

## O TEOR DE CRÍTICA COLONIAL: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES

Keven Douglas Paca Gomes <sup>1</sup>  
Ma. Silvia Marcela de Oliveira Magalhães <sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho propõe uma metodologia de análise de conteúdo voltada à identificação do teor de criticidade colonial nos conteúdos curriculares, com o objetivo de diagnosticar sua potencialidade de condicionar a prática docente à descolonização epistemológica no contexto da sala de aula. Fundamentado em referenciais pós-críticos e pós-coloniais, especialmente nas contribuições de Tomaz Tadeu Silva, Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos e Walter Mignolo, o estudo compreende o currículo como campo de disputa simbólica, no qual saberes, identidades e territorialidades são selecionados ou silenciados. A metodologia baseia-se na Análise de Conteúdo segundo Bardin, com foco na análise semântica, e estrutura-se em uma matriz avaliativa composta por cinco níveis progressivos de crítica à colonialidade: Conteúdo Colonial, Multiculturalidade, Interculturalidade, Interepistemologia e Anticolonialidade. A matriz é aplicada por meio de um fluxograma de perguntas sequenciais que orientam a classificação dos conteúdos com base em critérios como valorização da diversidade, crítica às estruturas de poder, simetria epistêmica e intenção de superação da lógica colonial. Para fins de exemplificação, a matriz foi aplicada ao currículo de Geografia da BNCC (Brasil), sendo operacionalizada por meio de fichas analíticas padronizadas que permitiram o registro sistemático dos dados. Os resultados indicam que a maioria dos conteúdos ainda opera sob lógicas coloniais ou multiculturais, o que revela amplo espaço para reformulações curriculares que valorizem Epistemologias do Sul e saberes de fronteira. Observa-se que o currículo analisado carece de abordagens mais diretas sobre os encargos da colonialidade, limitando-se a representações superficiais da diversidade. A presença pontual de perspectivas interepistêmicas e anticoloniais aponta caminhos possíveis, e a matriz mostra-se eficaz como ferramenta crítica para fomentar práticas educativas comprometidas com a justiça cognitiva.

**Palavras-chave:** Currículo, Educação Descolonial, Currículo Pós-colonial. .

### INTRODUÇÃO

Na América Latina, a forma como as identidades se constituem e o conhecimento é produzido carrega, conforme Quijano (2005), a marca histórica e indelével da colonialidade do poder, entendida como “um padrão de dominação que articula o controle do trabalho, do

<sup>1</sup> Graduando em Licenciatura em Geografia no Instituto Federal de Brasília, *campus* Riacho Fundo. Email: [keven62128@estudante.ifb.edu.br](mailto:keven62128@estudante.ifb.edu.br);

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, especialista em Políticas Públicas e docente do Instituto Federal de Brasília, *campus* Riacho Fundo. Email: [marcela.magalhaes@ifb.edu.br](mailto:marcela.magalhaes@ifb.edu.br).





sexo, da autoridade e da subjetividade sob a hegemonia do capital” (Quijano, 2005, p. 123). Para o autor, a incorporação de histórias culturais diversas em um único mundo dominado pela Europa implicou a centralização do controle da subjetividade, da cultura e, sobretudo, da produção do conhecimento sob hegemonia europeia (Quijano, 2005, p. 121). Essa estrutura não se limita ao período colonial formal, mas se reorganiza e persiste nas sociedades pós-independência.

Nesse contexto, os Estados nacionais em formação lançaram mão de um projeto político homogeneizador voltado à construção de uma identidade única, muitas vezes à custa do apagamento da diversidade interna. De acordo com Walsh (2005), o nacionalismo moderno consolidou uma lógica monocultural, “na qual a diferença era percebida como um desvio a ser corrigido ou um problema a ser mediado” (Walsh, 2005, p. 5–7). Assim, práticas, saberes e modos de existência indígenas, negros e camponeses foram sistematicamente deslegitimados, dando lugar a um ideal de nação fundada na unidade e na negação da pluralidade.

Nesse processo, como analisa Apple (1982), a escola, os livros didáticos e os currículos funcionaram como verdadeiros aparelhos ideológicos do Estado, atuando na difusão dessa narrativa única. Através deles, consolidou-se a imagem do Estado como o guardião legítimo da cultura e do território, como também destaca Castro (2005). No caso específico da Geografia escolar, disciplina que se fez campo de experiência nesta pesquisa, observa-se que, sob uma aparência de neutralidade, ela cumpria, na verdade, uma função estratégica: ocultar relações de poder e legitimar uma visão de mundo centrada no Estado, como aponta Lacoste (1988) ao discutir o papel político da Geografia.

Contudo, nas últimas décadas do século XX, processos como a redemocratização de vários países e o fortalecimento dos movimentos sociais criaram fissuras no monólito eurocentrista, permitindo a rearticulação de vozes historicamente silenciadas. É desse solo de resistência que emergem os “pensamentos fronteiriços”, que, conforme Mignolo (2003, p. 101-108), nascem da experiência vivida da exclusão e desafiam ativamente o monopólio epistemológico do Ocidente. Neste cenário de disputa, o currículo é reconceituado, e ele deixa de ser visto como um simples percurso neutro de conteúdos e revela-se uma narrativa política fundamental, um documento de identidade que define, de forma seletiva, quais saberes, histórias e sujeitos são dignos de pertencimento e quais serão condenados ao silêncio (Silva,





2016). As teorias pós-coloniais do currículo colocam no centro do debate esta herança colonial, interrogando "em que medida o currículo contemporâneo é ainda moldado pela herança epistemológica colonial?" (Silva, 2016, p. 129). A pergunta que se impõe é se o currículo educa para a libertação ou para a sujeição, se forma sujeitos críticos capazes de interpelar as heranças coloniais ou se continua a moldar identidades sob os mesmos paradigmas eurocêntricos.

Na contemporaneidade, a colonialidade não é uma relíquia do passado, mas um padrão de poder que se adapta e se complexifica. Ela opera ativamente nas estruturas econômicas, nos sistemas de saber e nas formas de subjetivação, encontrando um campo fértil na chamada sociedade em rede (Castells, 2018). Nesta era, os fluxos globais de informação podem, paradoxalmente, tanto aprofundar desigualdades e invisibilizar ainda mais as culturas locais, quanto criar novas oportunidades para a emergência de comunas culturais, que resistem aos fluxos globais e criam sentidos de pertencimento com base na ancestralidade, na fé, na memória e nos símbolos locais. Essas experiências podem, por vezes, assumir posturas herméticas em oposição às culturas externas (Castells, 2018, p. 99).

A superação das estruturas enraizadas na colonialidade do poder demanda mais do que reformas institucionais ou gestos de inclusão simbólica. Como propõe Walsh (2005, p. 4-7), é necessária uma virada epistêmica que ultrapasse o multiculturalismo funcional e avance em direção a uma interculturalidade crítica, capaz de problematizar as relações de poder que produzem a subalternização das culturas. Nesse horizonte, Hammes (2022, p. 209) sugere o caminho da interepistemologia, que pressupõe um diálogo simétrico e horizontal entre diferentes sistemas de conhecimento, rompendo com a hierarquia que historicamente subordinou as etnociências. Essa perspectiva se articula à ideia de uma ecologia de saberes, em que “nenhum conhecimento é completo em si mesmo”, como defendem Santos e Meneses (2009, p. 45-48), e à noção de diferença colonial de Mignolo (2008, p. 249-250), compreendida como o lugar epistêmico de onde emergem tanto as feridas quanto os projetos de resistência.

A partir dessas bases, vislumbra-se a construção de um currículo orientado pela intencionalidade da anti-colonialidade, comprometido com a superação das estruturas patriarcais, racistas, coloniais e capitalistas (Walsh, 2008). Tal processo atravessa inevitavelmente o trabalho docente, entendido, conforme Santos e Silva (2020, p. 390), como





território de disputa e de autoria, no qual se forjam práticas capazes de desestabilizar as epistemologias hegemônicas. Essa docência, quando centrada na *justiça cognitiva*, busca reconhecer a legitimidade de múltiplas formas de produção do conhecimento e reparar as desigualdades epistêmicas que historicamente silenciaram saberes não ocidentais (Santos; Meneses, 2009).

Considerando a tripla dimensionalidade do currículo — o formal, o real e o oculto — esta pesquisa se insere como uma proposta de análise do currículo formal, buscando compreender de que forma os conteúdos prescritos condicionam a prática docente em graus de criticidade colonial. Conforme Jesus (2008, p. 2640-2641), o currículo formal é aquele prescrito pelas instituições, o real é o que se concretiza na prática docente e o oculto atua nas entrelinhas, normatizando comportamentos e valores. Assim, parte-se do entendimento de que conteúdos com menor grau de criticidade têm menos potencial de promover a libertação da colonialidade do poder e do ser. Fundamentando-se em referenciais pós-críticos e pós-coloniais, propõe-se uma Matriz Avaliativa para identificar o Teor de Crítica Colonial (TCC) nos conteúdos curriculares, contribuindo como parâmetro comparativo entre currículos no âmbito da Educação Descolonial.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, seguindo a definição de Gil (2008, p. 27), para quem pesquisas dessa natureza visam "proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato". Esta opção metodológica justifica-se pela natureza do objeto de estudo que, sendo ainda pouco investigado, não permite formulação de hipóteses precisas, demandando uma primeira aproximação sistemática que pudesse construir bases teóricas e metodológicas para estudos futuros. Do ponto de vista técnico, caracteriza-se como pesquisa documental, conforme os procedimentos descritos pelo mesmo autor (Gil, 2008, p. 51).

A investigação concentrou-se em dois eixos metodológicos principais: revisão bibliográfica crítica e análise de documentos curriculares. O referencial teórico fundamenta-se em autores consagrados dos estudos pós-coloniais, decoloniais e contracoloniais. Partindo dos "elementos basilares da educação descolonial" identificados por Santos e Silva (2020), buscou-se em autores como Boaventura de Sousa Santos, Aníbal Quijano e Catherine Walsh





as definições que fundamentam tais elementos, os quais foram agrupados em descritores para compor os níveis da matriz avaliativa. Adotou-se também a Análise Crítica do Discurso, partindo da premissa de que os currículos são construções político-pedagógicas inseridas em disputas por hegemonia (Apple, 1982).

A operacionalização da análise seguiu os preceitos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), estruturada em três etapas principais: pré-análise, correspondente à organização dos dados e formulação de hipóteses; exploração do material, dedicada à codificação e categorização do conteúdo; e tratamento dos dados, com inferência interpretativa à luz do referencial teórico. Para viabilizar a análise do potencial descolonial, desenvolveu-se uma matriz avaliativa com cinco níveis progressivos, denominada "Teor de Crítica Colonial" (TCC), que varia de 0 a 4, conforme especificado a seguir:

Nível da Matriz Avaliativa	Elementos a serem averiguados	Valor atribuído ao nível de conteúdo
<b>Conteúdo Colonial</b>	Falta de valorização da diversidade <sup>3</sup> .	0
<b>Multiculturalidade</b>	Valorização da diversidade de forma funcional.	1
<b>Interculturalidade</b>	Valorização da diversidade de forma crítica, expondo as relações de poder engendradas na subalternização de culturas. (Junção de interculturalidade crítica e por consequência a Diferença Colonial)	2
<b>Interepistemologia</b>	Confronto entre sistemas de conhecimento e crítica às hierarquias entre epistemologias. Se distancia da interculturalidade por não apenas incluir o saber subalterno no currículo mas utilizá-lo como metodologia científica válida. (Junção de interepistemologia, pensamento de fronteira, ecologia de saberes e Identidade na política)	3

3 Entende-se por diversidade, neste contexto, os temas que abordam as diferenças produzidas pela colonização entre os grupos humanos historicamente subalternizados — sejam elas étnicas, raciais, epistêmicas, territoriais, culturais, sexuais e/ou de gênero.





<b>Anti-colonialidade</b>	intencionalidade de contribuir para a superação das estruturas patriarcais, racistas, coloniais, capitalistas e modernas.	4
---------------------------	---	---

A aplicação da matriz deu-se por meio de um fluxograma de quatro perguntas sequenciais, que permitiu classificar cada conteúdo curricular em um dos níveis de TCC. Todos os conteúdos com TCC igual ou superior a 1 foram registrados em fichas analíticas e compilados em planilha eletrônica, assegurando registro padronizado de informações como código BNCC, ano escolar e valor de TCC, garantindo precisão e transparência ao processo analítico.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa pesquisa nos contemos em focalizar na etapa intermediária da educação brasileira: Ensino Fundamental, que atende educandos da faixa etária de 6 a 14 anos. Todo o currículo da educação básica no Brasil se articula na intenção de permitir a aquisição de competências, que podem ser traduzidos como capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Não se trata apenas de saber algo, mas de saber fazer com aquilo que se sabe, ou seja, utilizar de forma integrada diferentes aprendizagens para agir com autonomia, responsabilidade e criticidade em situações reais e significativas. (BRASIL, 2018, p. 7-8).

Além das competências gerais, a BNCC define competências por área do conhecimento e competências específicas para cada componente curricular. No âmbito do componente curricular, os conteúdos são organizados em Unidades Temáticas, compostas por Objetos de Conhecimento. No entanto, para fins desta pesquisa, consideramos como conteúdos as habilidades, uma vez que elas oferecem maior detalhamento dos objetivos de aprendizagem.

Cada habilidade representa um processo de apropriação dos objetos de conhecimento e é estruturada por três elementos: os verbos, que indicam os processos cognitivos envolvidos; os complementos, que definem os objetos de conhecimento mobilizados; e os modificadores,





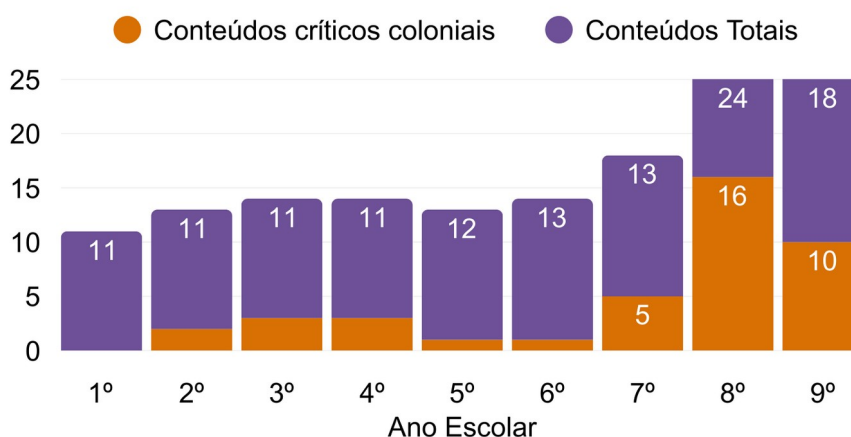
que explicitam o contexto ou especificações adicionais da aprendizagem esperada.

Embora o documento afirme que as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzam à escolha de abordagens ou metodologias, remetendo tais decisões aos currículos e projetos pedagógicos locais, essa alegação de neutralidade não se confirma na prática (BRASIL, 2018, p. 28-30). Ao definir com minúcia os objetos de conhecimento e os verbos que estruturam cada habilidade, a BNCC condiciona diretamente os caminhos da aprendizagem, delimitando o que deve ser ensinado, como deve ser mobilizado e com qual intencionalidade. Essa estrutura engendra um modelo curricular que, embora declare respeitar a autonomia pedagógica, atua como um instrumento normativo que orienta e, por vezes, restringe a ação docente. Ao tentar se eximir da responsabilidade de direcionar práticas pedagógicas e currículos locais, a BNCC oculta a potência ideológica das habilidades, que não são construídas de forma neutra, mas expressam interesses hegemônicos sobre os sentidos do conhecimento escolar, o papel da escola e a formação dos sujeitos. (Apple, 1982).

No componente curricular de Geografia da BNCC, observa-se uma baixa presença de conteúdos com crítica colonial nos seis primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa ausência parece indicar uma intencionalidade curricular de abordar as questões decorrentes do processo colonial apenas nos anos finais, quando os estudantes estão entre 12 e 14 anos, possivelmente, sob a justificativa de maior maturidade intelectual. No entanto, é pertinente questionar se essa exposição tardia à temática da diversidade não contribui para consolidar visões epistemológicas hegemônicas, tornando mais difícil a introdução de perspectivas críticas e descoloniais posteriormente, justamente pela omissão prolongada do debate nos anos iniciais da formação.

Figura 2 - Frequência de conteúdos com teor de crítica à colonialidade no componente curricular de Geografia da BNCC





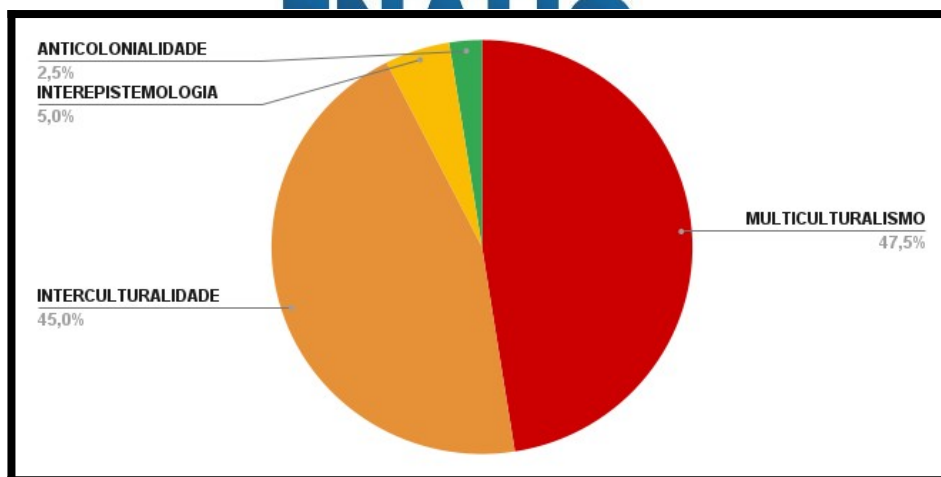
Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Entre os conteúdos críticos identificados, predominam aqueles de cunho multiculturalista, seguidos de perto pelos que adotam uma perspectiva intercultural. Já os conteúdos ancorados na interepistemologia aparecem com bem menos frequência, enquanto os de caráter anticolonial são os menos representados, com apenas uma ocorrência em todo o currículo analisado. Esses dados evidenciam o perfil curricular da Geografia na BNCC: mesmo quando se propõe a uma crítica ao colonialismo, a ênfase recai sobre o reconhecimento da diversidade cultural, territorial e étnico-racial, muitas vezes sob uma abordagem turística ou meramente apreciativa da diferença. Quando há estímulo à criticidade, ele ocorre dentro de limites que não desafiam de forma substantiva a ordem material vigente, nem incorporam discursos que confrontem a lógica do sistema moderno-colonial.

Figura 3 - Presença de conteúdos críticos coloniais por nível no componente curricular Geografia da BNCC







Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

No que se refere à distribuição dos conteúdos críticos por área temática da Geografia, verifica-se uma concentração significativamente maior na Geografia Humana, com destaque para os campos da geografia política, econômica e cultural. Já na Geografia Física, a presença de conteúdos críticos coloniais é bastante reduzida, o que também se reflete na baixa incidência de conteúdos classificados no nível de interepistemologia. Tal limitação pode ser explicada pelo fato de que a Geografia Física raramente incorpora referências a fenômenos humanos em suas análises. Assim, as possibilidades de desenvolver conteúdos críticos nesse campo estariam vinculadas ao diálogo com hipóteses, classificações ou metodologias oriundas de povos historicamente subalternizados, capazes de oferecer outras formas de explicar os fenômenos naturais da Terra ou de descrever sua superfície.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender de que forma conteúdos críticos, com potencial de ruptura frente à colonialidade, se fazem presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Geografia. Para isso, foi desenvolvida e aplicada a Matriz Avaliativa de Conteúdos Curriculares Descoloniais, que se mostrou uma ferramenta metodológica viável para operacionalizar conceitos complexos como colonialidade, interculturalidade, interepistemologia e anticolonialidade em parâmetros de análise documental. Ao longo do estudo, ficou evidente que, embora a matriz dependa da criteriosa interpretação do pesquisador, ela permite estabelecer parâmetros de classificação consistentes, tornando possível identificar tendências e padrões no currículo. Ainda que não ofereça resultados de





precisão matemática, a matriz cumpre a função de balizar o olhar investigativo, permitindo localizar e quantificar indícios da influência das correntes pós-coloniais na formulação curricular, mesmo quando tais influências se manifestam em dimensões mais sutis e de difícil observação direta.

Os achados revelaram uma predominância de conteúdos críticos na Geografia Humana, sobretudo nas áreas política, econômica e cultural, em contraste com a menor incidência na Geografia Física. Essa assimetria sugere que os espaços de crítica colonial emergem principalmente em temáticas onde os fenômenos humanos, sociais e identitários são centrais. No entanto, a quase ausência de conteúdos classificados como interepistemológicos indica que a Geografia ainda permanece, em grande medida, vinculada a uma matriz epistêmica eurocêntrica. A abertura para hipóteses e metodologias derivadas de saberes subalternizados, especialmente no campo da Geografia Física, poderia constituir um caminho fértil para tensionar e enriquecer a compreensão sobre os fenômenos naturais e a própria relação entre humanidade e natureza.

No que se refere às possibilidades de continuidade da pesquisa, torna-se fundamental expandir o recorte analítico para além da BNCC, contemplando documentos curriculares de outros países da América Latina. Essa ampliação permitiria a realização de análises comparativas que iluminem não apenas as singularidades nacionais, mas também as convergências e divergências regionais em torno da descolonização do conhecimento escolar. Evidentemente, tal empreitada exigirá adaptações metodológicas, sobretudo quando os currículos forem organizados de forma distinta da BNCC, seja na estrutura, na abrangência ou no modo de enunciar os conteúdos. Em muitos casos, no entanto, bastará a realização de ajustes terminológicos, de modo a adequar as nomenclaturas utilizadas por cada documento ao sistema classificatório da matriz.

Outro ponto relevante é a possibilidade de estender a aplicação da Matriz Avaliativa de Conteúdos Curriculares Descoloniais a outras disciplinas da BNCC. A estrutura da matriz, ao ser ancorada em critérios de valorização da diversidade, problematização do poder, simetria epistemológica e superação da colonialidade, não se restringe às especificidades da Geografia. Pelo contrário, apresenta-se como uma ferramenta transversal, capaz de dialogar com áreas como História, Artes, Língua Portuguesa, Sociologia e Ciências.





Assim, o presente estudo reforça a relevância de abordagens que problematizem o currículo escolar não apenas como instrumento pedagógico, mas também como espaço de disputa ideológica e epistêmica. Ao evidenciar tanto os limites quanto as potencialidades da BNCC em dialogar com perspectivas críticas à colonialidade, esta pesquisa se soma aos esforços de construção de uma educação voltada ao reconhecimento das diferenças, à justiça cognitiva e à emancipação social. Ampliar a escala de análise para outros contextos latino-americanos, bem como diversificar o escopo disciplinar das investigações, constitui o próximo passo necessário para consolidar uma agenda de pesquisa que contribua para a descolonização dos currículos e, conseqüentemente, para a formação de sujeitos conscientes de sua história, de suas identidades e de sua inserção no mundo.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Almedina, 2016.

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

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 9. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

CASTRO, Iná Elias de. **Geografia e Política**: território, escala de análise e instituições. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HAMMES, Elisabete Cristina. Por uma formação superior intepistêmica. In: **Dialogando sobre conhecimento e ciência a partir da cultura Kaingang e da perspectiva decolonial**. Chapecó: Editora UFFS, 2022.

LACOSTE, Yves. **A geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 7ª ed. Campinas: Papirus Editora, 1988.

MIGNOLO, Walter. D. **História locais/Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. **Novas reflexões sobre a "idéia da América Latina"**: a direita, a esquerda e a opção decolonial. Caderno CRH, v. 21, p. 237-250, 2008.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 117-142, 2005.





SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Janssen Felipe da. Currículo pós-colonial e práticas docentes descoloniais: caminhos possíveis. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 387–407, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Editora Almedina, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências politico-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, 2008.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en educación**. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005.

