

Colonialidade e raça: implicações eurocêntricas para o currículo

Coloniality and race: eurocentric implications for the curriculum

Débora Ribeiro

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Guarapuava-Paraná-Brasil

Ronan da Silva Parreira Gaia

Universidade de São Paulo - USP

Ribeirão Preto-São Paulo-Brasil

Janine Marta Coelho Rodrigues

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

João Pessoa-Paraíba-Brasil

Resumo

Este artigo pretende discutir a colonialidade do poder, em especial a raça como invenção moderno-colonial para dominar e hierarquizar a população mundial. No cenário brasileiro a raça como forma de classificação traz implicações simbólicas e materiais. Torna-se complexa sua superação diante da ambiguidade do racismo brasileiro, do mito da democracia racial e da miscigenação. Na educação percebemos que, apesar das modificações alcançadas pelo movimento negro, existe resistência para tornar o espaço escolar mais democrático. A produção da identidade e da diferença é um dos mecanismos de reprodução e fortalecimento de identidades hegemônicas, assim como, da inferiorização dos tidos como diferentes. Concluímos, portanto, que o conhecimento é entendido como central para tornar o currículo e a escola representantes e acolhedores a todos os grupos sociais. Destacamos aspectos para enfrentamento da lógica eurocêntrica do currículo, como a formação de professores voltada para a diferença, a raça e o racismo, para práticas de leitura e escritas efetivas. E ainda, a produção da diversidade como multiplicidade, o questionamento do conhecimento ocidental como único válido, abrindo espaço para outros tipos de conhecimento e o afrocentramento.

Palavras-chave: Colonialidade; Raça; Currículo.

Abstract

This article aims to discuss the coloniality of power, especially race as a modern-colonial invention to dominate and hierarchize the world population. In the Brazilian scenario, race as a form of classification has symbolic and material implications. Its overcoming becomes complex in the face of the ambiguity of Brazilian racism, the myth of racial democracy and miscegenation. In education we realize that, despite the changes achieved by the black movement, there is resistance to make the school space more democratic. The production of identity and difference is one of the mechanisms for the reproduction and strengthening of hegemonic identities, as well as the inferiorization of those considered to be different. We conclude, therefore, that knowledge is understood as central to making the curriculum and the school representative and welcoming to all social groups. We highlight aspects for coping with the Eurocentric logic of the curriculum, such as teacher training focused on difference, race and racism, for effective reading and writing practices. And yet, the production of diversity as multiplicity, the questioning of Western knowledge as the only valid one, opening space for other types of knowledge and Afrocentricity.

Keywords: Coloniality; Race; Curriculum.

Introdução

O objetivo deste artigo é discutir sobre a colonialidade do poder e suas facetas, em especial, intentamos trabalhar como colonialidade do saber, em relação ao currículo escolar brasileiro. Damos centralidade ao viés de raça, aqui entendida enquanto mecanismo de classificação universal inaugurado com a conquista da América em 1492. Assim, buscamos entender como tal sistema de dominação global, articulado ao projeto moderno-colonial, produz a colonialidade do saber, ao mesmo tempo que exclui os modos de conhecer e conhecimentos dos grupos subalternizados por tal lógica. Tal processo só foi possível através da invenção da raça enquanto definidora das capacidades cognitivas e epistêmicas da população mundial, dividida entre produtores de conhecimento e meros receptores por uma tipificação fenotípica legitimada pela ciência. Mais do que isso, incide sobre a não representação ou sub-representação de certos grupos em contextos como a educação escolar, uma forma eurocêntrica de conceber os currículos das escolas. O mesmo é válido para a representação estereotipada de tais grupos, vistos como exóticos, portadores do mal, presos à sua condição inerente de excluídos.

Temos acompanhado nos últimos anos o fortalecimento de posturas e políticas conservadoras, racistas, xenófobas, homófobas e misóginas. Vemos circular pelas redes sociais discursos que depreciam aqueles tidos como diferentes serem cada vez mais comuns no mundo em que vivemos hoje, sobretudo com a habilidade de propagação das informações fornecidas e possibilidades pela *internet*. O ódio se tornou cada vez mais frequente e parece ter sido naturalizado com o apoio eloquente de alguns governantes mundiais. Com isso, vemos como o pensamento ocidental se apoia em bases etnocêntricas e preconceituosas, que ao menor movimento dos grupos subalternizados reage com violência. Esse pensamento tem raízes profundas no Ocidente e podemos dizer, tem sua exemplificação máxima no genocídio dos povos ameríndios e africanos realizado em solo latino-americano. Em tempo, este artigo também busca trazer esclarecimentos que nos permitam entender tal fortalecimento, entendido como continuidade do mesmo modo de pensar que tentou excluir todas as outras formas de ser e pensar diferentes do moderno/colonial.

Realizamos pesquisa bibliográfica a partir de autores/as preferencialmente localizados no Sul do mundo, ou que escrevem a partir dele. Selecionamos autores/as que

dialogam sobre a colonialidade, o eurocentrismo, currículo e poder, além daqueles/as que trazem alternativas epistêmicas a partir das experiências dos movimentos sociais. Com base em nossos estudos sobre colonialidade, eurocentrismo e currículo (RIBEIRO, 2018), consideramos central a discussão sobre colonialidade e raça, visto que ambas se sustentam desde a Conquista em 1492. Essa centralidade é percebida, entre outros, pelo eurocentrismo nos currículos escolares. Assim, elegemos a discussão sobre raça e racismo como fundamental para compreensão da colonialidade e do eurocentrismo no currículo.

Para tanto, iniciamos o artigo trazendo a discussão sobre colonialidade e raça, explicitando o contínuo processo de hierarquização mundial, colonialidade do poder, ser e saber (QUIJANO, 2005). Em seguida, trazemos à tona a especificidade da colonialidade do saber e do eurocentrismo com relação aos currículos escolares. Por fim, apontamos algumas alternativas epistêmicas no sentido da construção de relações epistêmicas mais equânimes. O currículo, neste sentido, figura como um dos instrumentos centrais para o controle e a manutenção do poder moderno/colonial no âmbito educativo, que precisa ser reconfigurado na direção de construir alternativas de sociabilidade, pensamento e conhecimento.

Colonialidade e raça

Para os chamados autores decoloniais como Quijano (2005), a raça, no sentido moderno, é uma ideia articulada a partir da Conquista da América. Isso porque era preciso construir uma explicação que justificasse a exploração, dominação e genocídio dos povos e civilizações da América e, posteriormente, da África. A justificativa imaginada foi a raça, sendo esta posta como uma razão ‘natural’ para o empreendimento colonial. Esta ideia também implicava na hierarquização da população mundial entre superiores e inferiores, colonizadores e colonizados, brancos e não-brancos, tal como o ocidente hoje classifica os grupos sociais e sociedades humanas. Assim, novas identidades sociais foram produzidas sob essa lógica: índios, negros e mestiços. Termos como espanhol e português, e mais tarde europeu, passaram a ser relacionados com conotação racial de brancura no contexto brasileiro. Desse modo, “raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (QUIJANO, 2005, p. 108).

Colonialidade e raça: implicações eurocêntricas para o currículo

Para Quijano (2005), juntamente à raça, o trabalho dividido de acordo com o primeiro critério, ambos aliados ao sexo, produziram relações hierárquicas de poder, onde ser branco, homem, heterossexual, e cristão, significava ter o domínio dessas relações. Nesse sentido, é pertinente apontar outro autor decolonial interessante para a nossa discussão que é Dussél (2005), o qual reflete sobre as mudanças globais a partir da Conquista da América, o estopim do mundo de hoje. Para ele existem dois conceitos de modernidade, sendo um provinciano e eurocêntrico, que atribui seu início à Europa no século XVIII. A modernidade representa, nessa concepção, uma saída a anterior irracionalidade europeia, ou seja, uma emancipação do ocidente, com destaque para a Reforma, a Ilustração e a Revolução Francesa. Já a outra concepção de modernidade, como o autor propõe, reconhece a ‘centralidade’ da Europa Latina como determinante fundamental da Modernidade:

A Espanha, como primeira nação “moderna” (com um Estado que unifica a península, com a Inquisição que cria de cima para baixo o consenso nacional, com um poder militar nacional ao conquistar Granada, com a edição da *Gramática* castelhana de Nebrija em 1492, pela igreja dominada pelo Estado graças ao cardeal cisneros, etc.) abre a primeira etapa Moderna: o mercantilismo mundial. As minas de prata de Potosi e Zacatecas (descobertas em 1545-1546) permitem o acúmulo de riqueza monetária suficiente para vencer os turcos em Lepanto vinte e cinco anos depois de tal descoberta (1571). O Atlântico suplanta o Mediterrâneo. Para nós, a centralidade da Europa Latina é o *determinante fundamental da Modernidade*. Os demais determinantes vão correndo em torno dele (a subjetividade constituinte, a propriedade privada, a liberdade contratual, etc.) são o resultado de um século e meio de Modernidade: são efeito, e não ponto de partida (DUSSEL, 2005, p. 27, grifos no original).

O ponto de partida de Dussel (2005), então, é que a Conquista da América permitiu que a modernidade surgisse. A partir desse raciocínio, o autor entende que toda a racionalidade e sociabilidade seriam dela recorrentes. Ainda, estas fazem parte do que Dussel (2005) chama de ‘a segunda modernidade’.

A história criada sobre a origem da modernidade como unicamente europeia é um mito eurocêntrico que nega o passado, pois nesse passado a América entra antes na modernidade do que a Europa, na medida em que assume a posição de explorada que permitiu a sua existência. Assim, o início do que chamamos de modernidade só foi possível pela violência da Conquista, pelo genocídio e pela dominação de culturas não brancas. A propalada racionalidade esconde a irracionalidade violenta e cria o mito da modernidade, onde a civilização europeia deve ser imposta como um modelo único para todos os demais povos e nações, formato esse que inclui o uso da violência.

É desse processo, denominado de colonialidade do poder (classificação da população nos critérios de raça, sexo e trabalho) e eurocentrismo (a modernidade europeia) emerge o sistema-mundo moderno-colonial. Também dela se origina uma nova forma de controle mundial do trabalho, seus recursos e produtos: o capitalismo mundial. Desse modo, se impõe o trabalho escravo à população africana, o trabalho servil à população indígena e o trabalho assalariado exclusivamente para brancos e europeus na maioria absoluta do período que conhecemos como atual. Inicia-se, assim, o enorme fosso da desigualdade com base na raça e, posteriormente, nos fenótipos. Mesmo com o fim da colonização, a colonialidade persiste nas relações intersubjetivas, de trabalho ou sociais, pela manutenção de uma classificação invisível da população mundial, onde a Europa, e agora também os Estados Unidos, vigoram com superioridade. O mesmo podemos dizer com relação à raça e sexo, onde brancos e homens figuram o topo da hierarquização. Isso significa que agora, após séculos de exploração da mão de obra de sujeitos melaninados e exclusividade de lucros e salários, isto é, a ausência de direitos civis e trabalhistas, as pessoas definidas como brancas, ainda que de forma inconsciente reproduzem as desigualdades tão enraizadas que tornam uma utopia a democracia que dizem procurar estabelecer.

Resgatando os contextos históricos, sócio econômicos, culturais e sociais e também as influências dos avanços e recuos do sistema educacional, frente a sociedade do conhecimento. Algumas questões se colocam: as construções teóricas de boa qualidade devem ser pensadas de modo a não aprisionar as proposições, sugestões e alternativas na compreensão dos desafios e perspectivas para inclusão numa escola democrática, de diferentes alunos, advindos de contexto educacional social e familiar diversificado?

O reconhecimento do direito à educação como política pública nacional, fundamentada por direitos constitucionais, permite, recomenda e capacita professores e seus alunos para hoje, a escola no ensino fundamental de qualidade para que possa vencer os desafios e ingressar no ensino superior?

Essa demanda com suas especificidades sociais, raciais, religiosas, culturais e sociais cujo perfil é explicitado nas políticas de inclusão encontra nas escolas regulares brasileiras, um modelo a ser difundido como facilitadora dessa inclusão, nos diversos níveis de ensino? Como ter acesso equânime ao processo de ensino aprendizagem?

Colonialidade e raça: implicações eurocêntricas para o currículo

Dessa forma, apesar de persistir o discurso da democracia racial no Brasil, onde o racismo não tem sido escancarado como nos Estados Unidos e na África do Sul, as estruturas de poder e pensamento continuam operando pela colonialidade, hierarquizando a população pela cor, sexo e trabalho. Como afirma Gaia et. al. (2019), na primeira metade do século passado a nação demandava a construção de uma identidade nacional, a qual foi construída com base naquilo que o Brasil deveria ser, aos olhos de sua elite, e não em sua realidade. Tratava-se de um projeto de nação elaborado para melhorar a imagem do país internacionalmente, ocultando as tensas relações raciais existentes, ao mesmo tempo em que mantinha a estrutura da escravidão após a abolição com base nos estudos sobre a inferioridade biológica da população negra, “em uma tentativa de subjugar o colonizado e submetê-lo a um dogma branco e eurocentrado que se desenhava no Brasil e era assumido como um projeto de país” (GAIA, et. al., 2019, p. 42).

O conhecimento científico construído no contexto das universidades europeias, marcadas pelo eurocentrismo e colonialidade do saber, ou seja, de que somente um tipo de conhecimento é válido foi elaborado por especialistas euro-centrados, homens brancos, válida a dominação racial no século XIX. Esses estudos tiveram início no campo da eugenia, que considerava os negros como inferiores e os mulatosⁱ como degenerados. Da mesma forma, se “afirmava também que climas tropicais como o do Brasil enfraqueciam a integridade biológica e mental dos seres humanos” (TELLES, 2012, p. 27). Tratava-se de uma concepção com princípios eurocêntricos ao considerar humanos somente aqueles que seguissem o padrão europeu, sua cor da pele. É, portanto, característica do eurocentrismo desconsiderar toda experiência e existência distinta da europeia, ao mesmo tempo em que considera a sua forma de ser e experiências como as únicas legítimas. A partir dessa verdade, a elite tinha a população brasileira como degenerada.

Mas os eugenistas brasileiros viram na miscigenação a salvação do futuro do país, a qual seria capaz de suplantando a inferioridade negra através das gerações. Ao mesmo tempo em que branqueava a população, a imigração europeia agia como “agente civilizador” (TELLES, 2012). Como afirma Dussel (2005), o fardo do homem branco no contexto colonial/moderno é levar a civilização ao bárbaro, é sua exigência moral desenvolver os mais primitivos, ideia construída pelo mito da modernidade, vista como salvação da humanidade. Nesse caso, implica embranquecer a população atrasada, degenerada.

A obra *Casa Grande & Senzala* de Gilberto Freyre foi que popularizou a ideia da miscigenação como característica nacional positiva:

Argumentava que o Brasil era único dentre as sociedades ocidentais por sua fusão serena dos povos e culturas europeias, indígenas e africanas. Assim, ele sustentava que a sociedade brasileira estava livre do racismo que afligia o resto do mundo. A noção de que o sistema escravagista e as relações raciais tinham sido mais benignos do que nos Estados Unidos já era aceita, entretanto, Freyre transformou tal contraste num aspecto central do nacionalismo brasileiro, conferindo-lhe um *status* científico, literário e cultural que duraria pelo menos até a década de 1980 (TELLES, 2012, p. 33).

O discurso da mistura racial existente no Brasil foi então utilizado para construir uma visão idílica das relações raciais no país, onde a escravidão teria sido mais branda e não haveria intolerância racial, mas sim relações harmônicas entre as raças. A miscigenação se tornou o pilar dos significados produzidos em torno das relações raciais, mas como foi baseada na supremacia branca, fortaleceu e aprofundou as injustiças sociais. Com base na miscigenação, a elite acadêmica brasileira propôs a imigração europeia como solução para melhorar a raça brasileira, por meio do branqueamento.

Percebe-se, nesse ponto, como o racismo atua tanto simbolicamente quanto materialmente. Em nível simbólico, a ideologia da mistura racial e do branqueamento, aliados ao mito da democracia racial, ajudam a produzir a dominação material da população negra. Sem atentar para essa construção ideológica, ainda é comum a ideia de que o problema das desigualdades no Brasil é apenas de classe, não envolvendo a cor. Assim, em nível material, as desigualdades reforçam a ideologia, pois como afirma Telles (2012), as relações horizontais (como em casamentos inter-étnicos) entre negros e brancos no Brasil são mais flexíveis do que em países como Estados Unidos, mas isso não significa menos desigualdades. Essa realidade tem sido utilizada como contraponto à alegação de racismo no país, ou seja, de que vemos pessoas brancas e negras se relacionando sem conflitos abertos, de que temos pessoas negras ou, geralmente, pardos, que ascenderam socialmente e ocupam cargos importantes na sociedade, entre outros.

No entanto, “A cordialidade e o desejo por uma democracia racial podem coexistir tranquilamente com uma hierarquia racial, contanto que os não-brancos aceitem seu lugar no sistema” (TELLES, 2012, p. 189). O racismo, por mais negado que seja publicamente (BASTIDE; FERNANDES, 1955), constitui o imaginário brasileiro com base na supremacia

branca, uma herança colonial. Ele perpassa todas as dimensões sociais, políticas e econômicas.

Diálogos entre raça, racismo e currículo educacional no Brasil

No caso da educação o racismo interfere no acesso e conclusão dos anos escolares pela população negra, além da problemática dos currículos escolares, sobretudo quando confrontados as recomendações legislativas (BRASIL, 2004). Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2018 apontam para a permanência da população negra nos maiores índices de analfabetismo: 3,9% para a população branca e 9,1% para a negra e parda. Enquanto o número médio de anos de estudos de pessoas com 25 anos ou mais para a população branca é de 10,3, para a população negra e parda é de 8,4 (IBGE, 2018). Se continuamos a analisar os dados, seja com relação à educação, moradia, trabalho, saúde, etc., veremos que as desigualdades permanecem.

Apesar dos índices terem obtido alguma melhoria no decorrer dos anos, principalmente em vista das políticas públicas lançadas a partir dos anos 2000, como o incentivo ao acesso ao ensino superior, o fosso das desigualdades permanece, e como afirma Gaia et. al. (2019), a nova política que emerge com as eleições de 2018 mostra claramente as intenções políticas de manter, e até mesmo aprofundar, tais relações. No contexto da educação, o racismo enquanto ideologia também atua produzindo discursos e imagens sobre os diferentes grupos étnicos, sobre as identidades, os pertencimentos. Consideramos válidos os contributos pós-estruturalistas sobre identidade e diferença para buscar entender o processo de produção de significados, representações e sistemas classificatórios por meio de instrumentos como o currículo.

Como aponta Woodward (2014), identidade e diferença são duas coisas complementares, uma só existe em relação a outra. Isso significa que, de acordo com o pensamento do autor, para ocorrer identificação como pessoa branca é necessário existir a diferença, ou seja, pessoas não-brancas. O problema é quando as diferenças são transformadas em desigualdades, quando as identidades são tidas como fixas e essencializadas. Assim, com a Conquista (DUSSEL, 2005), o pensamento moderno-colonial essencializa a identidade racial branca como normativa, única que pode obter sucesso, produzir conhecimento, carregar a legitimidade, ao mesmo tempo em que subjuga a identidade negra e indígena. Como vimos, a universidade europeia participa do processo de produção do Outro como sub-humano, produzindo significados, representações e sistemas

classificatórios. A escola atual também reproduz esse processo por meio das práticas pedagógicas, do conhecimento curricular, dos discursos, dos silenciamentos:

Podemos dizer que onde existe diferenciação - ou seja, identidade e diferença - aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem/aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”, “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”) (SILVA, 2014, p. 81-82).

Tais sistemas classificatórios e representações são produzidos quando, por exemplo, o foco do currículo são os grupos dominantes. Uma normatividade branca permeia todos os espaços escolares, desde as representações da humanidade, exclusiva ou majoritariamente, por imagens de pessoas brancas à história humana contada a partir do enfoque europeu. Como afirmam Melo e Ribeiro (2019), o currículo tradicionalmente representou uma tentativa de tirar a população de sua ignorância, de sua selvageria. “A ênfase nos clássicos demonstra a concepção de que apenas algumas sociedades produziam conhecimentos válidos que poderiam conduzir as pessoas e os povos à civilização” (p. 1787-1788). Ou seja, o conhecimento curricularizado é atrelado à colonialidade do saber, segundo a qual somente a população mais adiantada no curso do desenvolvimento da história humana, a europeia e branca, é capaz de produzir conhecimento verdadeiro.

Se temos uma discussão posta, que o conhecimento veiculado na escola empodera o cidadão, como sistematizar e transmitir esse conhecimento para que seja disseminado e apreendido por todos se as populações racialmente discriminadas, se começam a apresentar as desigualdades com as quais são tratadas no início de sua escolarização? A fim de trazer aprofundamentos no campo das discussões acerca da alfabetização escolar, é preciso ter como ponto de partida a definição do termo alfabetização, em linhas gerais, alfabetizar é o processo pelo qual um indivíduo se apropria da leitura e da escrita. A concepção de alfabetização como um direito fundamental a todos os cidadãos, independentemente de sua condição social ou racial, é um paradigma muito atual, uma vez que em meados do século XIX ainda era gritante o número de pessoas analfabetas no Brasil, principalmente entre a população negra. A alfabetização e letramento, direcionadas às práticas e aos usos sociais da língua como processo de alfabetização, deve se desenvolver na perspectiva do letramento como marco inicial da aprendizagem da escrita, possibilitando

Colonialidade e raça: implicações eurocêntricas para o currículo

o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Alfabetizar letrando, dessa forma, é ensinar o indivíduo a fazer uma leitura do mundo, ou seja, usar de modo ativo a leitura e a escrita no contexto das práticas sociais, uma vez que a linguagem é um fenômeno social imprescindível para sobrevivência da espécie humana. Se temos como ponto de partida a desigualdade de acesso, de manejo pedagógico de oportunidades de aprendizagem, encontraremos na escola supostamente acessível para todos, a aprendizagem do ler e do escrever, diferentemente executadas, algumas vezes não intencionais, mas sobretudo, minimizadas em sua importância.

Fica evidente que as práticas de leitura para o desenvolvimento de escritores competentes, situação discursiva que muito tem se discutido acerca do trabalho com a leitura e escrita para a formação de um escritor competente, considerado conceitualmente como aquele indivíduo que é capaz de além de compreender o que se lê, ler o que está implícito na leitura, escrever com desenvoltura, autonomia e autoria, enfim nada mais que um cidadão alfabetizado, digno leitor. Basta, para entender essa premissa, observar as práticas de ensino de professoras alfabetizadoras, em que pouquíssimas apresentam em seu currículo docente, uma história de experiência como professora alfabetizadora inclusiva, com práticas que trabalham a diversidade cultural e social dos contextos sociais de seus alunos.

A construção de um currículo de alfabetização passa também pela qualificação do docente, por sua preocupação com a aprendizagem de seus alunos independente de cor, raça, religião ou situação econômica. Sua ação docente se reflete nas escolhas teóricas, na compreensão das políticas educacionais e constroem a execução de uma condição de organização curricular na qualidade da educação oferecida na escola, em sua sala de aula, caminhando por trilhas e atalhos teórico metodológicos que vão trazendo informações sobre a ampliação e permanência dos alunos. Esses docentes alfabetizadores também precisam de constantes qualificações e atualizações, mas cristalizam a necessidade da formação continuada como uma política ainda insignificante para as necessidades e demandas educativas e sociais.

Mesmo com a existência de leis como a 10.639/03 e a 11.645/08, cujo objetivo é levar o conhecimento, a cultura e história das populações afro-brasileiras e indígenas à escola, ainda percebemos uma grande resistência dos espaços escolares em transformar sua estrutura, que continua eurocêntrica. Conforme Gomes e Jesus (2013), a implementação da

lei 10.639/03 enfrenta muitas barreiras, como o mito da democracia racial que permeia o imaginário docente, a falta de formação adequada sobre o tema para os professores, a falta de engajamento pessoal e político em temas como estes, entre outras questões. Nesse ínterim, vale destacar a cultura do preconceito de não ter preconceito (BASTIDE; FERNANDES, 1955), o que consiste na percepção do brasileiro de que não é certo, ou moralmente aceitável ser explicitamente racista e/ou assumir qualquer forma de preconceito. Nessa ocasião, o problema está no descobrimento e/ou na explanação do racismo, não de suas facetas implícitas no cotidiano brasileiro, permitindo, assim, a propagação do racismo velado à brasileira e do mito da democracia racial.

A questão do currículo e da pedagogia são centrais para a produção do que é entendido enquanto identidade, pois é por meio da representação que a identidade e a diferença adquirem sentido, para que ambas, possam, de fato, existir. “Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (SILVA, 2014, p. 91). Assim, se relaciona a quem tem o poder de representar quem e de que forma isso acontece. A escola tem, ao longo de sua história, produzido e reforçado estereótipos sobre os diferentes grupos sociais, com representações que fazem da identidade branca, masculina, heterossexual, cristã, etc., a dominante. Isso ocorre porque a representação não é mera descrição, ela efetivamente produz aquilo a que se refere. Trata-se, portanto, de um processo estruturalizado.

Silva (2014) explica esse processo de produção das identidades como performatividade, onde somos chamados a ‘tornarmo-nos’ algo em específico. A linguagem é entendida, nesse contexto, como além de descritiva, mas que faz com que algo aconteça:

Em geral, ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um “fato” do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente estamos apenas representando. Assim, por exemplo, quando utilizamos a palavra racista “negrão” para nos referir a uma pessoa negra do sexo masculino não estamos simplesmente fazendo uma descrição sobre a cor de uma pessoa. Estamos, na verdade, inserindo-nos em um sistema linguístico mais amplo que contribui para reforçar a negatividade atribuída à identidade “negra” (SILVA, 2014, p. 93).

É a possibilidade de repetição que torna a performatividade eficaz, pois as representações racistas, como no exemplo, podem ser repetidas em diversas ocasiões por diferentes sujeitos, isso vai criando efeitos de verdade. No entanto, como sistema

indeterminado, a linguagem e a performatividade podem significar também a ruptura com as identidades hegemônicas. Elas podem ser interrompidas e novas identidades, que não representam padrões hegemônicos, podem ser produzidas. Para Silva (2014) uma pedagogia e currículo com abordagem da identidade e diferença precisam considerá-las como políticas. Nesse sentido, não basta reconhecer que a diversidade existe, como fazem algumas teorias multiculturalistas, é preciso compreender o processo de produção da identidade e diferença. Isso significa questionar o eixo eurocêntrico do currículo escolar vigente e a branquidade como norma, tanto como as expectativas que mudam conforme o gênero dos alunos, como atesta Louro (2018).

Essa pedagogia precisaria considerar a diversidade como multiplicidade, algo que nunca para de produzir diferenças. Nesse formato, os alunos seriam incentivados a explorar as diferenças, a nunca buscar identidades únicas, padronizadas e hegemônicas. A produção da diferença poderia ser algo a desestabilizar o padrão de pensamento eurocentrado, que contestaria a colonialidade. Outra aposta possível em termos de desenvolver uma educação plural e equânime está nos movimentos sociais latino-americanos, os quais, conforme Sousa Santos (2010), empenham, nos últimos 30 anos, as lutas mais avançadas contra o sistema opressivo capitalista. Esses são movimentos que em suas lutas já demonstram que outras formas de pensar e ser existem e resistem. As identidades criadas no processo moderno-colonial e excluídas de legitimidade, as quais não foram reconhecidas em sua humanidade, em sua capacidade ontológica e epistemológica fazem parte desses movimentos. Assim assim, elas resistem desde a Conquista, mostrando que a identidade não é um dado universal e que a diferença deve ser encarada como multiplicidade.

O primeiro passo necessário para uma melhoria no currículo escolar vigente seria o afastamento do conhecimento ocidental eurocêntrico, pois este só reconhece a si mesmo como válido. Afastamento não significa deslegitimar, mas sim reconhecer que existem outras narrativas, formas outras de conhecimento e pensamento. Aqui o sentido de afastamento diz respeito a descentralizar as bases eurocêntricas dos nossos currículos, para então abrir espaços para uma policentricidade acadêmico científica em todos os níveis de ensino, reconhecendo a devida validade desses saberes. Destarte, é preciso que a pedagogia tome nota de que essas formas de conhecer e pensar são aquelas que constituem e estabelecem quais são as identidades negadas, da forma que define a

diferença transformada em desigualdade, posto que essas questões que foram ocultadas no currículo.

Em consonância, Walsh (2004) nos fala em interculturalidade epistêmica como forma de reivindicar espaço e lugar não subalternizado para os grupos e povos excluídos do processo político, econômico e social. Trata-se da construção de outras formas de sociabilidade e pensamento com base na equidade. Para Walsh (2004), é necessário reconhecer que o conhecimento tem cor, valor, gênero e lugar de origem, pois o conhecimento considerado legítimo é um só e euro-centrado. Ainda segundo o autor, essa atitude implica também recuperar, revalorizar e aplicar os conhecimentos ancestrais, tão marcantes em certos grupos étnico-culturais, como indígenas, quilombolas, entre outros. Assim, no lugar de uma narrativa universal que coloca o desenvolvimento unilinear a ser conquistado por todos os povos e países do mundo, toma lugar a simultaneidade das formas de ser e pensar. E, nesse ponto, a interculturalidade pode ser uma forma importante de questionar a racialização, inferiorização e subalternização dos povos e conhecimentos.

A partir daí, podemos tomar como exemplo os modelos de educação encabeçados pelos movimentos sociais latino-americanos, os quais partem do reconhecimento da simultaneidade, da interculturalidade, da não-universalidade. Nesse aspecto, Ribeiro (2018) aponta para movimentos educativos dentro de movimentos como o zapatismo mexicano, o Movimento Sem-Terra brasileiro, o movimento indígena equatoriano e os movimentos quilombolas brasileiros. Podemos dizer que, de forma geral, o que essas propostas, em tão distintos cenários de luta, possuem em comum, são a revalorização e inclusão dos conhecimentos e da cultura do grupo a que pertencem. Elas lutam para construir modelos de educação em que a escola reconhece sua forma de ser e pensar, buscando romper com a subalternização que a escola ocidental (re)produz. Esses movimentos entendem o processo de produção da identidade e diferença, pois ao longo da história viveram com a realidade da opressão, sabem como a identidade está atrelada à vida material, a certos privilégios concedidos às identidades hegemônicas.

Dentro da nossa discussão sobre a universidade ocidental, parte importante na produção de verdades, discursos e significados no contexto da colonialidade, o movimento indígena equatoriano vem demonstrando que é possível construir outras formas de universidade, ou melhor, pluriversidades. Assim emerge a *Pluriversidad Amawtay Wasi* no

Equador, instituição de ensino superior comunitária e baseada na interculturalidade. O movimento reconhece a exclusão histórica do seu conhecimento do espaço universitário, colocando em perspectiva seus próprios paradigmas civilizacionais e educativos. Importante destacar que no paradigma indígena equatoriano não há separações entre razão e emoção, por isso, diferentes conhecimentos são considerados complementares e não contraditórios. O ser humano é visto como um todo integrado, como *Runa*, em íntima relação com a comunidade e os elementos que o rodeiam. Paradigma que não parte das separações ocidentais entre razão e emoção, corpo e mente, e que contribuem para deslegitimar vários conhecimentos, como os ancestrais (RIBEIRO, 2018).

Os saberes ancestrais são outra marca desse modelo educativo, pois se procura constantemente o seu resgate e revalorização. O caminho de aprendizagem é composto pelo aprender a pensar fazendo comunitariamente, onde a ênfase recai nos saberes ancestrais e no aprender a aprender, já que muitos alunos estudaram todo seu percurso em escolas ocidentais e perderam a capacidade de se encantar com o conhecimento, com o maravilhar-se ao descobrir. Os alunos também passam pelo ciclo de aprender a desaprender e reaprender, onde contam com formação ocidental e outros, pois precisam desaprender ideias cristalizadas pelo pensamento ocidental para reaprender, por exemplo, que não há separações entre corpo e mente. Também passam pelo aprender a empreender, voltando-se para a interculturalidade e o diálogo de saberes, buscando aplicar a complementaridade. A construção do conhecimento não ocorre somente no espaço da pluriversidade, mas com a comunidade, de onde se resgatam as histórias ancestrais e orais, onde se procuram os problemas para os quais se deve buscar soluções. O conhecimento precisa, portanto, servir a um fim determinado pelas necessidades da comunidade, ele não é isento de questionamentos e responsabilidade social (RIBEIRO, 2018).

Outra perspectiva para ampliação do conhecimento, considerando outras formas válidas de conhecer, é apontada por Gaia e Scorsolini-Comin (2020) a partir da afrocentricidade. Os autores entendem afrocentricidade como um pensamento em que os africanos são sujeitos e não objetos de conhecimento. Coloca o sujeito africano no centro, mas diferencia-se do etnocentrismo eurocêntrico, pois seu postulado básico é a pluralidade, “não se preocupa em ser uma hegemonia africana e ainda tem o diálogo com diversas construções de conhecimento como uma atitude benéfica a ser alcançada [...], que conduz à reflexão e não à uniformização dos sentidos” (p. 2). Diante da universalidade ocidental que

omite tais conhecimentos, a afrocentricidade pode ser encontrada em espaços não acadêmicos e ser utilizada a favor da educação das relações étnico-raciais na escola. Um desses espaços seria o terreiro de candomblé, pois sua gênese e caráter afro-brasileiros permanecem intactos:

Um bom exemplo que aproxima as culturas religiosas do candomblé à afrocentricidade é a morte simbólica da vida e o nascimento para a religiosidade/espiritualidade candomblecista no momento da iniciação. Somado a isso, dentro do terreiro, o iniciado não será mais chamado pelo seu “nome de batismo”, mas pelo nome religioso, um nome africano. Os segredos rituais também são bom exemplo, o juramento de guardar o *awo òrìsà* se dá no intento de preservar a cultura africana (ou o que sobrou dela), através dos terreiros (GAIA; SCORSOLINI-COMIN, 2020, p. 8).

O terreiro de candomblé é um espaço onde a cultura e o conhecimento africano são centralizados, orientam as formas de ser e pensar, tão renegadas pela colonialidade. A tradição oral presente nestes espaços e que foi excluída das formas de construir a história oficial, também pode ser inserida na escola, ressaltando a possibilidade da historiografia ser constituída por história oral e escrita. Ou seja, com a complementação de diferentes formas de conhecer, ambas válidas.

No contexto atual de recrudescimento de ações e ideais conservadores, racistas, fundamentalistas, entre outros, concordamos com Gomes e Wash (2018) de que é preciso construir uma resistência antirracista radical contra o racismo anti negro. Esta deve possuir um caráter diaspórico, antirracista e de indignação constante diante das injustiças. Isso é possível a partir da articulação com os saberes construídos pelo Movimento Negro ao longo de sua atuação como sujeito coletivo e político, que educa a sociedade brasileira sobre as relações raciais. Para Gomes (2011), diante da importância da participação do movimento negro e da constituição social, cultural, econômica e política da sociedade brasileira pela população negra, os saberes por ela produzidos deveriam fazer parte de nossas reflexões teóricas, da educação, dos currículos e projetos sociais, especialmente diante da lei 10.639/03.

Nesse sentido, a autora classifica os saberes produzidos pelo movimento negro em identitários, políticos e estético-corpóreos. Os saberes identitários são construídos de modo a desenvolver e ampliar a identificação racial, com ênfase para os dados obtidos pelo IBGE (branco, negro, pardo, amarelo e indígena). O crescimento da autoidentificação da população negra e parda contribui para que as desigualdades entre negros e brancos sejam

reconhecidas e políticas públicas sejam formuladas (GOMES, 2011). Pensando na escola, tais saberes podem ajudar a construir identidades raciais positivas, baseadas na igualdade e responsabilidade diante das tensões raciais. A criança negra tem o direito de (re)conhecer sua história de forma positiva, assim como seus direitos e as lutas dos que a antecederam. A criança branca deve ter o direito de saber sobre os privilégios raciais, para que possa tomar um posicionamento antirracista. É preciso possibilitar a identificação racial de forma saudável, tanto para crianças negras, quanto brancas. Porém, para isso, é necessário um currículo e uma escola que deixem de lado o etnocentrismo para incluir outros paradigmas.

O movimento negro tem pressionado todas as instâncias sociais a repensarem as relações raciais, trazendo à tona situações e posições que pareciam estar superadas. O debate se amplia nas universidades e nos órgãos governamentais como o Ministério da Educação. Se as pesquisas sobre o assunto fossem amplificadas, as políticas públicas poderão ser conquistadas, como é o caso do Estatuto da Igualdade Racial publicado em 2010 (GOMES, 2011). Assim, o movimento reeduca o entendimento público sobre as relações raciais demonstrando que o racismo é ambíguo, que a democracia racial não passa de um mito e que a miscigenação não impede as desigualdades. Na escola esses saberes nos lembram que uma educação antirracista se constrói a cada dia, nos lembram como o racismo incide sobre a vida e a trajetória escolar de crianças negras. O cotidiano do ambiente e dos atores escolares também ressaltam que trabalhar com a 10.639/03 não se resume ao dia da consciência negra, mas sim a efetuar um verdadeiro diálogo com vários paradigmas, inclusive o africano.

Já os saberes estético/corpóreos, partem do entendimento da corporeidade como potencialidade, simbolismo e representação (GOMES, 2011). Nesse processo, aos poucos aumentam o número de atores negros em novelas e propagandas televisivas, há maior visualização e uso dos penteados afro. O corpo negro também passa a ocupar presença nas universidades e espaços políticos, historicamente reservados à presença branca. Essa presença em espaços antes impensáveis para os negros exige “convivência, respeito e ética no trato com a diferença. Tudo isso acaba por trazer uma nova leitura, outra presença e uma nova visão do corpo negro” (GOMES, 2011, p. 49). Na escola, trata-se de levar a valorização da estética do corpo e cabelo negro.

Entretanto, ainda é muito comum que nos espaços escolares, quando se busca atividades que possam servir de representação para os discentes negros, estas sejam todas,

ou em sua maioria, realizadas por pessoas brancas. Isso leva a uma autopercepção negativa, pois diz, mesmo que indiretamente, que o corpo negro não merece ser representado. Atitudes como essa apenas ensinam que existe uma brancura como norma e ideal de beleza, ideia que, especialmente na escola, deveria ser desconstruída.

Enfim, pensamos que podemos levar em conta a construção de pedagogias decoloniais, e para tanto temos que nos questionar sobre os como(s). Trata-se, conforme atestam Gomes e Walsh (2018), de construir estratégias sobre como enfrentar o sistema moderno-colonial, como resistir ao mesmo. Aqui, interessa pensar a maneira como nos posicionamos, lutamos e gritamos, denunciando sua atuação racista, misógina, entre outras. A reflexão que precisa ser feita é acerca de como caminhamos no sentido de criar práticas decoloniais, como criamos fissuras e rachaduras, *grietas* no sistema que florescem em toda parte. Como isso, estamos indagando, como semeamos a re-existência, a esperança e a vida. Entendemos que decolonidade não é apenas uma teoria, o decolonial é uma forma de sobrevivência e luta com fim de construir algo muito diferente. Esse debate diz respeito a decolonizar enquanto uma ação, uma insurgência, um projeto, uma pedagogia e uma práxis que apontam para a esperança, “reunindo gritos, alargando as rachaduras para iluminar as esperanças” (GOMES; WALSH, 2018).

Considerações finais

Neste artigo buscamos discutir sobre a centralidade da raça como produção moderno-colonial a fim de hierarquizar a população mundial. Trata-se de uma forma de dominação da população, das formas de ser e saber que permanece e impõe, nos níveis materiais e simbólicos, formas de sociabilidade, de relações inter-subjetivas, econômicas e políticas. No Brasil, esta se desenvolve de forma específica por meio de um racismo ambíguo, onde quem tem preconceito é sempre o outro, pois racismo é uma prática ‘suja’ ao imaginário social, se feita de maneira aparente, e não implícita e enraizada, como de costume (BASTIDE; FERNANDES, 1955). Acrescido ao mito da democracia racial e miscigenação, essa insistente perspectiva cultural do brasileiro, ainda que na prática, soe hipócrita, torna difícil sua discussão e enfrentamento em espaços como a escola e a sala de aula.

Especificamente nos currículos escolares, o racismo também atua de forma material e simbólica. A escola, enquanto instituição que foi construída para moldar corpos e mentes

Colonialidade e raça: implicações eurocêntricas para o currículo

conforme as necessidades burguesas e capitalistas, opera para construção e manutenção de relações desiguais de poder. Ao longo de séculos a população negra foi excluída oficialmente das escolas, e esse é um peso material que resiste, pois a exclusão continua, mesmo que sob o discurso da igualdade. Com menos anos de estudo, a população negra é mantida na engrenagem da pauperização e vice-versa. Em âmbito simbólico, o racismo atua excluindo as narrativas, a cultura e o conhecimento africano e afro-brasileiro. Constrói representações negativas da identidade negra, por meio de uma branquidade normativa, uma estética eurocêntrica. Contribui, assim, para excluir a população negra do espaço escolar.

A escola é, portanto, entendida como parte importante na engrenagem do racismo, na medida em que (re)produz relações inferiorizantes, de produção de identidades hegemônicas, de tratamento da diferença como desigualdade vagarosamente no cotidiano de suas aulas. Diante disso, apontamos algumas perspectivas para buscar a construção de relações raciais mais equânimes a partir da educação escolar. Entendemos que são alternativas para repensarmos nosso modelo oficial de educação. Nesses termos, é central a compreensão de que o conhecimento válido não parte somente dos grupos hegemônicos, é também produzido por povos indígenas, quilombolas, isto é, pela população pauperizada, negra e/ou melaninada. Defendemos que esse conhecimento deve ser o centro do currículo escolar, promovendo o diálogo entre diferentes tipos de saber e a equidade na educação. A escola pode ser espaço de resistência, re-existência, enfrentamento e construção de alternativas, para semear a vida diante da violência, diante do racismo. Todavia, enquanto nos calamos, jovens e crianças negras continuam a serem mortos todos os dias pela força opressiva da sociedade essencialmente higienista (GAIA. et. al., 2019).

Nesse sentido, reafirmamos o papel central da formação de professores interculturalmente e eticamente orientados, sensibilizados para o olhar para as diferenças e as várias formas de construção do conhecimento. Possibilidades já aventadas pelo conteúdo da Lei 10.639/03. Os professores devem ser capazes de compreender como opera o racismo e a raça na escola, no currículo, no conhecimento, criando estratégias para enfrentá-los. Formar professores em um país tão diverso e desigual como o Brasil implica partir dessa realidade, deixando de lado a formação com base em uma realidade abstrata e ideal que não existe. Em sua formação, os professores precisam compreender e aprender a atuar sobre as diferentes formas de conhecer, de aprender, considerando o fosso das

desigualdades, inclusive quando se trata de ensinar a leitura e escrita, já que a mesma tem sido negada em sua forma plena para a maioria da população pobre e negra.

Outras estratégias importantes que citamos no texto, a fim de enfrentar e resistir ao sistema moderno-colonial e ao modelo de currículo eurocêntrico, se constituem a partir dos movimentos sociais. Uma delas é a produção da diversidade como multiplicidade, onde a mesma é reconhecida em sua potencialidade de resistência. Essa produção faz parte do processo de questionamento do conhecimento ocidental como único verdadeiro e legítimo, onde se faz ver sua cor, gênero, classe. E então se abre espaço para novos tipos de conhecimento, advindos dos movimentos sociais, dos grupos subalternizados. Se busca um novo olhar, afrocentrado, que busca a valorização e reconhecimento de outras formas de sociabilidade, de aprendizagem oferecidas em outros espaços e pensamentos.

Assim, finalizando nossas reflexões, é princípio fundamental levar em conta a situação econômica dos alunos e suas diferenças raciais, apresentando ainda as dificuldades regionais e territoriais, os altos índices de pobreza, os comprometimentos de desenvolvimento das crianças com prejuízos à escolarização que obstaculiza o acesso à continuidade dos estudos, o que acarreta dificuldades pedagógicas, alegadas como não qualificação dos professores ou recursos didáticos inadequados.

Referências

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: UNESP/Anhembi, 1955.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro – brasileira e africana**, 2004.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Colección Sur-Sur, CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 24-33.

GAIA, Ronan da Silva Parreira; et. al. A nova política dos velhos tempos: reflexões sobre a construção de um projeto de nação. **Áskesis**, v. 8, n. 1, p. 40-55, jan./jun. 2019. Disponível em: <<http://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/389/pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

GAIA, Ronan da Silva Parreira; SCORSOLINI-COMIN, Fabio. A afrocentricidade como perspectiva epistemológica no contexto brasileiro. **Revista África e Africanidades**, v. 34, p. 1-14, 2020. Disponível em:

<<http://www.africaeafrikanidades.com.br/documentos/0040052020.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. **Contemporânea**, n. 2, p. 37-60, jul-dez 2011. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/35/18>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

GOMES, Nilma Lino; WALSH, Catherine. **O que é pedagogia decolonial?** 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pw8MqYauzco>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, p. 19-33, jan-mar 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>

IBGE. **Educação**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 151-172.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Colección Sur-Sur, CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 107-130.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1781-1807, out.-dez. 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/37051/30863>>. Acesso em 08 jun. 2020. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1781-1807>

RIBEIRO, Débora. **Eurocentrismo e currículo**: análise das concepções curriculares críticas e não críticas a partir de uma perspectiva decolonial e da ecologia de saberes. 2018. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Guarapuava - PR, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

TELLES, Edward. **O significado da Raça na sociedade brasileira**. Princeton e Oxford: Princeton University Press, 2012.

WALSH, Catherine. Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. **Boletín ICCI-Ary Rimay**, año 6, n. 60, mar. 2004. Disponível em: <<http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.html>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

WOODWARD, Katryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Nota

ⁱ Utilizamos o termo mulato em continuidade com a obra do autor utilizado como referência.

Sobre os autores

Débora Ribeiro

Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora da rede pública do município de Guarapuava. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9856-555X>
E-mail: deboraribeiromsncom@msn.com

Ronan da Silva Parreira Gaia

Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Filadélfia. Especialista em Direitos Humanos, Educação e Sociedade, Educação Especial e Inclusiva, Gestão Pública e Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Educação São Luís. Mestrando em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo - EERP/USP. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2342-0019>
E-mail: ronangaia@yahoo.com.br

Janine Marta Coelho Rodrigues

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Pós-doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente – GEPEFD-UFPB/CNPq. Professora titular da Universidade Federal da Paraíba, atuando no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação (Mestrado e Doutorado). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9457-9070>
E-mail: nenija9@hotmail.com

Recebido em: 16/06/2020

Aceito para publicação em: 13/08/2020