

**DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE NEGRO-AFRICANA**

**DECOLONIZING THE SCHOOL CURRICULUM AND THE CONSTRUCTION OF
BLACK-AFRICAN IDENTITY**

**LA DESCOLONIZACIÓN DEL CURRÍCULO ESCOLAR Y LA CONSTRUCCIÓN
DE LA IDENTIDAD NEGRA-AFRICANA**

 <https://doi.org/10.56238/arev8n3-128>

Data de submissão: 26/02/2026

Data de publicação: 26/03/2026

Dairine Lara Tavares de Carvalho

Mestre em Educação

Instituição: Universidade do Estado da Bahia

E-mail: dairinecarvalho237@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8709462693762564>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8997-4957>

Emanuel Alberto Cardoso Monteiro

Pós-doutor em Educação

Instituição: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

E-mail: emanuel.acm@unilab.edu.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2995951937971044>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-9747-4877>

RESUMO

O artigo analisa o processo de descolonização do currículo escolar em Cabo Verde e suas implicações para a construção da identidade negro-africana, tomando como objeto de investigação o Plano Estratégico da Educação (2022–2026) e a Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Legislativo nº 2/2010). Fundamentado na teoria crítica do currículo (SILVA, 2005; APPLE, 2006) e nos estudos culturais acerca da identidade (HALL, 2006; SILVA, 2014), o estudo articula-se à perspectiva afrocentrada proposta por ASANTE (2009), compreendendo o currículo como território de disputa simbólica, política e epistemológica. Adota-se abordagem qualitativa, com base em análise documental orientada por categorias relacionadas à identidade cultural, linguagem, epistemologia curricular e relações de poder. Os resultados indicam que, embora os documentos oficiais reconheçam a valorização da cultura e da língua cabo-verdiana, a identidade negro-africana é tratada de forma predominantemente declaratória, sem se consolidar como eixo estruturante das políticas curriculares. Observa-se a permanência de matrizes eurocêntricas e de uma racionalidade instrumental alinhada a parâmetros internacionais de competitividade educacional, o que tensiona o discurso de emancipação cultural. No plano linguístico, destaca-se a centralidade da língua cabo-verdiana como elemento estratégico para a reafricanização das mentalidades, ainda que sua efetiva institucionalização curricular permaneça limitada. Conclui-se que a descolonização curricular, no contexto cabo-verdiano, configura-se mais como enunciado político do que como transformação epistemológica substantiva. Defende-se a necessidade de uma reorientação paradigmática que reposicione os sujeitos africanos como agentes epistêmicos e promova a incorporação efetiva de saberes, práticas e referenciais históricos locais, consolidando o currículo como instrumento de emancipação e fortalecimento identitário.

Palavras-chave: Descolonização do Currículo. Identidade Negro-Africana. Afrocentricidade. Políticas Educacionais. Cabo Verde.

ABSTRACT

This article analyzes the process of curriculum decolonization in Cabo Verde and its implications for the construction of Black-African identity, focusing on the Strategic Education Plan (2017–2021) and the Basic Law of the Educational System (Decree-Legislative no. 2/2010). Grounded in critical curriculum theory (SILVA, 2005; APPLE, 2006) and in cultural studies on identity (HALL, 2006; SILVA, 2014), and articulated with the Afrocentric perspective proposed by ASANTE (2009), the study conceives curriculum as a site of symbolic, political, and epistemological dispute. A qualitative approach was adopted, based on documentary analysis guided by categories related to cultural identity, language, curricular epistemology, and power relations. The findings reveal that, although official documents acknowledge the importance of cultural and linguistic valorization, Black-African identity remains predominantly declaratory and does not constitute a structuring axis of curricular policy. Eurocentric matrices and an instrumental rationality aligned with international competitiveness indicators persist, creating tensions with the discourse of cultural emancipation. At the linguistic level, the Cape Verdean language emerges as a strategic element for the reafrikanization of consciousness, yet its effective curricular institutionalization remains limited. The study concludes that curriculum decolonization in Cabo Verde operates more as a political statement than as a substantive epistemological transformation. It argues for a paradigmatic reorientation capable of repositioning African subjects as epistemic agents and of effectively incorporating local knowledge, practices, and historical references, thereby consolidating curriculum as an instrument of emancipation and identity strengthening.

Keywords: Curriculum Decolonization. Black-African Identity. Afrocentricity. Educational Policies. Cabo Verde.

RESUMEN

Este artículo analiza el proceso de descolonización del currículo escolar en Cabo Verde y sus implicaciones para la construcción de la identidad africana negra, tomando como objeto de investigación el Plan Estratégico de Educación (2022-2026) y la Ley Básica del Sistema Educativo (Decreto Legislativo n.º 2/2010). Fundamentado en la teoría crítica del currículo (SILVA, 2005; APPLE, 2006) y los estudios culturales sobre identidad (HALL, 2006; SILVA, 2014), el estudio se articula con la perspectiva afrocéntrica propuesta por ASANTE (2009), entendiendo el currículo como un territorio de disputa simbólica, política y epistemológica. Se adopta un enfoque cualitativo, basado en el análisis documental guiado por categorías relacionadas con la identidad cultural, el lenguaje, la epistemología curricular y las relaciones de poder. Los resultados indican que, si bien los documentos oficiales reconocen el valor de la cultura y el idioma caboverdianos, la identidad africana negra se trata predominantemente de manera declarativa, sin consolidarse como un eje estructurador de las políticas curriculares. Se observa la persistencia de matrices eurocéntricas y una racionalidad instrumental alineada con parámetros internacionales de competitividad educativa, lo que tensa el discurso de la emancipación cultural. En el plano lingüístico, la centralidad del idioma caboverdiano se destaca como un elemento estratégico para la reafrikanización de las mentalidades, si bien su institucionalización curricular efectiva sigue siendo limitada. Se concluye que la descolonización curricular, en el contexto caboverdiano, se configura más como una declaración política que como una transformación epistemológica sustantiva. Se aboga por la necesidad de una reorientación paradigmática que reposicione a los sujetos africanos como agentes epistémicos y promueva la incorporación efectiva de conocimientos, prácticas y referencias históricas locales, consolidando el currículo como un instrumento de emancipación y fortalecimiento de la identidad.

Palabras clave: Descolonización del Currículo. Identidad Afro-Africana. Afrocentrismo. Políticas Educativas. Cabo Verde.

1 INTRODUÇÃO

Embora o discurso da descolonização curricular tenha se consolidado no campo educacional africano, observa-se que, em muitos países de língua portuguesa, esse debate permanece restrito ao plano retórico, com pouca incidência efetiva sobre os documentos normativos que estruturam os sistemas de ensino. Em Cabo Verde, apesar dos avanços institucionais no período pós-independência, persistem ambiguidades entre a valorização da identidade negro-africana e a permanência de matrizes curriculares eurocêntricas, especialmente no que se refere à seleção de conteúdos, às orientações linguísticas e às epistemologias que fundamentam as políticas educacionais. Essa tensão entre discurso e normatividade revela uma lacuna ainda pouco explorada pela literatura especializada, sobretudo no que diz respeito à capacidade dos currículos oficiais de promover, de forma efetiva, a construção da identidade negro-africana no contexto escolar.

Uma análise mais aprofundada dessa problemática revela que, apesar das evidências da presença de matrizes eurocêntricas em diferentes sistemas educativos africanos, ainda há poucos estudos que investigam essa questão a partir de documentos normativos, especialmente no que se refere ao seu funcionamento no plano discursivo. Nesse sentido, este estudo analisa as contradições internas das políticas educacionais cabo-verdianas, evidenciando não apenas o que é explicitamente afirmado, mas também os silenciamentos presentes no discurso oficial.

Diante desse cenário, considera-se que a problemática pode ser melhor compreendida a partir da perspectiva de que o currículo se constitui como um território de disputa simbólica, cultural e social e, sobretudo, como um espaço de poder, no qual se definem quais conhecimentos são legitimados como formativos e quais são marginalizados. Nesse sentido, autores como Michael Apple (2006), Tomaz Tadeu da Silva (1999) e Arroyo (2013) destacam que o currículo reflete relações de poder, ideologias e visões de mundo dominantes, o que contribui para explicar a persistência de referências eurocêntricas mesmo em contextos pós-coloniais.

A discussão acerca da descolonização do currículo tem se consolidado como uma temática central no campo educacional contemporâneo, especialmente nos países africanos de língua portuguesa. Em Cabo Verde, tal debate adquire particular relevância diante dos desafios históricos de um sistema educacional estruturado sob forte influência colonial. Compreender a emergência desse movimento implica refletir sobre o papel do currículo na produção de subjetividades e na construção das identidades dos estudantes africanos. A descolonização curricular propõe, portanto, o rompimento com epistemologias eurocêntricas e a incorporação de perspectivas locais e africanas. Trata-se de um movimento que busca ressignificar os conteúdos escolares, reconhecendo a pluralidade de saberes e

promovendo uma educação que forme sujeitos críticos, autônomos e conscientes de sua herança cultural.

Apesar dos avanços normativos no campo educacional em Cabo Verde, ainda há uma evidente dependência normativa de referenciais externos, especialmente no que concerne à problematização da identidade negro-africana nos documentos curriculares oficiais. É neste sentido que este trabalho investiga em que medida o Plano Estratégico da Educação e a Lei de Bases do Sistema Educativo incorporam ou esvaziam o projeto de descolonização curricular, problematizando seus limites epistemológicos à luz da teoria crítica do currículo e da teoria afrocentrada. Como guia para o cumprimento desse objetivo, questiona-se: de que forma a identidade negro-africana é discursivamente construída nos documentos oficiais? Quais contradições emergem entre o discurso de valorização cultural e a lógica neoliberal presente nas políticas educacionais? Parte-se do pressuposto de que os documentos citados foram idealizados, construídos e operam segundo uma lógica de conciliação discursiva, isto é, na valorização da identidade cultural que coexiste com a manutenção de estruturas curriculares eurocêntricas.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em análise documental, tendo como corpus o Plano Estratégico da Educação (PEE 2022–2026), a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) Decreto Legislativo nº 2/2010, de 7 de maio, a Carta Política da Educação (2017) e o Decreto-Lei n.º 27/2022, que estabelece o currículo do ensino básico, buscando compreender como esses instrumentos normativos estruturam ou limitam a construção da identidade negro-africana no âmbito escolar cabo-verdiano. A análise evidencia os esforços empreendidos no sentido de romper com paradigmas eurocêntricos e promover uma educação emancipatória, comprometida com o reconhecimento e a valorização das identidades locais.

Deste modo, a análise documental foi conduzida com base em uma abordagem qualitativa de inspiração interpretativa, buscando identificar não apenas conteúdos explícitos, mas também silenciamentos, hierarquias discursivas e contradições internas aos textos normativos. Para isso, elencou-se categorias analíticas previamente definidas, quais sejam: identidade cultural, linguagem, epistemologia curricular e relações de poder, que orientaram a leitura sistemática dos documentos. O procedimento analítico consistiu na identificação de recorrências discursivas, na análise da centralidade atribuída a determinados conceitos e na problematização das ausências significativas no corpus documental.

A análise dos documentos oficiais evidencia um esforço institucional voltado à promoção de uma educação de carácter emancipatório e inclusivo. Nota-se a preocupação com o reconhecimento da cultura cabo-verdiana e com a integração de saberes locais no currículo escolar.

Essas iniciativas refletem um movimento de ruptura com visões hegemônicas que, historicamente, privilegiaram referências europeias e desconsideraram a diversidade cultural africana. Nesse contexto, o processo de descolonização curricular, ainda em construção, constitui um passo fundamental para a consolidação de uma identidade crítica, plural e historicamente situada. O currículo, entendido como espaço de produção de significados, deve ser constantemente revisitado para que se torne instrumento efetivo de inclusão, reconhecimento e emancipação. Assim, a descolonização curricular não se limita à incorporação de novos conteúdos, mas implica uma transformação profunda nas formas de pensar, ensinar e aprender.

2 CURRÍCULO E IDENTIDADE: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

Ao longo dos anos, o conceito de currículo tem passado por transformações significativas em sua concepção teórica e prática, configurando-se como uma categoria complexa e polissêmica. Não existe uma definição universalmente aceita, mas sim uma pluralidade de concepções formuladas por diferentes autores e contextos históricos, refletindo distintas visões de sociedade, educação e conhecimento.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (1999), o currículo não é um campo neutro, mas um espaço de disputa ideológica, no qual determinados saberes são legitimados enquanto outros são silenciados. Nessa perspectiva, o currículo expressa relações de poder e reflete projetos políticos e culturais específicos. Apple (2006) reforça essa compreensão ao afirmar que o currículo é resultado de processos sociais e históricos, sendo influenciado por interesses econômicos e políticos que moldam o que é considerado conhecimento válido.

Nesse sentido, observa-se que boa parte das abordagens do currículo que o compreendem como espaço de poder possui raízes euro-americanas, o que pode limitar uma compreensão mais aprofundada dos contextos africanos em suas dimensões histórico-culturais e epistemológicas. Sendo assim, faz-se necessária uma epistemologia que nos permite um deslocamento do locus de anúncio que permite repensar o currículo escolar a partir de referências endógenas africanas.

Para Sacristán (2000), o currículo é um artefato cultural que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas experiências formativas do cotidiano escolar. Assim, sua existência não se limita ao plano normativo dos documentos oficiais, mas se materializa no fazer da escola, nas interações entre professores e estudantes e nas interpretações que cada contexto educativo produz.

Nessa mesma direção, Pacheco (2001) enfatiza o caráter dinâmico e contextual do currículo, defendendo que ele deve acompanhar as transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo. Isso implica compreender o currículo como um processo em constante construção e reconstrução, que

reflete e responde às mudanças e à exigência da dinâmica social. Dessa forma, o currículo deve ser entendido não apenas como um conjunto de conteúdos prescritos, mas como um espaço de produção de significados, identidades e saberes, sempre em diálogo com as demandas, tensões e contradições da realidade social.

Segundo Silva (2005, p. 148), “o currículo é uma construção social. Portanto, é uma invenção social como qualquer outra e, por isso, ele se encontra e faz parte da sociedade e, como tal, deve acompanhar todas as mudanças impostas pela sociedade contemporânea”. O autor ressalta que o processo histórico de constituição do currículo ocorreu “através de processos de disputa e conflitos sociais, nos quais certas formas curriculares e não outras tornaram-se consolidadas como o currículo”. Assim, o currículo é compreendido como produto e reflexo das relações de poder, das ideologias e dos contextos históricos que o configuram, revelando-se como um campo em constante tensão e reconstrução.

Nessa mesma perspectiva, Antonio (2005, p. 14) argumenta que “o currículo não é construção apenas subjetiva, não existe apenas na cabeça, deve ser considerado a partir da sua realidade concreta”. O autor propõe o conceito de *currículos dos lugares*, compreendidos como construções curriculares enraizadas nas condições socioeconômicas, culturais e históricas de cada contexto. Esses currículos, ao expressarem a realidade concreta dos sujeitos e dos territórios, “possibilitam a comunicação e só existem, como artefato cultural e histórico, na contramão dos denominados currículos universais”.

Contudo, Antonio (2005) enfatiza que os currículos predominantes nas escolas contemporâneas, em grande medida, não correspondem às realidades locais. Ele denomina esses modelos de *currículos esquizofrênicos*, pois negam os lugares de produção do saber sejam eles corpóreos, raciais, materiais, teóricos, conceituais ou linguísticos. Tal apagamento das especificidades culturais e históricas, segundo o autor, conduz à formação de uma identidade igualmente esquizofrênica nos estudantes, marcada pelo distanciamento de sua própria realidade e pelo esquecimento de seu lugar no mundo, o que compromete, por consequência, o sentido social e cultural do próprio currículo.

Essa perspectiva possibilita uma compreensão do problema curricular em contextos pós-coloniais que não se limita a discutir questões relativas à ausência de conteúdos locais, mas, sobretudo, envolve uma desconexão mais profunda notadamente entre conhecimento escolar e experiência vivida, produzindo sujeitos que transitam entre referências culturais desconectadas.

No caso específico de Cabo Verde e de outros países do continente africano, para que os currículos não assumam um caráter “esquizofrênico”, como descreve Antonio (2005), é necessário que incorporem conteúdos relacionados à **história, à cultura, à língua, à geografia e às práticas**

sociais locais, valorizando os saberes e as experiências dos próprios sujeitos. A construção curricular deve, portanto, considerar os contextos socioculturais e econômicos do lugar em que é produzida e para o qual é destinada, de modo a promover uma educação enraizada na realidade africana e comprometida com o fortalecimento das identidades locais.

Pode-se afirmar que o currículo é uma invenção social, elaborada por grupos que definem os rumos e as intencionalidades do fazer pedagógico. Como tal, deve acompanhar as transformações históricas e culturais da sociedade em que se insere, refletindo suas dinâmicas e contradições. Por ser resultado de escolhas políticas e sociais, o currículo carrega inevitavelmente as ideologias e valores dos grupos que o produzem, servindo, assim, como instrumento tanto de reprodução quanto de contestação das estruturas de poder vigentes.

Nessa perspectiva, Silva (2005) afirma que o currículo não é um campo neutro, mas expressa disputas simbólicas, no qual determinados saberes são legitimados enquanto outros são silenciados. O autor enfatiza que compreender o currículo como construção social implica reconhecer sua natureza política, histórica e cultural, bem como a necessidade de questionar os mecanismos que determinam quais conhecimentos são selecionados e quais permanecem à margem.

À luz dessas reflexões, a descolonização do currículo em Cabo Verde apresenta-se como um movimento fundamental para a construção de uma educação mais autônoma, crítica e representativa. Esse processo busca revisar os modelos curriculares herdados do período colonial e afirmar uma **epistemologia africana** centrada nos saberes locais, nas tradições orais, nas línguas nacionais e nas experiências históricas do povo cabo-verdiano. Assim, descolonizar o currículo significa não apenas incluir novos conteúdos, mas **reformular as bases epistemológicas e pedagógicas** da escola, de modo que esta se torne espaço de valorização da identidade africana e de emancipação cultural e social.

Embora as teorias críticas do currículo e os estudos culturais forneçam importantes ferramentas para compreender a relação entre currículo e identidade, parte dessa literatura permanece ancorada em referenciais euro-americanos, o que limita sua aplicabilidade plena aos contextos africanos. Nesse sentido, a perspectiva afrocentrada proposta por Asante permite deslocar o eixo analítico, recolocando os sujeitos africanos como agentes epistêmicos e não apenas como objetos de políticas curriculares.

Contudo, o currículo também pode assumir um papel **emancipatório e libertador**, na medida em que favorece a construção de identidades críticas e conscientes. Quando orientado por princípios de valorização cultural, social e histórica, o currículo torna-se um espaço de resistência e transformação, possibilitando aos estudantes reconhecerem-se como sujeitos de sua própria história.

De acordo com Silva (2005, p. 150), “o currículo é documento de identidade” e, portanto, deve conter elementos que sirvam de base para a **construção da identidade dos estudantes**. No caso de Cabo Verde, essa identidade se ancora nas matrizes africanas, na memória coletiva e nas vivências do povo cabo-verdiano. Assim, o currículo precisa ser concebido de modo a reafirmar a **identidade negro-africana**, permitindo que os estudantes se reconheçam como herdeiros e produtores de saberes e culturas africanas.

É nesse contexto que as discussões sobre identidade emergem com relevância neste trabalho, uma vez que o currículo atua como um dos principais norteadores na formação identitária dos sujeitos. Segundo Hall (2006), a identidade é um conceito complexo, não fixo e mutável, ainda pouco consolidado nas ciências sociais contemporâneas. O autor destaca que o sujeito pode assumir múltiplas identidades ao longo da vida, em função das experiências, das relações e dos contextos culturais nos quais está inserido.

Nesse sentido, pensar a descolonização do currículo cabo-verdiano implica compreender o papel do currículo como espaço de produção e reconstrução identitária. Descolonizar o currículo significa romper com modelos impostos e resgatar as narrativas históricas, linguísticas e culturais que constituem o ser cabo-verdiano. Trata-se de um movimento que visa transformar o currículo em um instrumento de afirmação da identidade africana, de promoção da consciência histórica e de fortalecimento do pertencimento cultural, fundamentais para a emancipação dos estudantes e para a consolidação de uma educação verdadeiramente africana.

Para Silva (2014), a identidade pode ser compreendida como “aquilo que se é”, ou seja, um conjunto de características que definem e distinguem o sujeito. Exemplos como “sou negra”, “sou africana”, “sou jovem” expressam a identidade como algo positivo e autocontido, que reflete “aquilo que sou”. Nesse sentido, a identidade, segundo o autor, é percebida como uma construção simbólica que confere ao indivíduo um sentido de pertencimento e de reconhecimento de si mesmo no mundo.

Assim, refletir sobre identidade implica, inevitavelmente, discutir a diferença, uma vez que ambos os conceitos são interdependentes e mutuamente constituídos. Conforme aponta Silva (2014), a identidade não existe sem a diferença, pois uma depende da outra para se afirmar.

Enquanto a identidade se refere ao “eu”, àquilo que o sujeito reconhece como próprio, a diferença refere-se ao “outro”, ao que é distinto de si. Assim, expressões como “ela é italiana”, “ela é branca” ou “ela é idosa” representam formas de construção da diferença, que, tal como a identidade, é autorreferenciada e produzida discursivamente.

Ao afirmar “sou africana”, por exemplo, o sujeito estabelece uma fronteira simbólica entre o que é e o que não é, isto é, entre o “eu” e o “outro”. Essa necessidade de afirmar identidades decorre

justamente da existência de outras identidades possíveis — é a diferença que dá sentido à identidade. Para Silva (2014), esse processo é fundamental para a constituição da **heterogeneidade do mundo**, pois a pluralidade de identidades e diferenças sustenta a diversidade social e cultural. Nesse sentido, a escola, enquanto espaço de socialização e formação, deve incorporar em seus currículos conteúdos que promovam o reconhecimento das múltiplas identidades dos estudantes, valorizando suas especificidades e contribuindo para a construção de sujeitos críticos e conscientes de sua própria história.

Além de serem interdependentes, identidade e diferença compartilham uma característica essencial: ambas são **atos de criação linguística e social**. São produzidas por meio da linguagem e só adquirem sentido quando nomeadas e reconhecidas discursivamente. Silva (2014) enfatiza que tanto a identidade quanto a diferença são **relações sociais** permeadas por vetores de força e relações de poder. Suas definições, portanto, não são neutras, mas **impostas por estruturas discursivas** que refletem as hierarquias sociais.

A diferenciação entre “superior” e “inferior”, “bom” e “mau”, “belo” e “feio” constitui um ato de poder que privilegia determinados grupos em detrimento de outros. São esses grupos dominantes que atribuem valor às diferenças, classificando e hierarquizando identidades conforme seus próprios interesses e ideologias. Assim, o poder está presente na própria produção discursiva da identidade e da diferença, revelando o currículo como espaço político, onde se constroem e se reproduzem significados que podem tanto reforçar desigualdades quanto promover emancipação.

Esse poder se manifesta de diferentes maneiras políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais. Por isso, é fundamental que a escola trabalhe no sentido de romper com as relações de poder historicamente impostas pela Europa aos países africanos. No caso de Cabo Verde, isso implica desenvolver conteúdos que valorizem a identidade negro-africana.

Ao adotarmos a concepção de identidade proposta por SILVA (2014), constatamos que a identidade funciona como um parâmetro para definirmos quem somos e quem não somos. Em Cabo Verde, assim como em outros países do continente, essa identificação perpassa o ambiente escolar, sendo o currículo um dos elementos que contribuem para o processo de construção identitária. Assim, propomos, neste trabalho, a descolonização do currículo, o que não significa excluir ou substituir um centrismo por outro, mas sim incluir outras visões de mundo e saberes historicamente marginalizados. Tais conhecimentos, conforme destaca MUNANGA (2003), contribuem de forma positiva para a formação identitária dos estudantes.

3 DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRO-AFRICANA

De acordo com Tavares (2009), para se alcançar o modelo de sociedade desejado após a independência em 1975, as escolas assumiram a tarefa de promover a “descolonização e a africanização das mentes”. Na perspectiva do autor, a “descolonização das mentes” equivale à “reafricanização dos espíritos” e supõe, além da emancipação política, uma revolução cultural, valorizando a língua e a cultura no sistema educativo.

No entanto, no período pós-independência, a educação em Cabo Verde seguiu, em muitos aspectos, na contramão dessa ideologia de Amílcar Cabral. As reformas educacionais implementadas no país, com o apoio de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), fizeram com que Cabo Verde permanecesse refém de uma política ideológica neoliberal, mercadológica e darwinista, alinhada aos interesses desses organismos. Dessa forma, o país, assim como grande parte dos países africanos, continuou a sofrer fortes influências externas, especialmente no que se refere às políticas e práticas curriculares.

Esse poder se manifesta de diferentes maneiras políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais. Por isso, é fundamental que a escola trabalhe no sentido de reconfigurar as relações de poder historicamente impostas aos países africanos. No caso de Cabo Verde, isso implica desenvolver conteúdos que valorizem a identidade negro-africana. Ao adotarmos a concepção de identidade proposta por Silva (2014), constatamos que a identidade funciona como um parâmetro para definirmos quem somos e quem não somos. Em Cabo Verde, assim como em outros países do continente, essa identificação perpassa o ambiente escolar, sendo o currículo um dos elementos que contribuem para o processo de construção identitária. Assim, propomos, neste trabalho, a descolonização do currículo, o que não significa excluir ou substituir um centrismo por outro, mas sim incluir outras visões de mundo e saberes historicamente marginalizados. Tais conhecimentos, conforme destaca Munanga (2003), contribuem de forma positiva para a formação identitária dos estudantes.

Nesse sentido, a educação em Cabo Verde se espelha em modelos eurocêntricos e hegemônicos, os quais não contribuem para a emancipação política nem para a revolução cultural, que envolve a valorização e a inclusão da língua e da cultura cabo-verdiana no sistema de ensino. A descolonização dos currículos não se limita ao reconhecimento discursivo de conflitos, confrontos e negociações, mas requer uma adequada epistemologia e conceitos que possibilitem a produção de novas abordagens curriculares. Essas devem se refletir no funcionamento interno das escolas, no material didático, na literatura, na avaliação, na pesquisa, na renovação das disciplinas históricas, na promoção do trabalho interdisciplinar e no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o currículo em Cabo Verde e em outros países africanos necessita passar por uma reforma que permita que as políticas e práticas educacionais oficiais se adequem à realidade local e ao contexto específico de cada escola.

No caso específico de Cabo Verde, um dos fatores essenciais para o início do processo de descolonização do currículo é o aspecto linguístico. Mostra-se inadequado promover a descolonização das mentes por meio da educação utilizando exclusivamente a língua portuguesa, uma vez que esta serviu, durante o período colonial, como instrumento de opressão. Dessa forma, o uso do português como única língua de instrução nos Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) representa uma ameaça ao projeto de Cabral de “reafricanização das mentalidades”. A língua caboverdiana, ou crioulo de Cabo Verde, foi proibida durante o regime colonial e permaneceu marginalizada no período pós-independência. Em consequência dessa proibição, os conteúdos escolares eram ministrados em português, levando os estudantes a assimilarem a cultura e a identidade europeias em detrimento da identificação com elementos da cultura africana.

Nessa perspectiva, é impraticável promover a descolonização da mente utilizando exclusivamente a língua portuguesa, que serviu como instrumento de opressão durante todo o período colonial. O objetivo não é apagar a língua portuguesa em Cabo Verde ou nos demais países membros da PALOP, mas sim reconhecer e valorizar as línguas maternas, no caso específico, a língua caboverdiana. Entendemos que a língua é um vetor de identificação histórica para os indivíduos; assim, a utilização da língua caboverdiana como um dos meios de alfabetização possibilita aos estudantes uma identificação mais próxima com a identidade negro-africana.

A oficialização e o ensino da língua caboverdiana constituem uma oportunidade para criar uma sociedade livre dos traços coloniais herdados do período colonial. No caso de Cabo Verde, após a independência, era necessário oficializar a língua caboverdiana como forma de valorizá-la e conferir-lhe o mesmo tratamento que a língua portuguesa, imposta pelos colonizadores para afirmar sua “superioridade” sobre os colonizados. Portanto, é fundamental, para o processo de descolonização, que a língua caboverdiana seja considerada língua oficial do arquipélago e utilizada como primeira língua no processo de ensino-aprendizagem. Ressaltamos que a valorização e oficialização da língua caboverdiana não implicam a exclusão de outras línguas incluídas nos currículos, como o português, o inglês e o francês, mas sim garantir à língua materna a mesma relevância que as demais possuem no sistema educativo.

Um fator central para a implementação de um projeto educacional transformador em Cabo Verde é a descolonização do currículo. Após a independência, o país adotou políticas educacionais e curriculares de origem europeia, o que constituiu um obstáculo ao projeto proposto por Amílcar

Cabral, centrado na valorização da identidade africana e na construção de uma educação alinhada às realidades locais.

Os currículos eurocêntricos contribuem para o apagamento da história e da cultura do povo africano, dificultando que os estudantes se reconheçam em seu próprio contexto histórico e social. Nesse sentido, o rompimento com o modelo curricular europeu se apresenta como um passo fundamental para a efetiva descolonização curricular.

Para tal, torna-se necessário estabelecer parâmetros curriculares e práticas educativas fundamentadas na realidade social, econômica, política e educacional de Cabo Verde, priorizando uma perspectiva local que fortaleça a identidade cultural e promova uma educação contextualizada e significativa para os estudantes.

Para alcançar uma educação emancipadora em África, especificamente em Cabo Verde, torna-se imprescindível a descolonização dos currículos adotados nas escolas caboverdianas. A construção urgente de um currículo que contemple aspectos políticos, culturais, sociais, linguísticos e étnicos, condizentes com a realidade dos estudantes africanos, possibilita uma maior identificação destes com sua identidade negro-africana.

Nesse contexto, a teoria da Afrocentricidade, proposta por Molefi Kete Asante, apresenta-se como uma alternativa viável para a criação de um novo paradigma curricular centrado na valorização das experiências africanas. Conforme Asante (2009, p. 93), a afrocentricidade é “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos”. O autor reforça ainda que o paradigma afrocêntrico baseia-se “na convicção de que a história, a cultura e a ancestralidade determinaram nossa identidade. Esta, por sua vez, determina nossa localização, nosso centro, nosso lugar na vida, tanto material quanto espiritual” (ASANTE, 2009, p. 122).

Sob a perspectiva de Asante, a afrocentricidade constitui um processo de conscientização política de um povo historicamente marginalizado na educação, na arte, na ciência e em outros campos, definido e interpretado pelos europeus. Trata-se, portanto, de um processo político destinado a aqueles que, durante séculos, foram oprimidos, silenciados e apagados de seu próprio processo histórico. A proposta afrocêntrica está essencialmente ligada a uma epistemologia do lugar, considerando que os africanos foram deslocados cultural, psicológica, econômica e historicamente. Assim, qualquer avaliação das condições dos africanos deve ser realizada a partir de uma perspectiva centrada na África e em sua diáspora (ASANTE, 2009, p. 93).

Para o autor, a questão da localização é central, uma vez que os africanos historicamente atuaram à margem da experiência eurocêntrica. Grande parte do conhecimento sobre história,

geografia, linguística, cultura e política foi, e ainda é, focalizado na Europa. Torna-se, portanto, essencial a conscientização acerca do processo de apagamento histórico e cultural sofrido pelos africanos.

Nesse sentido, a perspectiva afrocêntrica defende que todo conhecimento deve ser emancipador. Romper com os modelos educativos herdados do colonialismo nos países africanos, em particular em Cabo Verde, constitui um passo fundamental para essa emancipação, fornecendo aos indivíduos ferramentas para a libertação e estabelecendo bases sólidas para a construção positiva da identidade negro-africana.

4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO EM CABO VERDE FACE À QUESTÃO IDENTITÁRIA

Com o objetivo de compreender a emergência da descolonização do currículo e sua relevância para a construção da identidade dos estudantes africanos, analisamos o Plano Estratégico da Educação (PEE) e a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) da Carta Política da Educação (2017) e do Decreto-Lei n.º 27/2022, que estabelece o currículo do ensino básico, documentos que orientam o sistema educativo em Cabo Verde.

A análise dos documentos norteadores da educação em Cabo Verde foi orientada por categorias analíticas relacionadas à identidade cultural, à linguagem, à epistemologia curricular e às relações de poder. O exame concentrou-se não apenas no conteúdo explícito dos textos normativos, mas também nas ênfases, ausências e silenciamentos que atravessam o discurso oficial sobre cultura, identidade e descolonização curricular.

O PEE representa um compromisso do governo para o desenvolvimento do sistema educativo, detalhando medidas políticas e intenções de implementação. Alinhado à Resolução sobre a Carta de Políticas Educativas e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável até 2030, o PEE configura-se como uma agenda de longo prazo, abrangendo o período de 2007 a 2026. Entre seus objetivos, destaca-se a promoção de uma educação de excelência, equitativa e inclusiva, visando posicionar o país entre os 50 melhores do Higher Education and Training Index do World Economic Forum, consolidando um sistema educativo integrado à economia do conhecimento, com cultura de investigação, experimentação e inovação, e capaz de formar jovens com domínio de línguas, ciências e tecnologias, perfil cosmopolita e motivação para aprendizagem ao longo da vida (PEE, 2017, p. 9).

A Carta Política da Educação (2017), documento que fundamenta as orientações estratégicas do setor educacional, reforça essa mesma racionalidade. Embora mencione a valorização da identidade cultural e do patrimônio nacional, o texto enfatiza a modernização do sistema, a melhoria dos

indicadores internacionais e o alinhamento às metas globais da Agenda 2030. A centralidade atribuída à eficiência, à qualidade mensurada por padrões externos e à competitividade internacional revela que a identidade cultural ocupa lugar secundário no desenho das políticas educacionais, permanecendo subordinada a uma lógica de inserção global.

No que se refere à construção da identidade cultural, o Plano Estratégico da Educação apresenta uma abordagem predominantemente instrumental. Embora mencione a valorização do patrimônio cultural e linguístico, tais referências aparecem subordinadas a uma lógica de modernização e competitividade global, alinhada a indicadores internacionais de desempenho educacional. A identidade, nesse contexto, não é tratada como eixo estruturante do currículo, mas como elemento acessório, o que limita o potencial do documento para promover uma efetiva descolonização curricular.

Observa-se, por exemplo, que as referências à identidade cultural aparecem frequentemente associadas a termos como “valorização”, “preservação” e “patrimônio”, indicando uma abordagem mais voltada à dimensão simbólica do que à reconfiguração das bases epistemológicas do currículo. Em contraste, conceitos como “competitividade”, “inovação” e “desempenho” ocupam posição central no discurso, evidenciando a primazia de uma racionalidade instrumental alinhada a agendas globais.

Em relação à questão identitária, o PEE apresenta lacunas, evidenciando que a valorização da identidade cultural e histórica dos estudantes africanos não constitui prioridade do governo, cujo foco permanece voltado principalmente para o desenvolvimento econômico e social.

A LBSE – Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de maio, reformula a Lei nº 103/III/90, de 29 de dezembro, com o objetivo de revisar as bases do sistema educativo cabo-verdiano. Entre as principais mudanças, destaca-se a obrigatoriedade do ensino do 1º ao 12º ano, a ampliação do ensino pré-escolar para quatro anos, o ensino básico estruturado em três ciclos ao longo de oito anos e o ensino secundário composto por dois ciclos ao longo de quatro anos.

Diferentemente do PEE, a Lei de Bases do Sistema Educativo incorpora, de forma mais explícita, referências à identidade cultural e à valorização da língua materna. Contudo, essas disposições permanecem em um nível declaratório, sem desdobramentos claros em diretrizes curriculares, práticas pedagógicas ou mecanismos de implementação. Tal configuração evidencia uma contradição entre o reconhecimento normativo da identidade cultural e a ausência de instrumentos que assegurem sua efetiva centralidade no currículo escolar.

No que se refere à identidade cultural e linguística, o PEE estabelece metas para estimular a preservação dos valores culturais e do patrimônio nacional e internacional, além de valorizar as

línguas cabo-verdiana e portuguesa por meio de metodologias diferenciadas e do desenvolvimento de estudos linguísticos (PEE, 2007, p. 33-34). Esses objetivos encontram correspondência na LBSE, que determina que a educação deve salvaguardar a identidade cultural como suporte da consciência e dignidade nacionais e fator de desenvolvimento harmonioso da sociedade (LBSE, 2010, p. 4).

No âmbito da identidade linguística, a LBSE prevê a valorização da língua materna como manifestação privilegiada da cultura, promovendo o conhecimento, apreço e respeito pelos elementos que constituem a identidade cultural cabo-verdiana, incluindo língua, história e tradições (LBSE, 2010, p. 7). Assim, a escola deve funcionar como um espaço de construção e afirmação da identidade dos estudantes, rompendo com discursos educacionais herdados do colonialismo português e reconhecendo a diversidade cultural do país.

A análise do Decreto-Lei n.º 27/2022, que estabelece o currículo do ensino básico, permite aprofundar essa discussão. Embora reconheça a importância da língua cabo-verdiana como expressão da identidade nacional, o diploma mantém a língua portuguesa como principal veículo de instrução, avaliação e organização dos conteúdos escolares, além de prever o fortalecimento do ensino de línguas estrangeiras ao longo da escolaridade. Tal configuração evidencia uma hierarquização linguística na qual a língua materna assume função cultural simbólica, enquanto o português e as línguas internacionais permanecem centrais na mediação do conhecimento formal, limitando o alcance de uma política linguística efetivamente descolonizadora.

Essa configuração revela a existência de uma hierarquia linguística implícita, na qual a língua materna é reconhecida como marcador identitário, mas não como instrumento legítimo de produção de conhecimento, o que limita seu potencial no processo de descolonização curricular.

Embora a LBSE tenha modernizado o sistema educativo cabo-verdiano, incorporando objetivos práticos e estruturais, manteve o papel de promover a identidade cultural e social dos estudantes, conectando o processo educativo às necessidades, valores e aspirações da comunidade e da sociedade (LBSE, 2010, p. 4). Dessa forma, a educação se apresenta como instrumento de reconhecimento e afirmação da realidade social e cultural de Cabo Verde.

Quando se observa a organização curricular definida pelo Decreto-Lei n.º 27/2022, percebe-se que a estrutura permanece organizada em matrizes disciplinares clássicas, com distribuição rígida de cargas horárias por áreas do conhecimento, reproduzindo a segmentação moderna do saber escolar. Não se identificam diretrizes que estabeleçam epistemologias africanas como eixo estruturante da arquitetura curricular, tampouco mecanismos explícitos de incorporação sistemática de saberes históricos e culturais locais como fundamento do currículo. Assim, a permanência da matriz

disciplinar eurocêntrica confirma que o reconhecimento da identidade cultural não se converte em transformação epistemológica substantiva.

A análise conjunta do PEE e da LBSE, Carta Política da Educação (2017) e do Decreto-Lei n.º 27/2022 evidencia que, embora os documentos reconheçam a importância da identidade cultural e linguística, tais referências não se traduzem em um projeto curricular efetivamente descolonizado. Predomina uma abordagem discursiva que reconhece a diversidade, mas mantém intactas as bases epistemológicas eurocêntricas do currículo. Dessa forma, a descolonização aparece mais como enunciado político do que como princípio estruturante das políticas educacionais cabo-verdianas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender a emergência da descolonização do currículo e sua importância na construção da identidade dos estudantes africanos, com base na análise do Plano Estratégico da Educação (PEE 2022–2026), da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Decreto n.º 2/2010), da Carta Política da Educação (2017) e do Decreto-Lei n.º 27/2022.

A análise dos documentos oficiais revelou avanços quanto aos conteúdos educativos, porém constatou-se que a questão identitária é tratada de forma superficial e secundária. Observou-se, ainda, a presença de marcas da ideologia europeia, resultando em uma desconexão com a realidade africana e limitando o potencial do currículo para favorecer a construção da identidade dos estudantes.

A busca por uma educação emancipatória requer que os estudantes reconheçam aspectos históricos, culturais e linguísticos do país, possibilitando a construção de uma identidade negro-africana sólida. Nesse sentido, o paradigma da afrocentricidade de Molefi Kete Asante oferece um caminho, ao propor que os africanos sejam orientados para o centro, e que o currículo reflita essa centralidade cultural.

Diante desse cenário, a descolonização curricular em Cabo Verde exige não apenas revisões normativas, mas uma transformação mais profunda das lógicas que estruturam o conhecimento escolar, incluindo a revisão das matrizes disciplinares, das políticas linguísticas e dos critérios de legitimação do saber.

Reconhecem-se limitações do estudo, entre as quais se destacam o curto período de realização e a dificuldade de acesso a documentos educativos digitalizados de Cabo Verde. Ainda assim, espera-se contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país e para a promoção de uma educação emancipatória que fortaleça a construção identitária dos estudantes.

Mais do que um enunciado político, a descolonização do currículo precisa constituir-se como prática efetiva, capaz de reposicionar epistemologicamente os sujeitos africanos e redefinir o papel da escola na construção de identidades críticas, historicamente situadas e culturalmente afirmadas.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Carlindo Fausto. **Descolonização do currículo escolar**. Campinas: 2005.

CABO VERDE, Plano Estratégico da Educação de Cabo Verde. República de Cabo Verde, Praia, junho de 2017.

_____. Boletim Oficial. **Lei de Bases do Sistema educativo**. Praia, n. 17. Decreto-Legislativo n° 2/2010, de 7 de maio de 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOLEFI, Kete Asante. **Afrocentricidade**: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentrismo: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 5 nov. 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma Introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, Fernando Jorge Pina. **Os limiares críticos da educação na África lusófona**. In: congresso internacional de filosofia da educação de países e comunidades de língua portuguesa, 1., 2009, São Paulo. *Anais* São Paulo: UNINOVE, 2009.