

## OS DESLOCAMENTOS EPISTÊMICOS TRAZIDOS PELAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008: POSSIBILIDADES DE SUBVERSÃO À COLONIALIDADE DO CURRÍCULO ESCOLAR

*Eugenia Portela Siqueira Marques\**

*Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni\*\**

**Resumo:** Este artigo apresenta algumas reflexões sobre as tensões referentes à educação brasileira com respeito à inclusão da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar. Ancora-se nas perspectivas teóricas pós-coloniais e nas mudanças trazidas pelas leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que possibilitaram um deslocamento epistêmico e questionaram a lógica hegemônica de uma cultura comum, de base ocidental e eurocêntrica, que subjuguou, silenciou e inviabilizou outras lógicas e outros saberes. Identifica o Movimento Negro Brasileiro como o protagonista de um projeto educativo emancipatório, no contexto das lutas e pressões para a implementação de políticas educacionais voltadas para a superação do racismo e da desigualdade racial e a subversão epistêmica da formação docente. Discute os resultados finais de uma pesquisa realizada em escolas públicas no Estado de Mato Grosso do Sul e os desafios epistemológicos enfrentados para a educação das relações étnico-raciais com outros paradigmas de se pensar a diferença cultural e a desconstrução dos processos coloniais e relações de poder e saber vigentes nos currículos escolares.

**Palavras-chave:** Descolonialidade curricular; Educação; Relações étnico-raciais.

---

\* Doutora em Educação, professora na Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, Brasil. E-mail: eumar13@terra.com.br

\*\* Doutora em Educação, professora na Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande, Campo Grande/MS, Brasil. E-mail: lela\_13613@yahoo.com.br

THE EPISTEMIC SHIFTS BROUGHT BY THE LAWS 10.639/2003  
AND 11.645/2008: POSSIBILITIES FOR SUBVERSION  
TO COLONIALITY IN SCHOOL CURRICULUM

**Abstract** This article presents some reflections about the tensions regarding Brazilian education concerning the inclusion of the Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture into school curriculum. The paper is anchored in the post-colonial theoretical perspective and in the changes brought by the laws 10.639/2003 and 11.645/2008 that have allowed an epistemic shift and have questioned the hegemonic logic of a common culture, founded in western and Eurocentric ideals, which has silenced and stopped other logics and epistemologies. Our goal is to identify the Brazilian Black Movement as the protagonist of an emancipatory educational project, in the context of tensions and pressures for the implementation of educational policies aimed at overcoming racism, racial inequalities and the epistemic disobedience of teacher education. In this article, we also present and discuss the final results of a research carried out in public schools of Mato Grosso do Sul and the epistemologic challenges faced for the ethnical-racial relation education with other paradigms of thinking the difference and the deconstruction of colonial processes, and power and knowledge relations present in school curriculum.

**Keywords:** Curricular decoloniality; Education; Ethnical-racial relation.

LOS DESPLAZAMIENTOS EPISTÊMICOS PRODUCIDOS POR LAS  
LEYES 10.639/2003 Y 11.645/2008: POSIBILIDADES DE  
SUBVERSIÓN A LA COLONIALIDAD DEL CURRÍCULO ESCOLAR

**Resumen:** Este artículo presenta algunas reflexiones sobre las tensiones referentes a la educación brasileña por la inclusión de la Historia y de la Cultura Afro-brasileña e Indígena en el currículo escolar. Se fundamentará en las perspectivas teóricas pos-coloniales y en los cambios producidos por las leyes 10.639/2003 y 11.645/2008 que posibilitaron un desplazamiento epistémico y cuestionaron la lógica hegemónica de una cultura común, de base occidental y eurocéntrica, que subyugó e inviabilizó otras lógicas y otros saberes. Identifica el Movimiento Negro Brasileño como protagonista de un proyecto educativo emancipatorio, en el contexto de las luchas y presiones para la implementación de políticas educacionales direccionadas a la superación del racismo, de la desigualdad racial y de la insubordinación epistémica de la formación docente. Discute los resultados finales de una investigación realizada en escuelas públicas del Estado de Mato Grosso del Sur y los desafíos epistemológicos enfrentados por la educación de las relaciones étnico-raciales con otros paradigmas para pensar la diferencia cultural y la deconstrucción de los procesos coloniales, relaciones de poder y saber vigentes en los currículos escolares.

**Palabras-claves:** Descolonialidad curricular; Educación; Relaciones étnico-raciales.

## Introdução

Todo ponto de vista sobre a realidade, além de ser intrinsecamente seletivo e parcial, depende das relações de força que condicionam, por meio da possibilidade de acesso à documentação, a imagem total que uma imagem deixa de si. Para ‘escovar a história ao contrário’, como Walter Benjamin exortava a fazer, é preciso aprender a ler os testemunhos às avessas, contra as intenções de quem os produziu (GINZBURG, 2008, p. 43).

Historicamente, o currículo escolar no Brasil legitimou as epistemologias do colonizador que promoveu a subjugação, a subalternização e a inferiorização dos saberes<sup>1</sup> dos povos tradicionais africanos e indígenas. Apesar da nossa Magna Carta de 1988 garantir os “Direitos Culturais”, na Seção II, Art. 215, parágrafo 1º, que dispõe sobre a cultura, observa-se que na prática ocorreram muitas resistências para que as culturas afro-brasileira e indígena fossem inseridas nas políticas de currículo no Brasil.

Neste artigo, desenvolvemos uma análise epistemológica a partir da reflexão sobre a lógica da Colonialidade<sup>2</sup> e a educação das relações étnico-raciais no Brasil, no contexto das novas demandas e tensões epistêmicas produzidas para o currículo e a práticas pedagógicas da educação básica, com a implementação das leis nº 10.693/03 e nº 11.645/08, que alteraram o artigo 1º da LDBEN/1996, com a inserção do artigo 26-A, e tornaram obrigatório o estudo da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio públicos e privados. Essas legislações são fruto da resistência, da luta e do protagonismo negro e indígena, promovida pelos Movimentos Sociais que possibilitaram a subversão da lógica da herança educacional colonializada e exigiram outros paradigmas para se pensar a diferença étnico-racial.

A obediência epistêmica de matriz colonial por muito tempo reforça apenas o discurso da igualdade, deixando de lado as diferenças e todas as consequências herdadas do passado colonizado de opressão, com a legitimação de uma ideologia que defende a convivência harmônica e democrática de brancos, negros e índios. O Movimento Negro e Indígena, como também os estudiosos da área, demonstram que, além das desigualdades que permanecem na sociedade brasileira, temos que conviver com a imposição epistemológica de um processo que produziu uma perspectiva de conhecimento único, ou seja, legitimou um modo de produzir conhecimento que demonstra, segundo Quijano (2005, p. 236), “[...] o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo”.

Nesse contexto, cabe ressaltar que a implementação dessas leis visa à superação de padrões epistemológicos hegemônicos. Além disso, orienta para a formação de educadores, na perspectiva de uma pedagogia decolonial crítica<sup>3</sup> que desafia o colonialismo e a colonialidade: o “pensar a partir da” condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados e do “pensar com” outros setores populares, para fazer insurgir, reviver e reexistir (WALSH, 2009).

É uma Pedagogia Antirracista, pois se coloca contra geopolítica hegemônica monocultural e monorracial, que busca dar visibilidade à luta dos que foram silenciados pela colonialidade.

O direito à diferença, a emancipação e o reconhecimento de seus próprios fundamentos epistêmicos são imprescindíveis para que os povos subalternizados tenham a garantia do exercício da liberdade material e possam ser os protagonistas nas áreas: política, epistemológica, social e educacional. Na educação, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 representaram um avanço significativo, pois disciplinaram a Educação das Relações étnico-raciais ao problematizarem e ressignificarem os currículos monoculturais por meio dos componentes curriculares como o de História e de Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. Essas legislações provocam um deslocamento epistêmico na lógica hegemônica de uma cultura comum de base ocidental, que desafia a adoção de práticas pedagógicas que não silenciaram diante dos legados eurocêntricos que hierarquizaram, subalternizaram e desumanizaram os sujeitos colonizados.

Dialogamos com os estudiosos dos Estudos Pós-Coloniais da vertente Latino-Americana Quijano (2005), Maldonado-Torres (2007), Mignolo (2003) e Walsh (2009) para analisar as possibilidades de descolonização dos currículos escolares, com a inserção dos estudos sobre a História e a Cultura Afro-brasileira e Indígena. Para Walsh (2009, p. 12 tradução nossa), a decolonialidade pode ser definida como:

Um trabalho que busca desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que sustentam padrões de poder arraigados na racionalização, no conhecimento eurocêntrico e, na inferiorização de alguns seres como menos humanos<sup>4</sup>.

Nessa perspectiva, a problematização do currículo escolar, pelo enfrentamento do discurso hegemônico da normalidade do colonizador branco/europeu, dá visibilidade a outras lógicas e formas de pensar, contrapondo-se à ideia da existência de uma única lógica eurocêntrica e dominante que permeou o currículo escolar no Brasil. Esse entendimento denuncia o currículo eurocentrado e hegemônico que não dá espaço para narrativas outras. Os negros e os índios, por exemplo, foram relegados a espaços estereotipados e subalternizados no currículo embranquecido que lhes impôs a condição de inferiores.

## **Os processos colonizadores e as suas marcas identitárias: representações, estereótipos e subalternização da diferença étnico-racial**

Em defesa de uma suposta legitimidade europeia, mesmo após o período colonial, os processos colonizadores permaneceram eficazes, por meio da colonialidade, e garantiram os interesses eurocêntricos e hegemônicos, mantendo um modelo universal para as ciências humanas. Conforme ressalta Maldonado Torres (2007, p. 131):

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império.

Diferente desta ideia, a Colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

Esses processos coloniais implantados em países como o nosso passaram por uma fase de perversão colonizadora, pois ignoraram todas as possibilidades de outras lógicas, culturas, saberes e conhecimentos. Promoveram a subalternização dos povos colonizados, que influenciaram negativamente a constituição de identidades na representação generalizada de estereótipos dos diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira. A veemência ideológica desses processos naturalizou o imaginário do invasor europeu e neutralizou as outras possibilidades epistêmicas e os processos históricos do não ocidental.

Do ponto de vista de um processo cultural, que se fez colonial, constroem-se os significados que acabam posicionando os sujeitos a partir de uma única lógica – a da colonialidade, segundo a qual todo pensamento que não advém da fundamentação do conhecimento ocidental é marginal e subalterno.

[...] a fundamentação ontológica tem considerado o Centro como ponto de chegada e de partida. O “Ser” tem sido, na verdade, o Centro. O “Pensamento” tem sido um Pensamento Central. No Centro se encontraram ambos. Fora do Centro, encontra-se o ente, o contingente e o subdesenvolvido; aquilo que só passou a ser reconhecido através do Centro [...] (RIEGA apud MALDONADO-TORRES, 2008, p. 71).

As reflexões sobre a negação e a invisibilidade imposta às epistemologias “não europeias” fortalecem a discussão da modernidade/colonialidade. Para Bhabha (2003), as relações sociais, culturais e políticas da contemporaneidade, que seguem coloniais, tentam fixar os binarismos, estabelecer e fixar as identidades dos colonizados e dos colonizadores. O autor entende que é possível iniciar processos de fricção onde se possam encontrar fissuras no discurso colonial. Segundo Costa (1999, p. 65), a “[...] cultura ocidental eurocêntrica que se autodeclara instituidora de padrões em todas as dimensões da vida humana, governa os desejos e os sonhos, e, ainda invoca para si as credenciais de magnanimidade”. Rever, escovar a “nossa história ao contrário”, como nos propõe Walter Benjamin, analisar as relações entre a cultura e a colonização é um processo revisionário (BHABHA, 2003) que implica um deslocamento teórico e epistemológico, “[...] é desvencilhar-se da superioridade das certezas e para armar a minha perspectiva de ver, busco, também, me afastar das concepções universalizantes” (COSTA, 2005, p. 202).

É importante compreender essa perspectiva de ser, poder e viver (QUIJANO, 2005), nas relações, analisando como ela é apresentada e legitimada pela cultura colonizadora. Ela precisa ser revista, ou seja, precisamos “ler os testemunhos às avessas”, como nos provoca a

pensar Walter Benjamin, ou como nos alerta Bhabha (2003), revermos a diferença não mais a partir de um único referencial, não mais considerando ou partindo de uma classificação hierarquizada, construída pelo único modelo cultural/colonial. Segundo Bhabha (2003, p. 21-22):

As diferenças sociais não são simplesmente dadas à experiência através de uma tradição já autenticada; elas são os signos da emergência da comunidade concebida como projeto – ao mesmo tempo uma visão e uma construção – que leva alguém para “além” de si para poder retornar, com um espírito de revisão e reconstrução, às condições políticas do presente.

O autor nos propõe refletir sobre os processos de tradição em que estamos inscritos, ou seja, vivemos em uma sociedade em que os padrões entendidos como “normais”, estabelecidos como normas, foram traduzidos pelo viés da sociedade colonizadora e ocidental, para o qual a subalternização dos povos nas colônias decorre das relações assimétricas de poder, que foi e ainda é “outorgado” pela cultura ocidental, pelos colonizadores.

As representações sobre os povos africanos e indígenas, produzidas pelos colonizadores que os tinham como povos não portadores de culturas, ou portadores de culturas inferiores, tiveram como “atribuição de sentido” um “contar” sobre a identidade do colocado como outro, e assim, silenciosamente se impõe. É importante atentar para o fato de que, no caso dos povos colonizados, trata-se de relações de ser, poder e saber profundamente assimétricas, construídas no período colonial.

No Brasil, as representações dos povos africanos, como também as dos indígenas, foram construídas no período colonial, mas ainda são (re)produzidas dentro de um contexto de forte exclusão social, marcada por relações assimétricas de poder que, de um lado, indicam a força das representações sociais e culturais produzidas no contexto colonial, de outro, muita ignorância e um profundo desconhecimento da cultura e da vida dessas populações. E perante a desconhecida cultura do outro, no caso, dos povos africanos e sua diferença, os colonizadores vão “classificando” esse outro, produzindo a diferença colonial a partir de sua posição de poder, de colonizadores.

Aos indígenas, além do esbulho das terras tradicionais que foram demarcadas a partir de referenciais externos, também coube o confinamento (BRAND, 1997) geográfico e cultural, o que acabou inviabilizando a sua organização social e cultural. Esse processo de colonização mostra hoje um cotidiano marcado por violências e preconceitos advindos de estereótipos e representações equivocadas. Os povos indígenas têm sido caracterizados como povos que não trabalham ou não sabem cultivar a sua terra, cujos problemas mais graves seriam consequência das limitações de sua própria cultura. A manutenção desse entendimento faz com que se ocultem propositadamente os problemas advindos da falta de terras e se ignorem os processos colonizadores e as marcas desse processo na cosmovisão desses povos.

Na visão de Bhabha (2003, p. 111), o “objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados, com base na origem racial, de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução”. O discurso colonial é uma das formas de imposição epistemológica que veio atrelada à colonialidade do poder e do saber. O autor também orienta a pensarmos a cultura como “entre-lugar”, como um espaço no qual

os sujeitos historicamente silenciados, discriminados e em posição de poder subalternizado e os outros, subalternizados ou não, presentes naquele mesmo espaço, interagem e negociam (BHABHA, 2003) identidades e novas relações de poder e saber. Ou, ainda segundo Woodward (2000, p. 39), as identidades são “fabricadas” por meio da “marcação” da diferença, esta que ocorre por meio da representação e por formas de exclusão, ou seja, refletem relações de poder no âmbito do projeto colonial.

Bhabha (2003, p. 105), ao se referir à “fixidez como signo da diferença cultural/histórica/racial no discurso do colonialismo”, lembra que o estereótipo, como “estratégia discursiva”, é uma “forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido”. Conclui que o “discurso colonial produz o colonizado como uma realidade social que é, ao mesmo tempo, um ‘outro’ (com uma “forma limitada de alteridade”, BHABHA, 2003, p. 120) e ainda assim inteiramente apreensível e visível” (BHABHA, 2003, p. 111).

Sobre a construção da identidade negra no Brasil, é necessário situar o debate nas ideias de eugenia, que significa “boa geração”. É o estudo dos meios de melhorar o patrimônio genético das populações, ou de impedir que ele se deteriore. Conforme define Frota Pessoa (1996, p. 37).

As medidas eugênicas tendem a elevar as frequências de genes ou conjuntos gênicos benéficos, ou impedir que elas caiam (eugenia positiva), e tendem a reduzir as frequências dos genes ou conjuntos gênicos nocivos, ou a evitar que elas aumentem (eugenia negativa).

No Brasil, as teorias eugênicas marcaram o final do século XIX e o começo do século XX. A raça branca, nessa teoria, foi eleita a mais importante, o que resultou na exclusão e na inferiorização das demais: população brasileira gerando consequências que permaneceram até os dias atuais. Segundo Sabóia (2015, p. 4):

[...] os intelectuais brasileiros utilizaram das faculdades de direito e de medicina para exporem e desenvolverem suas teorias eugênicas. [...] em Recife Silvio Romero, um evolucionista social, cuja obra foi marcada por contradições, muitas vezes defendendo o determinismo racial, mas ao mesmo tempo assumindo que nosso futuro era mestiço, mas com a ressalva de que “apenas” em termos culturais. [...] em São Paulo tivemos alguns pensadores da escola de direito que estavam ligados diretamente à antropometria, isto é, com a ciência que analisa a potencialidade de uma raça a partir de estudos como o do diâmetro de crânios. Estes intelectuais buscavam inspirações nos estudos e modelos do médico italiano Cesare Lombroso, que utilizava a antropometria para fazer estudos de uma disciplina que ficou conhecida como antropologia criminal. É por meio da antropologia criminal que os intelectuais paulistas tentavam descobrir o “perfil craniano do crime”, o qual, segundo Lombroso, estaria ligado às raças inferiores [...] Na Bahia tínhamos o médico Nina Rodrigues, adepto das teorias de Lombroso e da degenerescência, segundo as quais a mestiçagem era considerada um mal. Já no Rio de Janeiro, tínhamos o médico Renato Kehl, que pode se considerar pela história, um dos maiores entusiastas da eugenia. Kehl pregou a implantação no Brasil da mesma política que se empregava na África do Sul, o apartheid, além disso, foi presidente e responsável pela maioria dos congressos nacionais em que se discutiram e pensaram as questões eugênicas sobre e para nosso país.

Embora as ideologias raciais tenham sido confrontadas pelos movimentos negros e cientistas sociais, a herança do racismo biológico ainda continua presente. É constante a presença das contradições e das tensões no processo identitário de construção das identidades negra e indígena no Brasil. As imagens e representações negativas vigentes na nossa sociedade a respeito dos negros e indígenas permaneceram e ainda permanecem no imaginário social. Os primeiros contatos das crianças com a linguagem presente nos livros didáticos, na literatura infanto-juvenil, influenciam na formação de seu conhecimento sobre os valores etnocêntricos das identidades dominantes e sobre a pseudoinferioridade do povo negro. Os livros didáticos e paradidáticos por muito tempo apresentaram exemplos e imagens carregadas de preconceito. O negro era desvalorizado, tanto do ponto de vista físico, intelectual, cultural, como moral; a cor e as características eram consideradas antiestéticas; a cultura e os costumes africanos, primitivos.

Ser negro é um fato do qual os indivíduos não podem fugir. Está em sua história, nos traços característicos da pele, na fisionomia. A formação de sua identidade deve ser, entretanto, construída tendo por base um corpo negro num mundo branco. A cosmovisão dos povos indígenas se difere da ocidental, o que faz com que ele tenha sua identidade própria.

Como é possível reconhecer-se negro ou indígena e aceitar-se, nomear-se, numa sociedade onde o não ocidental é representado por características negativas, pejorativas e estereotipadas? Isso resulta num sentimento de inferiorização e subalternização e, conseqüentemente, na dificuldade de estabelecer uma identidade ou refugiar-se em uma identidade simbólica que não lhe pertence. Essas reflexões nos permitem pensar com Quijano (2005, p. 235), segundo o qual:

[...] aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida.

A matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, do racismo e da racionalização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação, instaurando a diferença colonial (WALSH, 2009, p. 16).

A colonialidade presente nas historiografias também está presente nos aspectos da vida social e cultural, e se configura, segundo Walsh (2009), a partir de quatro eixos entrelaçados. O primeiro eixo – a colonialidade do poder – refere-se ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça” como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho. “Essa colonialidade do poder (que ainda perdura) estabeleceu e fixou uma hierarquia

racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, “índios” e “negros” como identidades comuns e negativas” (WALSH, 2009, p. 14). Segundo a autora, a colonialidade do saber parte da proposição de que a Europa se constitua como centro de produção do conhecimento, “o eurocentrismo como perspectiva hegemônica” na legitimação do saber (WALSH, 2009, p. 15), inviabilizando outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não sejam os europeus, subjugando e subalternizando os saberes desenvolvidos historicamente por outros povos e nações. A colonialidade do ser, segundo Walsh (2009), é o que se exerce por meio da subalternização e da desumanização dos sujeitos colonizados, operando por meio das “categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno, justifica a superioridade e a inferioridade – razão-não razão, humanização- desumanização” (WALSH, 2009, p. 15). O quarto eixo proposto pela autora é o da colonialidade da natureza e da própria vida. Com base na divisão binária natureza/sociedade, nega-se a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, descartando-se o mágico-espiritual-social que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos colonizados. Ou, como nos faz pensar Quijano (2005, p. 1) “[...] a estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais, que posteriormente foram codificadas como ‘raciais’, ‘étnicas’, ‘antropológicas’ ou ‘nacionais’”.

### **A Descolonialidade do Currículo Escolar: o protagonismo dos movimentos sociais em prol de uma pedagogia crítica e de subversão**

A luta dos Movimentos Sociais Negros por educação formal e a reivindicação de políticas educacionais que reconheçam as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira sempre foram pontos primordiais defendidos na história desses movimentos. Desde a década de 1930, com a atuação da Frente Negra Brasileira criada em 1978, com o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU), inúmeros enfrentamentos e movimentos de resistência contribuíram para a criação de políticas específicas e voltadas para a população negra, sem negarem a necessidade de articulação destas com as políticas de cunho universalistas igualitárias.

[...] é possível afirmar que o Movimento Negro apresenta, historicamente, um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta. Esse projeto se choca, muitas vezes, com a racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica, visto que apresenta outro tipo de saber, construído numa história em que a diversidade étnico-racial sempre esteve presente, em que a alteridade sempre esteve pautada, não só no reconhecimento do outro, mas na luta política de ser reconhecido como um outro, com o direito de viver a sua diferença e ver sua cultura e sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional. [...]. Os espaços políticos dos movimentos sociais são, portanto, produtores de uma epistemologia tão legítima quanto a que é considerada hegemônica pela educação e pela teoria social. O acúmulo da experiência política e de vida da comunidade negra organizada no Brasil se

articula, também, com as iniciativas negras na América Latina, pouco discutidas pela teoria educacional e pela História da Educação brasileira. (GOMES, 2008, p. 100).

Nesse contexto, identificamos que a descolonialidade<sup>5</sup> do currículo escolar e as mudanças que desafiam a formação inicial e continuada de professores possuem potencial crítico e emancipatório, com fundamentos nos princípios teóricos e legais presentes no arcabouço jurídico produzido ao longo dos últimos anos no Brasil, os quais elencamos no Quadro 1.

**Quadro 1** – Arcabouço jurídico para a Pedagogia crítica e de subversão epistêmica.

1- Parecer nº 014/1999, trata-se de regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, determina a estrutura e o funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da Educação Escolar Indígena.
2 - Resolução nº 03, de 10 de novembro de 1999. Fixa as Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília
3 - Lei nº 10.639/2003, que inseriu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares.
4 - Projeto de Lei nº 2.827/2003, que institui a Obrigatoriedade de Incluir o Quesito Cor/Raça nas Fichas de Matrícula e nos Dados Cadastrais das Instituições de Educação Básica e Superior Públicas.
5 - Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
6 - I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial: Brasília, 30 de junho a 2 de julho de 2005. Relatório Final. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR), 2005.
7 - Lei nº 11.645/2008 que inseriu a obrigatoriedade do ensino regular das escolas, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares;
8 - Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, MEC 2009.
9- Documento Final da Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2010.
10- Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010).
11 - Lei nº 10.172/2001 que inseriu as Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Indígena.
12 - Parecer nº 014/1999, trata-se de regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol a Educação Escolar Indígena.
13 - Resolução nº 03 de 10 de novembro de 1999. Fixa as Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e das outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília

**Fonte:** Organizado pelos autores, 2015.

Esse arcabouço jurídico denuncia e questiona o silenciamento no fazer pedagógico sobre as questões epistemológicas, políticas e culturais que tratam das relações étnico-raciais. Parte dele a orientação de que os sistemas de ensino devem garantir, na política educacional de Estado, ações e programas que desmistifiquem, descolonizem o currículo escolar, com a inserção da história e da cultura afro-brasileira e indígena. O acompanhamento e a avaliação

da implementação desses dispositivos legais são imprescindíveis; daí a importância da atuação dos movimentos sociais negros, indígenas e indigenistas.

A Lei 10.639/2003 estabeleceu que, no dia 20 de novembro, comemora-se o “Dia Nacional da Consciência Negra”, no calendário escolar. As práticas pedagógicas ainda tendem a privilegiar as culturas chamadas hegemônicas ocidentais, e acabam subalternizando as outras culturas, consideradas de menor poder e saber. Em alguns casos, essas culturas são abordadas de forma estereotipada, folclorizada e subalternizada, inseridas esporadicamente nas atividades escolares, conforme alerta a teorização de Santomé (1995, p. 173) sobre um currículo turístico. O autor denomina: “currículo turístico, ou seja, em unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural”.

A inserção dessa data instigou/tencionou algumas reflexões sobre a comemoração do Dia 13 de maio nas escolas - “Abolição da escravidão no Brasil”. A Lei Áurea historicamente representou um marco importante na caminhada rumo à autonomia do povo negro, mas não alterou a lógica escravista do branco, ainda latente na sociedade brasileira.

O estímulo à experiência com outros sujeitos presentes na escola formal, com outros saberes, tais como os indígenas, sugere que façamos uma revisão histórica da construção e da legitimação dos conhecimentos, pois, como nos alerta Santomé (1995), quando nos referimos aos saberes indígenas nos currículos escolares temos a tendência de fazê-lo de forma folclorizante, por meio de estereotipagem e psicologização dos problemas, como *souvenir*, desconectados da realidade social e cultural desses povos. Com essa prática política e pedagógica, ignoramos outra lógica possível de construção de saberes, ignoramos também os processos coloniais vividos e as alterações nas formas de ser e viver desses povos quando não discutimos questões importantes como a questão da terra, os motivos que levam aos genocídios e a invasão das igrejas pentecostais nas aldeias, entre outras questões que subalternam os saberes tradicionais indígenas.

Portanto, o desafio posto é legitimar o direito das diferentes formas de conhecimento das diferentes culturas, como as africanas e indígenas, a uma existência sem marginalização ou subalternidade ou, ainda, dar voz a “culturas negadas e silenciadas” (SANTOMÉ, 1995).

## **O contexto da pesquisa, procedimentos e resultados**

Nesta seção apresentamos os resultados da pesquisa que investigou o processo de implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 em escolas públicas do Estado de Mato Grosso do Sul.

A pesquisa foi coordenada pelos professores pesquisadores do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal da Grande Dourados (NEAB/UFGD) e pelo Núcleo de Diversidade da Secretaria de Educação. Para a coleta de dados foi utilizado questionário *on-line*, no período de 2012 a 2014. Foram contatadas 362 unidades escolares localizadas nos 79 municípios do Estado. Um total de 572 participantes aderiu à pesquisa: sendo 47 diretores; 80 coordenadores pedagógicos; 437 professores; seis gerenciadores midiáticos e dois intérpretes de libras.

Apresentamos aqui a análise das respostas às seguintes questões: 1) Você conhece as Leis Federais n. 10.639/03 e n. 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais que estabelecem a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena? 2) Você considera a temática da diversidade étnico-racial necessária no currículo escolar? 3) Você considera que a escola trata adequadamente as questões referentes à diversidade étnico-racial? 4) Você trabalha os temas da História e da Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena em sua escola? 5) Você tem acesso a materiais didático-pedagógicos para trabalhar a História e a Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena?

Após análise e interpretação dos dados, é possível afirmar que 57% dos profissionais interlocutores da pesquisa conhecem a legislação. Esse quantitativo, somado a 34% de indivíduos que afirmam conhecer parcialmente, confere um percentual de 91% dos participantes, visto que tiveram contato, de alguma forma, com os pareceres ou termos norteadores que envolvem a temática étnico-racial. Porcentagem positiva se considerarmos que o cenário de sua execução, a escola, é repleto de subjetividades que, por vezes, inviabilizam os reais objetivos que uma legislação pode direcionar, e principalmente por ser ela uma fronteira entre o mundo coletivo social e o particular institucional. Tais subjetividades se traduzem também na ação dos docentes, estes que por muitas vezes se enclausuram em métodos defasados de ensino, engessando uma perspectiva conteudista que lhes proporciona conforto e perpetuam posicionamentos férteis para o desenvolvimento e a manutenção do preconceito.

A pesquisa evidenciou que os professores, nesta última década (2003-2014), participaram ativamente, alguns com mais protagonismo que outros, do processo de efetivação do preconizado pela legislação educacional. O marcador 9%, que representa a quantidade de profissionais que desconhecem as legislações, é um número insignificante dentro do universo que compreende a rede estadual escolar, o que reforça a tese de que as propostas trazidas pelas legislações se deslocam da zona de silenciamento e ocultação no currículo e nas práticas pedagógicas para tencionarem as discussões educacionais e construir um espaço propício para os caminhos decoloniais almejados.

Entretanto, é necessário enfatizarmos que a ausência de conteúdos sobre História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na formação inicial de professores se constitui em barreiras a serem vencidas, pois, apesar dos avanços, observamos que, na resposta da questão 2, um total de 4% dos profissionais não considera necessário inserir no currículo escolar a temática da diversidade étnico-racial. Se considerarmos os 9% que a desconhecem, temos ainda um total de 5% que, mesmo não conhecendo, consideram importante no currículo escolar a discussão envolvendo as populações indígenas e negras e suas contribuições na formação da nação brasileira. Esse fator nos permite afirmar que os tais 4%, compondo os 9% que desconheciam a temática, passam despercebidos na análise geral dos dados e que, assim sendo, as citadas barreiras que ainda insistem em reproduzir teorias racistas pautadas no arcaico mito da democracia racial estão se tornando, pouco a pouco, insignificantes para o processo de descolonização epistêmica. Para que isso se concretize de forma ampla, além da prática docente, é importante que a escola, por meio da gestão escolar, possibilite discussões sobre as diversidades que a compõem, dando ao profissional da educação ferramentas que subsidiem debates sobre a temática, tanto com os alunos como entre eles e com a comunidade.

Na visão dos participantes da pesquisa, 11% consideram que a escola não trata adequadamente a temática, e quando trata o faz de forma fragmentada ou “de forma isolada e mais especificamente, apenas nas proximidades do dia do índio o no 20 de novembro” (Entrevistado, 2013). Essa característica não é diferente da de outras escolas do país. A execução do pautado na Lei muitas vezes é imposta aos professores de forma verticalizada, resultando na inclusão do calendário escolar de atividades específicas em datas determinadas, sem um diálogo com as demais instâncias sociais que compõem a disciplina executada pelo docente, sua sala de aula e, principalmente, a escola. Contudo, 78% consideram ser pertinente o trabalho da escola na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais. Trabalhos em grupo são realizados com os estudantes por meio de dinâmicas teatrais, elaboração de músicas e poemas. As escolas convidam integrantes de entidades que possam colaborar com o assunto, como, por exemplo, algumas escolas relatam que convidam indígenas das aldeias próximas para participarem de rodas de conversas com os alunos. Tais ações expressam que o preconizado pela Lei não se restringiu às disciplinas de História, Artes e Literatura, identificamos movimentos afirmativos com ações que envolvem todo o coletivo das escolas.

Desse panorama, 11% consideram que a escola tem um envolvimento parcial com a questão étnica, e que, mesmo havendo todo um trabalho político em nível nacional, ela ainda não se envolve com todas as suas possibilidades no debate sobre o racismo ou qualquer outra forma de discriminação. Os profissionais que compunham tal porcentagem se integram, de forma direta, nos 38% que afirmaram não ter acesso a materiais didático-pedagógicos para o trabalho com a História e a cultura afro-brasileira, africana e indígena. Uma das entrevistadas afirma que um dos maiores limitadores da exequibilidade integral da legislação no espaço escolar é a própria “forma com que o conteúdo aparece nos livros didáticos e no material enviado às escolas, pois poderiam ser mais dinâmicos e pontuarem alguns aspectos ainda vivos destas culturas em nossa sociedade” (Entrevistado, 2013).

Entretanto, mesmo em meio às dificuldades elencadas, 47% dos entrevistados afirmam ter acesso a materiais didático-pedagógicos dentro da escola, estes simbolizados por cartilhas informativas, livros de história e histórias de matriz africana, bem como poemas e contos afro-brasileiros. O uso de DVDs também foi citado como reforço ao material didático possível para a sala de aula, utilizado na conscientização e exposição da temática, tal como matéria-prima para criação artística de textos literários e peças teatrais.

Considerando que os 47% citados pertencem ao grupo de 68% dos profissionais que informaram trabalhar integralmente os temas da História e da Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na escola, isso significa que 21% dos profissionais trabalham sem o apoio didático pedagógico da instituição escolar em que atuam. Eles procuram, então, por iniciativa própria, meios didáticos para ensinar os preceitos orientadores da educação para as relações étnico-raciais e inserção da diferença negra e indígena.

O total de 25% que trabalham parcialmente a temática soma-se com os que trabalham integralmente o valor de 93% de profissionais que discutem em sala a composição racial brasileira, bem como a História e a Literatura Africana e a Afro-brasileira. Esse percentual confirma o quão expressivo é o desenvolvimento dos eixos sobre as relações étnico-raciais

nas escolas estaduais sul-mato-grossenses. Se apenas 85% dos profissionais da educação têm acesso, mesmo que parcialmente, ao material didático-pedagógico nas escolas, e ainda assim 93% discutem em sala, significa que os paradigmas outros já se encontram inseridos nos discursos ou na formação do docente sul-mato-grossense e brasileiro. É relevante que 89% dos profissionais interlocutores dessa pesquisa considerem a escola como um lugar que propicia o debate sobre a diversidade étnico-racial, que engloba temas fundamentais para a construção de uma educação democrática e antirracista. De um modo geral, os resultados da pesquisa não se diferenciam da realidade nacional, conforme demonstrou Gomes (2012, p. 30), quando apresentou um panorama das instituições escolares brasileiras.

Nesse contexto, entendemos que, apesar das limitações da formação inicial dos professores sob a perspectiva da diversidade étnico-racial, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 promoveram um deslocamento epistêmico que exige novas posturas dos sistemas de ensino, dos currículos das licenciaturas, da gestão escolar e dos programas e comissões que avaliam os livros didáticos e paradidáticos, além da inserção de questões sobre as legislações em tela nos concursos públicos. É reconhecidamente um novo momento para a educação brasileira, que não pode mais negar a presença de outra lógica; a de resistência e subversão à colonialidade.

## **Algumas considerações possíveis**

“A epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento” (SANTOS, 1986).

Inicialmente, cabe destacar que as legislações n.º 10.636/2003 e n.º 11.645/2008 contribuem para a visibilização da cultura dos povos colonizados e fundamentam outra epistemologia para a possível descolonização do currículo escolar, como também para a alteridade desses povos frente à sociedade ocidental. Essas legislações trazem os princípios de descolonização como uma alternativa para a “(des) aprendizagem, invenção e ação” (FANON, 1963 apud WALSH, 2009, p. 35), para estabelecer a mudança ou a transformação social.

Considerando o deslocamento epistêmico com a implantação das legislações, podemos apontar uma considerável demanda vigente nos cursos de especialização que abordam questões sobre diversidade e diferença, e, assim, construir relações de solidariedade. A formação docente aqui sinalizada permite relativizar fronteiras estabelecidas pelo colonizar, um novo espaço de afirmação de sua autonomia cultural. Esses cursos de formação docente constituem-se, potencialmente, como ferramentas contra o preconceito e a favor da afirmação cultural e podem fortalecer a identidade dos povos africanos e indígenas.

Portanto, segue o desafio de “[...] trazer o direito das diferentes formas de conhecimento a uma existência sem marginalização ou subalternidade por parte da ciência oficial” (SANTOS; MENESES; NUNES, 2006, p. 21), ou, ainda, dar voz a “culturas negadas e silenciadas” (SANTOMÉ, 1995). Essas preocupações devem levar em conta sempre a dimensão colonial, histórica e cultural levada em conta na construção dos conhecimentos, imbricada no projeto colonizador de nosso país.

Descolonizar o currículo é contrapor-se às lógicas da colonialidade do poder, do ser e do saber, na concepção de que há outras experiências políticas, outras vivências culturais e econômicas e de produção do conhecimento, imprescindíveis para a educação democrática, intercultural e decolonial. Nesse sentido, defendemos a importância de uma revisão epistêmica na formação docente e a resignificação das práticas políticas e pedagógicas institucionalizadas nas escolas, a fim de problematizá-las no sentido de construir diferentes práticas assentadas no diálogo intercultural.

## Notas

1 Recorremos a Mato (2009) e Walsh (2009) para fazer referência a saber e conhecimento como sinônimo, para os autores supracitados não há hierarquia entre saber e conhecimento, mas sim um processo histórico que desqualificou um determinado conhecimento, e que ainda se faz presente como uma herança colonial, a colonialidade do saber.

2 A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder (QUIJANO, 2007, p. 93).

3 As pedagogias decoloniais propõem um pensamento outro, ou seja, “pensar a partir da” condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados e do “pensar com” outros setores populares. Esta forma de pensar está nas lutas e práticas próprias dos povos ancestrais africanos e indígenas, que foram subalternizados e invisibilizados na relação colonialismo/colonialidade.

4 Texto original em espanhol.

5 Descolonialidade, Decolonialidade são entendidos pelos autores pós-colonialistas como sinônimos. A orientação decolonial proposta por Walsh, busca questionar, rever as “estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade” (WALSH, 2009, p. 24).

## Referências

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BRAND, Antônio. J. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani**: os difíceis caminhos da Palavra. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 25 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 22 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 03, de 10 de novembro de 1999.** Fixa diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e das outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2015.

BRASIL. **Parecer 03/2004.** Conselho Pleno do Conselho Nacional de educação. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, MEC, 2004.

COSTA, Marisa. V. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 37-68.

\_\_\_\_\_. Velhos temas, novos problemas: a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Maria Isabel BUJES. **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FROTA PESSOA, Oswaldo. Raça e eugenia. In: SCHWARCZ, Lilia Mortiz, QUEIROZ, Renato da Silva (Org.). **Raça e diversidade.** São Paulo: EDUSP, 1996.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Nilma Lino. **Por um projeto educativo emancipatório.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, jan./dez. 2008, p. 95-108. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003.** Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento.** Modernidade, império e colonialidade. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, p. 71-114, março, 2008. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=981>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (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. 127-167.

MATO, Daniel. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na Produção de Conhecimentos e Práticas Socioeducativas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

MIGNOLO, Walter. **Histórias globais/projetos locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (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. 93-126.

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

SABÓIA, Evandro Finardi. **Identidade e cultura**: reflexões sobre auto identificação racial no Brasil. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2013/03/EvandroFSaboia.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre a ciência**. Porto: Afrontamento, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G.; NUNES, João Arriscado. **Conhecimento e transformação social**: por uma ecologia de saberes. *Hiléia - Revista de Direito Ambiental da Amazônia*, n. 6, p. 11-103, jan./jun., 2006. Disponível em: <<http://www.corteidh.or.cr/tablas/r27234.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

*Recebido em 10 de agosto de 2015*

*Revisado em 05 de junho de 2016*

*Aceito em 07 de junho de 2016*