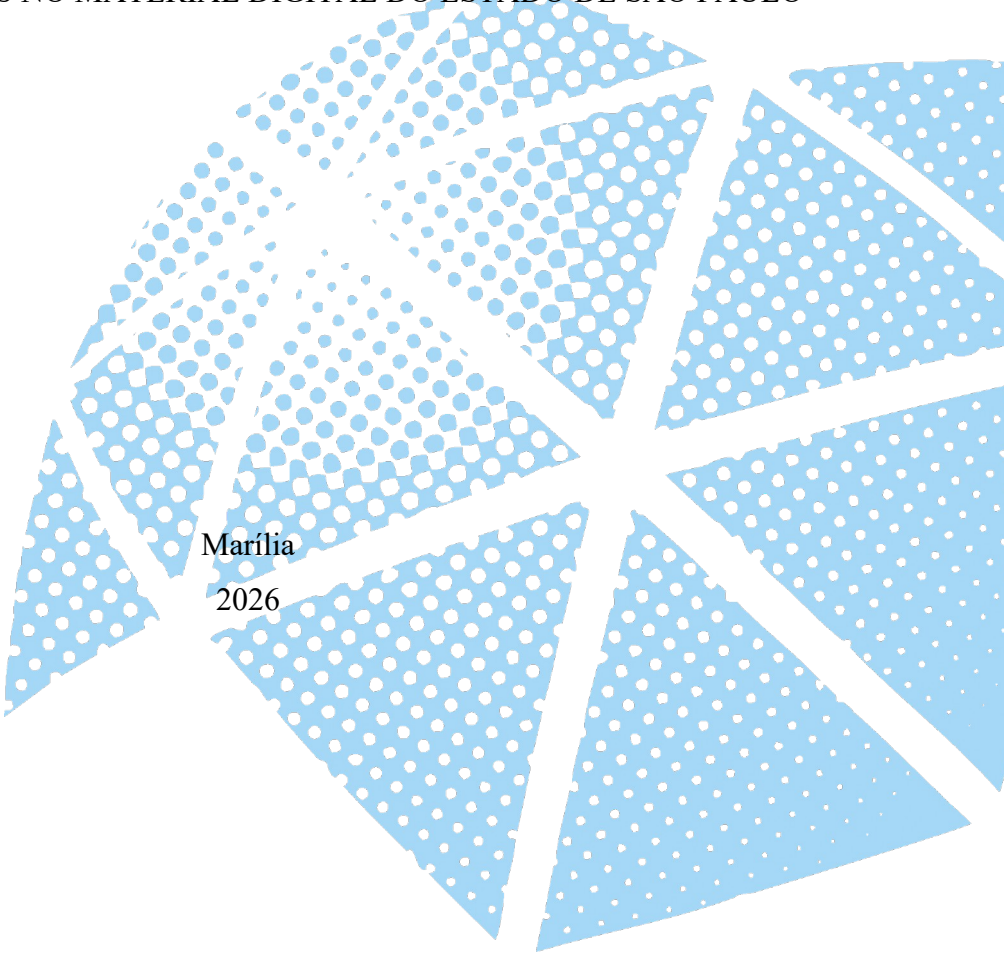


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - Campus de Marília

BEATRIZ MOLINA CAETANO

ENTRE O DISCURSO E O SILÊNCIO:
POVOS ORIGINÁRIOS NO MATERIAL DIGITAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Marília
2026

An abstract geometric pattern in the bottom right corner of the page. It consists of several large triangles that meet at a central point, creating a star-like or web-like structure. The triangles are filled with a light blue color and a pattern of small white dots. The lines separating the triangles are white.

BEATRIZ MOLINA CAETANO

ENTRE O DISCURSO E O SILÊNCIO:
POVOS ORIGINÁRIOS NO MATERIAL DIGITAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, para obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Área de Concentração: Práticas de ensino e conteúdos curriculares

Orientador(a): Prof. Dr. Paulo Eduardo Teixeira

Marília

2026

C128e

Caetano, Beatriz Molina

Entre o discurso e o silêncio : Povos originários no material digital do estado de São Paulo / Beatriz Molina Caetano. -- Marília, 2026
49 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientador: Paulo Eduardo Teixeira

1. Currículos Avaliação. 2. Decolonialidade. 3. Povos originários.
4. Sociologia educacional. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DA PESQUISA

Esta pesquisa contribui para o avanço científico ao aprofundar a análise crítica do currículo oculto e dos sentidos produzidos em materiais didáticos digitais. No campo técnico e inovador, oferece subsídios para a revisão e elaboração de conteúdos educacionais mais inclusivos e socialmente comprometidos.

Do ponto de vista social, educacional e cultural, favorece a problematização de estereótipos e a valorização da diversidade, promovendo uma formação mais crítica e reflexiva. Em termos econômicos e de desenvolvimento sustentável, contribui indiretamente para a formação de sujeitos conscientes das relações sociais e ambientais.

A pesquisa possui relevância local, regional e nacional ao analisar materiais do estado de São Paulo, com potencial de impactar práticas pedagógicas na educação básica. Além disso, dialoga com debates internacionais sobre educação e diversidade, ampliando sua inserção e alcance.

Por fim, fortalece a produção de conhecimento ao articular currículo, discurso e educação, contribuindo para a construção de práticas educativas mais equitativas e socialmente referenciadas.

POTENTIAL IMPACT OF THE RESEARCH

This research contributes to scientific advancement by deepening the critical analysis of the hidden curriculum and the meanings produced within digital educational materials. From a technical and innovative perspective, it provides support for the review and development of more inclusive and socially responsible educational content.

From a social, educational, and cultural standpoint, it fosters the questioning of stereotypes and the appreciation of diversity, promoting a more critical and reflective education. In economic terms and with regard to sustainable development, it indirectly contributes to the formation of individuals who are more aware of social and environmental relations.

The study holds local, regional, and national relevance by analyzing educational materials from the state of São Paulo, with the potential to impact pedagogical practices in basic education. Furthermore, it engages with international debates on education and diversity, expanding its scope and reach.

Finally, it strengthens knowledge production by articulating curriculum, discourse, and education, contributing to the development of more equitable and socially grounded educational practices.

BEATRIZ MOLINA CAETANO

ENTRE O DISCURSO E O SILÊNCIO:
POVOS ORIGINÁRIOS NO MATERIAL DIGITAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, para obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Área de Concentração: Práticas de ensino e conteúdos curriculares

Data da defesa: 13/04/2026

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Paulo Eduardo Teixeira
UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

Prof. Dra. Camila Rodrigues da Silva
Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Prof. Dr. Cauê Gomes Flor
UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família, que sempre esteve ao meu lado, oferecendo apoio, incentivo e as condições necessárias para que eu chegasse até aqui. Ser a primeira pessoa da família a conquistar o título de mestre carrega um significado profundo, especialmente diante de um percurso em que, muitas vezes, houve descrédito em relação à educação que meus pais escolheram e sustentaram com tanto esforço. Esta conquista também é deles.

Aos meus amigos Raquel e Yuri, agradeço por todas as viagens, conversas, desabafos e desafios que enfrentamos juntos. A presença de vocês tornou essa caminhada mais leve e significativa.

À minha companheira Bruna, meu agradecimento especial por ter sido apoio constante, especialmente nos momentos em que pensei em desistir. Seu incentivo foi essencial para que eu persistisse.

Ao meu orientador e a todo o corpo docente do curso de Ciências Sociais, expresso minha gratidão pela formação crítica, pelo compromisso com uma educação pública, gratuita e de qualidade, e por contribuírem diretamente para que eu me tornasse uma profissional mais consciente e preparada.

Por fim, agradeço à ancestralidade dos povos originários, que resistiram e seguem resistindo, mantendo vivas nossas origens, saberes e histórias. Este trabalho também é um reconhecimento à força de suas lutas e à importância de sua permanência.

Barro, Genipapo e giz
O que marca a minha história,
como constante aprendiz,
é a Barro, Genipapo e o Giz,
tece a minha trajetória,
inspirado na raiz.
É no representar das cores,
no entoar da oralidade,
que vou moldando a minha história
com culturalidade.
É impossível dizer de onde venho,
sem antes mencionar que sou semente de uma terra onde brotaram muitos guerreiros.
Como diz a melodia Xakriabá, um povo verdadeiro.
(Xakriabá, 2018, p. 3)

RESUMO

O desenvolvimento deste trabalho consistirá na análise objetiva do material digital do Estado de São Paulo, buscando identificar elementos que revelem o currículo oculto em relação à representação dos povos originários. Focando a atenção no conteúdo textual, a fim de verificar se as narrativas históricas e sociais reforçam ou desconstruem estereótipos. Um olhar atencioso sobre as imagens e representações visuais, identificando como os povos originários são representados visualmente e se essas representações dialogam com uma perspectiva pluralista. Analisar se as atividades incentivam a reflexão crítica sobre a história e cultura indígena ou apenas reproduzem abordagens superficiais, levando em conta a observação da linguagem empregada é inclusiva, respeitosa e alinhada à valorização da diversidade cultural. E por fim, a conexão com a Lei 11.645/2008, considerando se o material cumpre os objetivos da legislação, promovendo uma visão positiva e significativa sobre os povos originários.

Palavras-Chave: Currículo Oculto - Decolonização - Povos originários brasileiros - Ensino de Sociologia.

ABSTRACT

The development of this study consists of an objective analysis of the digital teaching materials produced by the State of São Paulo, with the aim of identifying elements that reveal the hidden curriculum in relation to the representation of Indigenous peoples. The focus is placed on the textual content, in order to examine whether historical and social narratives reinforce or challenge stereotypes. Careful attention is also given to images and visual representations, seeking to understand how Indigenous peoples are portrayed and whether such representations align with a pluralistic perspective. Furthermore, the study analyzes whether the proposed activities encourage critical reflection on Indigenous history and culture or merely reproduce superficial approaches, while also considering whether the language employed is inclusive, respectful, and aligned with the appreciation of cultural diversity. Finally, the research examines the extent to which the material is connected to Law 11.645/2008, evaluating whether it fulfills the objectives of the legislation by promoting a positive and meaningful understanding of Indigenous peoples.

Keywords: Hidden Curriculum – Decolonization – Brazilian Indigenous Peoples – Sociology Teaching.

RESUMEN

El desarrollo del proyecto consistirá en un análisis detallado del material digital, buscando identificar elementos que revelen el currículo oculto en relación con la representación de los pueblos indígenas. Se centrará la atención en el contenido textual para verificar si las narrativas históricas y sociales relacionadas con los pueblos indígenas refuerzan o deconstruyen estereotipos. Se hará una observación cuidadosa de las imágenes y representaciones visuales, identificando cómo se representa visualmente a los pueblos indígenas y si estas representaciones dialogan con una perspectiva pluralista. Asimismo, se analizará si las actividades fomentan la reflexión crítica sobre la historia y la cultura indígena o si simplemente reproducen enfoques superficiales, considerando si el lenguaje empleado es inclusivo, respetuoso y alineado con la valorización de la diversidad cultural. Finalmente, se examinará la conexión con la Ley 11.645/2008, evaluando si el material cumple con los objetivos de la legislación, promoviendo una visión positiva y significativa sobre los pueblos indígenas.

Palabras clave: Currículo oculto - Descolonización - Indígenas brasileños - Enseñanza de Sociología.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise do Discurso
ACD	Análise Crítica do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMSP	Centro de Mídias do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 COLONIALIDADE DO SABER, VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E O DESAFIO DA ANÁLISE DOS MATERIAIS DIGITAIS.....	17
2.1 COLONIALIDADE DO PODER, COLONIALIDADE DO SABER E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NOS MATERIAIS DIGITAIS.....	18
2.2 CURRÍCULO, CURRÍCULO OCULTO E A DISPUTA EPISTEMOLÓGICA NOS MATERIAIS DIGITAIS.....	20
2.3 LINGUAGEM DA INOVAÇÃO, NEUTRALIDADE TECNOLÓGICA E ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	21
2.4 EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS, ESCUTA DECOLONIAL E FORMAÇÃO DOCENTE.....	22
3 CURRÍCULO OCULTO E ANÁLISE DO DISCURSO: FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E DECOLONIAL.....	25
3.1 CURRÍCULO OCULTO, DISCURSO E PODER.....	25
3.2 REPRESENTAÇÃO E COLONIALIDADE DO PODER E DO SABER.....	26
3.3 COLÔNIA, COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO.....	27
3.4 LIMITES E TENSÕES: É POSSÍVEL USAR CONCEITOS EUROPEUS EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL?.....	28
4 MATERIAL DIGITAL DE SOCIOLOGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO E ALGUMAS DAS SUAS IDENTIDADES.....	30
5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	42
6 CONCLUSÃO.....	46
REFERÊNCIAS.....	48

1 INTRODUÇÃO

O poema citado na epígrafe, de autoria de uma mulher indígena do povo Xakriabá, mestre pela Universidade de Brasília, inaugura este trabalho com um gesto que é, ao mesmo tempo, político e epistemológico: afirmar a necessidade de escuta de vozes historicamente silenciadas no espaço escolar.

Iniciar esta dissertação a partir de suas palavras não é um recurso meramente estético, mas uma escolha intencional que reconhece a centralidade das narrativas dos povos originários na construção de uma educação mais plural, crítica e comprometida com a justiça social. Trata-se, portanto, de deslocar o olhar tradicionalmente eurocêntrico que estrutura o conhecimento escolar, abrindo espaço para outras formas de produzir, interpretar e transmitir saberes.

Antes de delinear os caminhos desta pesquisa, torna-se necessário explicitar os motivos que conduziram à escolha deste tema, cuja aparente recorrência histórica não diminui sua urgência contemporânea. A inquietação que orienta este estudo não surge de maneira abstrata, mas se constrói ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional. Durante minha formação em História pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), tive a oportunidade de entrar em contato com debates acerca da diversidade cultural, da colonialidade e das formas pelas quais os povos originários são inseridos — ou excluídos — das narrativas históricas. Esse primeiro movimento já evidenciava tensões entre o conhecimento acadêmico e as representações difundidas no ensino básico.

Para além da formação universitária, experiências de contato com populações originárias contribuíram de maneira significativa para aprofundar essa inquietação, evidenciando a distância entre a complexidade das realidades vividas por esses povos e as representações simplificadas frequentemente presentes nos materiais escolares. No entanto, foi sobretudo a minha atuação como docente na rede pública de ensino, ao longo de nove anos, que consolidou essa problemática como objeto de investigação.

O contato contínuo com diferentes currículos, livros didáticos e, mais recentemente, materiais digitais, permitiu observar, de forma concreta e recorrente, como determinadas narrativas sobre os povos originários são produzidas, reproduzidas e naturalizadas no cotidiano escolar.

Essa experiência profissional não apenas ampliou meu olhar crítico, como também me situou em um lugar a partir do qual é possível problematizar essas representações com base em vivências acumuladas no exercício da docência. Trata-se de um posicionamento que não se pretende totalizante, mas que se ancora na prática pedagógica cotidiana e no enfrentamento das

contradições presentes nos materiais utilizados em sala de aula.

É nesse sentido que afirmo que esta pesquisa se constrói também a partir da experiência: não apenas como professora que media conteúdos, mas como sujeito que observa, questiona e tensiona os discursos que atravessam o espaço escolar.

Foi nesse entrecruzamento entre formação acadêmica, experiência docente e vivências de contato com populações originárias que se consolidou uma inquietação persistente: a forma como os povos originários são retratados no ensino de História e, posteriormente, no ensino de Sociologia, nunca me pareceu suficiente para dar conta da pluralidade de suas existências. Os contatos, conflitos e negociações entre povos originários e europeus são, em geral, apresentados de maneira linear, como processos encerrados no passado, desprovidos de continuidade histórica e de agência desses povos. Tal abordagem não apenas simplifica dinâmicas complexas, mas também contribui para a construção de uma memória escolar que desumaniza e invisibiliza sujeitos históricos fundamentais para a compreensão da sociedade brasileira.

Com o amadurecimento dessa inquietação, ela se transforma em problema de pesquisa: de que maneira a história e a cultura dos povos originários foram construídas, ensinadas e fixadas na memória escolar ao longo do tempo? E como essas representações se atualizam — ou são silenciadas — nos materiais didáticos digitais utilizados atualmente na rede pública do estado de São Paulo? Ao investigar essas questões, torna-se evidente que, mesmo quando presentes, os povos originários são frequentemente representados por meio de estereótipos, apagamentos ou visões homogêneas, como se houvesse uma única forma de ser narrada a partir de uma perspectiva externa, e não a partir das próprias epistemologias desses povos.

É importante destacar que meu lugar de fala neste trabalho é o de uma docente não indígena, inserida na rede pública de ensino e em contato direto com os currículos oficiais e materiais didáticos que abordam — ou deveriam abordar — os povos originários.¹ Reconheço, portanto, os limites dessa posição e a necessidade de evitar qualquer forma de apropriação indevida. A proposta desta pesquisa não é falar em nome desses povos, mas analisar

1 A opção pelo uso da expressão “povos originários” em detrimento de “povos indígenas” não é meramente terminológica, mas político-epistemológica. O termo “indígena”, embora amplamente utilizado no campo jurídico e acadêmico, deriva de uma nomeação colonial que generaliza e homogeneiza uma multiplicidade de povos, culturas e modos de existência distintos, a partir de uma lógica externa de classificação. Conforme apontam autores do pensamento decolonial, como Aníbal Quijano (2005) e Walter D. Mignolo (2003), a colonialidade do saber opera, entre outros mecanismos, por meio da imposição de categorias que organizam e hierarquizam o mundo a partir de referenciais eurocêntricos. Nesse sentido, a categoria “indígena” pode ser compreendida como parte desse processo de produção de alteridades subordinadas. Ao optar pela expressão “povos originários”, busca-se enfatizar a anterioridade histórica desses povos em relação ao processo colonial, bem como reconhecer sua diversidade, agência e contemporaneidade, deslocando-os de uma posição fixada no passado ou no campo do “outro”. Trata-se, portanto, de uma escolha alinhada a uma perspectiva decolonial que tenciona categorias herdadas do colonialismo e procura construir formas de nomeação mais sensíveis às epistemologias e às auto-identificações desses povos, ainda que se reconheça que nenhuma terminologia é neutra ou isenta de disputas.

criticamente as formas pelas quais eles são representados nos discursos escolares, contribuindo para que suas vozes sejam reconhecidas, valorizadas e efetivamente incorporadas no processo educativo.

Nesse sentido, a escolha pelos materiais didáticos digitais de Sociologia da rede pública paulista como objeto de análise não é aleatória. Esses materiais ocupam um lugar central nas práticas pedagógicas contemporâneas, influenciando diretamente tanto a formação dos estudantes quanto a atuação docente. Mais do que instrumentos neutros de transmissão de conteúdo, constituem-se como dispositivos carregados de valores, ideologias e visões de mundo, compondo aquilo que se convencionou denominar currículo oculto — isto é, o conjunto de aprendizagens implícitas que moldam subjetividades e orientam percepções sobre a realidade social.

A trajetória da Sociologia como disciplina escolar no Brasil evidencia seu caráter intrinsecamente político e crítico. Desde sua introdução no final do século XIX, passando por sua consolidação e posterior exclusão em períodos autoritários, até sua reinserção obrigatória no ensino médio em 2008, a disciplina tem sido constantemente tensionada por disputas em torno de seu papel na formação cidadã. No estado de São Paulo, essas disputas se materializam em sucessivas reformas educacionais que, alinhadas a uma racionalidade neoliberal, promoveram a padronização curricular, a centralização dos conteúdos e a redução da autonomia docente.

A partir da década de 1990, a educação pública brasileira passa a ser atravessada por uma lógica marcada pela eficiência, mensuração e controle, o que impacta diretamente a forma como o conhecimento é organizado e transmitido. No contexto paulista, esse processo se intensifica com a crescente plataformização da educação, exemplificada pelo uso de recursos digitais como o Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP)². Embora frequentemente apresentados como ferramentas de democratização do acesso ao conhecimento, tais dispositivos também operam como mecanismos de padronização e controle, limitando a possibilidade de abordagens críticas e contextualizadas.

Essa dinâmica dialoga diretamente com o conceito de currículo oculto, na medida em que os materiais digitais, ao padronizarem narrativas e silenciarem epistemologias dos povos originários, acabam por reproduzir uma lógica colonial sob o discurso da inovação tecnológica. O que se apresenta como avanço pode, na prática, reforçar exclusões históricas, agora mediadas por novas formas de produção e circulação do conhecimento.

2 Todas as siglas e seus significados estão disponíveis na lista de abreviaturas e siglas.

Diante desse cenário, esta dissertação propõe analisar criticamente como o currículo oculto se manifesta nos materiais didáticos digitais de Sociologia da rede pública paulista, especialmente no que se refere à representação dos povos originários. Partindo de referenciais teóricos que articulam Sociologia da educação, análise do discurso e estudos decoloniais, busca-se compreender de que maneira tais materiais contribuem para a manutenção de narrativas eurocêntricas e para a reprodução de desigualdades simbólicas.

Mais do que uma análise, este trabalho se configura como um convite à reflexão e ao deslocamento: um chamado à escuta, ao desconforto e à revisão de certezas historicamente naturalizadas. Trata-se de um esforço no sentido de construir uma educação que reconheça a pluralidade de histórias, saberes e formas de existência, rompendo com a lógica de uma narrativa única e abrindo espaço para a complexidade que constitui a sociedade brasileira.

Diante do exposto, a presente dissertação tem como objetivo central analisar criticamente as formas pelas quais o currículo oculto se manifesta nos materiais didáticos digitais de Sociologia da rede pública paulista, especialmente no que concerne à representação dos povos originários.

Ancorada em referenciais teóricos provenientes da Sociologia da educação, da análise do discurso e dos estudos decoloniais, a pesquisa busca evidenciar os modos pelos quais tais materiais, longe de se configurarem como instrumentos neutros, operam na produção e reprodução de narrativas eurocêntricas, contribuindo para a manutenção de hierarquias simbólicas e epistemológicas no interior do espaço escolar. Nesse sentido, o trabalho insere-se em um campo de investigação comprometido com a problematização das relações entre educação, poder e produção de subjetividades, assumindo como horizonte a construção de práticas pedagógicas mais críticas, plurais e epistemicamente comprometidas com a justiça social.

Para a consecução desses objetivos, a dissertação encontra-se estruturada em quatro capítulos, organizados de modo a articular fundamentação teórica, análise empírica e proposição pedagógica.

O primeiro capítulo dedica-se à discussão dos principais aportes teóricos que sustentam a pesquisa, com ênfase nos conceitos de colonialidade, decolonialidade, colonialidade do poder e violência simbólica,³ bem como na problematização dos desafios inerentes à análise de

3 O uso do conceito de violência simbólica, formulado por Pierre Bourdieu, neste trabalho exige alguns cuidados teórico-epistemológicos. Trata-se de uma categoria analítica produzida no contexto do pensamento social europeu, marcada por uma leitura específica das relações de poder e dominação. Ao mobilizá-la em uma pesquisa de orientação decolonial, não se pretende aplicá-la de forma universalizante ou acrítica, mas sim utilizá-la como um conceito instrumental, tensionado e ressignificado a partir da realidade latino-americana e colonial. Nesse sentido, a violência simbólica é aqui compreendida em diálogo com a noção de colonialidade do poder e do saber (Quijano,

materiais didáticos digitais enquanto artefatos discursivos e políticos. O segundo capítulo aborda o currículo oculto e a análise do discurso como categorias fundamentais para a compreensão dos processos educativos, explorando suas potencialidades analíticas no âmbito de uma educação crítica e decolonial. O terceiro capítulo consiste na análise aprofundada de fragmentos selecionados dos materiais didáticos digitais, estabelecendo um diálogo sistemático com os referenciais teóricos mobilizados, a fim de identificar regularidades discursivas, silenciamentos e estratégias de representação dos povos originários. Por fim, o quarto capítulo apresenta a elaboração de uma proposta de sequência didática fundamentada no uso de recursos audiovisuais, orientada por princípios críticos e decoloniais, configurando-se como uma possibilidade concreta de intervenção pedagógica diante das problemáticas evidenciadas ao longo da investigação.

1992), permitindo evidenciar como a dominação não se exerce apenas pela coerção material, mas também pela naturalização de hierarquias raciais, culturais e epistemológicas. Diferentemente de uma leitura estritamente estrutural, esta pesquisa aproxima o conceito de violência simbólica das críticas decoloniais, reconhecendo seus limites explicativos e evitando sua aplicação como chave totalizante. Assim, o conceito é utilizado como ferramenta analítica situada, capaz de iluminar os mecanismos sutis de dominação presentes no currículo oculto e nos materiais didáticos, sem apagar as especificidades históricas da experiência colonial brasileira nem substituir categorias produzidas a partir das epistemologias do Sul.

2 COLONIALIDADE DO SABER, VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E O DESAFIO DA ANÁLISE DOS MATERIAIS DIGITAIS

A forma como os povos originários brasileiros são representados nos materiais digitais oficiais utilizados na educação básica, em especial no ensino de Sociologia, constitui um terreno privilegiado para a análise das permanências da colonialidade do saber no interior das políticas curriculares contemporâneas. Ainda que tais materiais se apresentem sob a retórica da inovação pedagógica, da interatividade e da democratização do acesso ao conhecimento, observa-se que, em muitos casos, eles reproduzem — de maneira sutil e sofisticada — estruturas históricas de silenciamento, hierarquização epistêmica e violência simbólica.

Este capítulo parte da compreensão de que a digitalização dos conteúdos educacionais não implica, automaticamente, uma ruptura com os paradigmas eurocêtricos que historicamente orientaram a produção do conhecimento escolar no Brasil. Ao contrário, como argumenta Boaventura de Sousa Santos (2007), as formas contemporâneas de dominação tendem a operar por meio de dispositivos aparentemente neutros, técnicos e racionais, ocultando os conflitos epistemológicos que os sustentam. Assim, a análise dos materiais digitais exige um olhar atento não apenas ao que é dito, mas também ao que é silenciado, deslocado ou naturalizado.

A hipótese central que orienta este capítulo é que os materiais digitais de Sociologia, ao abordarem os povos originários, frequentemente reiteram uma narrativa marcada pela colonialidade do saber, ainda que mobilizem discursos de diversidade, inclusão e cidadania. Tal processo configura-se como uma forma de violência simbólica (Bourdieu, 2007), pois impõe significados e visões de mundo que tendem a ser internalizados como legítimos, tanto por estudantes quanto por docentes.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o capítulo articula três eixos centrais: (a) a crítica decolonial à colonialidade do poder e do saber (Quijano, 2005; Mignolo, 2003; Grosfoguel, 2011); (b) a noção de violência simbólica e de currículo como campo de disputa (Bourdieu, 2007; Alice Casimiro Lopes, 2013); e (c) a contribuição da pedagogia crítica, especialmente em Paulo Freire, para a construção de uma escuta decolonial capaz de tensionar os discursos hegemônicos presentes nos materiais digitais. A análise dialoga diretamente com o material digital oficial do Estado de São Paulo, compreendido aqui não como um simples recurso pedagógico, mas como um artefato político e discursivo produtor de sentidos.

2.1 COLONIALIDADE DO PODER, COLONIALIDADE DO SABER E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NOS MATERIAIS DIGITAIS

A distinção entre colonialismo e colonialidade é fundamental para compreender os mecanismos que estruturam as representações dos povos originários nos materiais digitais. Conforme Aníbal Quijano (2005), o colonialismo refere-se à dominação política e territorial direta, enquanto a colonialidade diz respeito a um padrão de poder que se perpetua mesmo após o fim formal das colônias, organizando hierarquias raciais, culturais e epistemológicas.

Para Quijano, “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista” (2005), sustentada pela classificação racial da população mundial e pela imposição do eurocentrismo como perspectiva universal de conhecimento. Tal lógica não apenas hierarquiza sujeitos, mas também define quais saberes são considerados legítimos, científicos e dignos de circulação institucional.

Nos materiais digitais analisados, essa hierarquização manifesta-se, por exemplo, na centralidade conferida às teorias sociológicas clássicas europeias, frequentemente apresentadas como universais, enquanto os saberes indígenas aparecem de forma marginal, fragmentada ou associados a dimensões culturais estáticas. Como observa Walter Mignolo (2003), a colonialidade do saber opera justamente ao converter epistemologias situadas em verdades universais, silenciando outras formas de produzir conhecimento.

Essa dinâmica é reforçada no ambiente digital por meio de uma linguagem visual e textual que sugere neutralidade, objetividade e modernidade. Entretanto, como alerta Grosfoguel (2011), a modernidade ocidental está intrinsecamente ligada à colonialidade, de modo que as tecnologias educacionais podem funcionar como novas interfaces de um velho projeto civilizatório excludente.

Nesse contexto, a noção de violência simbólica, desenvolvida por Pierre Bourdieu (2007), oferece um instrumental analítico central para compreender os efeitos da colonialidade nos materiais digitais. A violência simbólica consiste na imposição de significados e classificações que são percebidos como legítimos, naturalizando relações de dominação sem a necessidade do uso da força física.

Vale esclarecer que a utilização do conceito de violência simbólica, formulado por Pierre Bourdieu, autor europeu inserido no cânone sociológico ocidental, não se dá aqui de maneira acrítica ou contraditória à perspectiva decolonial que orienta esta pesquisa. Ao contrário, parte-se do entendimento de que a crítica decolonial não implica a recusa absoluta das teorias produzidas anteriormente, mas sua reapropriação situada, tensionada e politicamente

orientada.

Conforme argumenta Boaventura de Sousa Santos (2007), a superação da injustiça cognitiva não exige a substituição de um epistemicídio por outro, mas a construção de uma ecologia de saberes, na qual diferentes tradições teóricas possam dialogar a partir de uma postura crítica e não hierárquica. Nesse sentido, o conceito bourdieusiano de violência simbólica é mobilizado como ferramenta analítica para evidenciar os mecanismos de naturalização da dominação presentes nos discursos educacionais, especialmente nos materiais digitais, sendo posteriormente tensionado e ampliado pelas contribuições da teoria decolonial (Quijano, 2005; Mignolo, 2003; Grosfoguel, 2011) e pelas epistemologias indígenas. Trata-se, portanto, de um uso estratégico e crítico de um referencial europeu, deslocado de sua pretensão universalizante e reinscrito em um projeto analítico comprometido com a descolonização do saber e com a justiça cognitiva.

No ambiente digital, essa violência manifesta-se quando as narrativas sobre os povos originários são apresentadas como completas, neutras ou cientificamente fundamentadas, ocultando as escolhas políticas e epistemológicas que as sustentam.

A noção de violência simbólica, desenvolvida por Pierre Bourdieu (2007), oferece um instrumental analítico central para compreender os efeitos da colonialidade nos materiais digitais. Para o autor, a violência simbólica consiste na imposição de significados e classificações que são percebidos como legítimos, naturalizando relações de dominação sem a necessidade do uso da força física.

No contexto dos materiais digitais de Sociologia, a violência simbólica manifesta-se quando as narrativas sobre os povos originários são apresentadas como completas, neutras ou cientificamente fundamentadas, ocultando as escolhas políticas e epistemológicas que as sustentam. A ênfase recorrente nos impactos da colonização — genocídio, escravização e perda territorial — embora historicamente necessária, tende a aprisionar os povos originários em um passado concluído, apagando suas formas contemporâneas de resistência, produção intelectual e atuação política.

Esse processo está diretamente relacionado ao que Boaventura de Sousa Santos (2007) denomina epistemicídio, entendido como o apagamento sistemático de saberes não ocidentais. Segundo o autor, “a injustiça social global está intimamente ligada à injustiça cognitiva global”, o que implica reconhecer que a exclusão epistêmica produz efeitos materiais profundos.

Nos materiais digitais, o epistemicídio assume formas sutis: a ausência de autores indígenas como produtores de conhecimento sociológico; a transformação das cosmologias originárias em meros objetos culturais; e a falta de problematização das disputas

epistemológicas que atravessam a própria construção do currículo. Trata-se, portanto, de um currículo oculto colonial que opera por meio da seleção, organização e hierarquização dos conteúdos.

2.2 CURRÍCULO, CURRÍCULO OCULTO E A DISPUTA EPISTEMOLÓGICA NOS MATERIAIS DIGITAIS

Compreender os materiais digitais como extensões do currículo implica reconhecê-los como espaços privilegiados de disputa simbólica, política e epistemológica. Conforme argumenta Alice Casimiro Lopes (2013), o currículo não constitui um conjunto neutro de conhecimentos, mas um campo de lutas pela significação, no qual se disputam projetos de sociedade, de sujeito e de conhecimento legítimo. Nessa perspectiva, os materiais digitais oficiais devem ser compreendidos como artefatos curriculares que produzem sentidos e orientam práticas pedagógicas.

É fundamental distinguir, nesse debate, diferentes dimensões do currículo. O currículo prescrito refere-se ao conjunto de orientações formalizadas em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define conteúdos, competências e habilidades consideradas legítimas. Já o currículo em ação — também denominado currículo ativo — diz respeito às práticas efetivamente realizadas no cotidiano escolar, mediadas pelas interpretações docentes, pelas condições institucionais e pelos materiais utilizados (Sacristán, 2000).

Para além dessas dimensões, o conceito de currículo oculto permite compreender os processos mais sutis de socialização e hierarquização de saberes que atravessam o espaço escolar. Inicialmente sistematizado por Philip Jackson (1968), o currículo oculto refere-se ao conjunto de valores, normas, atitudes e expectativas que não estão explicitadas nos documentos oficiais, mas que são transmitidas por meio das rotinas, das práticas pedagógicas e dos materiais curriculares. Trata-se de um aprendizado silencioso, porém profundamente eficaz, na conformação de disposições e percepções de mundo.

Michael Apple (2006) aprofunda essa discussão ao evidenciar que o currículo oculto está diretamente relacionado às estruturas de poder e às ideologias dominantes. Para o autor, tanto o currículo explícito quanto o oculto operam como mecanismos de legitimação cultural, contribuindo para a naturalização das desigualdades sociais e epistêmicas. Nesse sentido, o currículo oculto não pode ser compreendido como um efeito colateral da escola, mas como parte constitutiva de seu funcionamento político.

No contexto brasileiro e latino-americano, autores como Tomaz Tadeu da Silva (2010)

e Alice Casimiro Lopes (2013) reforçam a compreensão do currículo como prática discursiva. Para esses autores, o currículo oculto manifesta-se não apenas nas omissões de conteúdo, mas também nas formas de organização do conhecimento, nas escolhas de exemplos, nas imagens mobilizadas e nos enquadramentos narrativos que estruturam os materiais curriculares — incluindo, de modo particular, os materiais digitais.

Nos materiais digitais de Sociologia, o currículo oculto colonial manifesta-se na centralidade conferida às tradições teóricas europeias, frequentemente apresentadas como universais e fundadoras do pensamento sociológico, enquanto os saberes indígenas aparecem de forma marginal, fragmentada ou restrita a dimensões culturais. Essa hierarquização epistêmica, reiterada discursiva e visualmente, contribui para a internalização da ideia de que determinados conhecimentos são científicos e legítimos, ao passo que outros são considerados particulares, tradicionais ou pré-modernos.

A operacionalização da BNCC por meio dos materiais digitais tende a reforçar esse processo. Embora o documento normativo reconheça a diversidade cultural, sua lógica de competências e habilidades favorece a padronização do ensino e a fragmentação dos debates sociológicos. Os materiais digitais, ao traduzirem a BNCC em objetos de aprendizagem, frequentemente esvaziam o potencial crítico das discussões sobre colonialidade, diversidade e justiça cognitiva.

Articulado à noção de violência simbólica (Bourdieu, 2007), o currículo oculto opera como um dispositivo de dominação silenciosa, pois impõe classificações e sentidos que tendem a ser reconhecidos como legítimos pelos próprios sujeitos que os incorporam. No ambiente digital, essa violência é potencializada pela linguagem da neutralidade tecnológica e pela estética da inovação, que dificultam a percepção crítica das escolhas epistemológicas subjacentes.

Metodologicamente, este capítulo dialoga diretamente com a análise crítica do discurso (Orlandi, 2001), buscando identificar os efeitos de sentido produzidos pelos materiais digitais, bem como os silêncios, deslocamentos e naturalizações que estruturam suas narrativas. A análise não se restringe ao conteúdo explícito, mas considera as condições de produção, circulação e legitimação desses discursos no interior das políticas educacionais paulistas.

2.3 LINGUAGEM DA INOVAÇÃO, NEUTRALIDADE TECNOLÓGICA E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A análise dos materiais digitais oficiais do Estado de São Paulo exige que se

problematize a linguagem da inovação pedagógica que frequentemente os acompanha. Termos como “protagonismo juvenil”, “aprendizagem significativa” e “autonomia” são mobilizados como signos positivos, associados à ideia de modernização do ensino. Contudo, tais discursos tendem a produzir um efeito de neutralidade tecnológica que oculta as disputas epistemológicas em jogo.

Como argumenta Boaventura de Sousa Santos (2007), discursos aparentemente emancipatórios podem operar como formas sofisticadas de regulação social. Nesse sentido, a colonialidade inscreve-se nos materiais digitais por meio de novas linguagens e formatos, sem necessariamente romper com os fundamentos eurocêntricos do currículo.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho se ancora na análise crítica do discurso, conforme desenvolvida por Eni Orlandi (2001), articulada a uma perspectiva decolonial. Tal abordagem permite compreender os materiais digitais não apenas como textos informativos, mas como práticas discursivas situadas, produzidas em determinadas condições históricas, institucionais e ideológicas.

A análise considera, portanto: (a) os enunciados explícitos presentes nos materiais; (b) os silêncios e ausências que estruturam o discurso; (c) a forma como imagens, infográficos e recursos interativos constroem sentidos; e (d) os efeitos de verdade produzidos pela linguagem institucional. Essa escolha metodológica é coerente com o objetivo de evidenciar como a colonialidade do saber se manifesta de maneira difusa, porém persistente, no ambiente digital.

Ao privilegiar a leitura dos materiais digitais como discursos, busca-se evitar uma análise meramente descritiva, deslocando o foco para os mecanismos de naturalização das hierarquias epistêmicas. Tal movimento é fundamental para compreender por que, mesmo em contextos legais favoráveis — como a Lei nº 11.645/2008 —, os saberes indígenas permanecem marginalizados.

2.4 EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS, ESCUTA DECOLONIAL E FORMAÇÃO DOCENTE

A incorporação das epistemologias indígenas no ensino de Sociologia não deve ser compreendida como um acréscimo temático, mas como uma inflexão epistemológica. Autores indígenas contemporâneos, como Ailton Krenak (2019), denunciam a persistência de uma lógica colonial que separa humanidade e natureza, ciência e vida.

Nesse contexto, a escuta decolonial, inspirada em Paulo Freire (1996), assume papel central na humanização do ensino. Escutar implica reconhecer os povos originários como sujeitos epistêmicos, capazes de interpelar os fundamentos da própria Sociologia.

A persistência da colonialidade nos materiais digitais relaciona-se diretamente com a formação de professores e com o currículo oculto, entendido como o conjunto de valores e expectativas não explicitados formalmente. A ausência de uma formação crítica sobre colonialidade e epistemologias indígenas contribui para a reprodução acrítica dos discursos oficiais, limitando o potencial emancipatório do ensino de Sociologia.

A persistência da colonialidade nos materiais digitais também se relaciona diretamente com a formação de professores. Como apontam Saviani (2013) e Freire (1996), não há prática pedagógica crítica sem sólida formação teórica. A ausência de discussões aprofundadas sobre colonialidade, racismo estrutural e epistemologias indígenas na formação inicial e continuada contribui para a reprodução acrítica dos discursos presentes nos materiais oficiais.

Nesse sentido, o currículo oculto — entendido como o conjunto de valores, normas, atitudes e expectativas que não estão explicitadas nos documentos oficiais, mas que são transmitidas cotidianamente por meio das práticas escolares — opera de maneira decisiva na reprodução das hierarquias epistêmicas. O conceito de currículo oculto foi sistematizado inicialmente por Philip Jackson (1968), ao analisar as rotinas, regras implícitas e formas de socialização presentes no cotidiano escolar. Para o autor, a escola ensina muito mais do que conteúdos formais: ela produz disposições, comportamentos e formas de perceber o mundo.

Posteriormente, Michael Apple (2006) aprofunda essa discussão ao relacionar o currículo oculto às estruturas de poder e às ideologias dominantes. Para ele, o currículo — tanto o explícito quanto o oculto — está diretamente vinculado à manutenção das relações sociais existentes, operando como um mecanismo de legitimação cultural. Nesse sentido, o currículo oculto não é neutro, mas profundamente político, pois contribui para naturalizar desigualdades e silenciar saberes subalternizados.

No contexto latino-americano, essa discussão ganha densidade crítica quando articulada às reflexões de autores como Tomaz Tadeu da Silva (2010) e Alice Casimiro Lopes (2013), que compreendem o currículo como uma prática discursiva atravessada por disputas de sentido. Para esses autores, o currículo oculto manifesta-se tanto na seleção dos conteúdos quanto nas formas de organização do conhecimento, nos exemplos mobilizados, nas imagens escolhidas e nas ausências sistemáticas que estruturam o material didático — ou, neste caso, os materiais digitais.

É fundamental distinguir, portanto, o currículo formal ou prescrito — aquele expresso em documentos oficiais como a BNCC — do currículo em ação (ou currículo ativo), que corresponde às práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar, e do currículo oculto, que atravessa ambos de maneira difusa. Como aponta Sacristán (2000), o currículo ativo nunca

é uma simples aplicação do currículo prescrito, pois é mediado por concepções pedagógicas, formações docentes e materiais utilizados.

Nos materiais digitais de Sociologia, o currículo oculto manifesta-se, por exemplo, na centralidade conferida a autores europeus como fundadores incontestáveis do pensamento sociológico, enquanto intelectuais indígenas e afrodescendentes permanecem ausentes ou aparecem apenas como objetos de análise cultural. Essa hierarquização epistêmica, reiterada visual e discursivamente, contribui para a internalização da ideia de que determinados saberes são universais e científicos, enquanto outros são particulares, tradicionais ou pré-modernos.

Articulado à noção de violência simbólica (Bourdieu, 2007), o currículo oculto atua como um dispositivo de dominação silenciosa, pois impõe classificações e sentidos que tendem a ser reconhecidos como legítimos pelos próprios sujeitos que os incorporam. No ambiente digital, essa violência é potencializada pela linguagem da neutralidade tecnológica e pela estética da inovação, que dificultam a percepção crítica das escolhas epistemológicas subjacentes.

Assim, ao analisar os materiais digitais oficiais, torna-se imprescindível evidenciar como o currículo oculto colonial opera na articulação entre conteúdos, imagens, atividades propostas e ausências estruturais. Tal análise permite compreender por que, mesmo diante de avanços normativos e legais, como a Lei nº 11.645/2008, os saberes indígenas seguem ocupando um lugar marginal no ensino de Sociologia, limitando o potencial emancipatório da disciplina.

3 CURRÍCULO OCULTO E ANÁLISE DO DISCURSO: FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E DECOLONIAL

Este capítulo está organizado a partir de um eixo analítico central: compreender como o currículo oculto opera como um dispositivo de atualização da colonialidade do poder e do saber no espaço escolar, especialmente por meio das representações construídas sobre os povos originários, e como a educação pode também se constituir como espaço de resistência a essa lógica.

A articulação entre currículo oculto, análise do discurso, colonialidade, representação e educação como resistência não se dão de forma fragmentada, mas como um encadeamento teórico que permite compreender a escola como um território de disputa simbólica, epistemológica e política.

Parte-se, inicialmente, da discussão sobre currículo oculto e análise do discurso, compreendidos como ferramentas centrais para revelar os mecanismos sutis de poder presentes nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas. Em seguida, aprofunda-se o conceito de representação a partir da perspectiva da colonialidade do poder e do saber, demonstrando como essas representações são historicamente produzidas e naturalizadas. Na sequência, discute-se o conceito de colônia e colonialidade, evidenciando sua permanência nas instituições modernas, entre elas a escola. Por fim, o capítulo avança para a compreensão da educação como espaço de resistência e disputa epistemológica, problematizando os limites e as tensões do uso de categorias conceituais de origem europeia em uma perspectiva decolonial.

3.1 CURRÍCULO OCULTO, DISCURSO E PODER

A noção de currículo oculto remete a um conjunto de saberes, valores, normas e práticas que circulam no espaço escolar de maneira implícita, não formalizada nos documentos oficiais, mas que exerce papel decisivo na formação social, política e simbólica dos estudantes. Trata-se de um currículo que se manifesta nas escolhas temáticas, nos silêncios, nas ausências, nas imagens e nas hierarquias de saber que estruturam o cotidiano escolar.

Ao compreender o currículo como um artefato discursivo, torna-se possível articular essa noção à análise do discurso (AD), conforme desenvolvida por Eni Orlandi (2007; 2013). A AD permite deslocar o olhar da simples transmissão de conteúdo para os efeitos de sentido produzidos pelas práticas discursivas, evidenciando como linguagem, história e ideologia se entrelaçam na produção do conhecimento escolar.

Essa articulação é fundamental para esta pesquisa, pois possibilita compreender o currículo oculto como um espaço privilegiado de produção de representações sociais. Não se trata apenas do que é ensinado, mas de como determinados sujeitos são nomeados, descritos ou silenciados. Nesse ponto, o currículo oculto atua como um dispositivo de poder que organiza simbolicamente o mundo social, preparando o terreno para a discussão sobre colonialidade e representação, que será aprofundada na seção seguinte.

3.2 REPRESENTAÇÃO E COLONIALIDADE DO PODER E DO SABER

A categoria de representação, no interior do pensamento decolonial, assume um caráter profundamente político, histórico e epistemológico. Representar não significa apenas descrever ou retratar a realidade de forma neutra, mas produzir sentidos sobre sujeitos, culturas e histórias a partir de posições de poder socialmente construídas. Assim, toda representação está atravessada por disputas simbólicas e por relações assimétricas de poder.

Aníbal Quijano (1992; 2005) demonstra que a constituição da modernidade está intrinsecamente ligada ao processo colonial, que instituiu um padrão específico de produção do conhecimento. Nesse padrão, a Europa se consolidou como centro epistêmico universal, enquanto os povos colonizados foram sistematicamente representados como atrasados, irracionais ou incompletos. A colonialidade do poder, conceito central em Quijano, articula raça, trabalho, saber e autoridade, organizando hierarquias que ultrapassam o período formal do colonialismo e permanecem operando nas sociedades contemporâneas.

A colonialidade do saber, por sua vez, refere-se ao modo como determinados conhecimentos são legitimados como científicos e universais, enquanto outros são desqualificados, silenciados ou relegados ao campo do senso comum, da tradição ou do folclore. Nesse processo, os saberes indígenas e africanos foram historicamente desautorizados, considerados inferiores ou não científicos. Dessa forma, a representação dos povos originários nos discursos escolares não é aleatória, mas resultado de um longo processo de construção colonial do conhecimento.

Frantz Fanon aprofunda essa reflexão ao analisar os efeitos subjetivos e psicológicos da representação colonial. Na obra *Pele Negra, Máscaras Brancas* (Fanon, 2008), o autor evidencia como o sujeito colonizado internaliza o olhar do colonizador, passando a se perceber a partir de imagens de inferioridade e desumanização. Para Fanon, o colonizado é constantemente interpelado por um discurso que o fixa em estereótipos raciais, negando-lhe a complexidade, a historicidade e a humanidade plena.

Essa representação colonial produz o que Fanon denomina de “zona do não-ser”, um espaço simbólico no qual o sujeito colonizado é impedido de se reconhecer como produtor legítimo de saber e de história. Essa lógica permanece operante nos currículos escolares quando os povos originários aparecem apenas como figuras do passado, vítimas passivas da colonização ou obstáculos ao progresso. O currículo oculto, nesse sentido, atua como um mecanismo de atualização dessas representações coloniais, reforçando estigmas e apagamentos.

A articulação entre colonialidade do poder, colonialidade do saber e representação permite compreender que a escola não apenas transmite conteúdos, mas produz sentidos sobre quem pode falar, quem pode conhecer e quem pode ser reconhecido como sujeito histórico. A análise dessas representações torna-se, portanto, central para compreender os efeitos simbólicos do currículo oculto no ensino de Sociologia.

3.3 COLÔNIA, COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO

No pensamento decolonial, o conceito de colônia não se restringe à ideia de território politicamente dominado por uma metrópole. Para Quijano (1992), a colônia inaugurou um padrão mundial de poder baseado na classificação racial da população, associando a branquitude à racionalidade, à modernidade e à autoridade, enquanto os povos colonizados são vinculados à natureza, à irracionalidade e à subalternidade.

Fanon, em *Os Condenados da Terra* (1968), descreve a colônia como um espaço de violência estrutural permanente, no qual a dominação se exerce não apenas pela força física, mas pela negação ontológica do outro. A colonização, nesse sentido, é um processo que desumaniza, fragmenta e silencia, produzindo mundos hierarquizados que persistem mesmo após a independência formal.

Essas estruturas coloniais permanecem ativas nas instituições modernas, entre elas a escola. A educação, historicamente utilizada como instrumento de assimilação cultural e apagamento de saberes, torna-se um dos principais espaços de reprodução da colonialidade do poder e do saber. O currículo oculto atua, assim, como um mecanismo que naturaliza hierarquias raciais, culturais e epistemológicas.

Porém, embora a educação tenha sido historicamente utilizada como instrumento de dominação, assimilação cultural e apagamento de saberes, ela também pode se constituir como um espaço de resistência. A escola, enquanto instituição moderna forjada no contexto da colonialidade, carrega contradições profundas: ao mesmo tempo em que reproduz hierarquias sociais e raciais, pode se tornar um território estratégico de contestação dessas mesmas

estruturas.

Valter Roberto Silvério (2010) contribui de forma significativa para esse debate ao analisar as relações entre educação, raça e poder no contexto brasileiro. Para o autor, a escola reflete as tensões e desigualdades da sociedade, especialmente no que diz respeito às relações raciais, mas justamente por isso pode assumir um papel fundamental na disputa por outros projetos de sociedade. A educação como resistência não ocorre de maneira espontânea, mas exige intencionalidade política e pedagógica.

Pensar a educação como resistência implica disputar os sentidos do conhecimento legítimo, questionando currículos monoculturais, eurocentrados e racializados. Silvério destaca que não basta inserir conteúdos sobre povos originários e afrodescendentes de forma pontual ou comemorativa. É necessário promover uma reorganização epistemológica do currículo, capaz de reconhecer esses saberes como constitutivos do conhecimento escolar e não como acréscimos marginais.

Nesse sentido, o ensino de Sociologia ocupa um lugar estratégico, pois possibilita a problematização das relações de poder, das hierarquias raciais e dos processos históricos de dominação. Quando articulado a uma perspectiva decolonial, o ensino sociológico pode contribuir para desnaturalizar o currículo oculto e para revelar as estruturas de colonialidade que atravessam os materiais didáticos e as práticas pedagógicas.

Autores indígenas como Ailton Krenak (2019) reforçam essa crítica ao denunciar que a escola brasileira foi historicamente pensada para apagar os modos de existência dos povos originários, impondo um único modo legítimo de ver, interpretar e habitar o mundo. Para Krenak, a educação moderna opera como um dispositivo de separação entre humanidade e natureza, incompatível com as cosmologias indígenas. Assim, pensar a educação como resistência implica também questionar os fundamentos ontológicos do próprio projeto educacional moderno.

A resistência, portanto, não se limita à inclusão de novos conteúdos, mas envolve a transformação das práticas pedagógicas, das formas de avaliação, das relações em sala de aula e dos discursos que estruturam o cotidiano escolar. Trata-se de uma disputa simbólica e política que atravessa o currículo explícito e, sobretudo, o currículo oculto.

3.4 LIMITES E TENSÕES: É POSSÍVEL USAR CONCEITOS EUROPEUS EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL?

Uma questão central que atravessa este trabalho diz respeito ao uso de categorias

conceituais de origem europeia para pensar uma educação decolonial. A perspectiva decolonial não propõe a negação absoluta desses conceitos, mas a crítica à sua universalização acrítica. Como aponta Quijano, o problema não está na origem dos conceitos, mas na forma como eles se impõem como neutros e universais, apagando outras formas de conhecimento.

Fanon já alertava que a libertação não se dá pela simples inversão de polos, mas pela criação de novas formas de pensar enraizadas nas experiências históricas dos povos colonizados. Assim, utilizar conceitos como currículo, discurso ou educação é possível desde que esses sejam tensionados, deslocados e reinscritos a partir de contextos latino-americanos, indígenas e afro-diaspóricos.

Nesse sentido, a decolonialidade configura-se como um exercício permanente de desobediência epistêmica (Mignolo, 2003), no qual os conceitos são apropriados de maneira crítica e situada. Ao explicitar essas tensões, esta pesquisa assume um posicionamento ético-político que recusa tanto o eurocentrismo acrítico quanto o essencialismo epistemológico.

Dessa forma, o intuito aqui não é apenas apresentar definições conceituais, mas afirma um compromisso com uma educação crítica, antirracista e decolonial. Ele prepara o terreno teórico para a análise dos materiais didáticos de Sociologia do Estado de São Paulo, que será desenvolvida no capítulo seguinte, evidenciando como o currículo oculto opera na produção de representações sobre os povos originários e como pode ser tensionado a partir de práticas educativas comprometidas com a justiça social.

4 MATERIAL DIGITAL DE SOCIOLOGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO E ALGUMAS DAS SUAS IDENTIDADES

Este capítulo tem como objetivo realizar uma leitura crítica e discursiva dos conteúdos presentes no primeiro bimestre do material didático digital de Sociologia elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (São Paulo, 2025) para o 2º ano do Ensino Médio, edição de 2025. Retomando o que foi apresentado na introdução deste trabalho, trata-se de um recurso pedagógico amplamente utilizado na rede pública estadual, disponibilizado por meio da plataforma digital “Centro de Mídias SP” e de cadernos físicos complementares para as disciplinas de Português e Matemática, cujos conteúdos seguem as diretrizes do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A escolha de analisar as 14 aulas do 1º bimestre justifica-se pelo fato de que esses trechos inaugurais do material cumprem uma função estruturante: é neles que se delineiam os primeiros contornos conceituais da disciplina e se estabelecem os eixos norteadores para a abordagem das questões sociais ao longo do ano letivo. Assim, constituem um recorte privilegiado para a análise do currículo oculto e da produção de sentidos que o material promove — especialmente no que se refere à forma como são tratados (ou silenciados) temas relacionados à ancestralidade africana, aos povos originários, à memória coletiva⁴ e à colonialidade do saber.

O foco desta análise não está apenas no conteúdo explícito — ou seja, nas informações objetivas, dados e conceitos que o texto traz —, mas, sobretudo, nas estruturas de linguagem, nas ausências significativas e nos modos de enunciação que revelam um projeto de subjetivação, alinhado (ou não) a uma perspectiva decolonial. É necessário ressaltar também que, este capítulo não seguirá uma análise cronológica das aulas e sim a necessidade em responder alguns questionamentos visíveis após a leitura do material.

A análise será realizada conforme proposta por Eni Orlandi (2001; 2007), em diálogo com autoras e autores que pensam a produção do conhecimento a partir da experiência negra,

4 Neste caso, o conceito de **memória coletiva** refere-se aos processos sociais por meio dos quais grupos constroem, compartilham, transmitem e legitimam determinadas narrativas sobre o passado, atribuindo sentidos específicos às experiências históricas vividas. Diferentemente da memória individual, a memória coletiva não se constitui apenas como um conjunto de lembranças pessoais, mas como uma construção social mediada por instituições, discursos, práticas culturais e relações de poder. Maurice Halbwachs, autor fundamental para a formulação do conceito, afirma que toda memória é socialmente enquadrada. Para ele, “é no interior dos grupos sociais que os indivíduos adquirem, evocam e reorganizam suas lembranças” (Halbwachs, 2006). Assim, a memória coletiva não é a soma de memórias individuais, mas um **quadro social da memória**, que orienta o que pode ser lembrado, como deve ser lembrado e o que pode ser esquecido.

originária e latino-americana, como Beatriz Nascimento (2021), Ailton Krenak (2019) e Walter Mignolo (2003). Com isso, buscamos compreender de que maneira o material didático contribui para a reprodução — ou ruptura — de narrativas coloniais no ensino de Sociologia.

A análise proposta considera que o currículo, para além do seu conteúdo formal, é também um dispositivo de produção de subjetividades, e que o currículo oculto opera silenciosamente na delimitação dos saberes legítimos, dos sujeitos autorizados a falar e dos discursos que merecem ser lembrados. Ao analisar o material didático digital de Sociologia do Estado de São Paulo (São Paulo, 2025), referente ao 1º bimestre do 2º ano do Ensino Médio, é possível perceber, para além do conteúdo ostensivo, a existência de uma malha simbólica que opera silenciosamente na constituição de sentidos, na validação de determinados saberes e na invisibilização de outros.

Durante o 1º bimestre o material apresenta 14 aulas de sociologia, sendo elas divididas em ordem cronológica, uma vez que, no estado de São Paulo as aulas de sociologia foram reduzidas apenas para 2º ano do EM, desta forma o 1º bimestre é distribuído como conteúdo introdutório aos estudantes, dispostas com objetivos explícitos da seguinte maneira:

— Aula 1: A Sociologia no Ensino Médio. Objetivos: apresentar o novo componente curricular de Sociologia, situando-o na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Apresentar as expectativas de aprendizagem e as possibilidades abertas pelo conhecimento sociológico para a vida.

— Aula 2: A especificidade do conhecimento sociológico. Objetivos: Compreender o desenvolvimento da Sociologia como ciência; Compreender os seus pressupostos teóricos e metodológicos, que as diferenciam na análise e explicação dos fenômenos que envolvem a vida dos indivíduos em sociedade.

— Aula 3: O ser humano é um ser social. Objetivos: Desenvolver a ideia de que o ser humano é um ser social que se encontra inserido em um conjunto de redes sociais mais amplas (família, amigos, comunidade religiosa, vizinhança, colegas de trabalho etc.); compreender que é por meio da integração a esses grupos sociais que o ser humano adquire sua identidade e os meios fundamentais para sua sobrevivência; Entender que o meio social em que vive o ser humano é a sociedade.

— Aula 4: O fazer sociológico. Objetivos: Entender o processo de construção do conhecimento sociológico por meio dos processos de estranhamento e desnaturalização; Estabelecer diferenciação entre o olhar do sociólogo e o do senso comum; Conhecer algumas das formas como os sociólogos trabalham.

— Aula 5: Praticando o olhar sociológico: um problema, diferentes perspectivas. Objetivos:

Identificar, analisar e comparar diferentes perspectivas explicativas sobre uma mesma situação da vida cotidiana para, assim, diferenciar o olhar sociológico do senso comum e de outras ciências.

— Aula 6: Como nos tornamos seres sociais? Objetivos: Evidenciar que o comportamento diante do outro não é natural, mas socialmente construído a partir de um conjunto de informações que interiorizamos à medida que convivemos com o outro (familiares, amigos, professores etc.) nos processos de socialização (primária e secundária) que ocorrem ao longo de toda a vida.

— Aula 7: Alguém com os outros: relações e interações sociais na vida cotidiana. Objetivos: Desenvolver a capacidade de relacionar elementos do cotidiano a conceitos sociológicos que envolvem as relações e interações sociais cotidianas.

— Aula 8: Eu, nós, eles: a construção social das identidades. Objetivos: Compreender como se dá, de forma geral, o processo de construção identitária, discutindo que se trata de um processo que nunca acaba e que vem da relação entre indivíduo e sociedade, ou seja, dos grupos sociais por meio dos quais ele interage e participa da vida em sociedade.

— Aula 9: Praticando o olhar sociológico: identificando os processos sociais em nosso dia a dia. Objetivos: Realizar estudo de caso para identificar e analisar processos sociais no dia a dia de pessoas comuns, aplicando os conceitos abordados nas aulas anteriores (aula 100% prática).

— Aula 10: Cultura: a dimensão simbólica da vida social. Objetivos: Compreender que a unidade entre todos os seres humanos decorre do fato de que somos seres culturais e que toda cultura é uma construção histórica e social.

— Aula 11: Olhares de dentro e de fora das culturas. Objetivos: Entender as relações entre as culturas, identificando processos de contatos, trocas, aculturação e assimilação.

— Aula 12: Mudanças sociais e cultura. Objetivos: Compreender que as sociedades e as culturas mudam ao longo do tempo.

— Aula 13: Globalização, tecnologia e mudanças sociais. Objetivos: Reconhecer mudanças na sociedade e na cultura brasileira, relacionando -as aos processos globalizadores recentes e às transformações tecnológicas digitais e comunicacionais.

— Aula 14: Praticando o olhar sociológico: somos 100% brasileiros? Objetivos: Analisar objetos e vestígios da cultura e da identidade cultural brasileira na contemporaneidade, avaliando as mudanças provocadas pela globalização e pelas transformações tecnológicas recentes no processo de construção dessa identidade.

O objetivo dessas aulas gira ao redor de criar uma introdução ao ensino de sociologia, além de apresentar alguns conceitos chaves para a Sociologia como cultura, identidade e o olhar

sociológico e é neste cenário que buscamos analisar o terreno do currículo oculto — aquilo que não se diz de forma explícita, mas que se afirma nos silêncios, nas escolhas de exemplos, nos enquadramentos conceituais e nas ausências reiteradas.

A análise das quatorze primeiras aulas do material didático digital de Sociologia do 2º ano do Ensino Médio (São Paulo, 2025) revela uma estrutura de conteúdo marcada por escolhas discursivas que não apenas omitem, mas condicionam a não-presença ativa de determinados sujeitos históricos. Quando nos perguntamos “onde estão os povos originários e os afrodescendentes neste material?”, a resposta não está na simples contagem de menções, mas no tipo de presença (ou ausência) construída — e nos sentidos que essa ausência produz na formação simbólica dos estudantes.

Exemplo disso é a ausência destes povos até a aula número 10, sendo esse um dos aspectos mais gritantes logo de cara na análise. Como é possível um material de sociologia, indicar sua estrutura e diretrizes durante 10 aulas e não abordar os povos originários, latino-americanos e afrodescendentes? Essa ausência de indica um silenciamento destes povos e das respectivas cosmovisões.

Na Aula 6, por exemplo, o processo de socialização é discutido com base em exemplos como o uso de vestimentas, práticas de higiene e modos de comportamento em público. Há uma importante atividade de imaginação social: “viver no Brasil é o mesmo que viver no Afeganistão?”, e “para meninos negros, viver no Brasil em 1830 é o mesmo que hoje em dia?”. Essa última pergunta, embora potente, não é desenvolvida. Ela aparece como um resquício de crítica, uma fagulha que se apaga antes de incendiar qualquer análise real sobre racismo estrutural, escravidão ou políticas de exclusão.

A ausência de aprofundamento é uma estratégia eficaz de apagamento: o que não é dito também educa. Como aponta Eni Orlandi (2007), o discurso escolar está sempre atravessado por condições de produção históricas que regulam o que pode e deve ser dito. Não desenvolver a provocação sobre os meninos negros é, nesse sentido, um gesto pedagógico com efeitos claros: esvaziar de historicidade a questão racial, restringindo-a a um passado longínquo ou a uma mera ilustração.

Essa lógica repete-se na Aula 8, dedicada à construção da identidade. O material exhibe um belíssimo exemplo ao trabalhar o curta-metragem “Hair Love”, vencedor do Oscar, e abre espaço para a discussão sobre cabelos como símbolos culturais. No entanto, ao tratar de dreadlocks e penteados associados a tradições afro-diaspóricas, o material menciona rapidamente os grupos rastafáris e os Baye Fall do Senegal, mas evita vincular essas expressões à experiência histórica afro-brasileira, aos processos de estigmatização do cabelo crespo, ao

racismo estético ou ao papel da resistência negra no Brasil.

A ausência do contexto racial nacional nesta discussão não é neutra: ela cumpre a função de despolitizar a identidade negra e removê-la de seu caráter coletivo, insurgente e estrutural. Como afirma bell hooks (2019), “a branquitude sempre se sentiu no direito de olhar, mas nunca de ser vista”. O material olha para o cabelo negro como estética, mas não se permite ser olhado pela crítica antirracista, mantendo-se numa posição confortável de neutralidade que, em última instância, legitima a hegemonia branca como universal.

O mesmo padrão se aplica aos povos originários. Mesmo em momentos em que há imagens ou referências superficiais, como na discussão sobre parto ou alimentação, não se reconhece a multiplicidade dos povos originários, suas epistemologias, seus territórios e suas lutas. Em um país como o Brasil, com mais de 300 originários contemporâneos e uma Constituição que reconhece sua diversidade cultural e histórica, tal omissão não é mera falha: é um ato de violência epistêmica.

Seguindo a análise pontual da aula 10, que aborda o conceito de “cultura” de forma abrangente, nesse contexto, o material inclui uma imagem de uma estatueta indígena marajoara representando o parto, mas a referência ao objeto é meramente ilustrativa, sem qualquer articulação com o universo simbólico, cosmogônico ou histórico dos povos originários do Brasil, segue a imagem:



Fonte: São Paulo, 2025, n.p.

A imagem é tratada como uma curiosidade etnográfica, o que reitera o processo de objetificação do outro, transformando saberes ancestrais em “exemplos exóticos”, sem voz, agência ou historicidade.

Essa prática pedagógica remete àquilo que Beatriz Nascimento (2021) criticava ao nomear o “espaço do negro” e o “espaço do indígena” na história oficial: uma localização periférica, acessória, sempre fora da centralidade narrativa. O indígena aparece como um traço cultural, não como sujeito epistêmico. O negro, como veremos, nem mesmo isso: seu apagamento é ainda mais sistemático. Ao abordar cultura, socialização, identidade e instituições sociais, o material faz uso de imagens e exemplos oriundos de contextos eurocêtricos, ocidentais ou “universais”, mesmo quando afirma tratar de diversidade.

Ailton Krenak (2019), em suas reflexões, denuncia esse tipo de apagamento ao afirmar que o projeto moderno de humanidade excluiu “os corpos-territórios” e silenciou “os modos de existência não alinhados à lógica do progresso”. O que o material de Sociologia ensina, portanto, é um modelo de sociedade desprovido de conflitos fundantes, de histórias violentas, de disputas por memória. É um modelo de sociedade sem povo, onde os sujeitos históricos são apenas sombras sem voz. Por isso, não basta apontar o que falta: é necessário entender o que isso produz.

O currículo oculto, aqui, atua como tecnologia de silenciamento e domesticação. Ensina que as identidades são construídas, mas não diz quem teve o direito de construí-las com liberdade. Ensina que a cultura é diversa, mas esconde quem teve sua cultura estigmatizada, criminalizada e esquecida. Ensina que todos somos sociais, mas não mostra quem foi desumanizado no processo de formação dessa sociedade. Reconhecer esses apagamentos é o primeiro passo para confrontar a colonialidade que ainda estrutura o ensino de Sociologia. E, mais que isso, é afirmar, com Beatriz Nascimento, que “há um pensamento negro, indígena e afro-diaspórico que nunca deixou de existir — apenas foi impedido de ser escutado”.

O que está em jogo, aqui, é devolver a palavra, re-ocupar os espaços do dizer e reconstruir o currículo como território de disputa e memória. É necessário compreender que esse re-ocupar não faz parte deste trabalho, mas sim, temos aqui a intenção de tornar visível aos olhos de todos a necessidade de uma diversidade real e politizada na construção desta narrativa.

Esse padrão se repete e se intensifica nas Aulas 11 a 14. A Aula 11, ao abordar aculturação e sincretismo, menciona o povo Baniwa e sua prática agrícola tradicional com pimentas — um raro momento em que se vislumbra a agência dos povos originários como sujeitos históricos. No entanto, mesmo essa inserção permanece periférica e desprovida de escuta epistemológica, ou seja, fala-se sobre os Baniwa, mas não a partir de seus próprios sistemas de conhecimento.

A ancestralidade africana, por sua vez, aparece em referência ao sincretismo religioso, mas também de forma genérica, sem análise crítica sobre a criminalização das religiões de

matriz africana ou o impacto da diáspora no Brasil contemporâneo. A presença hegemônica de autores europeus como Anthony Giddens, Zygmunt Bauman, Manuel Castells e Pedro Dallari nas aulas 12, 13 e 14 evidencia um segundo nível de silenciamento: o apagamento das epistemologias negras, indígenas e latino-americanas.

Embora sejam intelectuais respeitáveis, sua centralidade no currículo contribui para aquilo que Santos (2007) chama de epistemicídio, isto é, a desvalorização sistemática de saberes que não se alinham à racionalidade moderna ocidental. A ausência de referências a pensadoras como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Ailton Krenak, Abdias Nascimento ou Milton Santos empobrece a pluralidade teórica da formação sociológica dos estudantes e perpetua uma lógica de autoridade do pensamento europeu sobre as realidades do Sul global.

Na Aula 14, uma reflexão sobre a identidade nacional é proposta, mencionando o encontro entre matrizes culturais indígenas, africanas, europeias e asiáticas. Entretanto, a abordagem assume um tom conciliador, quase romântico, ao apresentar esse encontro como uma síntese harmoniosa, obscurecendo as relações de violência, dominação e exclusão que marcaram tais interações.

O conceito de sincretismo é esvaziado de sua dimensão política e ressignificado como celebração da diversidade, ocultando os conflitos históricos que compõem a identidade nacional. Como alerta Apple (2006), tal neutralização ideológica do conhecimento escolar opera como mecanismo de controle simbólico, ao suprimir as contradições estruturais da sociedade brasileira. Outro aspecto relevante diz respeito à visão de sujeito construída pelo material.

Em geral, o estudante é interpelado como um indivíduo capaz de refletir sobre seus hábitos culturais e sua inserção no mundo globalizado, especialmente por meio das tecnologias digitais. No entanto, essas reflexões são frequentemente despolitizadas, centradas na experiência cotidiana, como nas propostas de descrever hábitos alimentares, modos de vestir ou preferências de consumo. Esses mecanismos, embora nem sempre explícitos, operam por meio de escolhas de linguagem, enquadramentos conceituais e repertórios teóricos que evidenciam a lógica do currículo oculto, conforme proposto por Michael Apple (2006), como um sistema ideológico que reforça normas, valores e estruturas de dominação sob a aparência de neutralidade.

Ao tratar de temas como identidade, socialização e cultura, o material propõe discussões que, à primeira vista, parecem valorizar a diversidade. Contudo, ao examinarmos de forma crítica os conteúdos, percebemos que a presença dos povos originários e das populações afrodescendentes é pontual, ilustrativa e desprovida de centralidade epistêmica. Essa ênfase no

sujeito como consumidor de cultura, em detrimento de sua condição de agente transformador, reforça uma perspectiva conformista e compatível com a lógica neoliberal da educação: pensar-se como indivíduo, e não como coletivo.

Além disso, o discurso meritocrático, amplamente reforçado nesse contexto, impõe sobre os sujeitos escolares — especialmente os(as) docentes e estudantes das camadas populares — a responsabilidade individual pelo “sucesso” ou “fracasso”, ignorando as condições materiais e históricas que estruturam as desigualdades. Trata-se de um processo de culpabilização e desresponsabilização do Estado, que fragiliza ainda mais o papel público e coletivo da educação.

Por fim, os silenciamentos estruturais do material configuram uma pedagogia do esquecimento. Não se discutem os efeitos duradouros da colonização, do racismo estrutural, da escravidão, do genocídio dos povos originários ou das políticas de exclusão que moldaram o Brasil. As violências históricas são suavizadas sob a forma de “processos de aculturação” ou “trocas culturais”.

Como afirma Krenak (2019), “o mundo moderno não cabe em todo mundo”. O que o material ensina, ao não escutar vozes dissidentes, é justamente essa limitação do mundo pós-moderno: um currículo que fala sobre diversidade, mas que não escuta a diferença; que celebra a identidade, mas apaga a história; que convida ao pensamento crítico, mas mantém as estruturas coloniais intactas.

O material aborda temas fundamentais da Sociologia, como a socialização, a construção da identidade, o processo civilizatório, o papel das instituições e os fenômenos da vida cotidiana. No entanto, ao fazer isso, recorre a uma perspectiva universalizante e abstrata, que escamoteia as dimensões históricas e políticas que permeiam a constituição da cultura e da identidade no Brasil. A própria ideia de cultura apresentada pelo material, é tratada como um patrimônio simbólico partilhado, mas raramente contextualizada em termos de disputas epistêmicas ou colonialidade do saber. Ainda que o material mencione elementos culturais diversos — como hábitos alimentares, linguagens, modos de vestir e estruturas familiares —, ele o faz dentro de uma moldura multiculturalista despolitizada.

As referências às culturas afro-brasileiras e dos povos originários, aparecem apenas de maneira periférica ou ilustrativa, como no caso da estatueta marajoara utilizada para discutir o parto como fenômeno cultural, sem qualquer aprofundamento sobre o universo simbólico dos povos originários ou o impacto da colonização sobre essas práticas.

Essa operação discursiva sustenta o que Orlandi (2007) chama de silenciamento constitutivo: não se trata apenas de omitir, mas de produzir uma ausência significativa que

organiza o dizer possível. Como afirma a autora, “A ausência de determinadas vozes no discurso não é um acaso: é uma forma de regular o sentido, de interditar determinados gestos de interpretação” (Orlandi, 2007, p. 40).

Ao silenciar as epistemologias indígenas e negras — ou reduzi-las a exemplos pontuais —, o material reforça uma lógica de conhecimento centrada na racionalidade ocidental e branca, ainda que esta nunca seja nomeada como tal. Essa constatação torna-se ainda mais evidente quando observamos a ausência de autores, intelectuais ou referências que problematizam a própria construção do sujeito pós-moderno — como o fizeram Beatriz Nascimento (2021), Lélia Gonzalez (1984) ou Ailton Krenak (2019). Krenak (2019, p. 39), por exemplo, ao afirmar que “a ideia de humanidade foi sequestrada por uma narrativa europeia”, aponta precisamente para o modo como a modernidade constituiu um modelo de humano que exclui sistematicamente os corpos racializados e as epistemologias do Sul.

Na fração do material analisado, a figura do sujeito aparece invariavelmente como um “indivíduo social” abstrato, inserido em um sistema cultural que é sempre apresentado de forma neutra, como se todas as experiências sociais compartilhassem o mesmo ponto de partida. Não há qualquer problematização, por exemplo, das assimetrias de poder que estruturam a formação da identidade no Brasil, tampouco da violência histórica que marca os processos de socialização de populações negras e indígenas.

Ao não considerar as diferentes histórias e memórias que atravessam os sujeitos, o discurso pedagógico acaba naturalizando um modelo de sociedade que, na prática, reproduz o epistemicídio. Essa narrativa é, como aponta Walter Mignolo (2003), um efeito da colonialidade do saber, que opera no nível da linguagem, da produção de conhecimento e da própria organização escolar.

Para Mignolo, “a colonialidade é a face oculta da modernidade” — e é justamente por isso que precisa ser desvelada nos discursos que se pretendem neutros. O apagamento das epistemes subalternizadas no material didático é um sintoma claro dessa operação colonial que estrutura o currículo brasileiro, mesmo quando este se apresenta como democrático e plural.

Ao observarmos as atividades pedagógicas propostas — como as que envolvem o “olhar sociológico” para o cotidiano, nas Aulas 5 e 9 —, percebemos que elas reforçam uma lógica de interpretação da realidade que privilegia uma abordagem comportamental e fenomenológica, mas raramente dialética. O estudante é incentivado a refletir sobre si mesmo e suas relações, mas não sobre as estruturas históricas e políticas que organizam essas relações.

Esse deslocamento é sutil, porém poderoso: faz com que o sujeito da aprendizagem pense sua posição no mundo como fruto de escolhas individuais, e não de um legado histórico

de exclusões, violências e resistências. Por fim, é preciso ressaltar que o currículo oculto presente neste material não se resume ao que falta — ele também está presente no que se repete: a centralidade do sujeito autônomo, a neutralidade do saber sociológico, a universalização da experiência moderna.

Contra esse padrão, propomos, com Krenak (2019) e Nascimento (2021), uma insurgência epistemológica que reforce a ideia de que pensar a sociedade exige escutar os silêncios, reativar as memórias interditadas e devolver a palavra aos que foram historicamente calados.

A análise desta pequena porcentagem das aulas quando comparada ao material produzido para o ano todo de 2025, revela a persistência de um currículo oculto que opera por meio de silenciamentos estratégicos, despolitizações sutis e escolhas discursivas que, ainda que bem-intencionadas, reafirmam estruturas epistêmicas coloniais.

Uma nação cuja a história traz consigo tantos pontos de apagamento social, simboliza com esse silenciamento, essas violências constitui mais do que uma lacuna: configura-se como prática de desmemória.

Como afirma Eni Orlandi (2007), os sentidos são produzidos tanto pelo que se diz quanto pelo que se cala. E no caso do material analisado, o que se cala é fundamental: a história da resistência popular, a produção de saberes não ocidentais, o papel das lutas populares na formação do Brasil contemporâneo. A presença recorrente de autores europeus e a centralidade de uma epistemologia ocidental ilustram o que Walter Mignolo (2003) nomeia como a colonialidade do saber — uma lógica de conhecimento que hierarquiza culturas, invisibiliza tradições e reifica uma ideia de universalidade que se confunde com a hegemonia.

No lugar de promover uma pluralidade epistemológica, o material ainda opera sob a autoridade do cânone sociológico branco e europeu, ignorando contribuições fundamentais de intelectuais já citados anteriormente como Lélia Gonzalez, Milton Santos, Abdias Nascimento, Ailton Krenak, Beatriz Nascimento e Sueli Carneiro.

O multiculturalismo que se esboça é, como diria bell hooks (2019), um multiculturalismo domesticado: celebra a diversidade como estética, mas não a encara como luta. A cultura negra é tratada como estilo, não como campo de resistência. A ancestralidade dos povos originários é apresentada como relíquia, não como força política viva. Novamente é necessário ressaltarmos que esse sujeito — estudante — é convidado a refletir sobre seus hábitos e preferências culturais, mas raramente é estimulado a pensar sua condição histórica ou sua posição no campo das disputas sociais. A proposta do “olhar sociológico”, por mais promissora que seja, acaba por ser esvaziada quando descolada de um pensamento crítico que

confronta as estruturas de dominação. Em vez de fomentar a consciência histórica, o material tende a reforçar uma lógica de responsabilização individual, compatível com os pressupostos do neoliberalismo educacional.

Saviani (2007) e outros autores vão tratar esse neoliberalismo como reformas educacionais que marcaram as últimas décadas no Brasil e em diversos países latino-americanos não podem ser compreendidas fora do escopo mais amplo da racionalidade neoliberal. Longe de se apresentar como um fenômeno exclusivamente econômico, o neoliberalismo atua como uma racionalidade política e cultural, que molda os modos de vida, os vínculos sociais e, especialmente, os projetos de escola e de currículo.

A escola pública passa a ser tratada como um espaço de gestão de resultados, centrada em métricas, padronizações e desempenho mensurável. Nesse contexto, a ideia de qualidade educacional é reconfigurada em termos de produtividade, eficiência e competitividade — deslocando o sentido pedagógico para um campo tecnocrático e funcionalista. Neste mesmo caminho encontramos debates atuais trazendo a despolitização do espaço escolar, em autores como Stephen Ball (2001). Para autores como Vera Maria Candau (2000) o neoliberalismo educacional promove uma homogeneização do conhecimento e uma fragmentação da experiência docente, dificultando a construção de projetos pedagógicos enraizados nos territórios e voltados à justiça social.

Diante disso, a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2007) afirma que o projeto neoliberal representa um esvaziamento da função humanizadora da escola, ao deslocar a educação de seu papel histórico-transformador para um modelo adaptativo, orientado pelo capital. O currículo, nesse processo, é convertido em um instrumento de controle cultural, em vez de se constituir como um território de emancipação.

Conclui-se, portanto, que o currículo oculto do material analisado não apenas silencia vozes dissidentes, como também educa para a conformidade. Ele ensina a ver a diversidade sem conflito, a cultura sem opressão, a identidade sem resistência. Em um contexto de intensas disputas por memória e sentido no espaço escolar, esse tipo de apagamento simbólico reforça uma pedagogia do consenso que esvazia a potência transformadora da Sociologia como disciplina crítica. Reverter esse quadro exige mais do que incluir novas referências: demanda uma reestruturação epistemológica que desloque o centro do discurso escolar.

Isso significa colocar no centro da prática pedagógica as vozes, saberes e experiências que historicamente foram desautorizadas. Significa tratar os povos originários e as populações negras não como temas, mas como sujeitos de pensamento.

Significa reconhecer, em suma, que a pedagogia do consenso pode ser compreendida

como uma abordagem que valoriza a neutralidade, equilíbrio e adaptação à ordem vigente, muitas vezes silenciando os conflitos sociais que estruturam a realidade escolar. Essa perspectiva, fortemente alinhada à lógica neoliberal, tende a deslocar a responsabilidade coletiva para o plano individual, culpabilizando sujeitos por desigualdades que são históricas e estruturais.

Autores como Apple (2006) e Giroux (1983) alertam que esse modelo despolitiza o currículo, transforma o conhecimento em mercadoria e fragiliza o papel crítico da educação. No Brasil, reflexões como as de Candau (2000), Silva (2001) e Saviani (2007) mostram como essa pedagogia atua sutilmente com Beatriz Nascimento (2021), que existe um pensamento negro e originário vivo, vibrante e profundamente enraizado na experiência brasileira — um pensamento que precisa ser escutado, legitimado e ensinado.

Dessa forma, seguimos na busca contribuir para o fortalecimento de uma Sociologia escolar mais crítica, plural e comprometida com a justiça epistêmica. Um currículo que, no lugar de apagar, restitua memória; que, ao invés de silenciar, amplifique vozes; que, ao contrário de domesticar o conflito, ensine a confrontá-lo. Afinal, como nos lembra Ailton Krenak (2019), “é preciso adiar o fim do mundo” — inclusive o mundo simbólico que insiste em nos ensinar a partir do esquecimento.

5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

a) Informações gerais

Ano: 2º ano do Ensino Médio;

Tema: Construção da identidade brasileira e a relação com os povos originários;

Recurso central: Curta-metragem do projeto Vídeo nas Aldeias;

Abordagem: Sociológica, crítica e decolonial.

b) Justificativa pedagógica e teórica

A construção da identidade brasileira foi historicamente marcada por narrativas que privilegiaram matrizes eurocêtricas, silenciando ou estereotipando os povos originários. No ensino de Sociologia, essa temática permite problematizar os processos de formação do indivíduo e da sociedade, evidenciando como relações de poder, saber e cultura moldam identidades coletivas e individuais.

Ao utilizar um curta-metragem do projeto Vídeo nas Aldeias, a sequência didática rompe com a lógica tradicional de representação dos povos originários como “objeto” de estudo, colocando-os como sujeitos produtores de saber, memória e discurso. Tal escolha dialoga com uma perspectiva decolonial, que questiona a colonialidade do poder (Quijano, 2005) e do saber (Mignolo, 2003), além de favorecer a leitura crítica das identidades nacionais. Essa proposta está alinhada à BNCC ao estimular a análise crítica da realidade social, o reconhecimento da diversidade cultural brasileira e o enfrentamento de estereótipos historicamente construídos.

c) Objetivos de aprendizagem

– Objetivo geral:

- Analisar criticamente o processo de construção da identidade brasileira, compreendendo o papel histórico e contemporâneo dos povos originários e as relações de poder que atravessam sua representação social.

– Objetivos específicos:

- Compreender identidade como construção social e histórica;
- Analisar como os povos originários foram representados na formação da identidade nacional;
- Problematicar estereótipos e silenciamentos presentes no discurso social;

- Reconhecer os povos originários como sujeitos históricos e produtores de conhecimento;
- Desenvolver leitura crítica de produtos audiovisuais a partir da Sociologia.

d) Alinhamento com a BNCC – Sociologia (Ensino Médio)

Área: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Habilidades trabalhadas:

- EM13CHS101 – Analisar e compreender diferentes formas de organização social, cultural e política, considerando relações de poder e desigualdade.
- EM13CHS102 – Identificar e analisar processos de construção de identidades individuais e coletivas, reconhecendo conflitos, tensões e disputas simbólicas.
- EM13CHS103 – Analisar criticamente narrativas, discursos e representações sociais presentes em diferentes linguagens e mídias.
- EM13CHS106 – Reconhecer e valorizar a diversidade cultural e os saberes de diferentes grupos sociais, em especial, os dos povos originários e das comunidades tradicionais.
- EM13CHS401 – Avaliar criticamente relações entre cultura, poder e produção de conhecimento na sociedade contemporânea.

e) Conteúdos sociológicos mobilizados

- Identidade social e cultural
- Identidade nacional
- Povos originários e formação do Brasil
- Representação social e estereótipos
- Cultura, poder e saber

f) Colonialidade (introdução conceitual)

g) Desenvolvimento da sequência didática (4 aulas)

Aula 1 – Identidade brasileira: quem somos nós?

– Objetivos da aula:

- Introduzir o conceito sociológico de identidade;
- Problematicar a ideia de identidade nacional homogênea.

- Atividades:
- Roda de conversa inicial com a pergunta disparadora: “O que significa ser brasileiro?”
- Levantamento das respostas no quadro (valores, símbolos, costumes).
- Mediação do(a) professor(a), problematizando ausências e silêncios (onde estão os povos originários?), por que a nomenclatura povos originários e não índios?

Aula 2 – Povos originários e a construção da nação

- Objetivos da aula:
- Compreender o papel dos povos originários na formação histórica e cultural do Brasil;
- Identificar processos de apagamento e estereotipação.
- Atividades:
- Breve contextualização histórica sobre a formação do Estado-nação brasileiro.
- Discussão orientada sobre como os povos originários aparecem (ou não) nos livros, mídias e discursos escolares.
- Introdução da ideia de colonialidade como chave interpretativa.

Aula 3 – O audiovisual como voz: Vídeo nas Aldeias - Índios no Brasil, quem são eles?

- Objetivos da aula:
- Analisar o curta-metragem como produção de saber e memória; reconhecer os povos originários como sujeitos do discurso.
- Atividades:
- Exibição do curta-metragem do Vídeo nas Aldeias.
- Roteiro de análise com questões como:
 - Quem fala no vídeo?
 - Que imagem dos povos originários é apresentada?
 - O que diferencia esse vídeo das representações tradicionais?

Aula 4 – Identidade, poder e reconhecimento

- Objetivos da aula:
- Articular identidade, poder e representação;
- Produzir reflexão crítica autoral.

- Atividades:
- Debate coletivo articulando as aulas anteriores.
- Produção escrita ou criativa (texto reflexivo, carta, manifesto ou cartaz) respondendo:
“Qual o papel dos povos originários na construção da identidade brasileira hoje?”

h) Avaliação

Formativa e processual, considerando:

- Participação nos debates;
- Capacidade de análise crítica;
- Articulação entre conceitos sociológicos e realidade social;
- Produção final (clareza, criticidade e coerência).

6 CONCLUSÃO

O fim desta pesquisa não é um ponto de chegada, mas um ponto de virada. O que se desvela, ao final deste percurso, não é um simples diagnóstico sobre materiais didáticos — mas a constatação dolorosa de que a escola, mesmo quando revestida de boas intenções, segue sendo território de disputas silenciosas, onde o que é dito importa tanto quanto o que é calado.

O processo de leitura crítica aqui empreendido exigiu um mergulho no que escapa ao olhar apressado: nas dobras da linguagem, nos gestos pedagógicos que parecem neutros, nas imagens que ilustram sem escutar, nas perguntas que se iniciam e não se permitem terminar.

Ali, onde a ausência parece casual, pulsa uma presença interdita. E é nesse ponto que a educação se revela como campo de memória, de dor e de possibilidade.

De fato, essa breve análise nos mostrou que os corpos e saberes dos povos originários não são apenas esquecidos — eles são organizadamente silenciados por um projeto histórico que transforma diversidade em ornamento, identidade em caricatura, e diferença em ruído. Mais do que um apagamento, o que se pratica é um sofisticado regime de domesticação da diferença, onde a pluralidade só é bem-vinda quando não questiona a arquitetura do mundo que a contorna.

Mas este trabalho não se move apenas pela acusação. Ele se move pela escuta. Pela escuta das vozes que não cabem nas margens, das palavras que sobrevivem ao silêncio imposto, dos pensamentos que se recusam a morrer — mesmo quando não encontram abrigo no currículo. São essas vozes — indisciplinadas, inclassificáveis, insurgentes — que reconfiguram o que entendemos por conhecimento, por ensino, por humanidade.

É preciso compreender que o enfrentamento da colonialidade não se dá apenas pela crítica àquilo que falta, se dá, sobretudo, quando reconhecemos que há mundos que seguem vivos apesar da exclusão. O que esta pesquisa pretendeu foi escancarar a urgência de reencantar a escola com esses outros modos de viver e pensar — modos que não cabem nos quadros europeus da razão, mas que insistem em brotar, feito erva entre o concreto, abrindo rachaduras no muro da normatividade.

O futuro da Sociologia no espaço escolar depende de olhar para trás, isso exige coragem para recomeçar com outros referenciais, outras perguntas, outras escutas. E talvez o papel mais nobre da escola seja esse: ensinar a reaprender. Ensinar a desaprender o mundo como ele foi nos ensinado, para que possamos reinventá-lo com mãos mais coletivas e olhos menos colonizados.

Há um currículo e um ambiente que só aparece quando se desvia do caminho central. Um processo feito de rios laterais, de saberes que dançam em roda e não se deixam aprisionar

por grades disciplinares. Este trabalho caminhou em direção a esse processo. Não para traduzi-lo, mas para escutá-lo. E, escutando, afirmar: há muito ainda por dizer — e muitos que precisam poder dizer.

Nesse sentido, a educação não pode se furtar ao compromisso com a memória coletiva como prática pedagógica. Como aponta Rosali Maria Nunes Henriques(2014), os rastros digitais que os jovens deixam nas redes sociais expressam não apenas práticas comunicacionais, mas a construção de sentidos de pertencimento, narrativas identitárias e experiências afetivas. A memória, portanto, não é estática nem exclusivamente arquivada — ela é vivida, partilhada e disputada, inclusive em ambientes digitais. Quando os currículos ignoram ou distorcem essas memórias, não apenas deixam de reconhecer o sujeito contemporâneo em sua complexidade, como também contribuem para perpetuar silenciamentos históricos. Assim, pensar o currículo como território de memória é assumir que educar é, também, restituir dignidade às histórias que nos trouxeram até aqui.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michel W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- BALL, Stephen J. **Política educacional e o trabalho do educador: a tradição crítica em educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: UFJF, 2005.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, Henry A. **Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition**. London/UK; New York/NY: Bloomsbury, 1983.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 383-418.
- HENRIQUES, Rosali Maria Nunes. **Os rastros digitais e a memória dos jovens nas redes sociais**. 2014. Tese (Doutorado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Rio de Janeiro, 2014.
- HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.
- JACKSON, Philip W. **Life in classrooms**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.
- MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- NASCIMENTO, Beatriz. **O negro: entre o silêncio e a fala**. São Paulo: Tuxáua, 2021.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 7. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Material didático digital de Sociologia 2º ano EM**. São Paulo: SEE-SP, 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Relações raciais e educação: desafios e perspectivas**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

XAKRIABÁ, Célia Nunes Correa. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.