

## UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA PERSPECTIVA DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL

**Marisete Alves da Silva Araujo<sup>1</sup>**

**Dinalva de Jesus Santana Macêdo<sup>2</sup>**

**Resumo:** Este artigo apresenta reflexões e indagações acerca do currículo escolar e as interfaces com a temática racial, com foco especificamente para as identidades negras, que historicamente têm sido negadas e silenciadas por um currículo hegemônico sobre o domínio da cultura e supremacia branca. Com base em uma pesquisa bibliográfica de mestrado em desenvolvimento, a discussão referenda-se nos estudos da pedagogia decolonial, tendo em vista questionar o pensamento da colonialidade do poder, do saber e do ser que é propagado nos currículos e nas práticas educativas. As reflexões e indagações suscitadas fazem parte de um movimento que exige desobediência epistêmica, para transgredir o modelo de educação e de currículo colonizador que historicamente exclui e produz desigualdades.

**Palavras-chave:** Currículo. Diversidade Étnico-Racial. Pedagogia Decolonial.

### Introdução

Este artigo é parte de um estudo bibliográfico de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, que discorre sobre o currículo e o diálogo com a diversidade étnico-racial. A discussão e reflexão serão realizadas com base nos referenciais de uma pedagogia decolonial, como forma de transgressão e rompimento de um currículo colonial, hegemônico e eurocêntrico, que historicamente foi implementado nas escolas sobre os artefatos da supremacia branca, gerando a subalternização dos sujeitos, especificamente, negros, mulheres, indígenas, quilombolas ciganos, populações pobres, etc.

Assim sendo, questionamos: Como a temática da diversidade étnico-racial tem sido tratada pelo currículo escolar? O modelo de ensino proposto pela BNCC dará conta dos

---

<sup>1</sup> Mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB/PPGED, Professora efetiva lotada na Secretaria Municipal de Educação do Município de Correntina-BA, Brasil. E-mail: mara01araujo@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação e Contemporaneidade. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Brasil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil – PPGED/UESB. E-mail: dinalvamacedo@hotmail.com

diferentes contextos, políticos, sociais e culturais que permeiam a escola? Devemos aderir a um modelo padronizado de ensino em que a autonomia pedagógica é negligenciada, principalmente quando se trata de um currículo por competências, habilidades e direito a aprendizagem? É possível transgredir a este modelo de currículo colonial, hierarquizado e impregnado nas escolas?

As perguntas segundo Fleuri, (2000), apud Moreira, (2002), são necessárias para redirecionar o nosso olhar para o que ainda não foi visto, e/ou o que ainda não foi dito, e ainda, compreender melhor o que ainda não foi compreendido. Com essas perguntas tentamos contribuir com o surgimento de outras indagações, afinal as temáticas propostas para essa discussão são bastante complexas, porém necessárias para a compreensão de teorias e concepções que permeiam e sustentam o currículo e consequentemente a educação escolar.

Para isso faremos um recorte da fundamentação teórica e dialogaremos com os seguintes autores: Freire (1987); Fanon (1997, 2008); Gomes (2007, 2012, 2017); Lopes e Macedo (2011); Macêdo (2015); Mignolo (2017); Moreira (2002); Oliveira e Candau (2010); Quijano (2005, 2009); Santos e Menezes (2009), dentre outros.

Este texto está organizado em três momentos, no primeiro, discutiremos como a temática da diversidade étnico-racial tem sido tratada no currículo escolar, na sequência, apresentaremos as principais leis que regulamentam e torna obrigatório o ensino da História e Cultura afro-brasileira e indígena nos currículos. No segundo refletiremos sobre o colonialismo, a colonialidade do poder, do saber e do ser, da pedagogia decolonial, bem como sobre a sociologia e a pedagogia das ausências e das emergências, como possibilidades para a construção de práticas educacionais decoloniais. E por último, faremos as considerações finais, isto, uma síntese das reflexões, reconhecendo a urgência da materialização de um currículo escolar que venha contemplar a diversidade étnico-racial de maneira transgressora e insurgente.

### **A temática da diversidade étnico-racial no campo do currículo**

Estudiosos do currículo como SILVA (2004); MOREIRA, (2002); alertam que naturalmente a organização do conhecimento educacional tem se referenciado nos padrões sociais das culturas hegemônicas e com isso as vozes dos grupos sociais marginalizados – negros (as), ciganos(as), mulheres, idosos (as), gays, lésbicas, travestis, transexuais, pobres,



classe trabalhadora, pessoas com necessidades especiais, população rural– geralmente tem sido silenciadas e excluídas do processo.

Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011), afirmam que ao longo da história o conhecimento tem ocupado maior lugar na história do currículo e as questões o que é ensinado, porque é ensinado e qual a finalidade do que se ensina são fundamentais para este debate. Como bem afirmam: “As respostas a estas perguntas também se modificam ao longo da história do currículo. Dependendo das finalidades da escolarização e da concepção de conhecimento defendida, diferentes respostas são elaboradas”. [...] (2011, p. 70).

O processo de aquisição do conhecimento está intrinsicamente ligado ao currículo e sua organização. Nesse sentido, a construção curricular deve partir da premissa da formação humana na perspectiva da sua integralidade e nos seus diversos contextos histórico, políticos, econômicos, sociais e culturais, rompendo com o modelo de educação colonial historicamente hierarquizado que reproduz desigualdades.

Nesse contexto, a discussão sobre diversidade é basilar para o entendimento de como ela se articula com o currículo. Assim sendo, compreendemos a diversidade como uma construção social, política e cultural das diferenças (GOMES, 2007). Nesse prisma, cabe aos sistemas de ensino a construção de uma proposta curricular que tenha como centralidade as discussões inerentes à temática da diversidade étnico-racial.

Essa discussão deve se iniciar desde os primeiros anos de escolaridade e não se limitar a uma perspectiva folclórica e pontual, em datas comemorativas como na semana ou dia da consciência negra. A temática em questão deve ser parte integrante do currículo de modo que extrapole os muros da escola e alcance a família e a sociedade, uma vez que o racismo é reproduzido nesses espaços. Nesse processo educativo “a postura política/ética/pedagógica do/a professor/a é de fundamental importância, para que as culturas negadas e silenciadas nas escolas possam ser inseridas no currículo escolar e materializadas nas práticas curriculares”. (MACÊDO, 2015, p. 91).

A luta pela inserção da temática étnico-racial no currículo escolar tem sido marca dos movimentos sociais, especificamente o movimento negro. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (9.394/1996), em seu artigo 26-A estabelece que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. A partir da criação da Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, o estudo da História da África e dos Africanos e a contribuição da cultura negra na



formação do povo brasileiro tornam-se obrigatórios no currículo escolar. Essa lei passou a vigorar para todos os níveis da educação básica com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. A Lei nº 11.645/08, acompanhada da Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no parecer do CNE/CP nº 3/2004, estabelecem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

A resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEP nº 001/2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico raciais em seu artigo 2º, parágrafo 1º define que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004, p. 01)

Essas diretrizes são parte de um arcabouço que normatiza a adoção de políticas antirracistas na educação básica brasileira. Assim, para a superação das desigualdades históricas, propõem mudanças nas práticas e nas relações com as diferenças. Segundo Gomes, (2007, p. 19), “O discurso, a compreensão e o trato pedagógico da diversidade vão muito além da visão romântica do elogio à diferença ou da visão negativa que advoga que ao falarmos sobre a diversidade corremos o risco de discriminar os ditos diferentes”.

Inserir discussões étnico-raciais nos currículos escolares é primar por uma educação que reconhece as desigualdades geradas historicamente pelo racismo e que o autoconhecimento da criança se dá pelas relações com o outro. A escola exerce papel fundamental nesse processo, por ser um espaço ampliado de interação social.

Desse modo, a temática da diversidade étnico-racial deve ser inserida em todas as modalidades de ensino, começando pela Educação Infantil, para que se identifiquem com o meio no qual vive, de forma positiva e se reconheçam como sujeitos, integrando-os na sociedade, como protagonistas de sua própria história.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em dezembro de 2017, instrumento de regulamentação dos currículos da Educação Infantil aos Anos Iniciais e



Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica, as escolas incumbir-se-ão na construção de um novo currículo em que as aprendizagens essenciais sejam garantidas.

As redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (BRASIL, 2018, p. 20)

Registra-se que o processo de organização e/ou reformulação dos currículos da Bahia procedeu-se sobre a orientação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, UNDIME-BA. Ademais, vale ressaltar que o Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB (2019) e a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018), são documentos normativos do currículo a nível Nacional e Estadual respectivamente.

Diante desse contexto, a reflexão que se propõe neste artigo, considera alguns questionamentos relevantes: o modelo de ensino proposto pela BNCC dará conta dos diferentes contextos, políticos, sociais e culturais que permeiam a escola? Devemos aderir a um modelo padronizado de ensino em que a autonomia pedagógica é negligenciada, principalmente quando se trata de um currículo por competências, habilidades e direito a aprendizagem? Em se tratando dos “direitos de aprender” abordados pela BNCC, Dourado e Siqueira (2019), chama atenção com a seguinte reflexão:

Não se trata de ter direito a aprender, mas sim direito à educação. Uma vez que aprender é uma condição inerente ao ato educativo. Portanto falar em direito à educação é mais amplo do que direito a aprendizagem, já que o direito a educação implica uma instituição educativa de qualidade, com professores valorizados, com currículos construídos coletivamente, com infraestrutura adequada que permite a materialização de um projeto político pedagógico democrático e não apenas restrito as necessidades de aprendizagem. (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 300).

Com essa afirmação Dourado e Siqueira (2019) nos inspiram a olhar o processo educacional para além do “direito de aprender”, considerando que há outras implicações relacionadas. Quando se referem ao processo de aprender como uma condição inerente ao processo educativo e o direito a educação como um elemento mais amplo do que direito à aprendizagem, os autores evidenciam que outras políticas educacionais são necessárias para

que o direito à educação seja efetivamente garantido. Além de um olhar diferenciado somos instigados a fazer outras indagações: De qual aprendizagem estamos falando? A quem esse direito foi concedido historicamente? Qual/quais sujeito/sujeitos fazem parte da história dos excluídos neste processo? Essas e outras questões devem ser problematizadas principalmente no atual processo de construção/reformulação dos currículos, para os quais os municípios estão envolvidos de forma que o direito à educação não seja reduzido ao direito de aprendizagem.

A partir dessas reflexões destaca-se a necessidade de pensar outras possibilidades, para outras epistemologias, principalmente ao pensar na inclusão do “outro”, historicamente marginalizado, explorado e invisibilizado pela cultura europeia.

### **Colonialidade do poder, do saber e do ser: desobediência epistêmica para pensar a decolonialidade**

Os estudos sobre relações étnico-raciais têm se intensificado no universo acadêmico, nos últimos anos. Potencializar essa discussão nas instituições educativas exige, acima de tudo um construir e/ou desconstruir conceitos, pensamentos, historicamente arraigados e materializados nos currículos eurocêntricos, ancorados pela cultura ocidental. Substituir este pensamento por outras epistemologias torna-se o grande desafio para a construção de processos educativos interculturais que demanda, sobretudo, a decolonialidade do poder do saber e do ser.

Nessa busca, abordaremos dentre outros, os conceitos de colonialismo, colonialidade do poder, do saber e do ser, eleitos como cruciais para o entendimento do processo de dominação epistemológica que se constitui em hierarquias entre os conhecimentos e saberes classificando-os em válidos e não válidos. Na contramão deste modelo universalizante, monocultural e padronizado de conhecimento versaremos sobre a pedagogia decolonial, a sociologia e a pedagogia das ausências e das emergências como possibilidades para a construção de práticas educacionais que contrapõem a um currículo colonializado.

As imposições e explorações historicamente experienciadas neste país são marcadas por tensões políticas, econômicas, culturais, religiosas, desencadeadas por um processo de colonização, batizado por Quijano (2005), (Santos; Menezes, 2009), Torres (2007), dentre outros autores, como colonialismo, em que “além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-

poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados”. (SANTOS; MENEZES, 2009, p. 13).

O sociólogo peruano Anibal Quijano (2007) considera que os termos colonialismo e colonialidade apesar de distintos se relacionam. O primeiro é caracterizado pela dominação e exploração política, econômica e cultural de um povo ou nação sobre a outra e o segundo se constitui em um padrão de poder apoiado no capitalismo. Desta forma [...] “O Colonialismo é obviamente mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado”. (QUIJANO, 2007, p. 93 apud. OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18).

Nesse dualismo conceitual entre os termos colonialismo e colonialidade, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres (2007), faz a seguinte distinção:

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 idéia, 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 idéia 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. (TORRES, 2007, p. 131, apud. OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18).

Assim, os termos em tela expressam a origem do processo de dominação colonial que com seus instrumentos de opressão atingiu o que era mais sagrado na vida do colonizado. Tavares e Gomes (2018) coadunam a este pensamento ao ressaltarem que o colonialismo “pela sua dimensão de colonialidade atingiu as raízes mais profundas dos povos sob o seu domínio, das suas culturas, das suas línguas e das suas memórias” (p. 48).

Para Mignolo (2017) a colonialidade é constitutiva da modernidade, ou seja, não há modernidade sem colonialidade. Com origem na Europa, a modernidade tem “uma narrativa

que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo o seu lado mais escuro, a “colonialidade” (Mignolo 2017, p. 02).

Proposições que podemos relacionar com o que Oliveira e Candau (2010) definem como geopolítica do conhecimento, em que o poder, o saber e a cultura eram definidos a partir do pensamento europeu, ou seja, os saberes “outros” eram silenciados, invisibilizados, tornando-os inválidos. “Foi esse o processo que constituiu a modernidade que não pode ser entendida sem se tomar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 23).

Partindo do pressuposto de que o etnocentrismo<sup>1</sup> colonial e a classificação racial universal serviram de base para que os europeus se sentissem superiores aos demais povos do mundo, Quijano (2005, p. 122) elucida que os povos colonizados eram “raças<sup>2</sup> inferiores e – portanto - anteriores aos europeus”. Assim, Oliveira e Candau (2010, p. 20) também afirmam que os povos “sem história” situam-se em um tempo “anterior” ao “presente”, e nessa perspectiva,

[...] a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. Mesmo assim, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como o Outro da Europa ou “Occidente”, foi “Oriente”. Não os “índios” da América, tampouco os “negros” da África. Estes eram simplesmente “primitivos” [...] (QUIJANO, 2005. p. 122)

Com esta categorização denota-se que os povos nativos perderam sua subjetividade, sua identidade cultural e a legitimidade na produção da própria história. Nessa relação de subalternidade se converge “a ideia de que as pessoas não conseguem sobreviver sem as conquistas teóricas ou culturais da Europa é um dos mais importantes princípios da

<sup>1</sup> Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. [...] No etnocentrismo, estes dois planos do espírito humano – sentimento e pensamento – vão juntos compondo um fenômeno não apenas fortemente arraigado na história das sociedades como também facilmente encontrável no dia-a-dia das nossas vidas. (ROCHA, (1988, p. 5).

<sup>2</sup> [...] com os progressos na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram a conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem. (MUNANGA, 2003, p. 4-5)



modernidade. Há séculos que esta lógica é aplicada ao mundo colonial” (TORRES, 2009, p.343).

Quijano (2005) ressalta que sendo a Europa Ocidental o centro de elaboração intelectual, a colonialidade do poder desempenha um importante papel na elaboração eurocêntrica da modernidade. Nessa lógica, assinala que a colonialidade do poder refere-se às relações intersubjetivas de dominação, exploração com origem em um padrão hegemônico de poder eurocentrado e capitalista em que as experiências dos indivíduos que não se enquadram neste padrão referenciado pela raça, gênero, classe, sexualidade, contribuem para a construção da subjetividade dos que já são marcados pela negação, estereótipos, invisibilidade e subalternidade.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos [...] (QUIJANO, 2009, p. 72).

Desse modo, o termo colonialidade do poder, está relacionado com o processo de ocidentalização, que além de invadir o imaginário dos não ocidentais, interfere na formação de suas subjetividades com a imposição de outros padrões culturais. [...]”Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos[...]. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

Para explicar sobre as diferentes formas de domínio epistemológico entre colonizador e colonizado, Quijano (2005) além de criar o conceito colonialidade do poder, cria a colonialidade do saber e define-o como “uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos” QUIJANO (2005, p. 126 apud. SILVA; et.al., 2020, p. 47). Para este autor, o domínio do conhecimento e da subjetividade está intrinsecamente relacionado a uma tentativa do domínio econômico, político e cultural, sobre os não europeus. Tavares e Gomes 2018, ao parafrasearem Mignolo (2003), um dos autores que aprofunda este conceito, ressaltam que a expansão colonial não foi, apenas de caráter econômico, político, cultural e religioso, mas também das formas hegemônicas de conhecimento que contribuíram para a colonialidade do saber que “Constituiu-se, assim, uma

geopolítica do conhecimento, cujo epicentro e lógica de pensamento se localizam na Europa”. (TAVARES; GOMES, 2018, p. 49). Esses autores acrescentam que

Assistimos, por isso, a uma colonização expressa, por vezes sutil, que reprime todas as formas e modos de produção do conhecimento, irreduzíveis ao paradigma dominante, de etiologia e caráter eurocêntricos e que sedimenta, na mente dos povos colonizados, um imaginário colonial. À subalternização epistemológica corresponde uma subalternidade ontológica, no sentido em que, se os saberes e memórias culturais diferentes são reduzidos a meros etnosaberes, saberes primitivos, sem legitimidade epistemológica, os povos que os possuem são, também, subalternizados, considerados primitivos ou selvagens, afinal, como não-existentes. (TAVARES; GOMES, 2018, p. 49).

Na perspectiva de abordar os efeitos produzidos pela colonialidade especificamente no que tange as experiências vividas pelos sujeitos subalternizados e inferiorizados, sobretudo pela cor da pele, (Torres, 2009), desenvolveu o conceito colonialidade do ser, e para este autor,

A colonialidade do Ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de caráter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades. [...] A colonialidade do Ser poderá vir a ser uma forma possível de teorizar as raízes essenciais das patologias do poder imperial e da persistência da colonialidade. (TORRES, 2009, p. 363).

Ainda com base no pensamento de Torres, (2009) é sob a colonialidade do ser que se introduz a questão do “ser colonizado” ou do “ser condenado” o que para Fanon (1997) “É preciso percorrer os caminhos da história do homem condenado pelos homens e provocar, tornar possível, o encontro de seu povo e dos outros homens” (Fanon, 1997, p. 253). Lewis R. Gordon ao prefaciar *Pela Negra Máscara Branca* ressalta que Fanon, em “Todo o resto de sua vida foi dedicado a esta batalha, enfatizando sua importância na luta para transformar as vidas dos condenados pelas instituições coloniais e racistas do mundo moderno” (Fanon, 2008, p. 12) Desse modo, a colonialidade do Ser está relacionada ao silenciamento, à inferiorização, à invisibilidade do “outro”, do não europeu. “O Ser não era algo que lhe abrisse o reino da significação, mas algo que parecia torná-lo alvo da aniquilação”. (TORRES, 2009, p. 361).

Nessa perspectiva, ao desenvolver uma crítica ao modelo de racionalidade ocidental Santos (2002), faz alusão ao modelo que o denomina de *razão indolente*, que entre as suas características está a manutenção do *status* dos grupos hegemônicos que mantém o saber



científico em detrimento a outros saberes e como alternativa de superação a este modelo, o autor propõe o de uma razão *cosmopolita* que promove o reconhecimento e valorização dos conhecimentos, experiências e vivências historicamente invisibilizadas, ou seja, os que pertencem ao grupo das minorias. Segundo Santos (2002), nesta razão cosmopolita integram-se três procedimentos sociológicos: sociologia das ausências, sociologia das emergências e o trabalho de tradução<sup>3</sup>. A sociologia das ausências está relacionada às possibilidades de constituição de um novo olhar sobre a realidade social para o reconhecimento dos diversos saberes e experiências consideradas como inexistentes.

[...] Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe. [...] O objectivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. (SANTOS, 2002, p. 246).

Enquanto a sociologia das ausências objetiva transformar as ausências em presenças, ou seja, propõe o “prevalecer” dos saberes declarados como não existentes, a sociologia das emergências suscita possibilidades. “A sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. [...] “actua tanto sobre as possibilidades (potencialidade) como sobre as capacidades (potência)”. (Santos, 2002, p. 256).

Há, portanto, uma interdependência entre estas sociologias, sobretudo pela expansão das experiências sociais possíveis, presentes e futuras, como afirma Santos (2002, p. 258) “As duas sociologias estão estreitamente associadas, visto que quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo mais experiências são possíveis no futuro”. Em outros estudos Santos pondera

[...] a doura ignorância e a ecologia dos saberes são as vias para enfrentar uma das condições de incerteza do nosso tempo: a diversidade infinita da experiência humana e o risco que se corre de, com os limites de conhecimento de cada saber, se desperdiçar experiências sociais disponíveis (sociologia das ausências) ou de se produzir como impossíveis experiências sociais emergentes (sociologia das emergências). (SANTOS, 2009, p. 473).

<sup>3</sup> A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. (SANTOS, 2002, p. 262).

Com base nos estudos de Boaventura de Souza Santos, Gomes (2017) assegura que “a sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear por um futuro de possibilidades plurais, concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão se construindo no presente mediante atividades de cuidado”. (Gomes, 2017, p. 41). Inspirada neste pensamento, Gomes (2017), desenvolveu a concepção epistemológica denominada de pedagogia das ausências e das emergências, tendo como princípio o protagonismo do movimento negro, bem como o seu fazer emergir nos movimentos sociais e no campo educacional, objetivando a criação de possibilidades para novos olhares e um novo fazer pedagógico, especificamente na escola. “A pedagogia das ausências deve ter como característica principal a problematização dos processos lacunares presentes no pensamento educacional e nas Humanidades. (...) A educação, de modo geral, deveria ser o campo por excelência a construir muitas entradas e saídas nas fronteiras que nos separam”. (Gomes, 2017, p. 137). Em outras palavras, a educação é uma possibilidade para o rompimento do caráter homogeneizador, que dentre outras atrocidades, produz um pensamento excludente e dominante.

Em contrapartida a esses paradigmas da ciência moderna e como possibilidades da desobediência epistemológica, da inserção de outras epistemes, de outros olhares, outras formas de pensar e agir, surge o pensamento decolonial, ou a decolonialidade que “representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também a construção e criação. Sua meta é reconstrução radical do ser. Do poder e do saber”. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

Para Tavares e Gomes (2018) “Decolonizar é pensar de outro modo, contrariando a lógica e racionalidade dominantes, inscritas, historicamente, nas estruturas mentais colonizadas e nas estruturas coloniais sistêmicas das instituições sociais e educacionais” (Tavares e Gomes (2018, p. 61). Ao relacionarem os termos *decolonial* e *pedagogia* esses autores inferem sobre as possibilidades de mudanças, resistências, insurgência e transgressão que esses conceitos podem representar para o sistema educacional, como forma de rompimento do caráter patriarcal, monocultural e colonial ainda presentes.

Nesse sentido, Oliveira e Candau (2010), em diálogo com o pensamento de Walsh definem este processo como parte integrante da pedagogia decolonial, perspectiva que suscita

grandes desafios no processo de rompimento, sobretudo das estruturas epistêmicas da colonialidade e que exige a retirada das correntes e superação da escravização das mentes.

Portanto, a autora elabora, a partir dessa construção teórica, a noção de pedagogia decolonial, ou seja, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa- em que o termo *insurgir* representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas culturais, e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural. (OLIVIERA; CANDAU, 2010, p. 28).

Nesse diálogo, os autores revelam ainda que esta perspectiva se encontra em fase de construção e que tem como principal referência o pensamento e as propostas educacionais de Paulo Freire que em comunhão com Franz Fanon defendem a urgente humanização dos povos subalternizados, produções que também referenciam este estudo.

À luz do exposto, ressalta-se como maior desafio a operação de mudanças de paradigmas com a utilização de novas lentes no/e para o processo de interpretação da história brasileira e nesse sentido, o pensamento de Paulo Freire (1987), através de sua trilogia ação x reflexão x ação, que também nomeia de práxis, e define como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (Freire, 1987, p. 21). Preponderância que suscita em nós a construção de novos espaços críticos, com nova visão epistêmica e pedagógica, por se constituírem como artefatos necessários, para romper com a colonialidade do saber, do poder e do ser, tendo em vista uma educação que se refere nos princípios de uma pedagogia decolonial.

### **Considerações finais**

A análise e reflexões realizadas neste artigo permitiram a abertura a uma crítica ao modelo de currículo que historicamente foi se instalando nas escolas sob a ótica colonial e dominante. Romper com estas forças e projetos exige cada vez mais dos sujeitos envolvidos no processo educacional, mudanças de mentalidade, de pensamento, de forma a descolonizar o currículo o que “implica conflitos, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber”.

(GOMES, 2012, p. 107) A legislação que normatiza a adoção de políticas antirracistas na educação básica brasileira, citadas neste artigo é vista como possibilidades e condições para a criação de “outras” bases epistemológicas para o currículo.

Portanto, é possível apontar que esta análise nos abre caminhos para outros estudos, para outras indagações que não de vir, especificamente em se tratando das discussões sobre diversidade étnico-racial a ser contemplada nos currículos de maneira problematizada e emancipatória, a fim de transgredir a colonialidade do poder, do saber e do ser, provocando a desobediência epistêmica, que exige outras lógicas de pensamento, isto é, a gestação de uma pedagogia decolonial.

## Referências

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental-DCRB**, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394/94, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Educativas Étnico-raciais**. Brasília 2004.  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 08/10/2020.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. - Brasília: MEC/ SEF, 1998. (v. 2)

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; 2018  
Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>. - Acesso em: 28/09/2020.

DOURADO. Luiz Fernandes. SIQUEIRA. Romilson Martins. **A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do Currículo**. RPPAE V. 35 nº 02 p. 291-306 maio-agosto.2019.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Tradução de José Laurêncio de Melo. Civilização brasileira S.A. v. 42, Rio de Janeiro, 1997. Livro eletrônico Disponível em



[https://www.kilombagem.net.br/wp-content/uploads/2015/07/Os\\_condenados\\_da\\_Terra-Frantz-Fanon.pdf](https://www.kilombagem.net.br/wp-content/uploads/2015/07/Os_condenados_da_Terra-Frantz-Fanon.pdf). Acesso em 20/04/2021.

FANON, Franz. **Pele negra, máscara branca**/tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio: Paz e Terra, 1987. Livro eletrônico.  
[http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf). Acesso em: 18/05/2021.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre Currículo: Diversidade e Currículo; Organização do Documento** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. - Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n.1, pp. 98-109, jan./abr. 2012.

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

LOPES, Alice Cassimiro e MACEDO e Elizabeth. **Teorias do Currículo** - São Paulo: Cortez, 20011.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico/BA**: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. Tese de doutorado. Universidade do Estado da Bahia, 2015.

MIGNOLO, D. Walter. **Colonialidade o lado mais escuro da modernidade**. Tradução de Marco Oliveira. Revista brasileira de ciências sociais- vol. 32 n° 94 junho/2017.  
[www.scielo.br](http://www.scielo.br) acesso em 16/04/2021.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **O campo do Currículo no Brasil: Construção no contexto da ANPED**. Cadernos de Pesquisa. n. 117, novembro de 2002.  
<https://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15553.pdf>. Acesso em 16.09.2020.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 05/11/2003.

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° 01 p. 15-40 abr. 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. CLACSO, Consejo Latinoamericano de ciencias Sociales, 2005. Disponível em:  
[http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur/20100624103322/12\\_QUIJANO.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf). Acesso em 10/04/2021.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (orgs.). Epistemologias do sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009. Disponível em  
<https://www.google.com/search?q=epistemologia+do+sul+pdf>. Acesso em 17/04/2021.



ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo?** 5ª edição editora brasiliense S.A (coleção primeiros passos) 1988.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** Revista crítica de ciências sociais, 63, p. 237-280. Outubro, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do Pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes.** In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (orgs.). **Epistemologias do sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009. Disponível em <https://www.google.com/search?q=epistemologia+do+sul+pdf>. Acesso em 17/04/2021.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (orgs.). **Epistemologias do sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009. Disponível em <https://www.google.com/search?q=epistemologia+do+sul+pdf>. Acesso em 17/04/2021.

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA. Rosana Oliveira da Silva. et al. **Josué de Castro e a colonialidade do poder, do ser e do saber: uma constituição para a opção decolonial em estudos organizacionais.** Sociedade, contabilidade e gestão. Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, jan/abr, 2020.

TAVARES, Manuel.; GOMES, S. R. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. Dialogia, São Paulo, n. 29, p. 47-68, mai./ago. 2018. Disponível em: Downloads/8646-52749-2-PB%20(3).pdf. Acesso 03/05/2021.

TORRES, Nelson Maldonado. **A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento.** In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (orgs.). Epistemologias do sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009. Disponível em <https://www.google.com/search?q=epistemologia+do+sul+pdf>. Acesso em 17/04/2021.