

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.014

TECENDO SABERES: UMA ABORDAGEM DECOLONIAL NA (RE)CONSTRUÇÃO CURRICULAR PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria Thaís de Oliveira Batista¹
Priscila Nunes Brazil²

RESUMO

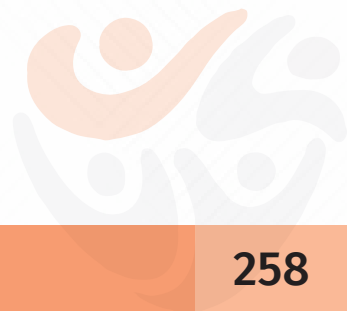
Este texto aborda a urgente necessidade de reavaliação das estruturas curriculares no panorama educacional contemporâneo, impulsionada pela valorização de diversas formas de conhecimento. Sob uma abordagem decolonial, o estudo propõe uma reflexão sobre a reconstrução curricular, transcendendo fronteiras epistemológicas estabelecidas. A teoria decolonial é essencial, revelando as limitações das concepções tradicionais de currículo e propondo novas possibilidades que ampliem a representação e compreensão. O texto visa contribuir para o diálogo acadêmico, destacando que o currículo, sob a luz da teoria decolonial, pode se tornar uma ferramenta dinâmica para construir significados e saberes mais inclusivos. A ênfase recai no reconhecimento de epistemologias Outras, desafiando estruturas dominantes e construindo novos cânones educacionais. A concepção decolonial instiga uma mudança de paradigma, permitindo que sujeitos historicamente subalternizados questionem teorias educacionais que perpetuam marginalizações. Ao desafiar as hegemonias epistemológicas, o texto busca criar um novo marco que celebre outros lugares de fala na educação. Ao longo deste percurso, os sujeitos outrora silenciados emergem como produtores de conhecimento, desafiando fronteiras estabelecidas. O texto se posiciona como catalisador desse movimento, enfrentando teorias curriculares com cosmovisões Outras, promovendo um verdadeiro

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Email: thaisoliveira@servidor.uepb.edu.br.

2 Mestra em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Email: pri_nbrz@servidor.uepb.edu.br.

exercício de diálogo, pluralidade e inclusão. Os resultados deste estudo indicam que a adoção da abordagem decolonial no currículo não apenas desafia as normas estabelecidas, mas também possibilita uma reconstrução do conhecimento, dando voz aos sujeitos historicamente marginalizados. A promoção de epistemologias Outras não apenas amplia a diversidade de perspectivas, mas também evidencia que essas perspectivas podem ser fontes valiosas de conhecimento. Além disso, a desconstrução das hegemonias epistemológicas se revela como um caminho essencial para a construção de uma educação mais inclusiva e igualitária.

Palavras-chave: Educação, Teoria Decolonial, Currículo, Epistemologias Outras, Inclusão.



INTRODUÇÃO

O panorama educacional contemporâneo é marcado por uma demanda urgente de reavaliação das estruturas curriculares, impulsionada pela necessidade de reconhecimento e valorização de diferentes formas de conhecimento. Nesse contexto, este capítulo propõe uma reflexão sobre a (re)construção curricular, guiada por uma abordagem decolonial que busca transcender fronteiras epistemológicas previamente estabelecidas.

A teoria decolonial, fundamental para nossa investigação, surge como um instrumento crítico capaz de desvelar as amarras impostas por concepções tradicionais de currículo. Ao reconhecer que as narrativas dominantes perpetuam silêncios e omissões, buscamos explorar novas possibilidades que rompam com esses paradigmas e ampliem o escopo de representação e compreensão.

O propósito essencial deste capítulo é contribuir para o diálogo acadêmico ao apontar que, sob a luz da teoria decolonial, o currículo pode ser transformado em uma ferramenta dinâmica para a construção de significados, saberes e representações mais inclusivas. Destacamos a necessidade de reconhecimento de epistemologias Outras, que desafiam as estruturas dominantes e buscam a construção de novos cânones educacionais.

A concepção decolonial, conforme enfatizado por Arroyo (2011), instiga uma mudança de paradigma ao permitir que sujeitos historicamente dominados e subalternizados questionem as teorias educacionais que perpetuam silêncios e marginalizações. Ao promover um questionamento contínuo das hegemonias epistemológicas presentes nos currículos, visamos à criação de um novo marco que não apenas reconheça, mas também celebre outros lugares de fala na educação.

Ao longo deste percurso de reexistência no campo epistemológico, os sujeitos outrora silenciados emergem como produtores de conhecimento, desafiando as fronteiras tradicionalmente estabelecidas. Este capítulo se propõe a ser um catalisador desse movimento, buscando enfrentar as teorias curriculares com cosmovisões Outras, permitindo que a construção do conhecimento seja um verdadeiro exercício de diálogo, pluralidade e inclusão.

Este texto explora temas fundamentais relacionados à decolonialidade, educação e currículo, buscando entender como a implementação de abordagens decoloniais pode transformar significativamente o cenário educacional. Inicialmente, apresentamos uma introdução que contextualiza a importância

crescente da decolonização do currículo nas discussões contemporâneas sobre equidade e justiça social na educação. Em seguida, detalhamos a metodologia utilizada para examinar as práticas e teorias emergentes nesse campo, destacando a relevância de (re)pensar os caminhos educacionais sob uma perspectiva decolonial. Analisamos como a decolonização do currículo pode atuar como facilitadora essencial para promover uma equidade curricular e social mais ampla, desafiando estruturas históricas de poder e exclusão. Por fim, discutimos as principais conclusões e reflexões derivadas dessas investigações, oferecendo insights sobre os impactos potenciais dessas práticas na transformação educacional e social.

METODOLOGIA

Este estudo fundamenta-se em uma metodologia de pesquisa bibliográfica, ancorada em autores decoloniais e teóricos críticos, com o objetivo de explorar a (re)construção curricular sob a perspectiva decolonial. O enfoque na análise de obras previamente publicadas oferece uma base sólida para compreender as nuances e implicações da abordagem decolonial no contexto educacional.

Iniciamos nossa investigação com um levantamento bibliográfico, visando identificar e selecionar obras relevantes que abordem conceitos como colonialidade, epistemologias do Sul, interculturalidade e educação decolonial. A seleção criteriosa destas obras é fundamental para a construção de uma base teórica robusta e representativa.

A análise crítica das obras escolhidas constitui uma etapa essencial da nossa metodologia. Buscamos compreender os conceitos fundamentais da abordagem decolonial, explorando pontos de convergência e divergência entre os diversos autores decoloniais. Este processo proporciona uma visão abrangente e aprofundada, permitindo-nos extrair reflexões significativas para a (re)construção curricular.

O mapeamento conceitual representa uma fase crucial, onde destacamos os principais conceitos e teorias decoloniais relevantes para a (re)construção curricular. Ao identificar as implicações práticas desses conceitos, almejamos fornecer diretrizes claras para a formulação de um currículo mais inclusivo e alinhado com os princípios da abordagem decolonial.

Além disso, adotamos uma abordagem interdisciplinar, promovendo um diálogo entre diversas disciplinas, como sociologia, antropologia e estudos

culturais. Essa perspectiva ampliada enriquece nossa compreensão das dinâmicas culturais e sociais subjacentes, contribuindo para uma análise mais holística.

Em síntese, nossa metodologia busca ir além das abordagens convencionais, proporcionando uma compreensão crítica e reflexiva das potencialidades transformadoras da perspectiva decolonial na (re)construção curricular. A pesquisa bibliográfica, pautada em autores decoloniais, oferece uma base sólida para a construção de um conhecimento que transcende fronteiras e promove uma educação mais equitativa e inclusiva.

(RE)PENSANDO CAMINHOS: DECOLONIALIDADE, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

A questão da formação humana figura como um ponto central nas discussões contemporâneas sobre educação. Essa relevância está associada à complexidade dos elementos que compõem esse processo, uma vez que a educação desempenha o papel crucial de enraizar um grupo social, transmitindo sua cultura e memória histórica ao longo das gerações.

Nesse contexto, a noção de formação, conforme discutida por Jaeger (2018), refere-se à moldagem do sujeito de acordo com critérios predefinidos, sob a égide da moral e da ética sociais. O autor baseia sua argumentação na concepção grega de areté, centrada na busca pelas virtudes essenciais do herói homérico, dando origem à ideia de formação direcionada para um projeto de construção ontológica.

A definição dos critérios éticos relacionados a essa formação tem sido uma fonte constante de conflitos sociais ao longo dos últimos milênios. A evolução da organização social, partindo do indivíduo para o coletivo, contribuiu para que a humanidade dominasse os fenômenos naturais e assumisse o controle do planeta, sob uma perspectiva socioevolucionista.

Além disso, ao explorar a concepção de formação, somos levados a considerar o termo “modelagem”. No âmbito educacional, a modelagem, conforme Abbagnano (2018), implica na manipulação ética, estética e epistêmica do indivíduo. Ao aceitar a concepção de Jaeger (2018) em seu projeto de paideumus grego, afirmamos que educamos com um propósito definido. A educação visa capacitar o indivíduo para desenvolver suas potencialidades epistêmicas e socioculturais dentro de uma sociedade específica.

Essa perspectiva alinha-se a uma visão antropológica, na qual a formação é orientada por objetivos específicos. Esses objetivos podem derivar de critérios arbitrários e, por vezes, obscuros. Mesmo quando a sociedade estabelece seus objetivos com base em uma ética predefinida, a consciência individual permanece como uma regra a ser seguida por todos os seus membros, proporcionando uma espécie de segurança ontológica, como destaca Giddens (2013). Assim, mesmo diante de objetivos éticos pré-estabelecidos, a consciência individual continua a desempenhar um papel preponderante na dinâmica social.

Dessa forma, quando um educador assume seu papel formativo, ele o faz com uma intencionalidade intrínseca ao trabalho pedagógico, buscando desenvolver o aprendiz. Cada atividade de formação carrega consigo uma intenção, que consiste em um conjunto de normas socialmente estabelecidas, orientando o educando em um percurso predefinido considerado o mais apropriado para o contexto sociocultural e histórico. É sob essa perspectiva que o conceito de segurança ontológica, conforme apresentado por Giddens (2013), fornece uma primeira compreensão sobre as verdadeiras bases que fundamentam decisões tomadas coletivamente, as quais, ao longo do tempo e com a estabilização de uma rotina social baseada em uma cultura predominante, se tornam leis que regulamentam a sociedade.

Seguindo a abordagem sociocultural mencionada anteriormente, afirmamos que a formação humana constitui a fundação para a configuração de uma comunidade social. Vemos a formação como um conjunto de regras e recursos nos quais os valores, crenças e comportamentos humanos são moldados, reproduzidos e transmitidos com uma intenção específica (Giddens, 2013; Benedict, 2013; Boas, 2004).

Assim, a modelagem dos indivíduos ocorre essencialmente por meio do processo educacional, e podemos afirmar que os aspectos ontológicos, epistemológicos e psicológicos desempenham um papel fundamental na estrutura social à qual esses indivíduos pertencem. Os aspectos epistemológicos englobam o conjunto de conhecimentos gerados pela ação humana e pelo contato com a natureza, seja por meio de experimentação ou processos cognitivos. Os aspectos ontológicos são determinantes individuais que definem o self e a identidade no mundo material. Por fim, os aspectos psicológicos resultam do conjunto de comportamentos assimilados, reproduzidos e incorporados por meio da convivência e das circunstâncias socioculturais.

Portanto, a Educação, concebida como uma instituição, atua integrando esses três aspectos, moldando, de certa forma, o indivíduo de acordo com as características de seu grupo social. Nesse sentido, não podemos analisar nenhum indivíduo isoladamente, desvinculado de sua cultura e daquilo que define sua identidade. Se a formação humana é construída pela integração desses fatores, qualquer intenção preconcebida que estabeleça uma cultura como superior a outra, caracteriza-se, em nossa visão, como um processo de colonização, embora de natureza psicológica.

Nesse contexto, encontramos também o que denominamos de colonização epistemológica ou, de maneira mais específica, colonização epistêmica (Mometti, 2022). No entanto, antes de delinearmente substancialmente nosso entendimento desse conceito, é crucial explorar o processo histórico para compreender sua origem e a relevância que ele assume na discussão em questão.

Analisando a Educação no contexto ocidental, sob uma abordagem geográfica à maneira de Milton Santos, observamos uma série de transformações nos processos pelos quais os indivíduos que compõem a sociedade foram educados ao longo do tempo.

Na Antiguidade, a finalidade educacional era específica, como mencionado por Jaeger (2018) ao abordar os princípios gregos de formação e o sentido heróico do período homérico. Esse sentido direcionava os jovens gregos, especialmente os espartanos, para a luta, defesa do grupo e conquista da glória homérica, entendida como virtude, ou areté. Areté, segundo Jaeger (2018), refere-se às virtudes inerentes a um indivíduo.

Além disso, a noção de Paideia, um ideal de formação grega, destaca o princípio da formação baseada em virtudes, associadas aos feitos épicos narrados por Homero nas obras *Ilíada* e *Odisséia*. Assim, o conceito grego de formação humana, ainda no período homérico, evoluiu para uma Paideia, incorporando todos os elementos essenciais da comunidade destinados à formação do indivíduo conforme regras e crenças estabelecidas. Importante ressaltar que a educação grega era direcionada à nobreza, não sendo universalizada como entendemos nos princípios modernos. A universalização da educação surgiu apenas no século XVIII com o império prussiano e se expandiu para outros países europeus após a revolução francesa.

Contudo, a evolução do grupo grego para a formação das polis, ou Cidades-Estados, ocorreu por meio da estratificação social e da separação dos indivíduos com base em critérios socioculturais estabelecidos, aliada à evolução

econômica e à produção de bens materiais e alimentares. Estratificação social implica na diferenciação de indivíduos pertencentes a um mesmo grupo, mas com funções e acesso a recursos muito diversos.

Diante do surgimento do ideal grego de educação, percebemos a intenção de direcionar um grupo social para uma finalidade específica, contextualizando assim a noção de colonização. Conforme Mignolo e Walsh (2018) e Quijano (2019), a colonização é entendida como o movimento de conquista e dominação econômica, política e social exercido por grupos sociais mais poderosos sobre grupos sociais menos poderosos. Assim, a colonização não se limita apenas às invasões territoriais realizadas por europeus na então Abya Yala, mas também abrange o movimento de dominação econômica por países eurocêntricos, explorando riquezas naturais e comercializando recursos por meio da mão de obra escrava e subjugada.

Dessa forma, o processo de colonização desdobrou-se não apenas na criação de uma nova ordem geopolítica global, mas também, de forma complementar, influenciou a definição de um modelo de sociedade considerado como o padrão ideal, ou seja, uma sociedade caracterizada como humana. Nesse contexto, conforme Quijano (2019) destaca, a colonização e conquista do Novo Mundo foram viabilizadas pelo desenvolvimento do que ele define como colonialidade. Essa concepção refere-se a um tipo de dominação que transcende as fronteiras geográficas e políticas, incidindo principalmente nos aspectos culturais e ontológicos (Quijano, 1992).

Portanto, existe uma distinção crucial entre os termos colonialismo e colonialidade, como apontado pelo mesmo autor. Essa diferenciação refere-se à presença de um paradigma de conhecimento limitado pelas categorias de raça, que fundamentam uma nova forma de doutrinação social (Quijano, 1992).

Nesse sentido, ao examinarmos a configuração da instrução pública brasileira, podemos investigar se existem elementos de uma colonização epistêmica multifacetada, conforme delineado por Mometti (2022) ao aplicar lentes decoloniais à análise curricular. Nesse contexto, adotando uma perspectiva sociocultural, compreendemos o currículo, antes de tudo, como a concretização de escolhas políticas feitas por um grupo específico, moldadas por influências culturais, econômicas, políticas, ontológicas e epistemológicas.

Para Abdi (2011) em relação aos modos como ocorre o processo de colonização, é pertinente afirmar que a psique, como determinante de comportamentos e, portanto, de alinhamentos sociais, representa a principal manifestação da

colonização em uma sociedade. Assim, as escolhas políticas de um grupo exercem uma influência significativa na orientação que os indivíduos buscam em sua formação dentro da sociedade.

A DECOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO COMO FACILITADOR DA EQUIDADE CURRICULAR E SOCIAL

A necessidade de descolonizar o currículo surge como uma crítica à rigidez substancial que tem moldado as grades curriculares, fundamentadas em lógicas e hierarquias de conhecimento de base colonial, vistas como as únicas verdades epistêmicas. Esses currículos são estruturados por uma colonização do saber, vinculada a modelos de poder de um “colonialismo moderno” que opera através de mecanismos ligados ao mercado capitalista global e à ideia de raça (Maldonado-Torres, 2007). É com base na concepção de raça que o Norte Global retrata a diferença como um problema a ser resolvido, apresentando, na visão ocidental epistemicida, o que é nativo como inerentemente desviante (Macedo; Macêdo, 2018).

No âmbito do colonialismo moderno hegemônico, Boaventura de Sousa Santos (2010) descreve o pensamento moderno ocidental como um sistema de distinções visíveis e invisíveis, onde as invisíveis sustentam as visíveis. Essa divisão abissal cria uma separação radical na qual as distinções invisíveis delimitam a realidade social em dois universos distintos: “deste lado da linha” e “do outro lado da linha”. Essa separação é tão excludente que “do outro lado da linha” desaparece como uma realidade, tornando-se inexistente e sendo produzido como inexistente (Santos, 2010).

Dentro desse contexto, os conhecimentos produzidos “do outro lado da linha” são relegados a crenças, opiniões, magia e entendimentos intuitivos, que, na melhor das hipóteses, podem ser utilizados como objeto ou matéria-prima para a pesquisa científica (Candau, 2016). Isso resulta em processos de negação e silenciamento de referências culturais e de conhecimento, como linguagem, culinária, vestimenta, crenças religiosas, normas e valores, que são considerados inferiores em comparação com os traços de uma cultura e conhecimento colonial.

Sabendo disso, concordamos com Silva (2005) quando afirma que:

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritos,

através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações (Silva, 2005, p. 22).

Com base nesse princípio, a formação da identidade de cada indivíduo em seu contexto cultural está atrelada a símbolos de identificação a um grupo ou comunidade desvalorizada e profundamente excluída. Isso leva à negação e ao silenciamento do sujeito em relação às suas referências culturais, colocando-o em situações e vidas marcadas por profundas injustiças sociais, o que contribui para a subalternização das identidades culturais.

No caso da identidade negra no Brasil, essa construção torna-se ainda mais complexa, pois é formada pela interseção de classe, gênero e raça, em meio aos diversos aspectos do racismo e da acentuada desigualdade social no país (Tosta; Alves, 2013). Nesse cenário, Backes (2010) destaca que é no campo da cultura, entendido como inseparavelmente ligado às relações de poder, que as identidades e diferenças são produzidas, posicionando os sujeitos em diferentes estratos sociais (Backes, 2010).

Reconhecer-se em uma identidade significa, portanto, responder positivamente a uma interpelação e desenvolver um sentimento de pertencimento a um grupo social de referência, a uma identidade cultural que nos define. Carvalho (2014) destaca a importância de fortalecer as referências culturais locais para cultivar um sentimento de pertencimento positivo, no qual se valoriza a própria história, valores e costumes, promovendo o reconhecimento de uma cultura com referenciais de resistência contra-hegemônica. Esses referenciais permitem a superação da subalternização (Backes, 2010) e a rejeição da negação de si mesmo.

Frente a este cenário, acreditamos que a escola tem o papel crucial de reconhecer esta cultura, integrando-a ao currículo escolar e, dessa forma, contribuindo para a valorização de uma identidade cultural que se opõe à cultura de exclusão, negação e inferiorização. Entendemos que a escola desempenha um papel fundamental na comunidade, especialmente como um espaço de resgate e valorização da cultura.

Dentro dessa abordagem, em contraste com o currículo tradicional de origem colonial, sugerimos a adoção de um trabalho curricular mais democrático. Nesse contexto, os professores teriam a oportunidade de fortalecer diálogos

com suas práticas e reconstruir perspectivas alternativas de conhecimento, currículo e ensino. Isso representa uma oportunidade para promover a democratização do currículo (Axer; Frangella; Rosário, 2017), buscando alcançar uma maior equidade curricular e, conseqüentemente, uma justiça social mais eficaz.

É crucial destacar que as escolas enfrentam desafios consideráveis na desconstrução de um currículo que, por séculos, foi tido como uma verdade absoluta, fundamentado no branqueamento ideologicamente construído pelo colonizador branco. As instituições que adotam um currículo tradicional perpetuam práticas pedagógicas baseadas em conteúdos descontextualizados. Assim, a aquisição de conhecimento muitas vezes está vinculada à memorização mecânica, frequentemente desvinculada da realidade considerada “próxima”. Essa abordagem serve como uma representação ilustrativa do mundo ideal apresentado pelos livros didáticos e propostas de ensino.

Essa abordagem curricular mencionada sempre esteve presente no Brasil, influenciada pelo conceito de abismo social (Santos, 2010), que se reflete nos currículos das escolas públicas. Estes currículos são embasados em teorias pedagógicas que delineiam um percurso da suposta incultura para a cultura, da ignorância para o conhecimento. Essa estratégia é empregada para moldar crianças, jovens e adultos negros como indivíduos considerados inferiores, cujos direitos foram e continuam a ser limitados pela hegemonia. Nesse contexto, Macedo e Macêdo (2018) observam que:

Os ideais colonizadores presentes na sociedade ainda são (re)produzidos na educação, colocando os sujeitos sócio e historicamente marginalizados, “do outro lado da linha”. Os negros, indígenas, quilombolas, ciganos, pobres, entre outros, ora são postos como seres inferiores, ora problemas sociais, que necessitam de soluções. Os currículos escolares acabam reforçando essa lógica da bifurcação social e produzem superiores e inferiores, inteligentes e incapazes, nós e os outros (Macedo; Macêdo, 2018, p. 307).

Essa concepção reflete a ideia de silenciamento e invisibilidade dos indivíduos no contexto do currículo escolar, expressa de maneira parcialmente diferente. A exclusão torna-se, simultaneamente, radical e anula a existência do Outro, a voz do Outro, uma vez que “[...] seres sub-humanos não são sequer considerados candidatos à inclusão social” (Santos, 2008, p. 9).

No cenário educacional direcionado à população pobre e negra no Brasil, grande parte das iniciativas pedagógicas foi desenvolvida sem diálogo

ou respeito pelos envolvidos, criando um ambiente educativo marcado pela impossibilidade de interação entre as partes da profunda divisão social. No entanto, em 2003, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (Brasil, 2003) nas escolas públicas e privadas da Educação Básica do país. Além disso, foram implementadas políticas públicas educacionais focadas na Educação das Relações Étnico-Raciais, em conformidade com o Plano Nacional de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), visando promover uma inclusão efetiva e maior justiça social.

Nesse contexto de reflexão, o currículo emerge como uma alternativa desafiadora, constantemente questionando o currículo prescrito não como uma negação, mas como uma recontextualização e uma reinvenção alinhadas ao contexto individual do sujeito. Essa abordagem busca superar a reprodução de currículos escolares enraizados nos legados epistemológicos do colonialismo, que perpetuam conhecimentos hegemônicos como as únicas verdades. Destaca-se a relevância dos fundos de conhecimento na recontextualização curricular, entendidos como um amplo conjunto de recursos culturais e cognitivos que moldam estratégias de ensino (Moll et al., 2005) e influenciam as reformulações curriculares.

Os fundos de conhecimento englobam saberes, habilidades e experiências adquiridas através de interações históricas, sociais, econômicas e culturais, que são vivenciadas no dia a dia, na comunidade e na vida familiar de uma pessoa. Esses recursos oferecem um suporte significativo para o processo de recontextualização curricular, valorizando as identidades dos estudantes ao reconhecê-los como possuidores de conhecimentos legítimos e utilizando esses conhecimentos como base para futuras aprendizagens. Nesse cenário, surge a oportunidade de reivindicar novos processos de produção e validação de saberes, bem como de estabelecer novas relações entre diferentes formas de conhecimento (Santos, 2011) pelos grupos que frequentemente são marginalizados.

Embora essas práticas de descolonização curricular possam ainda refletir modos ocidentais de conhecimento, existência e ação, elas têm o potencial de questionar e revisar a construção e a pedagogia do conhecimento disciplinar ocidental (Harvey; Russel-Mundine, 2019). O objetivo é apoiar mudanças paradigmáticas e promover rupturas epistemológicas que contribuam para uma justiça social mais equitativa para sujeitos e comunidades marginalizadas.

Diante disso, reconhecemos a importância de adotar um processo de contra-hegemonia nas escolas, onde as identidades dos alunos devem ser integradas e priorizadas. Conforme Quirino (2014) destaca, o currículo é composto por diversas narrativas, muitas vezes utilizando o discurso do grupo dominante. No entanto, essas histórias podem ser invertidas, subvertidas e parodiadas, criando novas identidades e subjetividades contra-hegemônicas.

Nesse cenário, o currículo escolar deve incorporar as especificidades dessas comunidades e reafirmar seu poder ao permitir que os alunos negros e pobres desmitifiquem a ideia da democracia racial, que nega e apropria-se de sua identidade e história. Dessa forma, contribui para combater as injustiças epistêmicas de um sistema dominado pelo pensamento ocidental.

(IN) CONCLUSÕES

Considerando a discussão apresentada, destacamos a importância de adotar abordagens críticas e emancipatórias que incorporem a valorização da cultura local, buscando a formulação de currículos concebidos sob a perspectiva da decolonialidade.

Além disso, é crucial intensificar os esforços no domínio da pesquisa e produção de conhecimento voltados à decolonialidade, considerando suas implicações na elaboração curricular. Existem inúmeras questões em aberto que demandam reflexões aprofundadas, críticas e contínuas para um entendimento mais abrangente.

A adoção de abordagens críticas e emancipatórias que valorizem a cultura local não apenas fortalece a identidade cultural dos estudantes, mas também amplia suas perspectivas de mundo. A formulação de currículos baseados na decolonialidade não é apenas uma necessidade educacional, mas um imperativo ético e político para enfrentar as estruturas de poder e dominação que moldam as sociedades contemporâneas.

Ao mesmo tempo, o avanço na pesquisa e produção de conhecimento voltados à decolonialidade é essencial para informar e transformar práticas educacionais. É através dessa pesquisa crítica que podemos questionar e reconstruir os paradigmas dominantes que perpetuam hierarquias e injustiças sociais.

No entanto, há desafios significativos a serem enfrentados. Questões como a resistência institucional, a falta de recursos adequados e a necessidade

de formação contínua dos educadores são apenas algumas das barreiras que precisam ser superadas. Além disso, a implementação efetiva de currículos decoloniais requer não apenas mudanças estruturais, mas também um compromisso coletivo com a transformação social e a equidade.

Concluindo, a construção de uma sociedade e nação autônomas e soberanas requer uma educação crítica capaz de explicitar suas próprias contradições, promovendo articulações mais horizontais e dialógicas entre os indivíduos. Esse processo tem seu ponto de partida na escola, onde currículos mais abrangentes e orientados pela perspectiva decolonial desempenham um papel crucial.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

ABDI, A. A. **Decolonizing Philosophies of Education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011

AXER, Bonnie; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; ROSÁRIO, Roberta Sales Lacê. Políticas curriculares em uma lógica centralizadora e escapes possíveis: tecendo outras redes políticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1176-1207 out./dez. 2017.

BACKES, José Licínio. A presença de sujeitos culturais negros no contexto do ensino superior e a afirmação de suas identidades. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 15, p. 137-146, 2010.

BENEDICT, R. **Padrões de Cultura**. Tradução de Ricardo A Rosenbusch. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOAS, F. **Antropologia Cultural**. Tradução de Celso Castro. Rio de Janeiro: Zahar, 6 ed 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história afrobrasileira e africana.** Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece 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 dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016.

CARVALHO, Ana Filipa Estêvão de. **Reafirmar a identidade cultural local:** o patrimônio cultural imaterial local como recurso. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária) - Instituto Politécnico de Lisboa Escola Superior de Educação, Lisboa, 2014.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HARVEY, Arlene; RUSSEL-MUNDINE, Gabrielle. Decolonising the curriculum: using graduate qualities to embed Indigenous knowledges at the academic cultural interface. **Teaching in Higher Education**, v. 24, n. 6, p. 789-808, 2019.

JAEGER, W. **Paideia:** a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MACEDO; Janine; MACÊDO, Dinlava. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 27, p. 301-312, out./dez. 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On decoloniality:** concepts, analytics and praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

MOLL, Luis et al. Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. In: GONZALES, Norma. **Funds of knowledge: theorizing practices in households, communities, and classrooms**. New York, London: Routledge, 2005. p. 71-88

MOMETTI, C. Epistemic colonization in the Brazilian scientific curriculum. **International Journal of Studies in Education and Science (IJSES)**, v.3, n.1, p.32-53, 2022.

QUIJANO, A. Colonialidad e Modernidad/Racionalidad. **Revista Perú Indígena**, v.13, n.29, p.11-20, 1992.

QUIJANO, A. **Ensayos en torno a la colonialidad del poder**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, First ed, 2019.

QUIRINO, Dayse Rodrigues. **Cotidiano e violência simbólica: a desconstrução do preconceito étnico-racial nas escolas**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2014. (Coleção Étnico-Racial).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Uruguay, Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologías del Sur. **Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social**, v. 16, n. 54, p. 17-39, jul./set. 2011.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação. SECAD, 2005. p. 21-37.

TOSTA, Sandra Pereira; ALVES, Pollyanna Nicodemos. Identidade negra e condição de classe. **Ponto Urbe** (Online), n. 13, p. 1-23, 2013.