

A MATRIZ COLONIAL DA RAÇA E DO RACISMO E A CONFORMAÇÃO DE CURRÍCULOS ESCOLARES (DES)COLONIZADOS NO BRASIL

Michele Guerreiro Ferreira¹ – BRASIL
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Resumo: Este trabalho integra a pesquisa de Doutorado, em andamento, vinculada ao Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE – Brasil. Neste, tomamos como ponto de partida a seguinte questão: quais as contribuições do pensamento latino-americano para compreensão e descolonização dos currículos escolares brasileiro? Assim, elencamos como objetivos: a) situar os currículos escolares no horizonte da colonialidade e; b) analisar as possibilidades de descolonização destes currículos a partir das lutas dos Movimentos Sociais Negros pela educação das relações étnico-raciais. Este é um estudo bibliográfico traçado a partir do Pensamento Decolonial Latino-Americano (QUIJANO, 2005, 2007; MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 2005, 2011; WALSH, 2008), o qual nos ajuda a compreender as implicações da racionalidade moderna, eurocêntrica, em relação à construção sócio-histórica da raça e do racismo, do conhecimento científico moderno e de seus efeitos sobre o currículo escolar. Ao nos debruçar sobre os eixos da colonialidade (poder, saber, ser e mãe-natureza), podemos apreender sua configuração, enquanto padrão de poder, para manter os efeitos do colonialismo vivos mesmo após a descolonização política e jurídica das ex-colônias. Também tomamos Freire (2005, 2011), como aporte teórico, pois para este autor o educando ao tomar a consciência de sua situação de “oprimido” poderia libertar a si e ao opressor, por isso, sua Pedagogia é chamada Libertadora e direciona nosso olhar aos movimentos sociais, nas lutas pela mudança e transformação dos padrões de dominação hegemônicos. Onde percebemos a atitude decolonial (MIGNOLO, 2005), especialmente, nas lutas dos Movimentos Sociais Negros, ao impulsionar a política curricular nacional brasileira a garantir espaços para saberes que reivindicam seu lugar dentro de um contexto marcado pela crítica à subalternização dos conhecimentos, tais como, a História e Cultura dos Afro-Brasileiros e Africanos. Tais saberes foram silenciados pelo eurocentrismo ao longo dos últimos cinco séculos, ou subalternizados nos currículos colonizados e colonizadores das escolas, uma vez que a colonialidade define uma geopolítica do conhecimento através da imposição do saber, do poder, da cultura, ignorando as outras epistemologias e suas expressões políticas, culturais. As lutas dos movimentos sociais pela inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e posteriormente Indígena, nos currículos da educação básica brasileira (Lei nº 9.394/96, Art. 26A), é uma possibilidade de desnaturalizar a subalternização a que esses povos foram submetidos e está fundada na humanização e na libertação (FREIRE, *Ibid.*), da condição opressora pautada na construção de um projeto de sociedade outro. Para alcançarmos os objetivos propostos utilizamos-nos da abordagem qualitativa, tomando como procedimento metodológico a realização de pesquisa documental e como procedimento de análise dos dados, a Análise de Conteúdo, (VALA, 1991; BARDIN, 2004), via Análise Temática (BARDIN, *Ibid.*). As análises preliminares apontam que a construção de uma educação das relações étnico-raciais, antirracista e intercultural, através de um currículo decolonial está sendo construído nas tensões sociais, pois a decolonialidade, a humanização e a libertação não se fazem apenas a partir dos sujeitos negros, indígenas, subalternizados, mas a partir do questionamento, do desvelamento e do combate à colonialidade.

Palavras-chave: colonialidade, racismo epistêmico, educação das relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte da nossa pesquisa de Doutorado em Educação (UFPE), a qual se encontra em desenvolvimento. Neste artigo concentramo-nos em analisar as contribuições do Pensamento Latino-americano para compreensão e descolonização dos currículos escolares brasileiro, a partir da educação das relações étnico-raciais.

¹ Especialista em História do Brasil (FAFICA), Mestra em Educação Contemporânea (UFPE), Integrante do Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade na Educação (CAA/UFPE); Professora de História na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, Professora de Etnias Nativas e Diversidades Culturais no Brasil; e de Prática de Ensino na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). E-mail: mguerreirof@hotmail.com

Este trabalho trata-se de um estudo bibliográfico traçado a partir do Pensamento Decolonial Latino-Americano (QUIJANO, 2005, 2007; MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 2005, 2011; WALSH, 2008), o qual nos ajuda a compreender as implicações da racionalidade moderna, eurocêntrica, em relação à construção sócio-histórica da raça e do racismo, do conhecimento científico moderno e de seus efeitos sobre o currículo escolar.

Assim, elencamos como objetivos deste artigo: a) situar os currículos escolares no horizonte da colonialidade e; b) analisar as possibilidades de descolonização destes currículos a partir das lutas dos Movimentos Sociais Negros pela educação das relações étnico-raciais.

Para alcançarmos os objetivos propostos utilizamo-nos da abordagem qualitativa, tomando como procedimento metodológico a realização de pesquisa documental e como procedimento de análise dos dados, a Análise de Conteúdo, (VALA, 1991; BARDIN, 2004), via Análise Temática (BARDIN, *Ibid.*). Para tanto, dividimos este trabalho em quatro seções, além desta introdução: a) analisamos os efeitos da colonialidade nos currículos escolares; b) apresentamos as lutas dos Movimentos Sociais Negros no âmbito da educação; c) analisamos as diretrizes curriculares nacionais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; d) apresentamos nossas considerações finais.

A COLONIALIDADE NA CONFORMAÇÃO DE CURRÍCULOS ESCOLARES COLONIZADOS E COLONIZADORES

Na presente seção propomos uma análise das epistemologias presentes na conformação dos currículos escolares brasileiro no intuito de desnaturalizar questões impostas no âmbito da Modernidade por meio da colonialidade. Esta, entendida como um padrão de poder que atua sobre várias dimensões do colonizado, por isso Quijano (2005, 2007), Mignolo (1996, 2005, 2011), Cajigas-Rotundo (2007) e Walsh (2005, 2007, 2008, 2010) apresentam-na a partir de pelo menos quatro eixos: Colonialidade do Poder, Colonialidade do Saber, Colonialidade do Ser e Biocolonialidade do Poder ou Colonialidade da Mãe-Natureza. Esses eixos possuem sentidos sociais, culturais, epistêmicos, existenciais e políticos. E atuam de maneira a afirmar e a celebrar os sucessos intelectuais e epistêmicos europeus, ao passo que silenciam, negam e rejeitam formas outras de racionalidade e história (WALSH, 2007). Neste artigo, vamos nos deter apenas nos eixos do poder e do saber. De acordo com nossa lente teórica, chamamos àquilo que herdamos desse processo civilizador de herança colonial.

Para Quijano (2005), autor que cunhou o termo colonialidade do poder, esta expressa um sistema de classificação social da população mundial baseada na ideia de raça. O autor nos mostra que a criação da identidade do conquistador europeu é forjada por meio do contato na

*Abya Yala*² (América) com os ameríndios, bem como com os povos que foram trazidos através da diáspora africana. Tal conformação constitui um padrão de poder que se funda em dois pilares: o da racialização (forma de classificar a sociedade baseada na ideia de raça) e o da racionalização (formas de classificar o saber).

A articulação desses dois pilares caracterizam formas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos. Num primeiro momento, esses pilares se constituem com o objetivo de estabelecer as relações de dominação dos povos conquistados, mas depois tal padrão de poder foi expandido para todo o mundo.

Quijano (*Ibid.*) mostra como as identidades se tornaram identidades “raciais” e como passaram a servir para classificar e dividir a sociedade, “sendo a raça branca a dos dominantes/superiores ‘europeus’ e os índios³ e negros, as raças dos dominados/inferiores ‘não europeus’” (FERREIRA, 2013, p. 39). A colonialidade do poder expressa a noção de raça com o objetivo de afirmar a hegemonia europeia, convertendo-se, de acordo com Quijano (*Ibid.*, p. 230), “no primeiro critério para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” após a conquista de *Abya Yala*.

Assim, são formadas identidades raciais produzindo uma hierarquia social que classifica de superior a inferior os brancos, os mestiços, os índios e os negros. De acordo com Walsh (2008), mestiços, índios e negros são tomados como identidades homogêneas e negativas no intuito de negar as diferenças e as especificidades, e impor como referência um único padrão: branco, masculino, heterossexual, urbano, cristão, europeu.

Diante do exposto, é compreensível por que lembramos, indubitavelmente, de termos estudado nas nossas aulas de História temas como: a Revolução Francesa, a Revolução Inglesa, a Revolução Russa, o Iluminismo, o Renascimento, o antigo Regime Francês, o Feudalismo, a Reforma Protestante... Todos estes temas, entre outros (que tiveram a Europa como *locus*), foram plantados em nossa memória individual e coletiva como História Universal, por meio de currículos colonizados, eurocêntricos. Mas... o que acontecia no Continente Africano em 1789, enquanto os franceses gritavam: “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”? Por que sabemos tão pouco sobre a História e a Cultura de um continente que constitui parte fundamental da nossa história e da nossa cultura enquanto latino-americanos, e também enquanto brasileiros? Qual o

² Os Movimentos Indígenas, organizados no continente americano, usam a expressão "ABYA YALA" que é considerada pelos povos indígenas do continente como o verdadeiro nome da América. Essa é uma expressão da língua kuna (povo do Panamá, ponto de união entre o sul e o norte do continente) que significa Terra madura, Terra viva ou Terra em florescimento (PORTO-GONÇALVES, 2009).

³ A conformação racial da sociedade torna todos os diversos povos indígenas e suas variadas etnias, culturas e línguas em uma única categoria homogeneizada: índios.

intuito de silenciar e, por vezes, apagar de nossas memórias individuais e coletivas as Histórias e as Culturas Afro-Brasileiras e Africanas? A quem tem interessado essa assepsia cultural e epistêmica?

Santos e Meneses (2010), afirmam que se deu um “epistemicídio” na medida em que os colonizadores buscavam homogeneizar o mundo através da imposição de sua única forma de pensar, do seu modelo de cultura e de registrar essa imposição no currículo escolar. Assim, os esquecimentos produzidos sobre as Histórias e as Culturas Afro-Brasileiras, Africanas e Indígenas no currículo escolar são resultados do “epistemicídio” que tornam tais Histórias e Culturas “como inexistente[s], como não significativa[s]” (SILVA; SILVA, 2014, p. 155). Currículo, assim, é território epistêmico colonizado ao negar espaço-tempo para os **Outros**.

Vale destacar que além de colonizado, este currículo também é colonizador quando além da negação, produz a inexistência do **Outro** enquanto sujeito histórico e cultural, cristalizando por muito tempo a negatividade de tudo que se refere estas culturas silenciadas. Ou seja, não somente ensina ao branco sua imponentia, mas, sobretudo, ensina ao negro sua inferioridade, mantendo a colonização via colonialidade do poder, ser⁴ e saber.

Tal “epistemicídio” pode ser compreendido em outro eixo da colonialidade, a colonialidade do saber. Para Walsh (2008), tal eixo significa tomar como única perspectiva de conhecimento o eurocentrismo, ao passo que descarta os conhecimentos e as racionalidades epistêmicas que não sejam a dos homens brancos europeus ou europeizados. Esse eixo da colonialidade opera ignorando toda a forma de conhecimento que não seja produzida dentro do contexto epistêmico eurocêntrico, ou seja, de seus padrões de validação epistêmica. Em outras palavras, é “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, já que pertencem a ‘outra raça’” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20).

Compreender esse eixo da colonialidade serve para compreendermos a razão pela qual as Histórias e as Culturas dos povos que habitavam *Abya Yala* e as dos africanos arrancados de suas terras e trazidos para este lado do Atlântico não aparecem nos currículos escolares, nos livros didáticos, nas datas comemorativas do calendário escolar. Pois as histórias e as culturas de “raças” inferiores são igualmente inferiores, não trariam contribuição para a formação de

⁴ A colonialidade do ser, para nós, é um dos eixos mais perversos da colonialidade pois atua por meio da situação imposta pela colonialidade do poder, conduzindo o *outro* ao questionamento: “quem sou eu?”, fazendo-o acreditar que realmente é de uma raça inferior, por isso deve submeter-se aos desígnios da raça superior. É a negação sistemática da pessoa *outra*.

uma identidade nacional que se pauta no eurocentrismo, no padrão colonial estabelecido. E/ou seria muito arriscado apresentar histórias e culturas outras e não questionar a hegemonia imposta pelo eurocentrismo.

É nesse sentido que destacamos a importância da luta dos movimentos sociais pela inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos currículos da educação básica brasileira, por meio das lutas que resultaram na promulgação da já citada Lei nº 10.639/2003, normatizada através de suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN): o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004. As quais representam possibilidades de desnaturalizar a subalternização a que esses povos foram submetidos como veremos na próxima seção.

LUTAS E CONQUISTAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL: O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS NO BRASIL

Nesta seção não vamos adentrar na perspectiva histórica do Movimento Negro no Brasil, mas cabe apresentar uma definição na qual se pauta nossa compreensão, ou seja, aquela que não restringe a mobilização racial ao âmbito político. Assim, adotamos uma concepção alargada de Movimento Negro trazida por Nilma Lino Gomes (2012):

como um conjunto de ações de mobilização política, de protesto antirracista, de movimentos artísticos, literários e religiosos, de qualquer tempo, fundadas e promovidas pelos negros no Brasil como forma de libertação e de enfrentamento do racismo. Entre elas encontram-se: entidades religiosas (como as comunidades-terreiro), assistenciais (como as confrarias coloniais), recreativas (como “clubes de negros”), artísticas (como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia), culturais (como os diversos “centros de pesquisa”) e políticas (como as diversas organizações do movimento negro e ONGs que visam a promoção da igualdade étnico-racial).

Cabe ponderar que cada um destes espaços comportam certa radicalidade emancipatória de reivindicações que podem impactar no processo de implementação de leis e políticas apesar de terem origens distintas. Por isso, em nosso trabalho preferimos falar de Movimentos Negros no plural, no intuito de registrar que os agentes que lutam pela igualdade racial, assumem várias posições de sujeitos (LACLAU, 1986), que podem guardar ambiguidades dentro do próprio potencial reivindicatório como um todo.

As lutas dos Movimentos Sociais Negros para ter garantido um espaço na política educacional de nosso país é de longa data. Porém, focamos neste trabalho o contexto Pós-Durban⁵, no qual várias medidas no âmbito institucional são tomadas enquanto políticas de

⁵ 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada pelas Nações Unidas em Durban, na África do Sul, em 2001, é neste evento que o Brasil assume no

ações afirmativas que se materializam na educação básica e superior em diversos aspectos, influenciando todas as etapas e modalidades da educação nacional. Dentre as ações desenvolvidas destacamos a:

- inclusão do quesito cor/raça no senso escolar, que instituiu a obrigatoriedade de incluir o quesito cor/raça nas fichas de matrícula e nos dados cadastrais das instituições de educação básica e superior, públicas ou privadas, em suas diversas modalidades de ensino, com a finalidade de obter dados para a definição de políticas públicas específicas.
- instituição do Sistema Especial de Reserva de Vagas, que instituiu o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de Escola Pública, em especial negros e indígenas, nas Instituições Públicas Federais de Educação Superior;
- intensificação de pesquisas no campo das relações étnico-raciais;
- participação de membros do Movimento Negro no Conselho Nacional de Educação;
- Aprovação da Lei nº 10.639/2003 que modifica a LDBEN/96 tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica no Brasil.
- Promulgação do Parecer CNE/CP nº 03/2004, que orientou a Resolução CNE/CP nº 01/2004, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- Aprovação da Lei nº 11.645/2008 que modifica a LDBEN/96 tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na educação básica no Brasil;
- Promulgação Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica;

Estes, dentre outros, parecem ser os principais reflexos do protagonismo dos movimentos sociais negros no cenário educacional. Notamos que todas as ações citadas assinalam para uma prática política outra e apontam para a construção de uma sociedade outra, pois se posicionam contra a colonialidade (WALSH, 2007). Estas ações não foram pensadas dentro das academias ou em gabinetes fechados, mas antes, tem contado com a ativa participação da sociedade civil e dos movimentos sociais que em diálogo com os governos têm envidado esforços para democratizar a educação influenciando, inclusive, o currículo escolar. Considerando que, por um lado, o currículo escolar valida uma seleção cultural, daí a importância em ter estabelecido conteúdos curriculares que possam materializar o objetivo central de promover a educação antirracista e intercultural. Por outro lado, não podemos ser ingênuas/os e acreditar que a obrigatoriedade do ensino de determinados conteúdos, por si, já dá conta de promover as mudanças almejadas pelas lutas dos movimentos sociais.

Com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promovido pela Lei nº 10.639/2003, fica evidenciado o esforço para romper com a obediência epistêmica, que é a forma como o mundo moderno se constituiu pensando a partir dos padrões ditados pelo eurocentrismo. Para Gimeno Sácristan (1998, p. 148), a determinação dos conteúdos que

cenário internacional o seu racismo (pois era hegemônico o mito da democracia racial) e se compromete em estabelecer políticas para o seu enfrentamento e combate.

compõem o currículo implica em qual “função queremos que se cumpra, em relação aos indivíduos, à cultura herdada, à sociedade na qual estamos e à qual aspiramos conseguir”. Isto é, a seleção curricular representa a tensão com histórias, culturas e vidas de diversos setores da sociedade. Nesse sentido, para não ver o negro retratado no currículo escolar de forma silenciada ou subalternizada, mas para vê-lo como protagonista de suas histórias, culturas e vidas é necessário estabelecer uma luta contra a colonialidade.

De acordo com Mignolo (2008, p. 305), “precisamos desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo” para colocar esses saberes que foram silenciados e subalternizados *vis-à-vis* com os saberes hegemônicos em função do combate ao racismo e à discriminação étnico-racial. Isto é, desnaturalizar a ideia de que a única epistemologia válida é a eurocêntrica e que outras epistemologias como a afro-brasileira, africana e indígena, podem dialogar e estabelecer relações outras: mais horizontalizadas, interculturais, antirracistas. Assim, sua intenção é apresentar esses componentes curriculares articulados com a promoção da Educação das Relações Étnico-raciais como analisaremos na próxima seção.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Como vimos na seção anterior, os Movimentos Sociais Negros fortalecem a mobilização em torno da inclusão no currículo escolar do estudo das histórias do continente africano e dos africanos, além da luta dos negros no Brasil. Diante das pressões desses movimentos percebemos que o disposto nos Artigos 26A e 79B da LDB (Lei nº 9.394/96), que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos sistemas de ensino representa em boa medida, o enfrentamento à colonialidade e a possibilidade de novas construções teóricas para a construção de outro projeto de sociedade, baseado na horizontalização dos saberes e dos pertencimentos étnico-raciais.

A permanente luta desses movimentos sociais propõe uma nova agenda de políticas públicas, que venham enfrentar sua dívida histórica com a população negra, indígena, com os povos do campo, etc. Percebemos que esta agenda exige que se ultrapassem os processos de ensino e transmissão do saber e que haja um amplo comprometimento com uma pedagogia como política cultural, que não se restrinja às pessoas negras, mas a todas e todos que constituem a sociedade.

Dessa forma, entendemos que construir uma educação das relações étnico-raciais significa horizontalizar tais relações, superando os discursos que criaram o **Outro** para

subalternizá-lo e valorizando a participação de todos na construção da História. A educação das relações étnico-raciais tem como um dos seus princípios o diálogo entre etnias, que não se pauta em relações de hierarquização, mas busque dialogicamente superar a colonialidade.

Para tanto, é imprescindível a compreensão de que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (FREIRE, 2000, p. 29). A educação das relações étnico-raciais não é possível a não ser na criticidade radical materializada na prática educativa decolonial. Esta se tece na inquietude, na indignação de quem educa e de quem é educado mutuamente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana consideram que para haver uma educação das relações étnico-raciais se fazem necessárias “aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004a). As diretrizes apontam para uma educação dialógica que se faz na comunhão entre os povos como indica o pensamento freireano.

A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não se restringe a incluir novos conteúdos ao currículo, sua intenção é apresentar esses componentes curriculares articulados com a promoção da Educação das Relações Étnico-raciais. Para Oliveira e Candau (2010, p. 32), tais diretrizes provocam a reflexão sobre a construção de uma pedagogia antirracista:

Entre os objetivos, estão a garantia do igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e a afirmação de que os conteúdos propostos devem conduzir à reeducação das relações étnico-raciais por meio da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos.

Alcançar essa educação antirracista impõe à escola o imperativo de construir Pedagogias de combate ao racismo, libertando a sociedade brasileira dessa mazela e possibilitando a humanização das relações étnico-raciais e sociais de uma maneira ampla. A educação das relações étnico-raciais é pautada na pedagogia esperançosa que exige uma pedagogia da autonomia dos povos, das etnias no direito de dizer sua palavra, sua visão de mundo, seu modo de estar no mundo em interação com outras formas de dizer a palavra, a visão de mundo e modo de estar no mundo. Por isso, é libertadora.

Por fim, a educação das relações étnico-raciais ainda que seja mais um projeto em desenvolvimento do que um projeto efetivado, expressa uma grande contribuição para a descolonização dos currículos escolares colonizados e colonizadores das escolas brasileiras.

Concebemos a educação das relações étnico-raciais no atual momento como uma esperança freireana que "precisa da prática para tornar-se concretude histórica" (FREIRE, 1997, p. 11). A educação das relações étnico-raciais também é o "ainda não" que vem se tornando lugar e tempo **Outros** pelas mãos negras que não se deixam intimidar pelo embranquecimento silenciador da sociedade colonial-moderna.

CONSIDERAÇÕES

A educação das relações étnico-raciais como prática da liberdade, parafraseando Paulo Freire, é uma ação política que nos remete a compreensão de Walsh (2008) sobre a Interculturalidade, ou seja, estratégia e princípio que orienta a construção do pensamento outro, através de pensamentos, ações e enfoques epistêmicos distintos do eurocentrismo. Nesse sentido, a Interculturalidade seria um projeto social, cultural, educacional, político, ético, estético, epistêmico que conduz à descolonização e à transformação dos padrões estabelecidos pela herança colonial.

As formas de conceber o mundo, o conhecimento e a vida dos povos africanos e afro-brasileiros sendo contemplados nos currículos escolares é uma maneira de libertação da herança colonial e de humanização das relações sociais/raciais. E ser contemplados no currículo não significa nem o seu reconhecimento e nem apenas a garantia de um determinado lugar no tempo-espaço curricular, significa rompimento com as estruturas epistêmicas e de poder presentes no currículo e na escola como um todo.

A construção de uma educação das relações étnico-raciais, antirracista e intercultural, através de um currículo descolonial vai se fazendo nas tensões sociais, pois a descolonialidade, a humanização e a libertação não se fazem apenas a partir dos sujeitos negros, indígenas, subalternizados, mas a partir do questionamento, do desvelamento e do combate à colonialidade que afeta a todos, sejam oprimidos, sejam opressores, embora, obviamente, não da mesma maneira.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. [L'analyse de contenu]. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa. Edições 70, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 10/06/2015.

BRASIL. CNE/CP. **Parecer nº 3**, de 10 de Março de 2004a. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 1**, de 17 de Março de 2004b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

CAJIGAS-ROTUNDO, Juan Camilo. La biocolonialidad del poder, Amazonia, biodiversidad y ecocapitalismo. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFOGUEL, Ramon. (Org.). **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. 169-194.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Perspectiva Pós-Colonial das Relações Étnico-Raciais nas Práticas Curriculares: Conteúdos selecionados e silenciados. **Revista Teias** v. 14, n. 33, p. 25-43, 2013b: Dossiê Especial.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. O Que São os Conteúdos de Ensino? In: GIMENO SACRISTÁN, J. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 149-195.

GROSFOGUEL, Ramon. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL Ramon. (Org.). **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 63-78.

MIGNOLO, Walter. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. In: GONZÁLES STEPHAN, Beatriz. **Cultura y Tercer Mundo**: Cambios en el Saber Académico. Venezuela: Nueva Sociedad, 1996. p. 99-136.

MIGNOLO, Walter. **Cambiando las Éticas y las Políticas del Conocimiento**: La Lógica de la Colonialidad y la Postcolonialidad Imperial. 2005. Disponível em: www.tristestopicos.org. Acesso em 09/08/2011. 156

MIGNOLO, Walter. **Historias Locales/Diseños Globales**: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. 1ª reimpressão. Madrid: Akal, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de.; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, nº 01, abr. 2010, pp. 15-40.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, jul./dez. 2009. Editora UFPR, p. 25-30. Disponível em: [PDF] Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades1 [Between ...ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/made/article/download/.../10939](http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/made/article/download/.../10939). Acesso em 18/01/2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgard. (Org.). **A Colonialidade do Saber**: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (Org.). **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-27.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da; SILVA, Janssen Felipe da. A crítica decolonial das epistemologias do Sul e o contexto de constituição das coleções didáticas do PNLD-Campo/2013. In. **Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColoniais (REALIS)**, v.4, n. 02, Jul-Dez. 2014, p. 149-174.

WALSH, Catherine. **La Educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministério de Educación. (documento de trabalho), 2005. Disponível em: http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf. Acesso em 14/12/2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y Colonialidad del Poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFOGUEL, Ramon. (Org.). **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 47-62.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.