

COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

Israel Vital Viana

Mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras -UECE – Aratuba /CE, Brasil - israel.vital@aluno.uece.br

Resumo: O presente estudo analisa a persistência da colonialidade na educação brasileira, partindo da premissa de que a escolarização ainda difunde epistemes europeus que sustentam práticas racistas e processos de exclusão. O objetivo geral da pesquisa consiste em investigar os conceitos de colonialidade e decolonialidade e suas implicações para uma educação orientada pelas relações étnico-raciais. Tendo como problema de pesquisa: de que forma a desconstrução da lógica da colonialidade pode embasar práticas pedagógicas capazes de fomentar, no cotidiano escolar, uma educação voltada às relações étnico-raciais?. Adotou-se a revisão bibliográfica e análise documental enquanto metodologia ao longo deste artigo, discute-se a tríade da colonialidade proposta por Quijano (2005), do ser, poder, saber. A colonialidade do saber impõe o eurocentrismo como racionalidade hegemônica; a do poder organiza a sociedade por meio da categorização racial; e a do ser nega plena condição de humanidade a africanos e indígenas. Destaca-se, ainda, a relevância das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 enquanto instrumentos de reparação histórica e de descolonização curricular. Estabelece-se, adicionalmente, diálogo com a pedagogia de Paulo Freire, sustentando que sua proposta de libertação e de promoção da autonomia antecipou elementos do pensamento decolonial ao enfrentar processos de desumanização. Nas considerações finais, infere-se que uma superação do colonialismo coma construção de uma pedagogia decolonial carece de romper com currículos monoculturais e fomentar práticas educativas que reconheçam a multiculturalidade e a dignidade ontológica de todos os sujeitos contribuindo para uma real educação para relação étnico- raciais (ERER)

Palavras Chave: Colonialidade. Decolonialidade. Relações Étnico-Raciais.

1 Introdução

O espaço da sala de aula é lugar de relações, de construção de vínculo e desenvolvimento humano, por vezes também marcado por disputas, rupturas e desenvolvimento de senso crítico. Neste cenário o racismo surge como uma das “mazelas” que ainda se faz presente em nossa sociedade, consequentemente em nossas escolas, sendo, portanto, elemento essencial da colonialidade, de tal modo, que a cor da pele, o cabelo, a condição social são ainda instrumentos de segregação no espaço escolar. Por outro lado, esse espaço que é propagador dessas questões, pode igualmente ser lugar de ruptura e de transformação.



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

O cotidiano escolar oportuniza perceber o quanto questões como racismo epistêmico, estrutural e institucional estão presentes nestes espaços e o quanto é negativo. Ainda que o Brasil se constitua como um país formalmente livre e independente, persistem as amarras do colonizador, implicando assim traços da colonialidade que pode ser compreendida como o processo por meio do qual um povo exerce ação sobre as estruturas políticas, epistemológicas e econômicas de outro povo. Prado (2021), corrobora ao mencionar que as epistemologias e cosmologias de outros povos, que não sejam os europeus foram subalternizadas e inferiorizadas, vistas como mitológicas e folclóricas, sem relevância e/ou validade científica.

A colonialidade se refere às estruturas de poder, de conhecimento e de identidade que foram estabelecidas durante o período colonial e que continuam influenciando nossa sociedade até hoje. A escola e a prática docente são potenciais instrumentos de decolonialidade e podem proporcionar que diversas culturas tenham seu espaço e voz. Essa abordagem decolonial questiona a ideia de que o conhecimento, a história e os valores europeus são universais e superiores.

Trazar essa discussão à tona é reconhecer a necessidade de novas construções epistemológicas, artísticas e didáticas que possam fortalecer a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Oliveira e Candau (2010) propõem a adoção de um pensamento fronteiriço, crítico que nada mais é, que tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante, ou seja, de origem europeia.

A escola, o fazer pedagógico configuram-se como este lugar de ruptura e desconstrução de desigualdades e não de sua manutenção. É a partir deste contexto que surge nossa questão de pesquisa: de que forma a desconstrução da lógica da colonialidade pode embasar práticas pedagógicas capazes de fomentar, no cotidiano escolar, uma educação voltada às relações étnico-raciais?

Assim como bem sustenta Oliveira e Candau (2010) as práticas decoloniais possibilitam que se crie novas interpretações que ajudem a ver o mundo de uma perspectiva “outra. Ainda sob o aspecto legal a Lei n.º 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio em todo o território nacional.

Posteriormente, sancionou-se a Lei n.º 11.645/2008, cuja finalidade é incorporar a obrigatoriedade do ensino da temática indígena ao disposto pela Lei n.º 10.639/2003. Ambas as normas, por sua vez, promoveram alterações na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).



Do ponto de vista, metodológico adotamos a pesquisa bibliográfica, com abordagem descritivo-analítica, e a análise documental, considerando que o propósito do estudo abrange também a análise, a descrição e a reflexão aprofundada dos fenômenos que constituem seu objeto. Se estabeleceu como objetivo geral desta pesquisa, analisar o conceito de colonialidade e decolonialidade e suas implicações para uma educação para relações étnico raciais.

E como objetivos específicos, perceber como a decolonidade se faz presente no processo educacional brasileiro e suas consequências, analisar a colonialidade do ser, do saber e do poder como instrumentos de manutenção ou superação do eurocentrismo.

2 Desenvolvimento.

O Brasil como advoga Moreira e Candau (2008) é constituído pela diversidade, multiculturalidade e um processo de colonização, cujo colonizador impôs sua própria cultura, subalternizando as que aqui já estavam e estabelecendo-se como superior a qualquer outra. Desenvolveu-se, assim, um eurocentrismo epistemológico, cultural e linguístico que relega todos os saberes e demais costumes que não possuem raízes europeias ao senso comum, não os concebendo como ciência. Emerge deste modo a problemática das relações entre educação e diferenças culturais que tem sido objeto de inúmeros debates.

Oliveira e Candau (2010) mencionam citam a existência do grupo Modernidade/Colonialidade que é formado predominantemente por intelectuais da América Latina e apresenta caráter heterogêneo e transdisciplinar. Cujo objetivo, conforme Balestrini (2013), é promover releituras históricas e problematizar questões antigas e contemporâneas relativas ao continente americano. Este grupo é responsável pela introdução do termo "decolonialidade", entendido como uma estratégia de ruptura epistemológica, teórica e política. Tal abordagem visa viabilizar o desenvolvimento de alternativas para compreender e intervir no mundo, marcado pela persistência da colonialidade, ou seja, pelas imposições do colonizador aos colonizados.

Carvalho e Nascimento (2021) sustentam que promover a decolonização não é uma tarefa fácil, considerando a pluralidade das amarras construídas pela história colonial que são de origem geopolítica, econômica, cultural entre outras que trabalham pelo domínio e controle dos povos subalternizados. Césaire (2020) ao se referir ao colonialismo o coloca como sendo portador do racismo, da violência e inclusive epistêmica, dado que ele desciviliza simultaneamente o colonizador e o colonizado.



2.1 Colonialidade e decolonidade no espaço escolar.

No contexto da colonialidade e da decolonialidade, torna-se pertinente abordar a construção das relações étnico-raciais no Brasil, especificamente no ambiente escolar. Tal tarefa apresenta complexidades consideráveis, uma vez que a discussão acerca das diferenças implica múltiplas problemáticas, as quais são evidenciadas principalmente pelos movimentos sociais que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços, bem como reconhecimento político e cultural.

Neste sentido, Moreira e Candau (2008) mencionam a existência no sistema educacional, aquilo que chamam de experiências “insurgentes”, que apontam para outros paradigmas escolares possíveis com outras formas de organizar os currículos, os espaços e tempos, o trabalho docente que sejam capazes de romper com essa homogeneização.

Lobato (2021) advoga que a escola possui a capacidade de promover o contato do estudante com a diversidade cultural, facilitando a compreensão das diferenças socioculturais presentes na sociedade à qual ele pertence. O autor, ao realizar uma análise sobre a representação do negro no contexto brasileiro, afirma que a escravidão dos corpos negros contribuiu para que a sociedade contemporânea perceba as manifestações culturais africanas, transmitidas ao Brasil, como práticas rejeitáveis e dispensáveis na formação sociocultural nacional.

Essa visão resulta, principalmente, da valorização excessiva atribuída à cultura europeia em detrimento da cultura africana, considerada inferior em relação à cultura dominante. Ou seja, há evidentes traços do colonialismo. Dito isso, a perspectiva intercultural e multicultural a qual se refere Moreira e Candau (2008) são fundamentais para a promoção de uma educação que reconheça o "outro", que se volte ao diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

Souza, Ribeiro e Nogueira (2021) descrevem o colonialismo como a ação de um povo de dominar as estruturas políticas, sociais e econômicas de outro. Maldonado-Torres (2007) corrobora essa afirmação ao sustentar que a colonialidade tem suas raízes em um padrão de poder que emerge como resultado do colonialismo moderno.

A colonialidade atua de forma a condicionar afetos, constituir saberes e destruir conhecimentos, normatizando comportamentos o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX.



Césaire (2020) recorda que a visão do outro como sendo bárbaro é uma invenção puramente europeia concordamos com Prado (2021) quando afirma que as epistemologias e cosmologias do mundo foram, de fato, subalternizadas, apresentadas como mitologias, como folclore, pondo todo o conhecimento não ocidental abaixo do conceito de ciência e a espiritualidade como idolatria,

O espaço escolar é caminho e oportunidade para o desenvolvimento de uma prática pedagógica decolonial. Candau (2016) sustenta que a decolonialidade é fundamental para desconstrução de aspectos que impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializam essa perspectiva.

Seguindo este mesmo raciocínio, Lobato (2021) expõe que a escola pode contribuir na formação de pessoas mais empáticas, oportunizando a conscientização acerca do preconceito e discriminação na sociedade, visando uma sociedade que valoriza sua história e a de seus antepassados, levando os indivíduos a pensar e lutar por uma sociedade mais igualitária e democrática, que não considere diferenças como potencializadoras de desigualdades.

2.2 Colonialidade do ser, do saber e do poder.

Lopes (2025) menciona que os colonizadores se consideravam os portadores do desenvolvimento, do progresso e os colonizados, eram os primitivos, atrasados e desqualificados. E esse processo de colonialidade se sustenta em três dimensões, do ser, do saber e do poder. Em se tratando da questão da colonialidade do poder não a podemos compreender separada da colonialidade do saber, considerando que a produção de conhecimento sobre os saberes locais é fundamental para a manutenção do poder colonial. Oliveira, Candau (2010) mencionam que ainda que o colonialismo tenha acabado as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes.

A colonialidade do saber, do poder e do ser, conforme a visão de Quijano (2005) se estabeleceu uma codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados com a questão da raça. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras.

termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. [...] tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, consequentemente, ao padrão de dominação que se impunha (Quijano, 2005. p. 117).



O conceito de raça, passa então a ser usado como um padrão social, uma forma de estratificação hierárquica, mas sobretudo na relação entre colonizador e colonizado adquire um instrumento de inferiorização, e subalternização. Na América o conceito de raça foi adotado como sendo um mecanismo de outorgar a legitimidade nas relações de dominação impostas pelo processo de conquista. De tal modo que os negros foram relegados a um processo de escravidão e os espanhóis e portugueses que chegaram ao Brasil, se estabeleceram como raça dominante e poderiam receber salários, o mesmo autor sustenta que essa distribuição racista do trabalho perdurou ao longo de todo o período colonial. (Quijano, 2005)

O modo de operação colonial, reverbera na forma de se conceber a cultura e os saberes dos sujeitos feitos “outros”, ou seja, aqueles que fogem os cânones europeus relegando-os ao status de folclore ou mesmo exterminando-os. A colonialidade do saber se refere ao domínio do colonizador sobre a dimensão epistemológica, indo além da colonialidade do ser. Maia e Farias (2020) descrevem a colonialidade como um poder estrutural que opera na América Latina (incluindo Brasil), criando, no campo ontológico e epistemológico, um novo padrão de racionalidade: o eurocentrismo.

Quijano (2005) afirma que esse padrão se estabeleceu a longo prazo como uma colonização das perspectivas cognitivas e de como produzir e atribuir sentido à cultura, promovendo a ideia de uma identidade cultural predominantemente europeia. Sobre a colonialidade do poder Ballestrin (2013) a caracteriza como uma estrutura complexa que abrange o controle da economia, da autoridade, dos recursos naturais, do gênero, da sexualidade e da dimensão do conhecimento.

Mignolo (2003) entende que a relação entre a colonialidade do poder e as ações decolonizadoras fundamenta o processo de descolonização, o qual implica na transformação das fronteiras epistêmicas e territoriais rígidas estabelecidas e controladas por essa colonialidade durante a construção do sistema mundial colonial/moderno.

Neste sentido a questão de uma prática educacional e pedagógica para a educação das relações étnico raciais emerge como uma necessidade, não apenas pela questão da legislação, como já citado, mas para uma reparação, um reconhecimento das epistemes, sujeitos e culturas que fogem o cânone europeu, contudo, fazem parte da espinha dorsal, da sociedade brasileira.

Uma pedagogia decolonial diz respeito a ruptura de paradigmas eurocêntricos. O que seria como sustenta Mignolo (2003) uma desobediência epistêmica, essa opção decolonial como bem sustenta o mesmo autor estar alicerçada em torno da questão de uma opção decolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender.



Essa atitude decolonial é antes de tudo, segundo Oliveira; Lucine (2021) um grito de espanto onde o próprio sujeito toma atitude frente ao horror da colonialidade em busca de mudanças quanto a colonialidade do saber, do ser e do poder. Os europeus atribuem a si mesmos uma situação de superioridade perante os povos latino-americanos, o que, posteriormente, é espalhado ao resto do mundo, que ganha a categoria de inferioridade em relação à Europa.

Ao criar essa ideia de supremacia, também estabelecem as suas crenças e valores como universais e os impõem aos povos americanos, sempre por meio da violência e da destruição do mundo dos colonizados. “O encobrimento acontece em vários aspectos – econômico, político, cultural e social –, impondo toda forma de subjetividade à vida do indígena” (Maia; Farias, 2020. p. 582).

Evidenciar-se que essa ideia de superioridade ganha ainda contornos maiores quando do processo de colonização que incorre na subalternização dos demais povos que geograficamente se deslocam do continente europeu. Esse processo, se constitui a colonialidade do poder, que se configurou como um processo que operou na América iniciada no processo de colonização, oprimindo, reprimindo e apagando populações e suas culturas em um contexto de racismo e dominação nas mais diversas dimensões.

Maldonado Torres (2008) apontam que em face da relação estabelecida entre poder e conhecimento levou-se ao conceito de ser. Partindo então de uma colonialidade do poder e uma colonialidade do conhecimento, se fez vir à tona o que seria a colonialidade do ser. Mignolo (2003) indica o locus da colonialidade do ser como o ser-colonizado que como defende Cabral (2024), nada mais é que a colonialidade ontológica. Essa tríade, colonialidade do saber, do ser e do poder objetiva estabelecer a manutenção dos sujeitos, condenados e subalternizados, de forma a ocuparem os mesmos lugares, permanecendo fixos, inertes e imóveis, silenciados e apagados. A colonialidade do ser citada do Maldonado (2003),

A colonialidade do ser envolve a introdução da lógica colonial nas concepções e na experiência de tempo e espaço, bem como na subjetividade. A colonialidade do ser inclui a colonialidade da visão e dos demais sentidos, que são meios em virtude dos quais o sujeito têm um senso de si e do seu mundo. Uma exploração da colonialidade do ser, portanto, requer uma averiguação da colonialidade do tempo e espaço, bem como da subjetividade, incluindo a colonialidade do ver, do sentir e do experienciar. (Maldonado – Torres, 2020, p.43)



Oliveira, Candau (2010) seguem este mesmo entendimento ao mencionar que essa colonialidade do ser é pensada, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, ou seja, os colonizados e traz como exemplo a história da modernidade colonial. Maldonado - Torres (2007) endossam que a colonialidade do Ser sugere que o Ser é, de certa maneira, contrária à própria existência. O ser, aqui compreendido como humano dotado de historicidade, tradição, materialidade quando colonizado perde estes elementos em prejuízo às características daquele que o colonizou, o fez subalterno. Ainda o mesmo autor sugere que essa colonialidade refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder.

Pensar a colonialidade do Ser no contexto da tríade a qual já nos referimos traz a ideia ser-colonizado como aquele condenado como bem sustenta Fanon (2022) ao mencionar que o colonizado é aquele visto como sem valores, sem cultura e com conhecimentos folclóricos é reduzido, portanto, ao que seria uma animalidade e que para superar este estado teria de sobrepor o que é seu pelo que pertence ao seu colonizador, colocado como superior. Há, portanto, evidências que demonstram a dimensão de violência que está posta no processo de colonização.

Na visão de Césaire (2020) a colonização desumaniza até o homem mais civilizado e faz com que o colonizador aprenda a tratar o outro, o colonizado, como um animal. A colonialidade do ser se trata de um “sequestro” da subjetividade, das experiências pessoais, ela inclui a colonialidade da visão e dos demais sentidos que fazem com que o sujeito tenha um senso de si e dos seus no mundo (Costa, Torres, Grosfoguel, 2024).

A análise decolonial, em diálogo com autores como Fanon (2022) e a tríade colonialidade do ser, do saber e do poder, proposta por Costa, Torres e Grosfoguel (2024) destacam que o colonizado é frequentemente visto como alguém fora do tempo e do espaço humano, incapaz de produzir e validar seu próprio conhecimento.

2.3 Um diálogo para Educação para as Relações Étnico-. Raciais (ERER)

As instituições escolares possuem a árdua missão de agregar em sua tarefa um compromisso social e político, compreendendo sua importância enquanto instrumento de descolonização epistêmica. Ballestrin (2013) cita que a colonialidade epistêmica é íntima cúmplice do universalismo, sexismo e racismo, compreendendo inclusive este último como um dos frutos, senão braços do colonialismo.

Marin (2019) atesta que a educação é o território no qual se pode produzir a reconciliação entre a natureza e a cultura. Cabe mencionar como sustenta Przybylski (2020) que o olhar voltado ao pensamento decolonial é recente no Brasil, datado do ano de 2011.



O mesmo autor menciona um dos impactos da pedagogia decolonial no contexto brasileiro, citando que a partir destes estudos e abordagem se tornou possível um novo olhar para as epistemes que por sua vez possibilitam uma nova percepção para o estudo da oralidade, da história oral.

O Brasil ainda possui traços de colonialidade que reverberam em situações cotidianas de racismo em suas mais diversas manifestações, situações de tensão social, moral e mesmo econômica infelizmente ainda são comuns. Gomes (2021) menciona inclusive que este processo de descolonização, que passa pela questão das cotas, pela reconstrução dos currículos escolares, pela formação docente e o combate ao racismo nas sociedades é tema tenso e conflituoso.

No espaço educacional a tensão é ainda mais visível, dado ao fato de haver apagamentos históricos e epistemológicos que estão presentes nos currículos, nas propostas e nas práticas educacionais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Questões que só serão superadas se o campo educacional e a produção científica compreenderem-se como espaços que precisam descolonizar-se.

Silva, Ferreira, Silva (2013) apontam que a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) requer superar os currículos monoculturais. Santos et al (2024) sugere que o reconhecimento das contribuições das populações negras e indígenas para formação social e cultural do país é uma questão fundamental no cenário educacional atual. Evidenciar-se segundo Santos et al (2024) que incorporar as histórias afro-brasileiras e indígenas, os currículos e a prática pedagógica ganham uma nova dimensão e tornam-se ferramentas eficazes de combate ao racismo, ao apagamento cultural e a exclusão.

Freire (2011) corrobora com uma educação decolonial e voltada para valorização do outro quando menciona que a prática preconceituosa de raça, de classe e de gênero fragilizam a convivência humana. Ainda o mesmo autor sustenta que Paulo Freire, traz ideias e provocações a fim de, refletir e estabelecer um diálogo e a leitura crítica da realidade e sua luta pela libertação dos oprimidos para transformá-los em sujeitos que sejam agentes transformadores de sua realidade histórica. Evidenciando sua luta pela liberdade, e desalienação. Em sua obra, Pedagogia da Autonomia, Freire (2011) apresenta traços de seu pensamento decolonial.

O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos enfrentados. (Freire, 2011. p. 59)



Ao se referir a essa dimensão do respeito e não segregação, Freire, advoga a necessidade do reverenciamento ao estatuto ontológico do ser humano, neste caso, do aluno como sujeito em processo de aprendizagem. Trata-se de considerar que antes de qualquer diferença há a dimensão humana que requer um zelo ético e o respeito à autonomia e a identidade do educando. Nos apoiando em Freire (2011), defendemos que o processo educacional deve ter por meta o respeito à autonomia, à dignidade e a história do educando.

Jesus (2022) ao fazer sua releitura dos elementos decoloniais contidos no pensamento de Freire (2011) sustenta que o pensamento decolonial freiriano é um instrumento de libertação de um processo de desumanização e de opressão exercida pelos homens sobre as mulheres e outros gêneros, raças e etnias, reforçando a necessidade de libertação, ou seja, de uma pedagogia decolonial.

3 Conclusões

Conclui-se, com base no presente estudo, que a colonialidade mantém-se enraizada no contexto escolar brasileiro, manifestando-se tanto no currículo quanto nas práticas pedagógicas, considerando que por muitos anos como se evidenciou os conteúdos trabalhados nas salas de aula mantinham a característica eurocêntrica. Realidade que foi tomando novas configurações, a partir, da promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que conforme discutiu-se foram marcos fundamentais desconstrução de currículo monocultural.

Esses dispositivos legais modificaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996), tornando obrigatório ensinar a história e a cultura afro-brasileira e indígena. Há se se convir que não se trata apenas de normas administrativas; mas, sobretudo ferramentas de reparação histórica que exigem um espaço escolar e uma prática docente, que oportunizem espaço e vozes para aquelas que antes caladas tenham, enfim, seu lugar na construção do conhecimento.

É um desafio inclusive de natureza pedagógica, pensar uma prática decolonial que como se inferiu, diz respeito a um movimento de desconstrução de parâmetros coloniais tido inclusive como superiores. Situações como racismo, violência de gênero e segregação social configuram-se como violências que marcaram o processo de colonização e que continuam a subsidiar práticas sociais contemporâneas, marcadas por uma visão histórica manipuladora e unilateral. Uma prática decolonial no espaço escolar é oportunidade para perceber os privilégios que certos grupos de indivíduos possuem, enquanto outros não têm sequer direitos garantidos é exercitar um pensar crítico sobre a realidade. Por fim, o diálogo entre decolonial, desconstrução e educação para as relações étnico-raciais exige a superação de paradigmas que inferiorizam o "outro".

É necessário reconhecer as experiências "insurgentes" no sistema educacional práticas que rompem com a homogeneização e propõem novas formas de organizar o tempo, o espaço e o currículo escolar. Chamamos a atenção para a necessidade do diálogo com a pedagogia de Paulo Freire é essencial que e mostra como algo essencial, considerando que Freire, ao defender a libertação dos oprimidos e a autonomia do educando, antecipa elementos do pensamento decolonial ao lutar contra a desumanização.

4 Referências Bibliográficas

CABRAL, Alexandre Marques. **Topologias do Não-Ser: Discutindo (Sub) ontologia e colonialidade com Nelson Maldonado-Torres**. 1º Ed. ed. Rio de Janeiro: Via Verita LTDA, 2023. 71 p. ISBN 978-65-998169-1-8.

CANDAU, V. M. F. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802–820, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143455> Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3455>. Acesso em: 28 jul. 2025.

CARVALHO, R.; NASCIMENTO, AC **Educação: a decolonialidade epistêmica e a interculturalidade / Educação: decolonialidade epistêmica e interculturalidade**. Revista Brasileira de Desenvolvimento, [S. l.], v. 12, pág. 116071–116082, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n12-390. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/41170>. Acesso em: 26 jun. 2025.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020. 136 p. ISBN 9788595710689.

COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2º Ed. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2024. ISBN 978-85-513-0605-5.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 1º Ed. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022. ISBN 9786559790845.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. ISBN 978-85-7753-163-9.

GOMES, Nilma Lino. **O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas**. Revista de Filosofia Aurora, [S. l.], v. 33, n. 59, 2021. DOI: 10.7213/1980-5934.33.059.DS06. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>. Acesso em: 29 jul. 2025.

JESUS, Ilma Fátima de. **A Decolonialidade do Pensamento de Paulo Freire, o Movimento Negro e a luta contra o racismo**: WEB REVISTA SOCIODIALETO, [S. l.], v. 12, n. 36, p. 1–22, 2022. DOI: 10.48211/sociodialeto.v12i36.461. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/sociodialeto/article/view/8155>. negro e educação. Revista Brasileira de Educação, n. 15, p. 134–158, set. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv> acesso em 28 jul 2025.

LOBATO, Glauber (org.). **Educação e as relações étnico - raciais**. Formiga - MG: MultiAtual, 2021. 330 p. ISBN 978-65-995169-1-7. DOI 10.5281/zenodo.5013416. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/600395/4/Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20as%20Rela%C3%A7%C3%B5es%20%C3%89tnico-Raciais%20-%20Volume%202.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2025.

LOPES , Fabio Cardoso. **Ontem e hoje: os resquícios e nuances das colonialidades**. Revista Espaço Acadêmico , Maringá - PR, p. 106-117, out./nov./dez. 2025. Disponível em: <https://share.google/xdl66gtxhKZTs7IoN>. Acesso em: 29 abr. 2026.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade**. Revista Crítica de Ciências Sociais - Epistemologias do Sul, [s. l.], p. 71-114, março 2008. DOI <https://doi.org/10.4000/rccs.695>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/695>. Acesso em: 20 maio 2025.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2º Ed. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2008. ISBN 978-85-326-3655-3.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais/Projetos Globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. 1ª Ed. ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 482 p. ISBN 978-85-7041-323-9.

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, abril 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2026.

PRADO , Kelvin Oliveira do. **Pensamento decolonial e inclusão subalterna: a educação e o ensejo da transformação**. Revista Latino-Americana de Estudos Científicos , [s. l.], v. 2, ed. 10, p. 5-18, julho/agosto 2021. DOI <http://dx.doi.org/10.46375/relaec.35114>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/35114>. Acesso em: 19 maio 2025.

PRZYBYLSKI, M. P. **O lugar do Brasil nos estudos decoloniais pelo viés da oralidade**. Grau Zero – Revista de Crítica Cultural, Alagoinhas-BA: Fábrica de Letras - UNEB, v. 8, n. 2, p. 37–63, 2020. DOI: 10.30620/gz.v8n2.p37. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/12208>. Acesso em: 29 jul. 2025.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf acesso em: 17 maio 2025.

SANTOS , Anderson Oramisio; OLIVEIRA , Guilherme Saramago de; RODRIGUES , Maria do Carmo (org.). **Metodologias, Técnicas e Estratégias de Pesquisa: estudos introdutórios** 4. Uberlândia - MG: FUCAMP, 2022. 108 p. ISBN 978-65-00-42100-2. Disponível em: <https://www.unifucamp.edu.br/wp-content/uploads/2022/04/LIVRO-18-Met-Tec-e-Estrat-de-Pesq-est-introd-4.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2026.

SANTOS, Antonio Nacílio Sousa dos; FELIPPE, José Neto de Oliveira; JUNIOR , Waldyr Barcellos; NEVES , Carlos Rigor; SANTTI, Wanderson da Silva; SOUSA , Terezinha Sirley Ribeiro; SOUZA , Felipe Rodrigues de; SANTANA , Everaldo Costa; SILVA , Laécio Dias da; MACHADO , José Henrique Rodrigues; CASTRO , Henrique Gomes de Araújo e; OLIVEIRA , Carla Renata de. **Descolonizando os currículos – O protagonismo negro na transformação do conhecimento e dos currículos no processo de descolonização educacional brasileira**. Revista Observatório de la economia latino americana. , Curitiba -PR, v. 22, ed. 11, p. 1-29, 2024. DOI <https://doi.org/10.55905/oelv22n11-237>. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/7980>. Acesso em: 22 jan. 2026.

