

CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DECOLONIAL PARA O ENFRENTAMENTO DO RACISMO ESCOLAR

Édla Kerollayne Tavares da Silva¹
Charbele Júlia Ferreira Lins²
Philippe Silva de Lima Paulino³

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo discutir a relevância do pensamento decolonial, aqui entendido como forma de agir no mundo diante da continuidade da ótica hegemônica colonial, para o enfrentamento do racismo epistêmico no contexto escolar. Tomamos por referencial teórico, os debates propostos por: Ballestrin (2013); Raposo et al. (2021) e Oliveira (2020), além de discutirmos a influência do giro decolonial na problematização de um modelo de pensamento dominante que leva a subalternização do conhecimento. Por essa inferiorização do conhecimento estar presente no contexto escolar, buscamos relacionar o pensamento decolonial à educação antirracista como um instrumento de combate ao racismo expresso - e reforçado - pelas escolas, por meio de dispositivos legais como as leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e 11.645, de 10 de março de 2008, que incluem, no currículo oficial, a obrigatoriedade da História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras e da Educação Relações Raciais em toda a educação básica. Dispositivos estes que devem proporcionar práticas antirracistas à medida que se devem relacionar com as práticas decoloniais. Por resultado principal, identificamos: se faz necessário desenvolver uma educação antirracista no contexto escolar, onde a escola seja o território para o encadeamento de processos pedagógicos voltados para a construção de uma prática que combata o racismo epistêmico e fomente novas identidades num processo dialógico entre estudantes, docentes e toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Pensamento decolonial, Racismo epistêmico, Ensino antirracista.

INTRODUÇÃO

O século XVI foi um período marcado pelo avanço das potências europeias, causando mudanças significativas na forma de viver, de pensar e de produzir artefatos culturais de diversas civilizações, nações e etnias ao redor do mundo. Nesse período iniciou-se, portanto, a formação do eurocentrismo que disseminou a ideia da Europa como referência na constituição de uma sociedade moderna. Com base nesse princípio de desenvolvimento da modernidade, as sociedades e as etnias que viviam sob uma concepção de sociedade diferente da europeia, passaram a ser percebidas como inferiores e atrasadas em relação à Europa.

¹ Mestranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e bolsista pela Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia de Pernambuco – FACEPE, edlakerollayne@gmail.com;

² Mestranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e bolsista pela Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia de Pernambuco – FACEPE, charbele.flins@ufpe.br;

³ Mestrando em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE - paulinophilipe@gmail.com.



As mudanças decorridas da expansão europeia e do eurocentrismo, deixaram profundas marcas no modo de vida e na produção epistemológica de cada lugar. A despeito dos processos históricos de independência que garantiam a soberania destes povos, mesmo com a libertação política dessas comunidades de seus colonizadores, mudanças culturais visíveis e invisíveis permaneceram no inconsciente coletivo de cada localidade. O eurocentrismo colonial permaneceu por muito tempo sendo a direção correta de desenvolvimento humano que os outros povos deveriam buscar. Só após a consolidação de um movimento pós-colonial que essa lógica eurocêntrica passa a ser questionada.

Assim, partindo dessa percepção crítica, esse artigo tem como objetivo analisar as contribuições do pensamento decolonial para o enfrentamento do racismo escolar. Nesse sentido, partindo de uma pesquisa bibliográfica, este trabalho propõe-se discutir a relevância do pensamento decolonial defrontando-se à produção epistemológica colonizadora. Acerca do pensamento decolonial, concordamos com Reis e Andrade (2018) sobre sua definição:

O pensamento decolonial objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial (p.3).

Para desenvolver esta análise nos fundamentamos em debates propostos por três estudiosos deste campo de estudo. Inicialmente examinamos o texto de Ballestrin, “América Latina e o giro decolonial”, que foi publicado em 2013; Raposo *et al.* (2021), no artigo “O pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar”; e por fim, o texto “Opção decolonial e antirracismo na educação em tempos neofascistas” de Oliveira (2020).

À luz destas e outras produções acadêmicas, estruturamos o nosso trabalho em três tópicos: inicialmente, no primeiro tópico, procuramos apresentar a definição dos conceitos de colonialidade e colonialismo, entendendo a importância de análise destes fenômenos como marco histórico ao giro decolonial, movimento de resistência às demarcações epistemológicas de poder.

No segundo tópico buscamos evidenciar como o saber vem sendo utilizado como ferramenta de opressão de culturas consideradas “inferiores”, sendo a escola um dos espaços responsáveis pela perpetuação dessa ferramenta, por meio de um fenômeno que promove o apagamento e exclusão do conhecimento de culturas tidas como inferiores, sendo tal fenômeno denominado de epistemicídio. A análise desse fenômeno nos ajuda a compreender os

mecanismos de exclusão ou de ascensão social (ou mesmo de permanência da branquitude em seu estrato elevado) dentro dos ambientes escolares.

Por fim, percebendo a expansão dos estudos antirracistas e a legitimidade de saberes não eurocêntricos, buscamos discutir a importância de promover uma educação antirracista. Refletindo sobre as garantias legais que asseguram tal prática, como também os possíveis desmembramentos na sua real implantação, seja no ambiente educacional, seja na formação docente.

METODOLOGIA

O presente artigo possui caráter qualitativo e configura-se como uma pesquisa do tipo bibliográfica, que anseia evidenciar diferentes perspectivas teóricas a fim de elucidar um dado ponto, em nosso caso a questão da colonialidade e concepções antirracistas no contexto educacional brasileiro após a promulgação da lei 10.639/03.

COLONIALIDADE, COLONIALISMO E GIRO DECOLONIAL

Os estudos subalternos ou “pós-coloniais” se referem a dois fenômenos: a colonialidade e o colonialismo. O responsável por esta diferenciação é Aníbal Quijano (1997) que estabelece o uso do termo *colonialidade* para descrever o processo que vai além do colonialismo histórico. Parte, portanto, do entendimento de que após os processos de independência do “terceiro mundo”, é possível perceber uma continuidade das formas de poder e dominação coloniais, características do processo colonial.

Desta forma, modernidade e colonialidade se encontram intrinsecamente relacionados. A colonialidade também é produtora de formas diversas de opressão, que são produzidas a partir de aspectos de gênero, classe e etnia. Porém é preciso destacar que nem toda opressão é fruto das relações coloniais, porém a colonialidade pode ser diretamente relacionada a estas formas de opressão (COSTA, 2006).

Para entender este período marcado pela colonialidade, articulam-se teorias chamadas de pós-coloniais. Segundo Aguiar (2016) seu surgimento é caracterizado pela análise das tensões entre o centro e as periferias, ou como afirma Balestrin (2013)⁴, o antagonismo entre colonizador e colonizado. E é nesse contexto de interceder pelo colonizado ao se comprometer com a superação das relações de colonização.

⁴ Para mais detalhes e autores precursores do pós-colonialismo, ver Balestrin (2013).



Um movimento marcante para a consolidação do pós-colonialismo enquanto movimento “epistêmico, intelectual e político” (BALESTRIN, 2013, p. 92) foi o grupo dos Estudos Subalternos, que buscava compreender de forma crítica a historiografia da Índia, produzida pelos europeus e pelos intelectuais indianos que utilizavam uma perspectiva eurocêntrica. Criado na Índia, é a partir da tradução do *Founding Statment*, realizada por Castro-Gómez em 1993, que a América Latina ingressa no debate pós-colonial.

Entretanto, o *Grupo Latinoamericano de Estudos Subalternos* se manteve unido por menos de 10 anos, sendo dissolvido em 1998 e possuindo como um dos seus principais críticos o Walter Mignolo. O autor criticou o imperialismo dos estudos culturais, pós-coloniais e subalternos que não rompem com autores eurocêntricos e a necessidade de um olhar específico para a questão do continente americano, que fora o primeiro a sofrer com a violência desta nova forma de colonialismo.

A partir desta dissolução se forma o Grupo Modernidade/Colonialidade, que tem como principal guia o objetivo de refletir de forma contínua a respeito da realidade cultural e política latino-americana. A partir desta trajetória, Balestrin (2013) apresenta alguns conceitos essenciais para direcionar o debate decolonial rumo ao enfrentamento do racismo epistêmico.

O primeiro conceito apresentado por Balestrin (2013) é o de Colonialidade do poder. Segundo a autora, o termo cunhado por Quijano em 1989 expressa a continuidade da colonial nos âmbitos políticos e econômicos, mesmo após o fim do período colonial. A colonialidade do poder pode ser expressa por meio do controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade e controle da subjetividade e do conhecimento. Este conceito faz parte de uma dimensão tripla da que se constitui a partir da colonialidade do saber, do ser e do poder.

A modernidade/colonialidade, outra noção muito importante para o pós-colonialismo, expressa a estreita relação entre a construção da ideia de raça para a produção das relações coloniais e que caminha de forma a se ocultar na modernidade. A construção da diferença racial e constituição de uma hierarquia se dá por meio da justificativa de que nações mais desenvolvidas, devendo desenvolver as mais primitivas, estão autorizadas a utilizar da violência caso os primitivos ofereçam resistência. Este processo produz vítimas, porém ao mesmo tempo é visto como essencial para o progresso e para a modernização do grupo em questão (DUSSEL, 2000; BALESTRIN, 2013).

Como citado anteriormente a colonialidade também deve ser pensada a partir do saber, sendo esta uma questão central para o grupo Modernidade/colonialidade. Esta colonialidade do saber é produzida a partir de uma diferença colonial marcada pelo eurocentrismo. Desta forma,

temos o conceito de geopolítica do conhecimento, que para Mignolo (2020, p. 219) deve regionalizar “o legado europeu fundamental localizando o pensamento na diferença colonial e criando condições para a diversalidade como projeto universal”. Faz-se necessário, portanto, deixar o ponto de partida colonial para valorizar as teorias epistemológicas do sul.

Por fim, é preciso munir-se dos debates anteriormente citados para pensar o giro decolonial, último conceito apresentado pela Lucina Balestrin (2013). De acordo com a autora, o termo foi cunhado por Nelson Maldonado-Torres em 2005. Esta expressão tem como objetivo nomear o “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (Balestrin, 2013, p. 105).

Sobre o termo Giro Decolonial, é importante destacar a escolha de retirar o “s” da palavra *descolonização*. Para Caherine Walsh (2009) esta escolha se refere à ideia de que a palavra *descolonização* possui o sentido de reversão e de desfazer o colonialismo, quando a exclusão do “s” nos leva a considerar a colonização, mas agora com a perspectiva de transgressão e luta contínua.

Desta forma, este processo é visto por Luciana Balestrin (2013) como um caminho para decolonizar a teoria e as ciências sociais que leva à decolonização do poder. Não se trata de rejeitar as teorias e influências do Norte Global, mas de produção de um contraponto.

O EPISTEMICÍDIO COMO DISPOSITIVO DE EXCLUSÃO E DE PROMOÇÃO DO RACISMO NA ESCOLA

As discussões provocadas anteriormente nos possibilitam entender como algumas formas de opressão ainda são produzidas na atualidade, enquanto um projeto da modernidade/colonialidade. Outro subprojeto da colonialidade refere-se à subalternização do conhecimento que estabelece uma racionalidade monocultural que determina os modos de pensar, agir, sentir e ver o mundo.

Esse pensamento dominante tem acarretado a subalternização do conhecimento, considerando como válido e relevante os saberes produzidos pelo homem branco. A aniquilação de conhecimentos não assimilados pela cultura branca é denominado, por Boaventura, de epistemicídio. O qual define como:

[...] proceso político-cultural a través del cual se mata o destruye el conocimiento producido por grupos sociales subordinados, como vía para mantener o profundizar esa subordinación. Históricamente, el genocidio ha estado con frecuencia asociado al epistemicidio. Por ejemplo, en la expansión europea el epistemicidio (destrucción del conocimiento indígena) fue necesaria para 'justificar' el genocidio del que fueron víctimas los indígenas (Santos 1998, p. 208).

Diante da definição desse processo, por Boaventura (1998), podemos perceber que o epistemicídio é um processo que visa o apagamento da cultura e dos conhecimentos dos povos subalternizados como estratégia para intensificar a subordinação desses povos.

No Brasil, o processo de colonização levou a exploração e a escravização dos povos indígenas e negros por serem considerados não civilizados, selvagens e violentos. Assim, através da colonização, a branquitude assumiu o referencial de superioridade e universalidade. Propiciando que o conhecimento do ser humano branco fosse percebido como o saber válido, universal e científico.

Esse processo de superiorização da branquitude, impulsionou a percepção de que a cultura e os conhecimentos dos povos subalternizados são inferiores. Possibilitando o extermínio dos saberes africanos e afro-brasileiros por meio de arranjos que reprimem a produção e divulgação de conhecimentos de negros e indígenas. Ao retratar sobre o extermínio desses conhecimentos, Santos et al. (2018) lista algumas das artimanhas empregadas para reprimir a divulgação e produção do conhecimento. As quais, de acordo com a autora, decorrem pela:

[...] contestação e invalidação de epistemologias e formas de conhecimentos africanos; por meio da escassez de negras e negros nos postos de saber institucionalizados (branqueamento da educação); através da ausência/escassez de conteúdos relacionados às questões negras/africanas nos currículos oficiais e trabalhados de formas coerentes; e, por fim e, como consequência das artimanhas anteriores, pelo não desenvolvimento de tecnologias, soluções e conhecimentos voltados para as demandas da população negra.

Desta forma, o epistemicídio além de negar o passado e o presente, também nega o futuro dos povos colocados em condição de subalternidade. Anulando suas possibilidades de ascensão social e econômica por meio do extermínio de suas memórias, suas histórias, saberes, dos corpos negros e pela negação do acesso à educação. Ancorando-se na negação do acesso da população negra à escolarização e, conseqüentemente, à produção de saber, o racismo se difunde no espaço escolar (RAPOSO et al, 2019).

Desta maneira, conforme evidencia Santos et al. (2018), o sistema escolar tem sido o principal vetor responsável por promover o epistemicídio e o branqueamento das mentes e dos comportamentos. Pois ao negar as epistemologias negras do currículo, impossibilitam os negros e negras de conhecer o mundo, suas organizações e engendramentos partindo-se de uma afroperspectiva (Nogueira, 2011 Apud Santos et al, 2018, p.956).

Assim o epistemicídio se configura um dispositivo de promoção do racismo e da exclusão de negros e negras do espaço escolar. Já que ao criar tensões entre o que é ensinado e



a formação cultural compartilhada pelas comunidades que os alunos estão inseridos, o apagamento das epistemologias negras trazem consequências para os sujeitos escolares, como o fracasso e evasão escolar de alunas/os da educação pública que habitam as geografias das desigualdades promovidos pelo racismo (DIAS, 2022).

Como efeito dessa consequência um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), com base em indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), evidencia a desigualdade do percentual da população negra que conclui 12 anos ou mais de estudos, em comparação com a população branca.

Entre 1995 e 2015, duplica-se a população adulta branca com 12 anos ou mais de estudo, de 12,5% para 25,9%. No mesmo período, a população negra com 12 anos ou mais de estudo passa de inacreditáveis 3,3% para 12%, um aumento de quase 4 vezes, mas que não esconde que a população negra chega somente agora ao patamar de vinte anos atrás da população branca. (IPEA, 2017, p. 2).

Essa desigualdade de percentual de negros que concluem pelos menos 12 anos de estudos, releva a necessidade da adoção de políticas públicas que fomentem a equidade ao acesso dessas pessoas no sistema educacional. Como também a adoção de práticas que promovam a permanência desses estudantes na escola, de maneira que tenha suas memórias, suas histórias, saberes, dos corpos negros reconhecidos e respeitados no espaço escolar.

Portanto, torna-se indispensável que sejam adotadas práticas de ensino antirracista que combata toda e qualquer expressão de racismo na escola e no território, reconhecendo e valorizando as várias contribuições passadas e atuais, em todas as áreas do conhecimento humano, de africanos e afro-brasileiros para o Brasil e o mundo. Coibindo, assim, a prática do epistemicídio que promove o racismo e exclusão da população negra do espaço escolar.

ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE AS GARANTIAS LEGAIS.

Na atual conjuntura está posto uma ameaça real e dolorosa para muitos militantes, docentes, estudantes e intelectuais, que é a possibilidade real do fim das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), que regulamentam e normatizam o artigo 26A da LDBEN. (OLIVEIRA, 2020, p. 12).

No trecho acima da fala de Luiz Fernandes de Oliveira (2020) é possível assimilar um movimento emergente no debate atual. Diz respeito ao crescente volume de pesquisas e estudos que relacionam “educação antirracista e ameaça”, e por que não inverter os termos ameaça e educação antirracista? Como explica o autor, esta opção de inverter a ordem se dá pelo fato de que a questão central de que o principal motivador para as ameaças não seja a ausência do

antirracismo nas escolas, mas sim, principalmente, a propagação de um discurso alimentado pela instauração de um governo neoconservador fascista no Brasil.

Os retrocessos e ameaças notáveis durante os últimos anos, sobre os quais Oliveira (2020) faz referência, também foram apontados por Schiffler (2016), quando percebe para além de retrocessos no campo social, como também, efetivas ameaças no campo da educação antirracista no Brasil. Desta forma, é possível perceber, a partir de 2018 (OLIVEIRA, 2020) a legitimação de discursos que criminalizam os educadores. Estes discursos não se iniciam em 2018, porém se intensificam com base na popularidade dos discursos do presidente, que propaga a ideia de que não existe racismo no Brasil (OLIVEIRA, 2002).

Considerando a atual conjuntura que fragiliza e ameaça a prática antirracista dentro das escolas, os professores que a colocam em prática devem ser enxergados sob o olhar da resistência. Como destaca Foucault (1979), os modelos de educação que predominam na sociedade são construídos a partir das relações de poder estabelecidas nas sociedades. Desta forma, o eurocentrismo age marginalizando saberes, hábitos culturais e historicidade diferentes dos europeus. Com a exclusão de saberes não eurocêntricos das propostas curriculares as escolas se formam acríicas, sem proporcionar voz aos estudantes negros e inviabilizando uma prática pedagógica plural e para a diversidade étnico-racial.

Neste sentido, considerando o eurocentrismo e seus reflexos dentro das instituições educacionais, Oliveira (2020) e Foucault (1979) discutem sobre a função dos professores e intelectuais de combater e resistir a figuras de poder que inviabilizem uma prática antirracista. Neste sentido, após anos de luta, resistência de professores e atuação do movimento negro, é sancionada a Lei nº 10.636 de 2003, onde, como afirma Oliveira (2020, p. 15), “agora podemos falar de racismo e antirracismo sem estar fora da Lei”. Desta forma, legitima a prática antirracista no ambiente escolar ao estabelecer a inclusão da obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial das redes de ensino.

A respeito da Educação Antirracista, Oliveira (2020, p. 14) considera que:

“[...] ação didática antirracista nos mobilizava a propor uma mudança profunda, ao mesmo tempo cognitiva e emocional. Era uma batalha cotidiana em que não bastava dizer repetitivamente, com exemplos ou com denúncias, que uma criança ou jovem negro, que não se considera como tal, precisa de um reconhecimento e se reconhecer.[...] Era uma operação que não iria se estabelecer na ordem simples do discurso ou através de uma técnica (didática) racional e planejada, pois o racismo não é somente pensado, mas fundamentalmente sentido enquanto dor, enquanto violência emocional diária que compromete a integridade e a dignidade humana.”

Desta forma, uma pedagogia antirracista está acima de tudo conectada às relações étnico raciais. O professor torna-se o agente que, fundamentado na legislação, deve trabalhar



no sentido de desconstruir visões eurocêntricas a respeito das raças e das mentalidades construídas sobre a história da África e dos afro-brasileiros. Estas desconstruções devem perpassar desde objetivos como a impugnação de práticas racistas nos ambientes escolares até a desconstrução do mito da democracia racial, expondo o racismo estrutural que se constitui em um sistema meritocrático (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Vale salientar que A Lei nº 10.639/03 modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei n.º 9.394/96, aderindo os seguintes artigos:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. §1oO conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. §2oOs conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." (BRASIL, 1996)

Todavia, apesar da Lei Nº 10.069/03, como demonstra Silva e Costa (2018), uma parte considerável (39%, no recorte em questão) dos professores alegaram não conhecer o texto da lei e o assunto que ela dispõe. Dentre os professores que conhecem a lei, há ainda um percentual de 27% que não trabalhou com história e cultura africana e de afrodescendentes. Outro aspecto relevante é a formação de professores, pois segundo o estudo, a maior parte dos professores que conhecem a lei possuem pós-graduação ou se formaram após a sua promulgação.

Por este motivo, a qualificação docente a respeito da temática étnico-racial no ambiente escolar deve ser vista como um instrumento que viabilize a aplicação da lei ao abranger temáticas relacionadas à diversidade cultural. As universidades devem se comprometer com a oferta de disciplinas que promovam rupturas com as lógicas eurocêntricas que promovem o racismo na sociedade brasileira (SILVA, 2021). Com isso busca-se reduzir situações de racismo e preconceito que muitas vezes são reproduzidas nos discursos dos professores.

Com esta capacitação expondo as necessidades e fundamentos de uma educação antirracista, guiadas pelo debate étnico-racial, espera-se que os professores estejam habilitados para promover dentre seus estudantes práticas de respeito e promoção da pluralidade cultural. Também é importante que o corpo docente esteja capacitado para atender demandas de possíveis questionamentos realizados no ambiente escolar e mediação de conflitos que partam da desvalorização e desrespeito das culturas afrodescendentes. Desse modo, é possível



caminhar para a prática de uma proposta antirracista na educação que valorize o pensamento, compreensão, promoção e valorização da diversidade nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A decolonialidade, como falado anteriormente, não se constitui num projeto acadêmico que obrigaria a qualquer um que a adotasse a citar de maneira obrigatória seus autores e conceitos-chaves, nem se constitui numa espécie de “novo colonialismo” onde o polo não seria mais a Europa, e sim a América Latina. Os estudos analisados neste trabalho objetivam relimitar, e não delimitar, os horizontes desta abordagem epistemológica.

Por conseguinte, algo fundamental no registro e na análise desses horizontes políticos e culturais é a restituição da fala e da produção teórica e política de sujeitos que até então foram vistos como destituídos da condição de fala e da habilidade de produção de teorias e projetos políticos. E isso atinge de maneira substancial a atuação dos processos educacionais que ainda estão baseados de maneira paradigmática em uma lógica colonialista de construção de pensamento, sobretudo nas questões raciais onde ainda vemos ações veladas e não veladas de racismo, além de outras formas de preconceito e objetificação.

A construção de novos valores, a busca por práticas antirracistas e o trabalho de correção dos erros já existentes não acontecerão do dia para a noite. Um processo que pode ser lento e ter percalços sobretudo no ambiente necropolítico que vive o Brasil, nos últimos anos. Porém, tais dificuldades não são barreiras intransponíveis que perpetuem o distanciamento colonizador.

Diante do cenário posto de possibilidades, é necessário desenvolver dentro dos ambientes formais uma educação antirracista no contexto escolar, e esse desenvolvimento precisa passar pela legalização política, mas ir muito além das garantias legais. É preciso estimular que a escola seja o território para o encadeamento de processos pedagógicos voltados para a construção de uma prática que combata o racismo epistêmico e fomente novas identidades, num processo dialógico entre estudantes, docentes e toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. D. N. Teoria pós-colonial, estudos subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica? **Estudos de Sociologia**, [S. l.], v. 21, n. 41, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/8659>>. Acesso em: 16 junho de 2022.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política** [online]. 2013, n. 11, pp. 89-117. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>>. Acesso em 16 junho de 2022.



BRASIL. **Educação anti-racista: abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394>. Acesso em: 09 de junho de 2022.

COSTA, SÉRGIO. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online]. 2006, v. 21, n. 60, p. 117-134. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-9092006000100007>>. Acesso em 02 de junho de 2022.

DIAS, M. N. (2022). **Ruptura com os racismos linguístico e epistêmico na escola**. *Revista Espaço Acadêmico*, 21, 41-52. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/59894>>. Acesso em 20 de agosto de 2022.

DUSSEL, Enrique (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo, em LANDER, Edgardo (coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso.

FOUCAULT, M. Os Intelectuais e o poder. In: **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 69-78. 2020.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília: Ipea, 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_g_enero_raca.pdf>. Acesso em: 09 de junho de 2022.

MIGNOLO, WALTER D. A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. *Revista Lusófona de Educação*. 2020, v.48, n. 48, p. 187-224. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7324>>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Opção Decolonial E Antirracismo Na Educação Em Tempos Neofascistas**. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 12, n. 32, p. 11-29, maio 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/881>>. Acesso em: 18 de junho de 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. *Educação em Revista* [online]. 2010, v. 26, n. 1 [Acessado 31 Agosto 2022], pp. 15-40. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>>. Epub 21 Maio 2010. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>.

PESSANHA, Eliseu Amaro de Melo. **Do epistemicídio: as estratégias de matar o conhecimento negro africano e afrodiaspórico**. *Problemata: R. Intern. Fil.* v. 10. n. 2 (2019), p. 167-194 ISSN 2236-8612.

QUIJANO, A. (1997). 'Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina,' Anuario Mariateguiano 9, 113–122.

RAPOSO, P. L.; ALMEIDA, R. S. de; SANTOS, S. C. M. dos . **O pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar.** *Práxis Educativa, [S. l.], v. 16, p. 19, 2021.* DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.15355.055. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15355>>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

REIS, M. DE N., & ANDRADE, M. F. F. DE. (2018). O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico, 17(202),** 01-11. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/41070>. Acesso em 20 de agosto de 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa, 1998. **La Globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación.** Bogotá, Colombia: IISA; Universidad Nacional de Colombia. <Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/La_globalizacion_del_derecho_Los_nuevos_caminos_de_la_regulacion_y_la_emancipacion.pdf>. Acesso em 09 de junho 2022.

SANTOS, E. et al. F. dos, Pinto, E. A. T., & Chirinéa, A. M. (2018). **A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates.** *Educação & Realidade, 43(3).* Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/65332>>. Acesso em 20 de agosto de 2022.

SCHIFFLER, Michele Freire. **A Linguística Aplicada E Os Desafios De Uma Educação Antirracista: Responsividade e Ética.** In: I Congresso Internacional III Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades: Literaturas e Linguística. Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: < <https://periodicos.ufes.br/cnafricab/article/view/15227>>. Acesso em 20 de agosto de 2022.

SILVA, Andressa Queiroz; COSTA, Rosilene Silva da. **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA É EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: UMA ANÁLISE DA EFETIVIDADE DA LEI Nº 10.639/03.** *Revista Em favor da Igualdade Racial, v. 1, n. 1, (Fev-Jul) 2018.* P. 17-35. Acesso em 02 de outubro de 2022.

SILVA, Marcos Antonio Batista da. **Educação Antirracista No Contexto Político E Acadêmico: Tensões E Deslocamentos.** *Educação e Pesquisa, vol. 47, 12 Apr. 2021,* www.scielo.br/j/ep/a/nhjpTjF8ftjZCYcBBPNqQmQ/# , 10.1590/S1678-4634202147226218. Acesso em 9 de outubro de 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: **Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural.** La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009.