



## DESCOLONIZANDO OS CURRÍCULOS E EDUCANDO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PESQUISAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS DE RAÍZES AFRICANAS

*Evaldo Ribeiro Oliveira<sup>1</sup>*

*Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Instituto de Humanidades, Curso de Pedagogia, Redenção, CE, Brasil*

**Resumo:** No presente artigo é apresentada a importância de pesquisas e ciências na perspectiva de raízes africanas como um elemento para a educação em relações étnico-raciais e descolonização dos currículos, seja da educação básica ou do ensino superior. Trata-se de uma abordagem que buscará compreender a colonialidade a partir da concepção do “outro da razão”; neste caso, negros e negras, como promotores, colaboradores e executores de epistemologias e práticas educativas africanas e afrodiáspóricas no campo da educação e produção de ciência. Ou seja, corpos e mentalidades negras que, buscando as raízes africanas em diferentes áreas de conhecimento, constroem epistemologias que permitem a descolonização dos currículos. Apresentam-se pesquisas e práticas educativas realizadas nesta perspectiva, desenvolvidas por professores e estudantes em formação, entre outros.

**Palavras-chave:** Descolonização; Currículo; Relações étnico-raciais.

### DECOLONIZING CURRICULUMS AND EDUCATING ETHNIC-RACIAL RELATIONSHIPS: EDUCATIONAL RESEARCH AND PRACTICE FOR AFRICAN ROOTS

**Abstract:** This article presents the importance of research and science from the perspective of African roots as an element to educate ethnic-racial relations and curricula decolonization, either from Basic Education or higher education. It is an approach that will seek to understand the coloniality from the conception of the "Other of Reason", in this case, black women and black men, as promoters, collaborators and executors of epistemologies and African and Afrodiasporic educational practices in the field of education and production of science, i.e. black bodies and mentalities that, while seeking the African roots in different areas of knowledge, construct epistemologies that allow the decolonization of the curricula. This article offers research and educational practices carried out in this perspective, developed by teachers, students in training, among others.

---

<sup>1</sup> Professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB (CE). Curso de Pedagogia e Bacharelado em Humanidades. Instituto de Humanidades (IH). E-mail: [evaldo@unilab.edu.br](mailto:evaldo@unilab.edu.br); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2721-1524>

**Keywords:** Decolonization; Curriculum; Ethnic-racial relations.

### **DESCOLONIZAR LOS CURRÍCULUMES Y EDUCAR LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA EDUCATIVA PARA LAS RAÍCES AFRICANAS**

**Resumen:** El presente artículo muestra la importancia de investigaciones y de ciencias en la perspectiva de las raíces africanas como un elemento para la educación de las relaciones étnico-raciales y para la descolonización de los currículos, tanto en la educación escolar como en la universidad. Se trata de un abordaje que busca comprender la colonialidad a partir de la concepción de “la razón del otro”, en este caso de negros y negras como promotores, colaboradores y ejecutores de epistemologías y prácticas educacionales africanas y afrodiáspóricas en el campo de la educación y de la producción científica. Es decir, cuerpos y mentes negras que, buscando las raíces africanas, en las diferentes áreas del conocimiento, construyen epistemologías que permiten la descolonización de los currículos. Se presentan, además, investigaciones y prácticas educativas realizadas desde esta perspectiva, desarrolladas por profesores y estudiantes en formación.

**Palabras clave:** descolonización; currículos; relaciones étnico-raciales.

### **DÉCOLONISER LES PROGRAMMES ET ÉDUQUER LES RELATIONS ETHNIQUES-RACIÈRES: RECHERCHE ET PRATIQUE ÉDUCATIVES POUR LES RACINES AFRICAINES**

**Résumé:** Cet article présente l'importance de la recherche et de la science concernant la perspective des racines africaines comme un élément de formation des relations ethno-raciales et de décolonisation des programmes d'études, qu'il s'agisse de l'éducation de base ou de l'enseignement supérieur. C'est une approche sur la base de laquelle on cherchera à comprendre le colonialisme à partir de la conception de "l'autre de la raison" ; dans ce cas, les personnes noirs, en tant que promoteurs, collaborateurs et applicateurs des épistémologies et des pratiques éducatives africaines et afroasiennes dans le domaine de l'éducation et de la production scientifique. En d'autres termes, des corps et des mentalités noirs qui, en cherchant des racines africaines dans différents domaines de la connaissance, construisent des épistémologies qui permettent la décolonisation des programmes d'études. Les recherches et les pratiques pédagogiques menées dans cette perspective, développées par les enseignants et les étudiants en formation, entre autres, sont présentées.

**Mots-clés :** Décolonisation; Programme d'études; Relations ethno-raciales.

### **PRIMEIRAS PALAVRAS – COMPREENDENDO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS BRASILEIRAS**

O presente artigo aborda a importância de pesquisas e ciências na perspectiva de raízes africanas como um elemento para a educação das relações étnico-raciais e

descolonização dos currículos. Para tanto, iniciaremos com compreensões sobre as relações étnico-raciais brasileiras e, em seguida abordaremos a importância das ciências, a partir do ponto de vista de negros e negras para, posteriormente, abordarmos a descolonização dos currículos.

Para iniciar, destacamos que, de forma equivocada, as relações étnico-raciais brasileiras são marcadas por uma lógica de superioridade e inferioridade, na qual negros/as são apontados/as como inferiores e os não-negros, neste caso, os/as brancos/as, como superiores. Tal lógica impõe outras, como a discriminação, o racismo e o preconceito racial, construindo assim uma engenharia racista, que gera: falta de respeito; desconhecimento uns dos outros; prepotências; desqualificação do outro e, por que não dizer também, xenofobias. (SANTOS, 2002; CASHMORE, 2000; SEYFERTH, 2002)

Neste sentido, de acordo com Santos (2000), as construções do ser negro/a no Brasil são marcadas pelas teorias raciais falsamente justificadas pela ciência, o que permitiu e incentivou que pessoas fossem escravizadas para o trabalho forçado e tivessem suas identidades negadas, suas formas de organizações sociais e culturais proibidas, entre outras ações desumanizadoras. Para tanto, o “[...] ser negro é investigado, especulado, demonstrando [para os europeus] que constituía um fenômeno diferente. Quer por obra da natureza, quer por obra divina, havia se produzido um ser que merecia uma explicação, um ser anormal” (SANTOS, 2002, p. 55)

Investigações e explicações que produziram ações com o intuito de justificar o injustificável: a escravidão, conforme diz Santos (2000, p. 2):

A associação entre o negro africano, a escravidão e uma inferioridade natural se originaram no momento em que as colônias europeias nas Américas passaram a necessitar de mão de obra para a exploração e produção de matéria-prima enviada à metrópole e, posteriormente, quando se descobriu a rentabilidade inerente à captura e ao tráfico de escravos.

A sociedade ocidental construiu e constrói teorias, culturas e crenças de que os negros/as não são dotados/as de capacidades intelectuais, não são aptos a criar, pensar, filosofar, produzir ciências, entre outras formas de expressar conhecimentos. São, negros e negras, julgados e, porque não dizer, condenados a serem representados apenas como força física, bruta, irracional, sem cultura, semovente, enfim, sem humanidade (MAZRUI, 2010).



Estas equivocadas teorias e crenças fizeram e fazem com que muitos acreditassem, e acreditem, que ser negro é uma condenação. Em outras palavras, segundo sublinha Silveira (1999, p. 108):

[...] por si sós as raças amarelas e negras estariam condenadas à bestialidade eterna, mais do que isto, à condição de ser negro, ou melhor, a ‘variedade negra’, conforme a ‘lei natural’, pertenceria a ‘essas tribos humanas que não são aptas a se civilizar [porque] nutrem o mais profundo horror por todas as outras raças.

Tais pensamentos possibilitaram, no Brasil, a construção do ideário de branqueamento, que, de acordo com Bento (2009, p. 25-26), “foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda espécie.” Para a autora, a elite branca faz “uma apropriação simbólica crucial que tem fortalecido a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando a supremacia econômica, política e social”.

No Brasil, criou-se também a concepção de que a sociedade vivia em uma democracia racial. Dizendo de outra forma, pensou-se que era uma sociedade sem “linha de cor”, ou seja, sem barreiras culturais, sociais e políticas “[...] que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza ou prestígio era já uma ideia bastante difundida no mundo” (GUIMARÃES, 2003, p. 02). Em todos os extratos sociais vivia-se em plena cordialidade, no que tange à pertença étnico-racial.

Tais compreensões, anteriormente apresentadas, são importantes para entendermos as relações étnico-raciais presentes no Brasil; não apenas para denunciá-las, mas para anunciar um porvir, no qual busca-se superar preconceitos utilizados para manter o racismo e as discriminações raciais.

Ao perceber as relações étnico-raciais, busca-se descolonizar pensamentos, comportamentos, intenções, relações de poder e saber, entre outros. Sendo uma das formas, a constituição e promulgação de uma ciência na perspectiva de negras e negros.

## CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DE NEGROS E NEGRAS



Ao tratar deste tema “ciência na perspectiva de negros e negras”, é preciso explicitar que há diversas “ciências”. Porém, cabe ressaltar, como enfatizou Fanon, que “os cientistas, após muitas reticências, admitiram que o preto era um ser humano; in vivo e in vitro o preto tinha-se revelado análogo ao branco; mesma morfologia, mesma histologia. A razão assegurava a vitória em todas as frentes” (FANON, 2008, p. 111).

Estas reticências produziram dores, mortes e construções sobre o que é ser negro e negra em diversas sociedades. Reticências produzidas em laboratórios, seminários, teses, dissertações, artigos, que marcaram e marcam a produção científica, em especial no Ocidente, conforme detalha Santos (2000, p. 03):

No campo da filosofia: os negros seriam os escravos naturais descritos na Política do filósofo Aristóteles; na hierarquia dos seres, haveria aqueles que não possuem vontade nem inteligência e deveriam submeter-se à vontade e à inteligência de outros. Esses seriam os escravos por natureza; esses seres somente poderiam encontrar sua felicidade, seu lugar e utilidade na ordem do mundo através da servidão. No campo da Ecologia: o clima da África – tórrido – e os alimentos lá encontrados somente poderiam produzir seres decaídos e inferiores. No campo da Biologia: o mundo seria dividido em raças havendo as superiores e as inferiores; os negros estariam na base da evolução por serem menos dotados de razão e de linguagem. No campo da Fisiologia: a cor da pele atesta a essência da alma; a pele negra seria a marca de uma alma ruim. No campo da Estética: a cor negra é símbolo do mal, é antiestética, não é bela, serve para retratar signos demoníacos, os maus sentimentos e paixões. No campo da Frenologia: o tamanho e formato dos crânios demonstram o caráter e as tendências de cada raça; o formato do crânio dos negros atesta sua inferioridade e sua tendência à violência e ao crime. Na Antropologia e na História: cada raça é capaz de construir uma determinada sociedade; o estágio pouco evoluído das sociedades africanas demonstra a inferioridade dos negros.

De acordo com a autora, diversas ciências, de áreas de conhecimento distintas, buscaram “estudar” o/a negro/a, tornando-os/as inferiores, subalternos/as, subdesenvolvidos/as, sub-raça. Mais do que isto, buscaram, por meio de uma pretensa ciência, confirmar a supremacia branca.

As ideologias citadas anteriormente estão presentes em todos os campos de atuação e do conhecimento, mas não somente no campo das ideias ou na concepção de mundo, é mais do que isto. Elas também influem na condição de ser negro e negra. Conforme destacam Pinto e Figueiredo (2002, p. 206), “[...] o que parece fora do lugar não são necessariamente as ideias, mas o negro, quando não está imobilizado como uma categoria, subjugado como um objeto ou representado como uma alegoria”. Mais que “fora do lugar”, segundo Carneiro (2005, p. 117), quando o(a) negro(a):



[...] alcança o domínio dos paradigmas da razão ocidental, ele [o negro] está diante do epistemicídio, embora esse domínio seja a negação de um dos seus pressupostos (o da incapacidade cognitiva inata dos negros) por ausência de alternativa a esse campo epistemológico hegemônico, pela redenção que a aculturação promove dos paradigmas da razão hegemônica, pela destituição de outras formas de conhecimento.

Além dos epistemicídios, a “razão ocidental”, ou melhor, a “razão branca”, acusa negros e negras de produzirem o racismo; assim, em uma sociedade racializada como a brasileira, de provocarem desestabilidade em uma sociedade “harmônica”, no qual denomina o povo negro, mesmo sendo maioria da população, como os/as *outsiders*, os de fora. Tal relação é bastante elucidada por Elias e Scotson, ao tratar dos “estabelecidos e outsiders”:

[...] o grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo outsider as características “ruins” de sua porção “pior” – de sua minoria anômica. Em contraste, a autoimagem do grupo estabelecido tende a se modelar em seu setor exemplar, mais nômico ou normativo – na minoria de seus “melhores” membros. Essa distorção *pars pro toto*, em direções opostas, faculta ao grupo estabelecido provar suas afirmações a si mesmo e aos outros; há sempre algum fato para provar que o próprio grupo é “bom” e que o outro é “ruim” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 22-23).

Desta forma, os estabelecidos são os/as brancos/as e os *outsiders*, o/as negros/as. Sendo assim, estes últimos são vistos como os que não são, não possuem, não pertencem; os sempre não, a partir da lógica do outro, os estabelecidos, os brancos.

Por isto, é mais que urgente, conforme apontam Oliveira e Rios (2018, p. 28), “apropriar-se de racionalidades científicas nas quais o “outro da razão” não ocupa apenas os lugares destinados a objetos de pesquisa, mas também, de promotores, colaboradores e executores” desta racionalidade, pois, segundo Norbert Elias e John Scotson (2000, p. 23), “as condições em que um grupo consegue lançar um estigma sobre outro — a sociodinâmica da estigmatização — merecem certa atenção”.

Concordando com os autores, mais que atenção, merecem questionamentos, repulsa, revolta, pois quem outorga o direito de estigmatizar o outro? As ciências? As pesquisas? As religiões? Os poderes políticos? Na verdade, quando se trata da população negra, todos estes buscaram estigmatizá-la, como já destacado neste texto. Desta forma, precisaremos de outras ciências, de outras pesquisas, com outras perspectivas.



Porém, não se trata de qualquer ciência, mas sim daquelas produzidas por “corpos e mentalidades negras”, que buscam as raízes africanas em diferentes áreas do conhecimento, mas, nas perspectivas das experiências de ser negro, de ser negra, para construir uma outra sociedade. Compreendida também como atos de ruptura com as ciências tidas como universais. Assim expressa Oliveira (2014, p. 92):

Diversos foram os grupos que buscaram romper com as epistemologias que se pautaram como universais. Neste sentido, alguns pesquisadores e intelectuais, engajados em lutas contra opressões oriundas da colonização e do colonialismo, têm buscado novas epistemologias, ou melhor, têm valorizado epistemologias depreciadas no quadro do eurocentrismo.

Como exemplo, cabe mencionar a filosofia africana, que, segundo ensina Mazrui (2010, p. 800), precisa ser assim compreendida:

Se, no ocidente, a filosofia começa com o pensamento e a ciência experimental com o toque, a filosofia cultural africana não distingue nitidamente o pensamento do toque. Vimos que, sob a sua forma completa, o silogismo a expressar a filosofia cultural africana enunciava-se do seguinte modo: Nós sentimos, portanto, nós pensamos! Por conseguinte, nós somos!

O referido autor nos chama a atenção ao fato de que, ao refletir sobre a filosofia africana, é fundamental ter em mente que as realidades africanas hoje não são provenientes unicamente do colonialismo, pois “existe na África uma força mais potente que a experiência colonial: a cultura africana, ela mesma” (MAZRUI, 2010, p. 762). Assim sendo, “o estudo das tendências das ciências e tecnologias na África deve [...] reconhecer a proeminência dos valores e das tradições, tanto no tocante à filosofia africana, quanto em relação às ciências produzidas na perspectiva africana” (MAZRUI, 2010, p. 762).

Outro exemplo importante são as ciências produzidas na perspectiva dos(as) negros(as); é a afrocentricidade, que, de acordo com Asante (2009, p. 93):

[...] a ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural com seus próprios interesses humanos.

No mesmo sentido, Ama Nazama (2009, p. 111) destaca que “no cerne da ideia afrocêntrica está a afirmativa de que nós africanos devemos operar como agentes autoconscientes, não mais satisfeitos em ser manipulados de fora”, dizendo de outra forma, continua a referida autora “a afrocentricidade surgiu em resposta à supremacia branca”.

Cabe enegrecer, de acordo com Júnior (2010, p. 3):

Os termos “centro” e “afrocentrado”, as expressões “estar centrada” ou ser uma “pessoa afrocentrada” dizem respeito às perspectivas de localização dentro de suas próprias referências históricas e culturais, sem nenhum desmerecimento as outras. Mas, evitando a marginalização ou a invisibilização de sua própria trajetória histórica e cultural e, por conseguinte, todas as consequências negativas de não se reconhecer no projeto civilizatório e de produção dos saberes ao longo da história da humanidade.

Desta forma, ciências na perspectiva negra são epistemologias que “buscam *empretecer, enegrecer* ou *denegrir* os conhecimentos, realizando um esforço para superar concepções hegemônicas, universais, machistas, homofobias de conhecimentos construídos a partir do eurocentrismo” (OLIVEIRA; RIOS, 2018, p. 28).

Tais epistemologias, por exemplo, no campo da Educação, são intituladas de diferentes formas; dentre elas “pedagogia griô, pretagogia, epistemologia da ancestralidade, educação afrocentrada, pedagogia de terreiro, afrocentrismo, conhecimento centrado culturalmente, filosofia africana, entre outros, que diferencia entre si, em tempo, espaço e significados” (OLIVEIRA; RIOS, 2018, p. 30). Aqui compreendidas como “epistemologias africanas e afrodiaspóricas”. Ao abordar estas epistemologias, Eduardo Oliveira (2012, p. 35) afirma:

Não se trata, portanto, da crítica conceitual a conceitos consagrados pela tradição do pensamento ocidental. Trata-se de combater, isso sim, a condição mesma de produzir tais conceitos, sua produção elevada a esse grau de abstração para que, efetivamente, a crítica não se reduza ao aspecto conceitual, mas reincida sobre a atitude que o produziu.

Dito de outra maneira, não se trata de alterar o centro das ciências, sair do ocidente para o sul do mundo, para a África, para o mundo negro; é muito mais do que isto, pois, continua Eduardo Oliveira (2012, p.35):

trata-se de considerar a “lógica” própria do Outro, sem reduzir o Outro à fórmula do Mesmo. Não basta ouvir sua voz e respeitar seu discurso. É preciso



estar aquém, isto é, considerar as próprias condições do discurso a ser efetivado. Fazê-lo, entretanto, apresenta-se como uma dificuldade extrema.

Ou seja, a condição de objeto, de desumanizar, estigmatizar, será trocada pelo papel de sujeito, humano, valorizado, a partir do que constitui o seu ser, sua humanidade.

Ciências constituídas a partir das cosmovisões africanas, dos princípios e valores civilizatórios oriundos do mundo africano, com “ênfase no ponto de vista que situa os povos africanos e a população afrodescendente como agentes e não coadjuvantes”, com o objetivo de “escrever, registrar e pensar a partir da topologia africana” (JÚNIOR, 2010, n.p).

Epistemologias africanas e afrodiaspóricas não estão presentes somente no campo da Educação, são elementos de todos os campos científicos. Sua importância se dá pela compreensão de uma ciência produzida pelo e para os excluídos, inclusive no campo das pesquisas, nestes casos, os (as) negros(as). Sua significância se dá a partir do entendimento e aceitação de um fazer científico de relevância social e étnico-racial, pois são corpos e mentes juntos produzindo uma outra ciência, sem desconsiderar as existentes, mas questionando-as quando necessário.

### **COLONIZAÇÃO, DESCOLONIZAÇÃO E CURRÍCULOS**

Para iniciar a discussão sobre descolonização dos currículos, partimos do princípio apresentado por Frantz Fanon (2008, p. 85), ao dizer que “uma sociedade é racista ou não é”. Para ele, “enquanto não compreendemos essa evidência, deixaremos de lado muitos problemas” (Idem). No mesmo sentido, destacamos, uma sociedade é colonizadora ou não é; desta forma, partimos da concepção de que vivemos em um mundo ainda colonizado. Ao realizar esta afirmação, não desconsideramos as diversas ações de luta, produções científicas, revoltas, entre outros, contra este sistema colonial que perdura até a atualidade.

Desta forma, entendemos também que a colonização deixou e deixa marcas em corpos e mentes de forma diferente, a partir do seu lugar no mundo: negros/as, pobres, homossexuais, crianças, pessoas em situação de rua, sem-terra, entre outros/as, são marcados de formas diferentes. Algumas são marcadas três ou mais vezes em um só corpo e mente, por exemplo: negra, mulher, pobre. Porém, como nos alerta Fanon,



“todas as formas de exploração se parecem. Todas elas procuram sua necessidade em algum decreto bíblico. Todas as formas de exploração são idênticas, pois todas elas são aplicadas a um mesmo objeto”: o ser humano (FANON, 1985, p. 87).

No mesmo sentido, Aimé Césaire (1978, p. 21) destaca que: “ninguém coloniza inocentemente, nem ninguém coloniza impunemente; uma nação que coloniza, uma civilização que justifica a colonização – portando a forma – já é uma civilização doente, uma civilização moralmente ferida”. Para Césaire (1978, p. 24-25):

[...] a colonização desumaniza, repito, mesmo o homem mais civilizado; que a ação colonial, a empresa colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo pelo homem indígena e justificada por esse desprezo, tende, inevitavelmente, a modificar quem a empreende; que o colonizador, para se dar boa consciência se habitua a ver no outro o animal, se exercita a trata-lo como animal, tende objetivamente a transformar-se, ele próprio, em animal.

A colonização, muitas vezes, está presente nos livros didáticos e anais científicos disfarçada de avanço, desenvolvimento cultural, político e econômico; ou seja, se auto intitula como período das luzes e não das trevas; civilização e não barbárie; possuidores de Deus e não Deuses; são humanos e não do animal, entre outros. Criou, em nome de uma nomeação, o “não ser”, o não humano, o desumano, os/as sem pátria, sem terras, sem cultura(s); mais do que isto, o colonizador e o colonizado, o opressor e o oprimido.

De acordo com Aimé Césaire (1978, p. 25), entre “colonizador e colonizado, só há lugar para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas”.

Além disso, nas relações colonizadoras, o colonizador, como diz Fanon (1985, p. 90), mesmo em minoria, “não se sente inferiorizado”. Para ele, “a inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Precisamos ter coragem e dizer: é o racista que cria o inferiorizado”.

No mesmo sentido, Paulo Freire (2005, p. 33) enfatiza que “os opressores falsamente generosos têm a necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça”. Esta generosidade tem, segundo o autor, a “ordem social injusta” como “fonte geradora” que “se nutre da morte, do desalento e da miséria”.



Alfredo Bossi (1992, p. 12) nos alerta que “nem sempre, é verdade, o colonizador se verá a si mesmo como um simples conquistador, então buscará passar aos descendentes a imagem do descobridor e do povoador”. O autor ainda esclarece: “[...] sabe-se que, em 1556, quando já se difundia pela Europa cristã a legenda negra da colonização ibérica, decreta-se na Espanha a proibição oficial do uso das palavras conquista e conquistadores, que são substituídas por descubrimiento e pobladores, isto é, colonos”.

Apresentadas as facetas da colonização, que desumaniza, cria sujeitos e nações superiores e inferiores, que nega a existência do outro, que se nutre de mortes, misérias e poder, só nos resta um imperativo: descolonizar é preciso!

Assim sendo, descolonizar implica romper com a lógica que cria relações entre dominadores e dominados, opressores e oprimidos, brancos e negros, homens e mulheres, centro e periferia, entre outros meios de conexão entre pessoas, grupos e sociedades. Segundo Quijano (2007, p. 4):

[...] nuestra emancipación del Eurocentrismo, esa forma de producir subjetividad (imaginario social, memoria histórica y conocimiento) de modo distorsionado y distorsionante, que, aparte de la violencia, es el más eficaz instrumento de control que el capitalismo colonial/moderno tiene para mantener la existencia social de la especie humana dentro de este patrón de poder.

Descolonizar o saber se faz necessário nas sociedades onde “la colonización implicó la destrucción de la estructura societal, la población colonizada fue despojada de sus saberes intelectuales y de sus medios de expresión exteriorizantes u objetivantes. Fueron reducidos a la condición de gentes rurales e iletradas” (QUIJANO, 2000, p. 378).

É um desafio descolonizar, pois pressupõe outro modelo social, diferente do vigente. Não que seja um modelo novo, pois há grupos sociais, como indígenas, quilombolas, de assentamentos de terra, entre outros, que, mesmo em sociedades colonizadas, buscam uma forma de ser e viver descolonizada. É um desafio, já que requer mudança, construção e constituição de um outro modelo social, uma sociedade horizontal.

Entre os desafios, está a descolonização dos currículos. Mais do que isto, dos sistemas escolares, constituídos a partir dos currículos, pois, de acordo com o apresentado neste texto, necessita-se, entre outras coisas, compreender as relações de



poder, as relações étnico-raciais, de gêneros, dos grupos oprimidos e dos opressores; a constituição de uma outra ciência. Enfim, reconstruir as relações de humanidade.

Não é impossível; o processo de descolonização já se iniciou, como informa Nilma Gomes (2012, p. 102).

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muitos já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

A caminhada da descolonização dos currículos iniciou-se há tempos, em especial no que tange às epistemologias sobre educação e as relações étnico-raciais. De acordo com Silva (1999, p. 28), “pesquisadores, desde meados do século XX, têm-se debruçado sobre questões relativas à educação e à população negra”. Já Siss e Oliveira (2007, p. 05) apontam que:

Ao longo dessa década [1980], pesquisadores e intelectuais, afro-brasileiros ou não, se reúnem em encontros, sessões de estudos, seminários e congressos, [...], nos quais foram analisadas as múltiplas relações estabelecidas entre educação, práticas pedagógicas, relações raciais e a formação de professores [...]. Na segunda metade da década de 80 [1980], quatro grandes campos de pesquisa nessa área estavam bem definidos: o dos “Diagnósticos”, o dos “Materiais Didáticos”, o da “Formação de Identidades” e o dos “Estereótipos”.

Conforme apresentado, houve descolonizações epistemológicas, que repercutiram em políticas públicas em âmbito federal, como a Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e o Parecer CNE/CP 003/2004 e sua Resolução 001/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Segundo é apresentado, “o parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (BRASIL, 2004, p. 10). Além das inúmeras ações de formação de professores, materiais didáticos, cursos de especialização, graduação, mestrado, doutorado, entre outros, não desconsiderando as leis e ações estaduais e municipais, os trabalhos de pesquisa e extensão desenvolvidos



pelas universidades, pelos núcleos de estudos afro-brasileiros e associações de pesquisa como a Associação de Pesquisadores Negros (ABPN), entre outros.

Tudo isto demonstra que a caminhada está sendo realizada, mas ainda não chegou o fim da estrada, pois ainda há sistemas educacionais, escolas, livros didáticos e paradidáticos, professores, que trabalham na perspectiva de um currículo colonizado.

Para o enegrecimento, quando falo de currículo, de acordo com Moreira e Candau (2007), estou tratando de um “conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas”, mas também de “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” que configuram “às atividades organizadas por instituições escolares” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18). Currículo também é compreendido como território de poder, território em disputa (ARROYO, 2011).

[...] as disputas no terreno controlado e gradeado dos currículos e das disciplinas seriam tensas. Profanar templos, quebrar grades sempre mereceu castigos. A reação conservadora está aí, endurecendo diretrizes, normas, oferecendo reorientações curriculares prontas, controlando avaliações, privilegiando competências em áreas já privilegiadas, retomando a reprovação-retenção. Legitimando material didático apesar de sexista e racista. Sobretudo, controlando os agentes desses rituais sagrados, os mestres (ARROYO, 2011, p. 42).

Realizados tais enegrecimentos, retomamos destacando que a descolonização dos currículos questiona as relações de poder e saber. Neste sentido, gera conflito, desconstruções, construções, descentralização, questiona o estabelecido, o vigente, as normas, conforme destaca Nilma Gomes (2012, p. 107):

a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo.

Neste sentido, ao descolonizar os currículos, “é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente” (BRASIL, 2004, p. 05). Mais do que isto, “nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do



mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente” (GOMES, 2012, p. 107).

Descolonizar é também transformar o currículo em currículo negro (DA COSTA COMES; RIBEIRO OLIVEIRA, 2020) que é compreendido, de acordo com as autoras, como “ação de combate ao racismo”. Ação desenvolvida “no campo pedagógico”. Para elas,

este currículo também não se baseia em conteúdos elencados em série ou a uma externalidade festiva que reforça estereótipos. Ele é corpo questionador, posição reflexiva e ideológica de todos que o vivenciam e em todos os segmentos do espaço escolar. Ele é concreto. Circula, partilha, convoca, mas também é ludicidade.

Currículo negro é asê. Enquanto valor civilizatório, significa que negros são realizadores da história, capazes de mover a energia vital de todo o processo (DA COSTA COMES; RIBEIRO OLIVEIRA, 2020, p. 183-184).

Descolonizar os currículos requer disponibilidade para aprender uns com os outros; abertura para distintas compreensões da vida; vontade para refazer, recompor ideias, conhecimentos e para, em colaboração, criar conhecimentos; disposição para criar um novo sistema-mundo.

### PRÁTICAS DE DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR

A descolonização dos currículos avançou das discussões teóricas para as ações, em todos os níveis de ensino. Neste sentido, apresentarei aqui duas propostas de descolonização: a primeira no ensino superior, no curso de graduação em Pedagogia; a segunda na educação básica, Ensino Fundamental I, por meio do Projeto Residência Pedagógica.

A primeira prática que será abordada foi desenvolvida no curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), campus Redenção (CE), na região do Maciço de Baturité. Antes de abordar a ação desenvolvida, é importante dizer que a Unilab se:

[...] caracteriza sua atuação pela cooperação internacional, pelo intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da CPLP (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe - e os asiáticos - Timor Leste e Macau). Trata-se de uma universidade residencial que terá na composição de seu corpo docente e discente membros provenientes de diversos países. A política de relações institucionais e internacionais da UNILAB parte



do princípio de que o conhecimento em circulação na universidade, sem perder de vista a universalidade própria da ciência, deverá abrir espaço para o livre e amplo intercâmbio de conhecimento e cultura entre o Brasil e os países de expressão portuguesa – em especial africanos (UNILAB, 2016, p. 8).

Neste sentido, destaco que o curso de pedagogia desta instituição busca fazer com que a formação dos/as discentes seja “descentrada dos saberes europeus”; assim, o curso se define como afrocentrado, partindo:

[...] em primeiro lugar dos conhecimentos em educação elaborados ao menos nos países da integração UNILAB em África (uma vez que não há como contemplar os saberes de todo o continente). Em segundo lugar, priorizamos os conhecimentos em educação pertinentes ao universo diaspórico negro, com ênfase no Brasil. Em terceira instância, pretendemos contemplar os saberes ditos “clássicos ou universais” elaborados pelo pensamento educacional europeu. Toda essa dinâmica se converte em um esforço de nos educar da porteira de dentro, ou seja, a partir da lógica do colonizado, o que está em plena consonância com os propósitos políticos e acadêmicos da UNILAB (UNILAB, 2016, p. 56).

Não se trata apenas de uma definição, é uma escolha epistêmica, de referencial teórico e político. Escolha esta que não está deslocada das normativas que regem os cursos de Pedagogia no Brasil. Entretanto, o curso de Pedagogia da Unilab<sup>2</sup>, como destaca Ferreira (2018, p. 236-237), “apresenta uma matriz curricular que, em todos os campos do conhecimento para a formação de uma/um pedagoga/o, reservou espaço e tempo curricular para abordar a questão étnico-racial, afro-brasileira e africana”.

Realizadas as devidas apresentações contextuais, a prática mencionada anteriormente é desenvolvida no componente curricular “Políticas educacionais curriculares e descolonização dos currículos nos países da integração Unilab”, componente obrigatório do curso de Pedagogia, que possui a seguinte ementa: “Teorias curriculares e sociedade. Currículo e relação de poder. As políticas curriculares. A descolonização do currículo e a superação do currículo eurocêntrico nos países da integração. Laboratório de práticas curriculares decoloniais” (UNILAB, 2016). E tem como objetivo compreender as teorias curriculares, as discussões acerca de currículo escolar e a sua descolonização.

---

<sup>2</sup> O curso de Pedagogia recebeu nota 4, na avaliação de curso realizada pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A nota 4 equivale ao conceito “Muito bom” e nota 4 na avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), ambos no ano de 2018.



Além das discussões teóricas sobre os currículos e a descolonização, este componente tem possibilitado aos discentes, conforme relatos dos mesmos, descolonizar corpos e mentes, pois nela estudam-se temas como teorias curriculares e sociedade; teoria curricular e teoria crítica da sociedade; elementos para (re)pensar a escola; currículo e relações de poder; as políticas curriculares; a descolonização do currículo; currículo eurocêntrico; currículo local; superação do currículo eurocêntrico nos países da integração. Nas atividades de laboratório de práticas, temos estudado, via apresentações dos/as discentes, os currículos propostos por grupos socialmente marginalizados, como o movimento negro, indígena, quilombola, currículos feministas e currículos do movimento de luta pela terra.

Ferreira (2018, p. 241-242), ao estudar alguns cursos de graduação da Unilab, entre eles, a Pedagogia, aponta que o componente “Políticas educacionais curriculares e descolonização dos currículos nos países da integração Unilab”, segundo análise da autora, é um dos componentes com “potencial decolonial, pois apresenta “disposição ao enfrentamento do racismo, como do racismo epistêmico”.

Este “potencial decolonial” é perceptível durante as aulas e atividades, pois há discentes que relacionam com as experiências vividas, seja no presente ou no passado; ao estudar, percebem como um currículo descolonizado, seja ele na perspectiva racial, de gênero, entre outros, pode mudar realidades. Desta forma, uma discente, ao refletir sobre o currículo feminista, alertava que, se ele estivesse presente nas escolas desde sempre, ela não teria sofridos os abusos que sofreu na infância ou, pelo menos, teria conhecimentos para agir, denunciar e não se sentir culpada.

Esta potência não se restringe apenas as ações desenvolvidas no componente, ela se expande, pois, para alguns estudantes, a descolonização dos currículos é uma tarefa diária. Em relatos de alguns discentes, eles informaram que uma docente disse, em sala de aula, que a “descolonização era uma farsa”. Munidos dos seus conhecimentos teóricos, os/as discentes travaram um debate sério e importante com a referida docente, alertando-a dos seus equívocos epistemológicos.

É importante destacar que, em algumas ofertas deste componente em questão, os conhecimentos teóricos eram o mote; desta forma, a atividade avaliativa era a produção de artigos científicos. Como resultados, tivemos artigos já publicados em revista, artigos que foram apresentados em semana universitária, além de alguns enviados à revista que aguardam a avaliação. Tal informação é relevante, pois

descolonizar os currículos é também conhecer os currículos dos colonizadores, entre eles, os currículos acadêmicos, que exigem de discentes e docentes, publicações.

As ações desenvolvidas no componente partem da discussão teórica de textos, artigos, livros, entre outros, dialogando com as realidades vividas, sejam escolares ou não, com o propósito de conhecer as produções e significados sobre teorias curriculares e seus significados, perpassando pelas políticas curriculares vigentes, entre elas a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), como o intuito de conhecer propostas de descolonizar o currículo.

Ao abordar a BNCC, cabe um breve parêntese, pois tal normativa curricular orienta que deve-se “valorizar a diversidades de saberes e vivências culturais” (BRASIL, 2017, p. 9) Além disso, informa que “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades”. Tal parêntese é importante para destacar que, ao propor descolonização dos currículos, atendemos às normativas da educação brasileira.

Ações de descolonização curricular estão presentes no curso de Pedagogia da Unilab, seja nos estágios curriculares obrigatórios, seja em componentes curriculares teóricos e práticos que solicitam algum tipo de intervenção nas escolas.

Neste sentido, cabe apresentar a segunda prática educativa, informada anteriormente, realizada na educação básica, Ensino Fundamental I, por meio do Projeto Residência Pedagógica.

Primeiramente irei apresentar o Projeto Residência Pedagógica (RP), que é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assim descrito: “A residência pedagógica é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo” (CAPES, 2018, p. 1). Cabe lembrar que a CAPES é uma coordenação vinculada ao Ministério da Educação, portanto o RP faz parte do currículo “oficial” de formação de professores.

Assim, após edital lançado pela CAPES, a Unilab apresentou uma proposta institucional e foi selecionada para “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática” (CAPES, 2018, p. 1). Desta forma, como parte do objetivo geral, o projeto institucional da Unilab busca a “análise crítica dos desafios presentes nos processos de ensinar e aprender e na construção de



conhecimentos sobre a docência, com especial olhar para a presença da diversidade presente nas práticas sociais, expressa nas mais diferentes formas<sup>3</sup>”.

Desta forma, docentes do curso de Pedagogia elaboraram o projeto da RP da Pedagogia, que apresentava os seguintes objetivos:

Promover a articulação, os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de Pedagogia da Unilab com escolas das cidades da microrregião do Maciço de Baturité – CE; articular os preceitos legais presentes na Lei 10639/2003 e na Base Nacional Comum Curricular e na formação de professores; articular os conhecimentos inovadores para promover pedagogias de formação de professores para a diversidade.

Para atingir os objetivos, foram selecionados vinte e cinco discentes, denominados pela CAPES como residentes; e três professoras de escolas públicas do Maciço de Baturité, denominadas como preceptoras. As ações são desenvolvidas em três escolas diferentes, do Ensino Fundamental. Para a atuação no projeto, os/as residentes e as preceptoras realizaram formações presenciais e on-line. Todos e todas recebem uma bolsa da CAPES para atuarem: os/as residentes recebem quatrocentos reais mensais e as preceptoras setecentos e sessenta e cinco reais mensais.

Entre as ações propostas pelo projeto RP da Pedagogia, destaca-se: “Pedagogias para as diversidades no ensino fundamental”, a qual inclui atividades como:

Literatura afro-brasileira e africana; etnociências e os saberes matemáticos oriundo do continente africano; práticas culturais de matrizes africanas e afro-brasileiras; história africana e afro-brasileira e dos povos marginalizados; a geografia local como ferramenta curricular; as religiosidades dos povos (Projeto Residência Pedagógica da Pedagogia da Unilab).

Cabe destacar que são estudantes em fase final do curso de graduação, com no mínimo de cinquenta por cento do curso concluído, uma exigência da CAPES, sendo que muitos deles já havia realizado o componente “Políticas educacionais curriculares e descolonização dos currículos nos países da integração Unilab”, citada anteriormente.

Concluída a apresentação do Residência Pedagógica, compete apresentar as ações desenvolvidas. Por serem muitas, pois os/as discentes têm atuado nas escolas de novembro de 2018 até o presente momento, em uma carga horária de 40 horas mensais, irei descrever apenas algumas ações desenvolvidas neste período.

---

<sup>3</sup> Projeto Institucional registrado na Plataforma Freire.



[...] exploração da escrita e oralidade do conto infantil africano “O macaco e o crocodilo; contação da história do livro “O tupi que você fala”; cheiros e sabores de alguns alimentos e frutas com os nomes retirados do livro “Falando Banto”; brincando com as palavras - jogo da memória com as palavras de origem do tupi; história das comunidades quilombolas no Brasil; debate acerca do livro “O mundo no black power de Tayô; a influência africana no processo de formação da cultura afro-brasileira; povos originários do Brasil I; cultura e diversidade II; sarau de poesia, das poetisas negras; contação de história – afrodescendentes; oficina de tranças; conhecendo o continente africano: uma visita à África; construção e valorização da identidade; o lúdico em sala de aula. Jogos (mancala), brincadeiras e danças afro-brasileiras; a interação entre a literatura afro-brasileira e a ludicidade africana em sala de aula; a lei 10.639/03 e BNCC a partir das áreas: Português, Matemática, Artes, História, Ensino Religioso.

Estas são algumas das ações desenvolvidas, lembrando que elas são realizadas em conjunto com a docente da escola, ou seja, fazem parte do currículo escolar. Foram pensadas e elaboradas pelos/as discentes, em parceria com as preceptoras, a partir do projeto RP Pedagogia e do projeto institucional da Unilab.

As atividades acima elencadas representam uma amostra significativa de como é possível descolonizar o currículo a partir de um projeto curricular oficial, o Residência Pedagógica da CAPES. Mais do que isto, permite, como prevê a CAPES, associar teoria e prática, ou melhor, construir outras teorias e práticas, agora na perspectiva da descolonização.

Esta é a chave que gostaria de destacar ao apresentar as duas ações de descolonização curricular, pois ambas estão amparadas pelos preceitos legais e pelas concepções teóricas, ou seja, que os/as envolvidos/as sejam discentes do ensino superior, sejam do ensino fundamental, e realizam o que preconiza a BNCC, os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 8).

Dizendo de outra maneira, descolonizar os currículos não é retirar o direito à aprendizagem, mas aprender conhecimentos muitas vezes retirados pelo sistema colonial, de aprender, por exemplo, o que foi negado a muitos povos: o direito de conhecer a sua história. Descolonizar o currículo é trazer uma outra perspectiva de conhecimento, sem negar a vigente.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir um texto que objetivou destacar a importância de pesquisas e ciências na perspectiva de raízes africanas como um elemento para educar as relações étnico-raciais e descolonização dos currículos é uma tarefa difícil, pois a colonização é um projeto de mundo, para além dos currículos, conforme apresentado no texto. Sendo assim, a descolonização deve e deverá ser um projeto de mundo. Milton Santos (1993, p. 52) nos alerta que “a história do homem [e das mulheres] se faz, em todos os tempos, do sucesso de momento, mais ou menos longos, de obscuridade e cegueira, e de momentos de luminosidade, onde a recuperação da consciência restaura o ser humano na dignidade de viver”.

Portanto, a descolonização dos currículos é este momento de luminosidade, de recuperação consciente para tornar-se humano, não só a si, mas os que estão a sua volta.

Descolonizar implica em humanizar, no sentido freiriano da palavra, ou seja, “é um humanismo que [...] rejeita toda forma de manipulação, na medida em que contradiz a sua libertação. Humanismo, que vendo os homens no mundo, no tempo, ‘mergulhados’ na realidade, só é verdadeiro enquanto se dá na ação transformadora das estruturas” (FREIRE, 1983, p. 74).

Descolonizar é também buscar outras perspectivas, seja de humanidade, seja de história, seja de currículo. Há um provérbio Iorubá, que diz “enquanto os leões não tiverem seus historiadores, as histórias das caçadas glorificarão os feitos dos caçadores”. Descolonizar é apresentar também a perspectiva do leão (OLIVEIRA; RIOS, 2018, p. 33).

É preciso estar atento, pois descolonizar o currículo, além de construir ações pedagógicas, requer compromisso epistêmico; é, para tanto, conforme alerta o Parecer CNE/CP 003/2004: “[...] não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2004, p. 6).

É importante ressaltar que “os currículos escolares são espaços de disputas em torno do que é considerado legítimo a ser ensinado e de reação daqueles a quem o currículo não serve, como, por exemplo, à população negra.” Desta forma, não é buscar culpados e inocentes, a instituição escolar “não é o único espaço e/ou responsável para alterar as desigualdades étnico-raciais vigentes, mas ela pode contribuir, enquanto

espaço formativo legitimado socialmente, para mudá-las, para trazer questionamentos às relações étnico-raciais na sociedade mais ampla.” (REGIS, 2011, p. 11)

A não improvisação é evidente nas práticas curriculares descolonizadas aqui apresentadas, pois sabe-se que estamos desconstruindo “mentalidades racistas”, em especial aquelas que acreditam não existir o racismo, que a descolonização é uma farsa, pensamentos utilizados para a manutenção de privilégios.

Antes do fim, é relevante afirmar que descolonizar o currículo é também fazer pesquisa; não qualquer pesquisa, mas sim aquela apresentada por Silva (2005), a pesquisa como militância. Dessa forma, afirma a autora, são pesquisas que “levam em conta os objetivos e prioridades de um grupo social marginalizado pela sociedade, no presente caso, o povo negro, as suas comunidades; de outro, quando são desenvolvidas com a intenção de oferecer suporte para a solução de problemas da comunidade negra.” (SILVA, 2005, p. 29)

Caminhando para o fim, que não se encerra neste texto, descolonizar os currículos é uma das formas de educar as relações étnico-raciais, mas não a única. Para tanto, são necessárias pesquisas em busca de outras perspectivas. Neste caso, proponho as de raízes africanas, mas poderiam ser as indígenas. Além disso, é preponderante que tais pesquisas se tornem práticas educativas em todos os níveis de ensino, que adentrem os currículos, os corpos e mentes, que seja uma ferramenta de transformação social, política, cultural e epistêmica. Descolonizar currículos é fazer ciência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de; FRAGA FILHO, W. Uma história do negro no Brasil. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura. *Fundação Palmares*, 2006.

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

ASANTE, Molefi K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: *Selo Negro*, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: *Ministério da Educação*, 2004.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acessado em: 20 nov. 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 4. ed. Petrópolis: *Vozes*, 2009.

BOSSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: *Companhia das Letras*, 1992.

CAPES. Edital CAPES nº 06/2018. Programa de Residência Pedagógica. *CAPES*, 2018.

CASHMORE, Ellis. *Dicionário das Relações Étnicas e Raciais*. Tradução de Dinah Kleve. São Paulo: *Summus*, 2000.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: *Livraria Sá da Costa Editora*, 1978.

CARNEIRO, Sueli. *A Construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, *São Paulo*, 2005.

DA COSTA GOMES, Ana Cristina; RIBEIRO OLIVEIRA, Luciana. Currículo Negro, Asè e Sankofa: Perspectivas, Cotidianos e Valores Afro-civilizatórios. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 12, n. 32, p. 161-187, maio 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/889>>. Acesso em: 03 set. 2020.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: *Zahar*, 2000.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: *EDUFBA*, 2008.

FERREIRA, Michele Guerreiro. *Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, *Universidade Federal de Pernambuco*, Recife. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. ed. 48. Rio de Janeiro: *Paz e Terra*, 2005.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* ed. 12. Rio de Janeiro: *Paz e Terra*, 1983.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação, descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 90-109, jan./abr., 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Como trabalhar “raça” em sociologia. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.

JUNIOR, Renato Nogueira dos Santos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. *Revista África e Africanidades*, ano 3, n. 11, nov., 2010. n.p.

MAZRUI, Ali A.; ADE AJAYI, J. F.; ADU BOAHEN, A.; TSHIBANGU, Tshishiku. Tendências da filosofia e da ciência na África. In: MAZRUI, Ali A; WONDJI, Christophe (Ed.). *História geral da África VIII: África desde 1935*. Brasília: *UNESCO*, 2010.

MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: *Indagações Sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura*. Brasília: *MEC*; Secretaria de Educação Básica (Org.). 2007.



MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: *Selo Negro*, 2009.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da Ancestralidade Como Filosofia Africana: educação e cultura afro-brasileira. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, v. 18, p. 28-47, 2012.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro; RIOS, Ariadne Maria. Educação e Sociedade: a importância da ciência e de pesquisa na perspectiva de raízes africanas. In: LIMA, Ivan Costa. et al. (Orgs.). *Educação como forma de socialização*. 3. ed. Porto Alegre: *Editora Fi*, 2018.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. Negro intelectual, intelectual negro ou negro-intelectual: considerações do processo de constituir-se negro-intelectual. Tese (doutorado). *Universidade Federal de São Carlos*, São Carlos, 2014.

PINHO, Osmundo S. A.; FIGUEIREDO, Angela. Ideias Fora do Lugar e o Lugar do Negro nas Ciências Sociais. In: *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 01, p. 189-210, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-System Research*, v. 5, n. 2, p. 342-86, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Des/colonialidad del poder: el horizonte alternativo. *Estudios Latinoamericanos*, n. 25, p. 27-30, 2009.

REGIS, Kátia Evangelista. Relações Étnico-Raciais e Currículos Escolares nas Teses e Dissertações em Educação (1987-2006): desafios da inclusão da cultura negra nas práticas escolares. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*. v. 2, n. 5, p. 139-154, out. 2011. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/342>> . Acesso em: 22 nov. 2019.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. A Invenção do “ser negro”: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: EDUC/FAPESP; Rio de Janeiro: *PALLAS*, 2002.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Medos e Preconceitos no Paraíso. In: XXII International Congress - LASA. *Hands across the hemisphere in the millennium*. Miami: 2000.

SANTOS, Milton. O Espaço do Cidadão. São Paulo: *Editora Nobel*, 1993.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. *Racismo no Brasil*. p. 17-43, 2002.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Pesquisa e Luta por Reconhecimento e Cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). *Afirmando Diferenças: Montando o Quebra-Cabeça da Diversidade na Escola*. Campinas: *Papirus*, p. 27-53, 2005.

SILVEIRA, Renato. Os selvagens e a massa. Papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental. In: *Afro-Asia (UFBA)*, Salvador, v. 1, n. 23, p. 87-144, 1999.

SISS, Ahyas; OLIVEIRA, I. Trinta Anos de ANPED, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21: Marcas de uma trajetória. In: *Reunião Anual da ANPED*, 30., 2007, Caxambu. Rio de Janeiro: *ANPED*, 2007.



SOUZA, Bárbara Oliveira. Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - *Universidade de Brasília*, Brasília, 2008.

UNILAB. Projeto Pedagógico Curricular (PCC) - Licenciatura em Pedagogia. Redenção: *UNILAB*, 2016.

*Recebido em: 29/03/2021*

*Aceito em: 29/05/2021*