

## CURRÍCULO, RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS: reflexões Decoloniais

**RAFAEL CONCEIÇÃO DOS SANTOS**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB

**DINALVA DE JESUS SANTANA MACÊDO**

Universidade do Estado da Bahia/UNEB

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB

**Resumo:** O presente texto tem por finalidade, apresrar reflexões acerca do currículo, a educação para as relações étnico-raciais e a práticas educativas, a partir da pedagogia decolonial. O artigo é resultado das discussões e análises vivenciadas durante as aulas do componente curricular: Currículo, Práticas educativas e Diferença, ligado à Linha 02 de Pesquisa: Currículo, Práticas educativas e Diferença, vinculada ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, PPGEd-UESB. No primeiro momento do texto; Colonialidade e Decolonialidade: algumas aproximações, apresenta os aspectos conceituais sobre a colonialidade e a decolonialidade, seus principais pensadores, e a emergência de um giro decolonial como caminho para a transformação epistêmica a partir dos pensadores e pensadoras latino-americanos. No segundo momento intitulado; Relações étnico-raciais e o currículo escolar: um olhar decolonial, buscou refletir as contribuições da pedagogia decolonial para a construção de currículos e práticas educativas de professores antirracistas. Ademais, através das reflexões propostas, é constado que, apesar dos avanços nas políticas públicas educativas e curriculares apresentarem avanços significativos, a decolonização do currículo é um grande desafio para a educação brasileira, condição que exige das escolas e universidades novas epistemes para a construção de pedagogias decoloniais e antirracistas.

1304

**Palavras Chave:** Currículo. Práticas educativas. Relações étnico-raciais.

**Abstract:** The purpose of this text is to present reflections on the curriculum, education for ethnic-racial relations and educational practices, based on decolonial pedagogy. The article is the result of discussions and analysis experienced during the classes of the curricular component: Curriculum, Educational Practices and Difference, linked to Research Line 02: Curriculum, Educational Practices and Difference, linked to the Master's Degree in Education of the Postgraduate Program in Education at the State University of Southwest Bahia, PPGEd-UESB. The first part of the text, Coloniality and Decoloniality: some approximations, presents the conceptual aspects of coloniality and decoloniality, their main thinkers, and the emergence of a decolonial turn as a path to epistemic transformation based on Latin American thinkers. The second part, entitled Ethnic-racial relations and the school curriculum: a decolonial perspective, sought to reflect on the contributions of decolonial pedagogy to the construction of anti-racist curricula and teacher education practices. In addition, the reflections proposed show that, despite significant advances in public educational and curricular policies, the decolonization of the curriculum is a major challenge for Brazilian education, a condition that requires new epistemes from schools and universities in order to build decolonial and anti-racist pedagogies.

**Keywords:** Curriculum. Educational practices. Ethnic-racial relations.

## Considerações Iniciais

Os movimentos de contestação e reparação histórica liderado ao longo das décadas pelos movimentos negros na história brasileira; as reivindicações pelo reconhecimento e valorização das diversas contribuições desses povos na formação do país, como também, a inserção do negro na educação através do movimento das políticas das ações afirmativas; a inserção do debate da diversidade étnico-racial e cultural nos currículos das escolas da educação básica através da Lei 10.639/2003 e a obrigatoriedade do ensino da História dos povos Africanos e da Cultura Afro-brasileira; a lei das cotas raciais nas universidades em 2012, são alguns dos importantes avanços nas políticas públicas de ações de combate às desigualdades e do enfrentamento do racismo.

Para tanto, é necessário pontuar que apesar dos avanços e ganhos importantes na educação, o trato com as relações étnico-raciais nas instituições de ensino básico, como nos centros de formação inicial e continuada de professores na atualidade, são questões que ainda têm se apresentado de maneira incipiente, e em muitos casos são discussões tratadas às margens nos currículos.

Oliveira e Candau no texto *Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*, nos apresentam um questionamento muito pertinente sobre os marcos legais no Brasil e junto a este, acrescentamos os percursos formativos dos professores, e nos convidam a refletir a seguinte questão proposta; como aplicar as legislações que propõem epistemologias não europeias na educação, num contexto em que a formação docente é tradicionalmente de base eurocêntrica? (Oliveira; Candau, 2010).

A presente discussão não tratará de responder à questão proposta pelos estudiosos, mas pensarmos juntos com os autores e autoras as disputas e posturas de legitimações e exclusões de saberes e epistemologias na educação brasileira. O presente texto é resultado das reflexões vivenciadas nas aulas do componente curricular: Currículo, Práticas educativas e Diferença do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). De toda forma, buscamos possibilitar um diálogo apresentando ao debate educacional a importância e a emergência das relações étnicas e raciais na educação a partir da percepção decolonial, as interfaces com o currículo e a atuação docente.

## Colonialidade e Decolonialidade: algumas reflexões

A inquietação com o conhecimento do mundo natural e social sempre fez parte do imaginário humano, no sentido de conhecer, transformar e dominar a realidade. Inicialmente, a produção do conhecimento esteve ligada aos mitos e as religiões como forma de explicação dos acontecimentos, saberes esses que assumiram tais relevâncias tornando-se nas sociedades antigas verdades inquestionáveis, transmitidas por ideias universais.

Ao passo que as sociedades no ocidente avançaram com suas tecnologias, a ciência moderna vai adquirindo um status de poder. Amado (2014) e Minayo (2007) argumentam que a produção do conhecimento epistemológico na ciência moderna estabeleceu o fundamento que o “saber verdadeiro”, que só era possível através de um pensar racional e da experiência ocasionada dos métodos e testes como via rigorosa e conclusiva de chegada ao conhecimento. “Dessa forma a ciência moderna transformou-se, no passar dos séculos, na principal narrativa explicativa dos fenômenos do mundo moderno” (França, 2020, p. 79).

O positivismo Comtiano no século XIX passou a influenciar, de maneira determinante, o pensamento científico enquanto, por seu lado, o método experiencial possibilitava uma neutralidade interpretativa do fenômeno. Tais fatores levaram essa corrente científica a adquirir um status de hegemonia (Amado, 2014).

Minayo (2007), por sua vez, sublinha que a verdade científica não é definitiva, acabada e incontestável, mas sim, uma forma de expressão do conhecimento, da busca pelo entendimento e modos de compreender a realidade vivida.

O empreendimento colonial nas Américas promoveu, de modo massivo, o domínio e apagamento da cultura, organizações sócio-políticas e religiosas em nome do projeto civilizatório europeu. Quijano (2005) destaca que a ideia da raça foi o instrumento de legitimidade das relações de domínio nas Américas e tal conceito vai se estabelecer como justificativa central para definir as diferenças humanas em nível global. Para o autor, o controle estabelecido pela modernidade por meio do pensamento racial possibilitou o domínio das formas de subjetividade, o que reflete diretamente no modo em que o conhecimento é produzido e organizado.

Silva; Baltar; Lourenço (2018) compreendem que, no desdobramento da conquista das Américas, as relações de dominação e poder se mantiveram fixadas mesmo após o fim do sistema colonial. Diante disso, a produção do conhecimento europeu passou a imperar se tornando um “modelo” de transformação social, responsável por levar a civilização e a

modernidade de lente europeia as populações consideradas “organizações sociais atrasadas e inferiores” (Walsh; Oliveira; Candau, 2018). “O padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo” (Quijano, 2005, p. 116).

De acordo com Bernadino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel (2018) a colonialidade e seus constructos reverberam lógicas cognitivas e existenciais por meio do saber, coibindo o direito de existência do colonizado. Essa hostilidade epistêmica dominadora se impõe sobre outras, impedindo sistematizações que transcendam o seu status controle e poder (Silva; Baltar; Lourenço, 2018).

A repressão intencional e violenta no campo do saber promoveu marcas profundas e duradouras que imbuíram aos colonizados a pertença de uma subcultura, desvalidando a sua herança intelectual (Quijano, 2005). Para o autor, o processo de modernidade proporcionou uma perspectiva de conhecimento eurocentrado, o que implica nos modos de conhecer, na racionalidade e na forma como compreendemos o mundo, sobrepondo-se às outras formas de conhecimento. Os saberes eurocêntricos reverberam sua hegemonia no sentido de invisibilizar os saberes dos subalternos.

O empreendimento da colonização impôs sob diferentes formas aos povos dominados uma espécie de linguagem que passou regular não só a cultura e a língua, mas o próprio corpo. Fanon (2008, p. 34) define o corpo como veículo de expressão da linguagem. “Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito”. Para esse autor, a linguagem exerce uma função de importância na comunicação social, desta forma o homem se torna fruto da linguagem.

A linguagem traduz os desejos e códigos sociais de comportamento a ser utilizado pelo sujeito, essa imposição e apropriação da linguagem se dará de diversas formas, assim, a linguagem do corpo, expressa os sentidos como plano político e ideológico. Dessa maneira, a linguagem do universo branco foi imposta aos indígenas e negros, refletindo, principalmente nos aspectos físicos, sendo o corpo condicionado a encarnar a expressão de civilidade branca, nos aspectos da língua, formas de comportamentos, padrões estéticos, entre outros, falar uma língua é assumir uma cultura (Fanon, 2008).

Essa incorporação da linguagem como bem pontuou Fanon, vai produzir no campo educacional brasileiro principalmente entre as décadas de 20 e 30 do século XX, a disseminação do projeto da modernidade e civilidade, que produziu e ainda tem produzido uma série de desigualdades e exclusões. Silva (2004), argumenta que introjeção das epistemes e valores

eurocêntricos nos processos educativos, resultou aos seres colonizados uma espécie de auto-rejeição as suas raízes étnicas e raciais ao ponto que se aproximam do mundo eurocêntrico, absorvem e reproduzem atitudes de superioridades e desvalorização de suas culturas de origem.

Cavalcante e Marinho (2018) nos mostram que a disseminação do conhecimento eurocêntrico dotado de verdades inquestionáveis, frutos da sua ciência e métodos, exerce uma espécie de poder simbólico, no sentido de deslegitimar e erradicar outros modos de produzir ciência e conhecimento. A introjeção dessas epistemes e valores eurocêntricos nos processos educativos, resultaram aos seres colonizados uma espécie de auto rejeição às suas raízes étnicas e raciais ao ponto que se aproximam do mundo eurocêntrico, absorvem e reproduzem atitudes de superioridade e desvalorização de sua cultura de origem (Silva, 2004).

Os saberes eurocêntricos reproduzem os pensamentos que sustentam o ideário da colonialidade do poder-saber-ser. Esses mecanismos mantêm invisibilizadas outras formas de produção do conhecimento originados nos grupos sociais considerados inferiores; os saberes escolares legitimam como válidos determinados conhecimentos em detrimento de outros (Macedo; Macêdo, 2018). Todavia, as imposições hegemônicas da colonialidade historicamente enfrentam poderosos movimentos de luta e resistência por meio de grupos e movimentos sociais subalternizados.

As décadas finais do século XX representaram um período revolucionário na contestação das “verdades” outrora estabelecidas a partir do surgimento de um movimento de produção do conhecimento por meio dos estudos críticos, pós-críticos, os estudos culturais, feministas, pós-coloniais e decoloniais, em diversos países da América Latina e Caribe, em especial no Brasil.

Numa práxis política e emancipadora, diversos pensadores latino-americanos vêm se empenhando na produção de uma leitura e literatura crítica a partir da compreensão dos impactos da modernidade e seus mecanismos que, segundo Quijano (2005), apresentam três eixos centrais: a colonialidade, capitalismo e eurocentrismo; incluímos, também, o patriarcado apontado por Boaventura de Souza Santos. A relação Modernidade/Colonialidade tem feito emergir os estudos sobre a colonialidade, interculturalidade crítica, a crítica ao colonialismo e suas epistemologias e a pedagogia decolonial (Walsh; Oliveira; Candau, 2018).

O grupo de investigação Modernidade/Colonialidade surge no final da década de 1990, inicialmente por intelectuais como: Arturo Escobar, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Enrique Dussel, Fernando Coronil, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfóguel, Santiago Castro-Gómez, Immanuel Ballerstein entre outras personalidades. O

coletivo tem promovido um movimento epistemológico, político e crítico das ciências fundamentado na lógica da modernidade/colonialidade (Ballestrin, 2013).

Nesse sentido, a colonialidade e a modernidade são dois conceitos relacionados entre si que operam através da colonialidade do poder, do saber e do ser. Para Quijano (2009) raça, trabalho e gênero são dispositivos que fundamentam o capitalismo colonial/moderno. Conforme Ballestrin (2013), o “giro decolonial” refere-se ao movimento de resistência, teórico, político e epistemológico e uma leitura de mundo a partir de uma perspectiva latino-americana e não eurocêntrica. Dito isto, a decolonialidade opõe-se a colonialidade e suas estruturas de poder.

Dos pensadores que compõe o grupo de investigação Modernidade/Colonialidade, Anibal Quijano foi o responsável por ter cunhado o conceito de *colonialidade do poder*, que se tornou basilar para compreender as formas como o pensamento da modernidade através dos seus mecanismos de poder, mantém por séculos seu status de dominação.

No entendimento de Quijano (2009) a colonialidade do poder é uma das estruturas que dá sustentação ao capitalismo e parte da classificação racial na justificativa do domínio colonial. Assim, Quijano discorre uma relação entre a raça, dominação e trabalho, tornando a “raça” uma categoria chave para compreender a dominação na América. “A ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial” (Quijano, 2005, p. 107). Nas palavras do autor, a colonialidade do poder é entendida como:

O poder é o espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controle [sic] dos seguintes meios de existência social: 1) o trabalho e seus produtos; 2) dependente do anterior, a ‘natureza’ e os seus recursos de produção; 3) o sexo, seus produtos de reprodução da espécie; 4) a subjetividade e seus produtos, materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças (Quijano, 2009, p. 76).

A colonialidade do poder dá margem a mais duas categorias centrais: a colonialidade do saber e do ser. Martins e Benzaquen (2017) apontam que a colonialidade do saber refere-se às formas de produção do conhecimento e os processos de deslegitimação e apagamento dos saberes produzidos pelos povos dominados. São saberes estruturados de forma hierárquica e universalizada que atribui a si mesma um status de verdade absoluta. Nesse sentido, são conhecimentos que tomam forma nas práticas curriculares reproduzindo o pensamento colonial e servindo de instrumento da colonialidade do poder.

Com relação a colonialidade do ser, se compreende que são as manifestações do como a relação saber e poder exerce controle sobre o corpo dominado, na linguagem, estética, forma de pensar e os fazeres culturais (Fanon, 2008), o que produz sentido de inferioridade e desvalorização das identidades e os distanciamentos dos colonizados as suas raízes étnicas. A colonialidade do ser produz uma espécie de naturalização e conformidade das injustiças e das diversas manifestações das desigualdades.

As escolhas metodológicas estão relacionadas às posições epistemológicas, o que evidencia não apenas os percursos metodológicos da pesquisa, como elucida a visão de mundo do pesquisador (Calderón, 2017). A decolonialidade nos leva a redescobrir e reavaliar os conhecimentos acadêmicos, a questionar e a reescrever a história, a pensar outros mundos possíveis. Coadunando com Fuchs e Silva (2017), acreditamos que as pesquisas decoloniais no campo da educação devem produzir o conhecimento em parceria com os sujeitos da investigação proposta, que leve à transformação de práticas educativas, de pesquisa, e da ação política.

A ação decolonial consiste no movimento de desconstruir a racionalização colonial, dos etnocentrismos. A defesa da decolonização dos métodos e da ciência, do saber, passa pelo ato de descolonização de nós mesmos (a descolonização do ser) (França, 2020). Decolonizar está para além de uma crítica teórica, é um caminho de libertação das opressões da colonialidade eurocêntrica e do capitalismo, integrando em sua crítica as questões da cultura, as relações étnicas e raciais, de gênero, econômicas e religiosas (Martins; Benzaquen, 2017).

Pesquisar sobre as ausências na educação, em especial na Pedagogia, é compreender o quanto que a colonialidade do poder-saber-ser produz/reproduz lógicas eurocêntricas de mundo e exclusões na educação e nos percursos formativos dos professores, nos fazeres curriculares. Para tanto, as lutas dos movimentos sociais e educacionais têm denunciado e postulado a emergência de decolonizar os saberes/conhecimentos conjuntamente com o fomento de novos currículos e práticas educativas.

### **Relações étnico-raciais e o currículo escolar: um olhar decolonial**

Os debates sobre a pluralidade cultural no Brasil, é resultado das diversas entidades sociais no século XX a exemplo do Movimento Negro, Indígenas, Feministas e entre outros. Oliveira e Candau (2010) pontuam que o Movimento Negro através busca por igualdade e do direito a educação, intensificaram a luta pela representação conquistando um espaço de representatividade da história negra, afro-brasileira e africana na educação, inicialmente nos

PCNs nos anos 90 do século XX, ainda que esses saberes atravessassem os currículos de maneira transversal.

A escola ao longo das décadas se transformou no principal instrumento do projeto de homogeneização cultural, a figura do professor, se tornou peça chave neste empreendimento por possuir uma atribuição fundamental no fazer educativo (JESUS, 2010). A ação pedagógica de cunho generalista, de saberes disciplinares estruturados de forma hierarquizada e desvinculados da realidade social, ainda mantém uma estrutura curricular de tradição lógica europeia e excludente. Para Santos e Moreira (2019) a comunicação pedagógica é veiculadora de modelos e ações de atuação docente, o que por sua vez produz discursos e modelos de padrões de comportamento.

O currículo é um lugar de manutenção como também pode tornar-se um instrumento de transgressão das práticas educativas excludentes e da superação dos propósitos forjados de sociedade. O currículo escolar precisa englobar os saberes e as representações das diferenças étnico-raciais, uma vez que, a escola é constituída e manifesta em seu interior representações de diferentes identidades e modos ser.

Para Arroyo (2013) as tensões de disputas no campo curricular são resultados da luta de movimentos sociais, que passaram a afirmar a existência das diferentes identidades coletivas e suas produções de conhecimento, as inquietudes levantadas por esses grupos, exigem novas reconfigurações curriculares e das práticas educativas, o que atinge diretamente as identidades dos professores e dos educandos. Para Arroyo, existe uma disputa das forças sociais e culturais pelo território escolar, por entenderem o poder social que a escola assume na formação intelectual e social dos seus envolvidos.

O currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função escolar. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também mais politizado, inovado e ressignificado. [...] Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política do poder (Arroyo, 2013, p. 13).

Para esse autor, a constituição do currículo enquanto campo em disputa se dá inicialmente por três razões. A primeira tem relações diretas com o campo do conhecimento; a disputa do conhecimento volta-se aos terrenos científicos e epistemológicos de legitimações dos que seriam entendidos por saberes verdadeiros e não verdadeiros, pois é através dessas leituras epistêmicas que são possíveis as leituras e o enfrentamento das contradições sociais e seus projetos de sociedades. O segundo fator está voltado à produção e apropriação do

conhecimento; a relação apropriação-negação do conhecimento, agi na direção de não reconhecer a diversidade sociocultural, negando o direito a identidade e sua própria história, os conhecimentos desses grupos estão localizados sempre as margens das produções epistemológicas, e o currículo assume um lugar de destaque neste ato de silenciamento. Por último, o terceiro fator refere-se ao trabalho docente; a formação pedagógica do professor é direcionada a uma espécie de fidelidade e conformação curricular, ou seja, o ato da docência assume papel central na operacionalidade do ensinar e do aprender os conteúdos prescritos nos currículos e suas diretrizes (Arroyo, 2013).

Na medida em que os currículos e suas epistemologias dominantes são contestadas e passam por caminhos de resignificação, e os conhecimentos plurais frutos das lutas dos movimentos sociais passam a transitar nos espaços educativos e pelo currículo, conforme Jesus (2010) esses novos modelos de saberes e conhecimentos demandam da prática educativa novas alternativas de atuação, porque exige a incorporação de novas fases de formação profissional. “Como profissionais que lidam com esses coletivos segregados que chegam, somos levados a entrar nessa disputa histórica por negação e reconhecimento de outros saberes, outras histórias e outros modos de pensar e de ler o mundo” (Arroyo, 2013, p. 15).

A lei 10.639 de 2003 e as suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana demarcaram importante conquista, como também, um processo essencial de ruptura da estrutura eurocêntrica de educação e dos currículos, tanto das escolas de educação básica e dos currículos dos cursos de licenciaturas.

O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (Brasil, 2013, p. 505, grifos nossos).

A educação para relações étnico-raciais no Brasil, para além da inclusão dos conteúdos curriculares direcionados a história do povo negro nas escolas, busca combater o racismo histórico e suas discriminações através da produção de uma epistemologia contra hegemônica e de práticas educativas emancipatórias e antirracistas para transgredirem a educação e os

currículos colonizadores e excludentes. Nesse sentido, “o conhecimento-emancipação é intensamente vinculado às práticas sociais, culturais e políticas” (Gomes, 2017, p. 59).

Essas pedagogias insurgentes são frutos das lutas e resistências sociais contra os projetos de dominação da colonialidade e seus aparatos de domínio, em que a educação adquire uma atividade de destaque nesse empreendimento de reprodução da lógica eurocêntrica de mundo (Gomes, 2017). A autora pontua a existência de uma vasta produção de saberes produzidos nos centros desses movimentos de resistências, o que possibilitam outras racionalidades e olhares outros sobre o mundo e a vida. Essas pedagogias decoloniais, se contrapõem à pedagogia tradicional eurocêntrica contestando-a, promovendo questionamentos das práticas educativas e os conhecimentos legitimados como verdades universais, dito de outro modo, a pedagogia decolonial nos chama a conhecer novos percursos de formulação do conhecimento, a lutar e a construir uma sociedade intercultural, justa e equalitária.

Nesse prisma, a pedagogia decolonial pode ser compreendida como um movimento teórico-político-epistêmico, que busca a superação e descolonização epistêmica e social das atividades educativas e sociais. É uma ação de ruptura dos saberes hegemônicos, nos quais, as epistemologias dos subalternizados tornar-se a lente de leitura social.

[...] o sentido da pedagogia decolonial se forja na perspectiva de intervir na reinvenção da sociedade, na politização da ação pedagógica, propondo desaprender o aprendido e desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 5).

Diante disso, a pedagogia numa perspectiva decolonial, não pode ser entendida apenas como atividade de denúncia das desigualdades e do silenciamento da história africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, pois possibilita novas construções de saberes articulados com os movimentos políticos e socioculturais. As pedagogias decoloniais são atitudes e práticas políticas sócio-pedagógicas e epistemologias anticoloniais (Oliveira; Candau, 2010).

A decolonialidade se endereça à história dos povos subalternizados, denuncia as relações de poder da modernidade colonial e suas bases epistemológicas de ciência e mundo (Fuchs; Silva, 2017). A decolonialidade se posiciona no lado oposto do cartesianismo, das certezas e verdades universais. Busca uma ação dialogista, reflexiva, uma relação de parceria e escuta com os seus colaboradores, para evidenciar outras histórias e narrativas contadas mediante a voz dos silenciados pela colonialidade. É pensar em outros caminhos insurgentes de fazer pesquisa e conhecimento.

## **Considerações Finais**

Nas últimas décadas no contexto educacional brasileiro têm apresentados importantes avanços e mudanças nas políticas públicas educacionais, em especial, no trato com as relações étnico-raciais para a construção de uma educação antirracista, que através das lutas do Movimento Negro por emancipação, propiciou a conquista da Lei 10.639 em 2003 e suas diretrizes curriculares, possibilitando a reflexão, o questionamento e demanda de novos currículos e práticas educativas que valorizem a história, a cultura, a identidade, os saberes e as práticas da população afro-brasileira.

Apesar dos avanços significativos, reconhecemos por sua vez, que educação brasileira permanece reproduzindo a lógica educacional eurocêntrica e excludente, alicerçada no pensamento colonial e no capitalismo moderno. Por outro lado, ao longo da história sempre existiu, existem e resistem os movimentos de lutas contra as imposições do imperialismo social e epistemológico europeu.

Nessa direção de um pensamento emancipatório, a decolonialidade através dos seus pensadores vem contestando esse território colonial, suas estruturas e epistemologias, possibilitando a esperança de um horizonte outro, uma nova construção social através de uma epistemologia decolonial. O pensamento decolonial é a voz dos povos silenciados e marginalizados, das pedagogias insurgentes decoloniais que têm buscado (re)existir possibilitando novos questionamentos e transformando as velhas pedagogias racistas e excludentes.

As pedagogias decoloniais nos possibilitam novos olhares, e a repensarmos os currículos e as práticas educativas das nossas escolas e das universidades, disputando os espaços desses territórios anteriormente dominado pelo pensamento colonial moderno. Dito isto, para o enfrentamento e superação das desigualdades e exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais e educacionais, precisamos construir novas ações pedagógicas, curriculares de caráter crítico, uma educação para equidade dos povos.

Essas pedagogias decoloniais originadas nas lutas e movimentos dos grupos subalternos, têm demandando cada vez mais dos cursos de formação de professores novos ordenamentos curriculares de caráter críticos e contextualizados com as realidades sociais. Nesse prisma, para Jesus (2010), o currículo é tomado como lugar de construção política, é um terreno de

transgressão dos saberes privilegiados e de imersão dos saberes marginalizados, o currículo é uma ação de construção cotidiana, não se apresenta de forma única, acabada e imutável.

A decolonização do currículo é um grande desafio para a educação brasileira. Isso demanda formação de professores críticos reflexivos e insurgentes (Gomes, 2012). Assim sendo, esses desafios exigem das escolas e universidades novas epistememas para a construção de pedagogias decoloniais e antirracistas.

## Referências

AMADO, João. A educação como objeto de investigação. In: AMADO, João (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 19-32.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5º. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n.11, p. 89-117, mai/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069/1827>. Acesso em: 12 de mai. 2023.

BERNADINO-COSTA, Joase. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSGOUEL, Ramón. Introdução a decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. In: BERNADINO-COSTA, Joase. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 9-30. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 496-513.

CALDERÓN, Patricia Asunción Loaiza. Abordagem metodológica em estudos decoloniais: possível diálogo entre a análise crítica do discurso e as epistemologias do Sul. **XX SEMEAD Seminários de Administração**. Novembro, p.1-12, 2017. Disponível em: <https://login.semead.com.br/20semead/anais/arquivos/2018.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CAVALCANTE, Valéria Campos. MARINHO, Paulo. A descolonização curricular em uma escola quilombola – uma possibilidade de mais justiça curricular e social. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 17, n. 3, p. 963-989, jul/set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/43997/29945>. Acesso em: 10 fev. 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra mascaradas brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FRANÇA, Fagner Torres de. Metodologias decoloniais: um museu de grandes novidades? **Cadernos de estudos culturais**: Campo Grande. v. 2, p. 77-88, jul/dez, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/rafae/Downloads/11699-Texto%20do%20artigo-47334-1-10-20210504%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/rafae/Downloads/11699-Texto%20do%20artigo-47334-1-10-20210504%20(1).pdf). Acesso em: 18 jul. 2022.

FUCHS, Henri Luiz. SILVA, Gilberto Ferreira da. Uma reflexão decolonial sobre o método na educação. **SEFIC UNILASSALE a pesquisa e o respeito a diversidade**. Canoas, out, 2017. Disponível em: <https://anais.unilasalle.edu.br/index.php/sefic2017/article/viewFile/766/705>. Acesso em: 18 jul. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr. 2012. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf). Acesso em 13 jan. 2022.

JESUS, Rita de Cássia Dias de. Influxos da formação: currículo, formação docente e debates contemporâneos. In: NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; JESUS, Rita de Cássia Dias de. **Currículo e formação diversidade e educação das relações étnico-raciais**. Curitiba: Progressiva, 2010. p. 59-76.

MACEDO, Janine Couto Cruz. MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. São Cristóvão, Sergipe – Brasil. v. 11, n. 27, p. 301- 312, out/dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/9387>. Acesso em: 07 nov. 2021.

1316

MARTINS, Paulo Henrique. BENZAQUEN, Júlia Figueredo. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. **Cadernos de Ciências Sociais da UFPE**, Recife, v. 2. n. 11, p. 10-31, ago/dez, 2017. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciassociais/article/view/1882/482482516>. Acesso em: 04 set. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: VOZES, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf>. Acesso em: 15 de jun. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLASCO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. P.107-129.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boa Ventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almeida, CES, 2009. p. 73-117.

SANTOS, Etelvina de Queiroz; MOREIRA, Núbia Regina. Recontextualização da política curricular para a educação das relações étnico-raciais. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 28-42, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/6179>. Acesso em: 16 de fev. 2023.

SILVA, Ana Celia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Fabricio Pereira da. BALTAR, Paula. LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do saber, dependência epistêmica e os limites do conceito de democracia na América Latina. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. v. 12, n. 1, p. 68-87, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/15980/14269>. Aceso em: 10 fev. 2022.

WALSH, Catherine. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v. 26, n. 83, p.1-16, jul. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/3874/2102>. Acesso em: 04 set. 2021.

Autor 1:



Rafael Conceição dos Santos  
Professor, Mestre em Educação pelo PPGEd-UESB 2023, Licenciado em Pedagogia pela UNEB Campus XV 2018. Compõe o corpo Técnico-pedagógico da SMEd de Taperoá-BA, atuando na modalidade da Educação Escolar Quilombola.  
Email: rafael7\_discipulo@hotmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5454141234280942>  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6119-1141>

AUTOR 2:



Dinalva de Jesus Santana Macêdo  
Pós-doutorado em Educação pela UFRB (2023). Profa. titular da UNEB, Campus XII de Guanambi e do Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Docente (PPGEDuF). Discute os seguintes temas: Currículo, Educação escolar quilombola, interculturalidade, decolonialidade e formação docente.  
Email: dinalvasanatanamacedo@gmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2421440384273592>  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8702-5048>