

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: Descolonizar currículos como desafio para a construção da democracia

FOR AN ANTIRACIST EDUCATION: Decolonizing curriculum as a challenge for construction of democracy

Maria Virginia Freire dos Santos Carmo¹

<https://orcid.org/0000-0003-2106-1307>

RESUMO

Este trabalho, de caráter bibliográfico e documental, tem por objetivo discorrer sobre como a colonialidade opera por meio do currículo, discutindo a forma de organização do conhecimento nas escolas de educação básica, que acaba por privilegiar perspectivas racistas, colonialistas e epistemicidas, sustentando assim a colonialidade implantada nos continentes não europeus, especificamente no Brasil, apresentando-se, assim, como um desafio a implementação das Leis 10.639/03 e a Lei 11.645/08. Dessa forma, busca-se analisar as contribuições dos estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade, tendo em vista que o pensamento decolonial propõe a construção de um conhecimento outro, a partir da consideração de outros tipos de conhecimento, uma vez que a luta pelo direito ao ensino da cultura e história dos povos de origem africana e dos povos indígenas tem um longo caminho percorrido. Fala-se de um currículo que possa estabelecer um diálogo com as demais culturas, não se tratando simplesmente de troca de centralidades, mas sim da inclusão de outras visões de mundo.

Palavras-chave: Educação. Antirracismo. Currículo. Descolonização.

ABSTRACT

This paper, of bibliographic and documentary character, aims to discuss how coloniality operates through the curriculum in basic education schools. We can see that the curriculum privileges racist, colonialist and epistemicidal perspectives, thus sustaining the coloniality implanted in non-European continents, specifically in Brazil. This attitude challenges the implementation of Law 10,639/03 and Law 11,645/08. This study counts on the contributions of the Research Group on Coloniality in modernity in a decolonial perspective related to the teaching of the culture and History of peoples of African origin and indigenous peoples. We defend a school curriculum that establishes a dialogue with other cultures and the inclusion of other worldviews.

Keywords: Education. Antiracism. Curriculum. Decolonization.

¹ Coordenadora pedagógica no município de Porto Seguro. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFESB), Porto Seguro-BA. E-mail: virginia.freire@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

A forma de organização do conhecimento nos estabelecimentos de ensino que compõe a Educação básica, sempre foi alvo de investigações, principalmente pelas teorias críticas do currículo, o que promoveu severas críticas ao trabalho da escola e ao conhecimento por ela trabalhado. Após vinte e três anos de implantação da Lei 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), acompanhamos uma série de transformações nas políticas educacionais, desde o fim de algumas disciplinas até mudanças na formação de professores. As reformas curriculares e os documentos de orientação curriculares trouxeram impactos para a Educação Básica a nível nacional.

Os documentos produzidos ao longo desses anos refletem objetivos, posições teóricas e políticas que demonstram modos de pensar, construir e manipular o conhecimento escolar. É partindo desse entendimento que se mostra necessário compreender como, em nosso país, a escola ao longo dos tempos fez determinadas escolhas em detrimento de outras. Por que esse conteúdo e não aquele? Por que ensinar dessa forma e não de outra? Por que privilegiar essa experiência e não aquela?

Compreendendo que currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos escolares que devem ser ensinados, aprendidos e, conseqüentemente, avaliados, que a escolha do que deve ser ensinado e a organização desse conhecimento é fundamental para se entender as práticas cotidianas da escola. Este trabalho se propõe a pensar sobre como repensar o currículo da Educação básica, na perspectiva decolonial, partindo desde a seleção de conteúdos até a organização do tempo/espço da escola no caminho de uma educação antirracista e democrática.

2. A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

A escola se apresenta como um dos espaços, e talvez o mais importante, que legitima a ciência moderna, com seus conceitos que desfrutam do estatuto

de verdade absoluta. Hoje, o modelo educacional inspirado nas ciências modernas, propõe a organização do conhecimento de maneira disciplinar e especializada, e o que temos são currículos organizados em função das disciplinas, como se o conhecimento estivesse separado e acondicionado em caixas e dessa forma tanto alunos/as quanto professores/as pudessem acessar os conhecimentos de maneira mais fácil e rápida.

Ao longo dos tempos, a organização do trabalho pedagógico na escola foi ganhando diferentes contornos, todos com intencionalidades bem definidas. Cada momento histórico produzindo suas culturas epistêmicas e, portanto, cada um desses momentos, em suas diferentes conjecturas, determinou os conhecimentos entendidos como legítimos e, conseqüentemente, as estratégias para legitimação desses conhecimentos.

A Lei 9.394/96 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidencia em seu texto que cabe aos sistemas de ensino a responsabilidade de definir diretrizes para organização do conhecimento em suas redes, desde que respeitado os termos desta Lei. Assim, temos acompanhado o desaparecimento de algumas disciplinas das matrizes curriculares, e importantes propostas de reformulações curriculares. Essas reformulações curriculares trazem em seus textos posicionamentos políticos e teóricos acerca do que ensinar, como ensinar, quando ensinar.

Dessa forma, é por meio desse mecanismo disciplinar que o conhecimento se organiza nas escolas, definindo espaços de poder, de divisão de recursos, de reprodução de métodos e princípios de construção do conhecimento. É em função dessas disciplinas que se desenvolvem as lutas por prestígio, poder, território e posição privilegiada na hierarquia das disciplinas escolares.

Com base nessa lógica de compartimentalização do conhecimento, respaldado por um discurso pedagógico onde a aprendizagem seria mais fácil para os/as alunos/as, o currículo foi se petrificando pela disciplinarização.

Essa disciplinarização pode ser definida como:

[...] campos de delimitação específica para cada forma de abordar um determinado aspecto da realidade, cada um deles dando origem a uma disciplina específica e independente. A constituição da ciência moderna dá-se no contexto de uma

racionalidade operativa, isto é, que se realiza pela divisão do campo em subcampos menores, portanto, a disciplinarização deve-se a ela (SILVA JUNIOR, 2012, p. 236).

É assim que cada disciplina, hoje, demarca um campo de visão, uma ótica pela qual a realidade deve ser vista. O conhecimento como se apresenta hoje, faz parte de uma concepção de organização da aprendizagem que não oferece uma educação que contemple todas as formas de conhecimentos produzidos pela atividade humana. Acaba por separar o conhecimento acumulado pela humanidade na forma de conhecimento científico daquele adquirido pelos alunos/as no cotidiano de suas relações, e os/as professores/as se apresentam como o único elo entre a verdade científica e o mundo vivido pelo/a aluno/a. As ciências modernas ditaram à escola a forma como devem ser compreendidos os sujeitos: uma massa homogênea. Desconsideram-se, assim, as diferenças.

Apesar das algumas tentativas de se flexibilizar essa estrutura, ainda vigora uma organização fragmentada e hierárquica, onde cada disciplina é ensinada separadamente e as que são consideradas de maior importância gozam de maior prestígio em detrimento de outras.

Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais - tentaram apresentar um movimento diferente nesse sentido. Implantados a partir de 1997, além da orientação dos conteúdos a serem trabalhados e como, ainda traziam temas transversais a serem discutidos em parceria com outras disciplinas, tais como: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, Meio Ambiente, Saúde e Ética, desde então, tentou-se flexibilizar a fragmentação das disciplinas com o tratamento de determinadas pautas na perspectiva da transversalidade. Porém, o currículo continuava dividido em disciplinas e com o tempo demarcado para cada aula e, conseqüentemente, para cada assunto.

As pautas transversais trazidas pelos PCNs teriam a proposição de responder algumas reivindicações, porém, muito do que se foi definido como válido de ser discutido, não se apresentava de forma neutra e imparcial. Esses conhecimentos, enquanto prática social, já chegavam às escolas revestidos de intencionalidades e posicionamentos, além de gozarem de um estatuto de verdade.

O problema, nessa perspectiva, é o enraizamento de um conhecimento empobrecido, destituído de sentidos, deslocado, fragmentado e principalmente incapaz de auxiliar na constituição de uma compreensão crítica do mundo.

O trabalho frágil da escola, já posto por Silva (1990), na organização do conhecimento, parece ser a ponta do iceberg que precisa ser conhecido, no caminho de entendermos o sentido que as práticas cotidianas assumem na atualidade.

Dessa forma, mesmo com várias questões determinadas sobre a organização do conhecimento a ser trabalhado na escola, de fato é na sala de aula que esse conhecimento, e como ele é discutido, ganha características muito singulares. As escolhas individuais de cada professor sobre como conduzir suas atividades no cotidiano, trazem as verdades de cada docente, que representam seus valores e crenças, e o que percebemos com certa clareza na organização desses conhecimentos no que tange a atividade docente é uma preocupação central com os conteúdos trabalhados nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, relegando a segundo plano todo o conhecimento trabalhado em outros campos do saber. No entanto, é sempre bom refletir acerca da ideia de que a nossa prática diária de trabalho nas salas de aula é viva, portanto, imprevisível, o que abre espaços para que compreensões novas e diferentes surjam e sejam incorporadas à ação.

3. COMO A COLONIALIDADE OPERA POR MEIO DO CURRÍCULO

Muito mais do que um acumulado de conteúdos, como muitos pensam, tratar de currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado, e para isso lança-se mão do entendimento acerca de diversas questões como aprendizagem, conhecimento, cultura etc.

De uma forma mais sintética, a questão central quando tratamos de currículo é: o quê? E para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive pela diferente ênfase que dão a cada um desses elementos. Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão

básica: o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber deve ser considerado importante, válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? (SILVA JÚNIOR, 2012)

Ainda segundo Silva Júnior (2012), é baseado nessa compreensão que muito se discute qual ser humano pretende-se formar para determinado tipo de sociedade, e conseqüentemente, pensando nesse tipo de ser humano desejável que decidiremos qual conhecimento, portanto, qual currículo.

Dessa forma,

O currículo não se restringe à transmissão de conteúdos, ideias e abstrações. Ele diz respeito a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos nas relações de poder. O currículo pode ser considerado como uma atividade produtiva, é um processo de produção que pode ser visto em dois sentidos: 1) em suas ações (aquilo que fazemos) e 2) em seus efeitos (o que ele faz de nós). [...] O currículo é também um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos. [...] As narrativas contidas nos currículos explicita ou implicitamente corporificam noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais, sobre a sexualidade. Essas narrativas são potentes. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo, o que é errado, o que é moral, o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes estão autorizadas a falar e quais não o são. São silenciadas (SILVA, 1995, p. 136).

Silva (1995) vai ainda mais longe ao dizer que o currículo traz em suas narrativas, de maneira velada, ideias sobre quais grupos tem autoridade para falar sobre si e sobre os outros, quais grupos devem apenas ser representados e grupos que devem ser excluídos das narrativas. São essas mesmas narrativas que apresentam os diferentes grupos de maneira hierarquizada, deixando claro que histórias, conhecimentos, religiões, culturas, entre tantas outras coisas são melhores que outras. É nesse ponto que se faz importante entender o que é a colonialidade e a quem ela serve.

A colonialidade, conforme discute o Grupo Modernidade/Colonialidade, é um padrão de poder que age em várias dimensões do colonizado: as dimensões do ser, do saber, do poder e da mãe-natureza. A colonialidade, através da ação nessas dimensões, busca afirmar e celebrar, segundo Walsh (2007), a

superioridade do conhecimento dos europeus, ao mesmo tempo que nega e silencia outras formas de ser e saber.

Quijano (2005) cunhou o termo colonialidade do poder, que traz a ideia de um sistema de classificação da população mundial, baseada na ideia de raça. O autor nos mostra que o conquistador europeu constituiu sua identidade no contato com os povos originários da América, assim como os povos da diáspora africana. Esse movimento estabeleceu um padrão de poder fundado em duas bases: racialização (classificação da sociedade a partir da ideia de raça) e racionalização (formas de classificação do poder). O autor evidencia a maneira como essa noção de raça tem o objetivo claro de afirmar a hegemonia europeia, tornando-se “no primeiro critério para distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (QUIJANO, 2005, p. 230), após a conquista da América.

Walsh (2008) afirma que as identidades raciais produzem uma hierarquia social, onde negros, índios e mestiços se mostram como identidades homogêneas e negativas, impondo dessa forma, um padrão único de referência, que seria o: masculino, heterossexual, branco, cristão, europeu.

Diante do exposto, observamos nas escolas de Educação básica um currículo pensado e construído a partir de marcos e fatos da história da Europa, associados quando possível, a fatos e marcos da história brasileira e/ou africana. É partindo desse entendimento que vemos que o currículo fixa visões coloniais sobre a história, sobre noções de raça.

Aprendemos nas escolas a história que tem a Europa como lócus, mas pouco sabemos da história e da cultura da África, que é um continente que fundamentalmente constituiu a nossa história e cultura, portanto, nossa sociedade. Cabe-nos questionar o porquê desse silenciamento que apaga a história e as culturas afro-brasileiras e africanas. A quem isso tem beneficiado?

Cabe ressaltar que temos um currículo não apenas colonizado, mas também colonizador, quando na esteira da negação da história e culturas afro-brasileiras e africanas, produz o apagamento do “Outro”, pois não apenas reforça a importância do branco, mas, sobretudo ensina a inferioridade do negro, dando sobrevida a colonização por meio da colonialidade.

Compreender esse movimento nos traz a dimensão de como os povos originários e os povos da diáspora não aparecem nos currículos como deveriam, mas apenas em situações muito pontuais e folclorizadas do calendário escolar. Evidente é que as histórias e culturas de povos menores são da mesma forma, menores, e assim não trazem nenhum tipo de contribuição para a formação de uma sociedade que se espelha na Europa.

Descolonizar o currículo não é proposta fácil, uma vez que as relações de poder que sustentam esse currículo em questão têm feito frente a essa luta. O currículo é um instrumento importantíssimo na manutenção dessas relações de poder, por isso, Arroyo (2013, p. 13) já colocava esse importante instrumento como um território em disputa, dizendo que,

[...] Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, Educação do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política de poder.

4. CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO MODERNIDADE/COLONIALIDADE

O Grupo Modernidade/Colonialidade é formado por intelectuais latino-americanos, de diversas áreas do conhecimento, a saber: o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo argentino Enrique Dussel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, dentre outros.

Este Grupo tem como principal postulado a ideia de que “a colonialidade é constitutiva da modernidade” (MIGNOLO, 2005, p. 75), e essa ideia traz o questionamento da geopolítica do conhecimento que tal como estratégia do pensamento moderno ocidental que, “de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro,

invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem ‘outros’ conhecimentos e histórias.” (OLIVEIRA, 2016, p. 1). Assim, a modernidade chegou escondendo seu lado mais sombrio que é a colonialidade. Sendo assim, para os intelectuais que constituem o Grupo, Colonialidade e Modernidade são duas faces da mesma moeda. Foi dessa forma, com o respaldo da colonialidade, que a Europa produziu conhecimento/ciência como modelo único e universal, o que conseqüentemente marginalizou e invisibilizou toda a produção da periferia do ocidente.

Segundo Oliveira (2016), o Grupo Modernidade/Colonialidade traz alguns conceitos que seriam a base dessa nova perspectiva, a saber: o mito de fundação da modernidade, a colonialidade, o racismo epistêmico, a diferença colonial, a transmodernidade, a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial, dentre outros. No entanto, não é a intenção deste trabalho discorrer sobre cada um desses conceitos, mas discutir sob a ótica da pedagogia decolonial.

A pedagogia decolonial é o elo que conecta a interculturalidade crítica ao campo educacional, surge como uma proposta de intervenção não só pedagógica, mas principalmente política na busca por uma reinvenção da sociedade. A pedagogia decolonial põe em evidência o colonialismo que “construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia” (OLIVEIRA, 2016, p. 3) e nos propõe uma crítica teórica à geopolítica do conhecimento.

A pedagogia decolonial implica,

[...] em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcom X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização. No conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009, p. 24).

Essa perspectiva pedagógica vai além dos sistemas educativos, dos processos de ensinar e de aprender, é uma ação política cultural que envolve,

inclusive, os espaços não formais de educação e nos leva a construir outras pedagogias além da hegemônica. Ultrapassa a denúncia aos grilhões coloniais, ela nos permite a construção de outras formas de pensar, outras formas de construir conhecimento, ela abre espaço para aqueles conhecimentos marginalizados e invisibilizados pela colonialidade do saber e do poder. Uma pedagogia decolonial exige pensamentos que partam dos sujeitos subalternizados pela violência da colonialidade tais como negros, mulheres, indígenas, homossexuais, entre outros.

Dessa forma, a pedagogia colonial se constitui enquanto projeto político a ser construído nas escolas, ampliando o foco dos currículos para o reconhecimento da diferença. Muito mais do que incluir novos temas/conteúdos aos currículos escolares, trata-se de transformar a estrutura do enfoque dado a esses temas/conteúdos, transformar a estrutura das relações e dos procedimentos.

5. DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE CURRÍCULO E OUTRAS VISÕES

Partindo do que diz a Lei 10.639/03, o parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE/CP 01/2004 é prioritário repensar a organização curricular de cada escola e, para isso, é importante uma análise crítica das práticas cotidianas no caminho de uma educação antirracista. É preciso incluir no movimento dos currículos as vozes há muito silenciadas, e que não dispõem de estruturas de poder que possam sustentá-las na condição de protagonistas. O que acontece na verdade, é a exclusão dessas vozes tanto das salas de aula, quanto dos corredores da escola, sendo dessa forma estereotipadas, diminuídas, enfeidadas, para que as possibilidades de reação sejam aniquiladas e a sua luta por afirmação de direitos seja desvalorizada.

Cabe a cada escola pensar em como dar espaço a essas vozes não apenas no mês de novembro, evitando dessa forma visões folclorizadas da questão, mas desde o início do ano, na jornada pedagógica, até o último dia de aula, tentando, diariamente, desconstruir as hierarquizações de saberes, estando atentos ao que autores decoloniais trazem como ruptura com a geopolítica do conhecimento em “um diálogo intercultural que seja

emancipatório, no interior da escola, que considera a existência de um 'outro' conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala" (GOMES, 2012, p. 105).

Desde a Constituição Federal de 1988, em que o acesso à escola foi universalizado, cada vez fica mais evidente a aproximação entre os mais diversos sujeitos, a aproximação das diferenças. Porém, a democratização do acesso não significou a democratização da permanência, e é isso que deve nos fazer repensar a escola em seus mínimos detalhes e principalmente seu currículo. Um currículo que não abre espaço para o diverso, para outras experiências, para o "outro", é um currículo colonizado, e esse currículo precisa compreender que o conhecimento produzido pela ciência moderna é apenas um tipo de conhecimento, e não o único verdadeiro.

"Só será possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem" (GOMES, 2018, p. 253). Dessa forma, deve-se evitar a atribuição de caráter exótico às manifestações culturais dos grupos silenciados por tanto tempo, evitando como já citado, a folclorização dessas ações no currículo, o que deve acontecer é a formação de uma imagem positiva dessas culturas negadas e silenciadas.

Assim, argumenta-se que pode ser útil trazer em diferentes disciplinas a discussão de que os diversos sujeitos que habitam o espaço escolar trazem visões distintas de mundo, trazem seus saberes, sua história, sua religião, sua cultura etc. Cabe ressaltar que não se argumenta em favor da substituição de um conhecimento por outro, mas sim que se abra espaço para novas perspectivas, novas visões, para que desse modo seja possível vir à superfície as relações de poder, os silenciamentos, exclusões, disputas etc, e que possa ser percebido como determinados olhares se tornam privilegiados em detrimento de outros. Que possamos olhar o mundo pelo olhar do subalternizado e no currículo isso implica em desestabilizar o modo pelo qual o "outro" é visto. De fato, é desafiar a ótica do dominante, é atritar diferentes abordagens, diferentes obras literárias, diferentes interpretações de eventos históricos, para que as crianças possam perceber como o conhecimento é construído dentro de um contexto por sujeitos que pensam a vida e a sociedade em que vivem. O

conhecimento é produto de uma época, portanto é construído nas tensas relações de poder e na História.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em descolonizar currículos requer muito mais que repensar os conteúdos discutidos em sala de aula. Descolonizar currículos requer uma nova postura de toda a comunidade escolar. É necessário um novo olhar para o diferente, analisar suas práticas cotidianas e atentar para o que autores decoloniais nos trazem quando se trata do resgate de determinadas histórias, da desnaturalização de estereótipos e de certas verdades. A escola precisa, dessa forma, acolher, criticar e colocar em contato, diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes visões, portanto, a forma de compreender o mundo, os conhecimentos e a vida dos povos subalternizados discutidos no cotidiano das escolas, reflete o início de uma caminhada em direção à humanização das relações etnicorraciais e ao fim de uma herança colonial que nos foi legada.

Uma educação antirracista se constrói não apenas na garantia de lugar no tempo e no espaço curricular, mas é necessário um rompimento com as estruturas de poder que estão vivas nos currículos e na escola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei 9.394/96 – 20 de dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Lei 10.639/03**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dez. 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

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

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

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, Jan/Abr. 2012.

GOMES, N. L. Movimento Negro e a intelectualidade negra: descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSGOUEL, R. (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: O hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires. 2005.

OLIVEIRA, L. F. **O que é uma educação decolonial**. 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL. Acesso em: 13 out. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências sociais**. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SILVA, T. T. da. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, maio 1990. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1097/1102>. Acesso em: 05 out. 2019.

SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social. In: SILVA, T. T. da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA JÚNIOR, A. F. A mudança de paradigmas da ciência e a relação com a educação escolar. **Educação e filosofia**, v. 26, n. 51, Uberlândia, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/4483> Acesso em: 09 nov. 2019.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina**: Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, C. **Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad**: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el estado. Tabula Rasa. Bogotá, Colombia, n. 9, julio-diciembre, 2008.

WALSH, C. Interculturalidad y Colonialidad del Poder: Un pensamiento y posicionamento "otro" desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.