

COLONIALIDADE E PEDAGOGIA DECOLONIAL: “REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS”

¹ Aline Pedro de Moura

RESUMO

O artigo apresenta estudos sobre pensamento decolonial as formas de descolonizar o currículo e algumas considerações sobre práticas pedagógicas. O objetivo consistiu-se em compreender as relações étnico-raciais o que têm sido discutidas sobre o conceito de colonialidade, desconstruindo alguns mal entendidos enfrentados por professores em relação ao pensamento decolonial. A metodologia consistiu-se em organizar revisão de literatura utilizando o método de pesquisa bibliográfica de natureza descritiva. Nos resultados e discussões buscou-se analisar o conceito de pensamento decolonial nas abordagens teóricas, situar o currículo escolar na desconstrução de práticas pedagógicas eurocentrados. Concluiu-se que nas abordagens sobre o pensamento decolonial, desconstruir fundamentos não é apenas um desafio, mas uma necessidade para alcançar uma verdadeira emancipação, pois no pensamento decolonial, a libertação está intrinsecamente ligada à rejeição da colonialidade que sustenta as estruturas da modernidade. Portanto não é preciso inventar outro mundo, ou outras formas de viver, mas é preciso reeditar o mundo em que vivemos e o modo como vivemos nele.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais, Pensamento Decolonial, Colonialidade, Educação escolar.

ABSTRACT

The article presents studies on decolonial thinking, ways of decolonizing the curriculum and some considerations on pedagogical practices. The objective was to understand ethnic-racial relations and what have been discussed regarding the concept of coloniality, deconstructing some misunderstandings faced by teachers in relation to decolonial thinking. The methodology consisted of organizing a literature review using the bibliographic research method of a descriptive nature. The results and discussions sought to analyze the concept of decolonial thinking in theoretical approaches, situating the school curriculum in the deconstruction of Eurocentric pedagogical practices. It was concluded that in approaches to decolonial thinking, deconstructing foundations is not just a challenge, but a necessity to achieve true emancipation, as in decolonial thinking, liberation is intrinsically linked to the rejection of coloniality that sustains the structures of modernity. Therefore, it is not necessary to invent another world, or other ways of living, but it is necessary to re-edit the world in which we live and the way we live in it.

Keywords: Ethnic-racial relations, Decolonial Thought, Coloniality, School education.

INTRODUÇÃO

¹ Licenciada em Pedagogia Plena (UEVA), Especialista em Alfabetização e letramento (FAVENI) e Mestranda em Antropologia Social (UFRN).

Apresentaremos aqui um estudos sobre pensamento decolonial as formas de descolonizar o currículo e algumas considerações sobre práticas pedagógicas. O objetivo é compreender as relações étnico-raciais o que têm sido discutidas sobre o conceito colonialidade desconstruindo alguns mal entendidos enfrentados por professores em relação ao pensamento decolonial. A relação entre educação e diversidade cultural tem sido amplamente debatida, tanto no Brasil quanto em toda a América Latina. Esse tema envolve uma série de questões e desafios. Além disso, há um crescente interesse por práticas educacionais que valorizem as relações étnico-raciais. Existe uma tensão entre igualdade e diferença, é importante aprofundar a discussão sobre a problemática da educação intercultural em diferentes países latino-americanos, por considerá-la um espaço privilegiado para se refletir sobre essas duas perspectivas uma vez que oferecem um terreno fértil para explorar uma variedade de questões relacionadas à diversidade, justiça social e direitos humanos.

No século XXI, discute-se a emergência de uma ideia proposta por diversos intelectuais Latino-americanos, essas insurgências tem a possibilidade de se transformar numa virada epistêmica, pois agora, não mais e somente dentro dos círculos intelectuais ocidentais, mas sobretudo, também entre os pensadores fora dos cânones moderno ocidentais. Isso implica que a dimensão colonial está profundamente enraizada na estrutura da modernidade. Essa ideia vem se construindo como força política, epistemológica e pedagógica, faz referência a "subalternizados pela modernidade europeia capitalista" apontando para aqueles que foram historicamente marginalizados, oprimidos ou ignorados pelo sistema dominante.

Esse projeto teórico está associado a ideia de encontrar uma abordagem crítica e transdisciplinar, contrapondo e desafiando as tendências acadêmicas predominantes que muitas vezes têm uma perspectiva eurocêntrica na construção do conhecimento. E a partir de pesquisas bibliográficas situaremos o presente trabalho, que tem por objetivo analisar e explorar a Colonialidade e Pedagogia Decolonial apresentando e discutindo no texto a perspectiva teórica Educação/Colonialidade e os seus principais conceitos.

O QUE É COLONIALIDADE?

Não tem como falar de colonialidade e não citar as considerações e contribuições de Anibal Quijano. Sua trajetória profissional e intelectual longa e produtiva foi essencial para a criação de um pensamento crítico latino-americano nas ciências sociais, seguro e inovador. A

ele devemos o desenvolvimento do conceito de "colonialidade do poder², ser³ e saber⁴", para descrever as formas de dominação social, econômica e cultural que foram estabelecidas durante o período colonial e que persistem de maneira complexas mesmo após a independência política das antigas colônias até hoje.

O processo de colonialismo é monoteísta e não conflui com ninguém ele influi, ele impõe, ele inferioriza, ele (de)nomina o quê, e como as coisas devem ser feitas dentro das diferentes instituições sociais. Quando esses padrões sociais se estabelecem chamaremos aqui de padrões sociais eurocentrados estabelecidos.

Alguns estudiosos (SANTOS, 2010; QUIJANO, 2010; entre outros) têm se dedicado a denunciar as epistemologias dominantes que suprimem os diferentes saberes produzidos do lado de cá do hemisfério, o hemisfério sul, (de)nominando esses saberes de epistemologia do sul. Com o mesmo pensamento, atualmente surgem diversas concepções que questionam a centralidade da visão eurocêntrica. Um exemplo é a ideia de que a modernidade não é exclusivamente um fenômeno europeu, mas sim um fenômeno global, com diferentes localidades e temporalidades.

Essa abordagem considera a colonialidade como uma parte constitutiva da modernidade. Nas palavras de Mignolo (2003), "sobre os ombros da modernidade repousa o peso e a responsabilidade da colonialidade" (MIGNOLO, 2003, p. 38). A partir disso, emerge a perspectiva de introduzir epistemes que foram invisibilizadas, inferiorizadas e subalternizadas, realizando simultaneamente uma crítica à colonialidade do poder e do conhecimento.

No que se refere à educação escolar, as estratégias de inferiorização passam pela desvalorização ou pela desconsideração dos saberes locais e regionais que as crianças tentam trazer para a escola. Esses saberes são "sufocados" pelos conhecimentos tidos como válidos, de ideologia europeizada.

² "A colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não europeus". (QUIJANO, 2007, p. 5)

³ A colonialidade do ser "é pensada como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial".

⁴ Refere à "a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a 'outra raça'" (OLIVEIRA; CANDEAU, 2010, p. 6).

Para perceber isto basta prestarmos atenção aos conhecimentos tidos como válidos nas sociedades ⁵(contra)coloniais que são sociedades ainda subalternizadas por um saber eurocêntrico. Em outro estudo, Santos diz que:

A produção da inferioridade é, assim, crucial para sustentar a descoberta imperial. Para isso, é necessário recorrer a múltiplas estratégias de inferiorização. Neste domínio pode dizer-se que não tem faltado imaginação ao Ocidente. Entre tais estratégias podemos mencionar a guerra, a escravatura, o genocídio, o racismo, a desqualificação, a transformação do outro em objecto ou recurso natural e uma vasta sucessão de mecanismos de imposição económica (tributação, colonialismo neocolonialismo, e, por último, globalização neoliberal), de imposição política (cruzadas, império, estado colonial, ditadura e, por último, democracia) e de imposição cultural (epistemicídio, missionação, assimilacionismo e, por último, indústrias culturais e cultura de massas) (SANTOS, 2012, p. 1).

Quijano (2010, p. 84-85) refere-se ao colonialismo como “uma estrutura de dominação/exploração em que o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população domina outra, localizada em outra jurisdição territorial”. Sobre essa dominação a Europa concentrou sua hegemonia sob todas as formas de subjetividade, da cultura e, principalmente do conhecimento e da produção do conhecimento.

Essa dominação também passa pela dominação dos corpos, pois o corpo é uma construção simbólica dentro da cultura e da história de uma sociedade. É através do corpo que nos relacionamos com diferentes instituições na sociedade, dentre elas a instituição escolar. O corpo, portanto, “fala” sobre o nosso estar no mundo e nele coexistem tanto as representações que fazemos desse mundo quanto a própria natureza. Não se pode excluir do corpo nem as motivações orgânicas, nem os comportamentos (GOMES, 2002).

O processo perverso de escravização no Brasil substancializou a forma como o corpo negro era visto e tratado transmitindo diferenças que serviram como pretexto para fundamentar a colonização. “Os sinais do corpo negro (boca, nariz, cabelo) foi uma justificativa para os colonizadores criarem um padrão de beleza e “fealdade” que deixou marcas profundas para a população negra até hoje (GOMES, 2002).

Portanto, quando se fala em colonialidade, refere-se à continuidade das dinâmicas coloniais em diversas esferas da vida, que influenciam as relações sociais, econômicas, políticas e culturais e como quanto essas estruturas persistentes afetam a distribuição de poder, recursos e oportunidades em sociedades contemporâneas, dando origem a formas de discriminação, desigualdade e subalternização. Assim a Europa foi criando diversas formas de padrões sociais

⁵ Contracolonialidade é tudo e qualquer pessoa que se manifesta e que tem sua trajetória/pensamentos/perspectivas contrária ao colonialismo e que está/vive/habita em um lugar onde os padrões sociais eurocentrados não se estabeleceram plenamente, esse conceito foi desenvolvido por Antonio Bispo.

eurocentrados que se estabeleceram na sociedade que eles consideram subalternizadas de forma tão despreziosa que quando se deu conta, tudo já estava estabelecido.

Quando na colonialidade do ser se nega a humanidade para africanos e indígenas, gera-se problemas graves em torno da liberdade, do ser e a da trajetória de grupos ditos subalternizados por um viés da violência epistêmica.

Essa subalternidade implica uma postura não crítica quanto às determinações impostas pela sociedade civil e pelo estado que, muitas vezes, vêm para conformar a educação aos ditames europeizados que trazem acomodação ao que já está posto. Em relação à educação étnico-racial, o que se vê são escolas que se preocupam com o tema apenas no mês de novembro, devido ao dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, esse tipo de cronograma escolar é de certa forma uma violência epistêmica, uma vez que invisibiliza todas as outras histórias importantes da cultura negra, afrodiáspórica e africana no Brasil, desprezando as orientações para que a escola faça um trabalho contínuo, e não pontual, que favoreça as crianças negras.

No ambiente escolar, é comum observar conflitos entre os diversos sujeitos que o constituem. Ao vivenciar o dia a dia na escola, fica evidente o impacto das diferenças culturais entre alunos e professores nas relações estabelecidas nesse espaço. Essas diferenças podem surgir tanto devido às distintas faixas etárias quanto às práticas religiosas exercidas, além dos valores internalizados por cada indivíduo. Isso significa que as contradições culturais, econômicas e sociais afetam os sujeitos em suas vidas, trajetórias, metas e rotinas diárias. No entanto, em busca de uma educação universal/homogenia para todos, a escola muitas vezes negligencia tais contradições.

Em qualquer parte do mundo, é inviável afirmar a existência de uma cultura única. E porque então teremos uma educação única e homogenia? Não faz sentido. Estamos todos imersos em uma realidade multicultural; no entanto, a cultura predominante tem sido a de origem europeia, resultando na supressão, invisibilidade, desvalorização e subalternização de outras culturas. Um exemplo notável é a cultura afro-brasileira em nossa sociedade, apesar dos esforços da população negra e dos movimentos sociais para transformar esse cenário. É evidente que essa luta vem desde os tempos da escravidão, marcada por fugas, suicídios e revoltas dos negros escravizados.

SOBRE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

A educação para as relações étnico-raciais no Brasil tem sido promovida por meio de iniciativas no contexto brasileiro, a Educação Étnico-Racial está respaldada por diferentes instrumentos legais e referências acadêmicas. Dentre esses, destaca-se a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Além disso, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013) oferece diretrizes para a implementação da Educação Étnico-Racial, tornando obrigatória sua adoção em toda a educação básica.

E outro avanço nesse âmbito, foi a aprovação da resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, e que tem por objetivos, expostos nos Art 6º , inciso II e III:

II- orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades; III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico. (BRASIL, 2012).

Percebemos assim, que a Educação Quilombola favorece no fortalecimento e no reconhecimento da identidade, da memória e da cultura negra. E que precisa ser contemplada pelas políticas educacionais e também por políticas públicas afirmativas que devem reconhecer as contribuições dos negros à sociedade brasileira.

As diretrizes mencionadas não se limitam ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, abrangendo também a educação das relações étnico-raciais. Portanto, não é necessário ser um especialista em africanidades para abordar o tema, mas é crucial estar sensibilizado e comprometido com uma educação significativa para todos, não apenas para uma parte da população escolar. É preciso estar atento para o problema da visibilidade seletiva ⁶na educação eurocêntrica, que destaca apenas aqueles que se identificam com ela, deixando outros segmentos invisíveis.

⁶ Visibilidade seletiva na educação é no sentido dar visibilidade apenas aqueles que se identificam com a mesma cultura ou perspectivas sociais etnocêntricas - reprodução da epistemologia hegemônica ocidental universalizante, falta de disciplinas voltadas para a discussão das relações étnico-raciais e a hierarquização de saberes presentes no currículo escolar - deixando os outros invisibilizados.

O primeiro artigo da Resolução nº 1, datada de 17 de junho de 2004 e divulgada pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF, estipula que:

A educação das relações étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004, p. 31)

Quando se fala em compartilhar e criar conhecimentos para promover a educação voltada para as relações étnico-racial, é preciso lidar com a desconstrução de alguns mal-entendidos. Esses equívocos estão presentes no dia a dia das escolas e na sociedade brasileira como um todo, apontados nas diretrizes, tais como:

- A preocupação dos professores em designar, ou não, seus alunos negros como negros ou pretos sem ofensas. Desde os anos 1970, a palavra "negro" adquiriu uma conotação positiva, representando uma escolha política que proporciona orgulho àqueles que se identificam com a negritude.
- A afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Mesmo cientes das opressões históricas causadas pela branquitude, alguns negros ainda buscam a brancura como símbolo de evolução, civilização e progresso. Isso é atribuído à influência da ideologia racial branca, que elevou a brancura a uma posição transcendente e universal e que devido às experiências de discriminação e ao contexto de uma sociedade racista, alguns negros podem internalizar essas ideias e, por consequência, discriminar outros negros e manifestar atitudes racistas;
- A discussão sobre a questão racial se limita aos negros, ao Movimento Negro, aos estudiosos do tema e não à escola. Enquanto a escola e a sociedade continuarem limitando essa discussão aos negros ou ao Movimento Negro, avançaremos pouco na mudança de perspectivas sobre o preconceito racial na educação. É importante reconhecer que a luta contra o racismo e a discriminação racial é uma responsabilidade de todos os educadores, independentemente de sua origem étnico-racial, crença religiosa ou posição política. Essa discussão deve

fazer parte da agenda de todos que buscam uma educação mais democrática e, por conseguinte, uma sociedade mais democrática também.

- O racismo, “mito da democracia racial”, e a ideologia do branqueamento só atingem aos negros. Toda a sociedade é impactada quando apenas a cultura de um grupo é destacada. Por isso as diretrizes enfatizam “não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para o respeito diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira”. (BRASIL, 2004, p. 17)

Enfim, a educação étnico-racial diz respeito a “aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”. (BRASIL, 2004, p. 14) Essa abordagem visa a promover uma reflexão sobre o racismo e a contribuir para a transformação de uma sociedade racista por meio da conscientização. Além disso, a epistemologia decolonial tem sido apontada como uma via para a superação do eurocentrismo e a descolonização do currículo escolar, promovendo um ensino antirracista no processo de aprendizagem.

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E DECOLONIALIDADE

Fogo!...Queimaram Palmares,

Nasceu Canudos.

Fogo!...Queimaram Canudos,

Nasceu Caldeirões.

Fogo!...Queimaram Caldeirões,

Nasceu Pau de Colher.

Fogo!...Queimaram Pau de Colher...

E nasceram, e nascerão tantas outras comunidades

que os vão cansar se continuarem queimando

Porque mesmo que queimem a escrita,

Não queimarão a oralidade.

Mesmo que queimem os símbolos,

Não queimarão os significados.

Mesmo queimando o nosso povo,

Não queimarão a ancestralidade.

Nego Bispo

Fogo! Nasceu uma nova redefinição do papel da África na concepção da nacionalidade brasileira. Porque mesmo que tentem homogeneizar as culturas nunca apagaram as especificidades pois a ancestralidade não morre, ela passa e se manifesta no ser e no sentido de estar no mundo.

No ano de 1988 foi assegurado, na Constituição - artigos 215 e 242 -, o reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro. Tal reconhecimento de caráter jurídico atende a uma antiga reivindicação dos movimentos negros, que há anos sinalizavam a importância da inclusão da história dos negros nos currículos escolares, assim como o reconhecimento do caráter pluriétnico da nação brasileira. No entanto só essa garantia não foi suficiente pois alguns documentos que norteavam os currículos das instituições de ensino no Brasil – como os PCNS - ainda tinham uma visão eurocêntrica que instituiu determinado modelo de identidade nacional.

É importante ressaltar também que o longo caminho de reivindicações dos movimentos negros relativos à área de educação dá origem à Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que afirma:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

Quando a Lei 10.639/03 foi regulamentada, em junho de 2004, ela passou a representar mais um passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação para a educação básica. Destaca também que há uma demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, e que esse reconhecimento requer estratégias de valorização da diversidade. Além disso, esse reconhecimento passa pela ressignificação de termos como negro e raça, pela superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões negativas sobre a história da África e dos afro-brasileiros.

Nos debates em torno desta mesma lei, podemos observar algumas semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e a possibilidade de novas construções teóricas para a emergência da diferença colonial no Brasil e de uma proposta de interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial.

No entanto, sabemos que, apesar das extensas discussões e debates públicos sobre a questão racial negra no Brasil, envolvendo o resgate da ancestralidade africana, reparações e ações afirmativas, entre outros temas, para a maioria dos afrodescendentes no Brasil ainda persiste o conceito equivocado de democracia racial. Esse conceito defende a miscigenação como uma harmonia nas relações raciais brasileiras e estabelece implicitamente um padrão de identidade branca e a necessidade de referenciais eurocêntricos para o reconhecimento social e cultural.

Nas palavras de Munanga (1999), a situação do negro é aquela de refém de um sonho de embranquecimento, de um desejo de fazer aquele “passing” em direção à cultura branca. Para esse autor, o negro teve sua identidade (referindo-se às suas raízes africanas) impedida de se manifestar. A pressão psicológica sobre ele se estabelece no momento em que toma consciência de que sua invisibilidade aumenta em razão da cor de sua pele, dá mais clara à mais escura.

Portanto, buscar uma abordagem pedagógica decolonial implica em revelar as restrições eurocêntricas que limitam a narrativa educacional, valorizando a dignidade e o conhecimento das populações negras e indígenas do Brasil. Desconstruir esses fundamentos não é apenas um desafio, mas uma necessidade para alcançar uma verdadeira emancipação, pois no pensamento decolonial, a libertação está intrinsecamente ligada à rejeição da colonialidade que sustenta as estruturas da modernidade.

ENCERRANDO O DIÁLOGO

Após analisar tudo, chegamos à conclusão de que os referenciais na nova legislação dão espaço para uma crítica decolonial. Isso porque eles mostram como o conhecimento tem uma pegada colonial - colonialidade do saber-, ao mesmo tempo que abrem caminho para falar abertamente sobre - colonialidade do ser - e como isso afeta a identidade. E de quanto que, eles

permitem que nós nos movimentemos para discutirmos questões que normalmente são veladas, como o racismo nas práticas sociais e educacionais no nosso país.

A contribuição da decolonialidade para uma educação étnico-racial estaria, entre outras coisas, em sua capacidade de desmascarar as relações de poder, ideológicas e, às vezes, sutis, que perpassam pelas ações cotidianas em uma escola e impedem o fim das subalternidades objetivas e subjetivas de sujeitos que são impedidos, cotidianamente, de exercer sua cidadania.

É importante ressaltar também a questão do racismo epistêmico, ou seja, à prática teórica que favoreceu exclusivamente os conhecimentos ocidentais, considerando-os os únicos legítimos com acesso à universalidade e à verdade. Esse tipo de racismo, já sabemos que inferioriza os conhecimentos não ocidentais, embora seja inegável a existência de histórias e epistemes além dos moldes do ocidente. Essa mudança de paradigma implica também a reedição de uma base epistemológica “outra” para se repensar a interpretação da história brasileira e reeditar uma base epistemológica “outra” também, para os currículos da nova legislação, visando espaços interculturais, críticos e uma pedagogia decolonial. Portanto não é preciso inventar outro mundo, ou outras formas de viver, mas é preciso reeditar o mundo em que vivemos e o modo como vivemos nele.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica- Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Disponível em <2017<http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados/82187207/18693-educacao-quilombola>>. Acesso em 26/01/2024.

CNE/CP. Resolução 1/2004. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 de junho de 2004. Seção 1, p. 11.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

Mignolo, W. (2005). **A colonialidade de cabo a rabo: O hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In E. Lander (Org). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 71-103). Buenos Aires.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina, sept. 2005. (Colección Sur Sur, CLACSO).

_____. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: ASTROGÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana- -Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim das descobertas imperiais**. 2002. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/w3/fsmrn/biblioteca/27_boaventura2.html>. Acesso em: 29 mar. 2012.

_____. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares/corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural?** Caxambu (MG), 2002. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPed.