

**Descolonizando o Currículo: reflexões a partir da contribuição de Enrique Dussel para a construção de um currículo antirracista**

*Descolonizando el Currículum: reflexiones a partir del aporte de Enrique Dussel para la construcción de un currículum antirracista*

Michele Guerreiro Ferreira  
**Universidade Federal da Paraíba (UFPB)**  
João Pessoa- Paraíba-Brasil  
Janssen Felipe da Silva  
Saulo Ferreira Feitosa  
**Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)**  
Recife-Pernambuco-Brasil

**Resumo**

O presente artigo aborda as possibilidades de construção de currículos antirracistas. Toma como referência a contribuição de Enrique Dussel para o Pensamento Decolonial e para as Teorias Pós-Coloniais, que são a base teórica para refletirmos sobre o “encobrimento do outro” (negros, indígenas, mulheres) nos currículos escolares e buscarmos alternativas a partir da perspectiva de uma “ética da libertação” que contribua com o processo de descolonização dos referidos currículos. Seu objetivo central é problematizar os currículos escolares denunciando a presença da Colonialidade que, dentre outras violências, inventou e impôs a ideia de “raça” para classificar e hierarquizar os seres humanos, como estratégia do processo de dominação colonial que se perpetua até hoje. O trabalho se pauta na pesquisa bibliográfica, buscando construir uma fundamentação teórica robusta para atender aos objetivos propostos. Aponta para a atitude decolonial de sujeitos outros que já vêm contribuindo para construir pedagogias antirracistas e decoloniais.

**Palavras-chave:** Currículo Antirracista; Colonialidade/Decolonialidade; Educação das Relações Étnico-raciais.

**Resumen**

Este artículo aborda las posibilidades de construir currículos antirracistas. Se toma como referencia el aporte de Enrique Dussel al pensamiento decolonial y a las Teorías Poscoloniales, que son la base teórica para reflexionar sobre el “ocultamiento del otro” (negros, indígenas, mujeres) en los currículos escolares y buscar alternativas para una “ética de liberación”, que promovería la descolonización de los currículos mencionados. Su objetivo central es problematizar los currículos escolares, denunciando la presencia de la Colonialidad, que, entre otras formas de violencia, inventó e impuso la idea de “raza” para clasificar y jerarquizar a los seres humanos como estrategia para el proceso de dominación colonial que continúa hasta el día de hoy. El trabajo se basa en una investigación bibliográfica, buscando construir una base teórica robusta para cumplir con los objetivos propuestos. Señala la actitud decolonial de sujetos otros que ya han contribuido a construir pedagogías antirracistas y decoloniales.

**Palabras clave:** Currículo Antirracista; Colonialidad/Descolonialidad; Educación de las Relaciones Étnico-raciales.

## Introdução

O presente artigo versa sobre as possibilidades de construção de currículos antirracistas. Se constitui, de certa forma, em uma homenagem à contribuição de Enrique Dussel<sup>1</sup> para o Pensamento Decolonial e para as Teorias Pós-Coloniais, as quais nos serviram como lentes teóricas para refletirmos sobre o “encobrimento do outro” (negros, indígenas, mulheres) nos currículos escolares e buscarmos alternativas a partir da perspectiva de uma “ética da libertação”, que contribua com o processo de descolonização dos referidos currículos, tendo como pressuposto o diálogo transmoderno e simétrico entre as culturas consideradas periféricas (Dussel, 2016).

O objetivo principal deste trabalho é problematizar os currículos escolares, denunciando a presença da colonialidade, a qual reforça a ideologia colonialista que inventou e impôs a ideia de “raça” para classificar e hierarquizar os seres humanos como estratégia do processo de dominação colonial que se perpetua até hoje, elegendo o padrão branco eurocêntrico como superior, ao passo que mestiços, indígenas e negros são tidos como inferiores. Vale destacar que esse “racismo” estruturante da sociedade moderna-colonial-patriarcal-capitalista é extensivo a diversas outras questões como gênero, sexualidade, religião, território, etc.

Desse modo, a colonialidade, através de seus diversos eixos, forja currículos colonizados e, ao mesmo tempo, colonizadores (Ferreira; Silva, 2015), uma vez que reproduzem a cosmovisão eurocêntrica e promovem o esquecimento, ou nas palavras de Dussel (1994), o “encobrimento” de outras cosmologias como, por exemplo, a indígena e a afro que constituem duas das principais matrizes que formam as populações de *Abya Yala*, a América invadida e conquistada.

Também podemos elencar como nosso objetivo aqui: analisar as possibilidades de descolonização desses currículos e de construção de currículos antirracistas, tomando como lentes teóricas as contribuições de pensadores latino-americanos, especialmente, Enrique Dussel (1994, 2005), cuja teoria nos ajuda a compreender como o colonialismo conforma o racismo que passa a funcionar como um mecanismo de exclusão e dominação, e como é necessário descolonizar o pensamento para promover a igualdade racial e a justiça social. Sua contribuição em diálogo com Quijano (2000, 2005), Mignolo (1996, 2008, 2011), Grosfoguel

(2008, 2016), Maldonado-Torres (2007, 2008, 2016), entre outros, constitui importante marco teórico para as reflexões ora expostas.

O presente trabalho foi pautado em uma abordagem fundamentada na pesquisa bibliográfica, envolvendo a revisão crítica de fontes acadêmicas e literatura especializada, como mencionamos acima. Essa metodologia permitiu a análise aprofundada da teoria e seus conceitos, visando compreender, sintetizar e contextualizar as informações para embasar as conclusões do trabalho. Assim, pudemos estabelecer uma fundamentação teórica sólida e subsidiar a construção de argumentos embasados nas contribuições existentes sobre as contribuições de Dussel para a construção de currículos antirracistas.

Desse modo, para atingir os objetivos propostos, organizamos o artigo em três seções. Na primeira, analisamos as consequências da força colonizadora e os seus impactos até os dias atuais. Na segunda seção, discutimos sobre os efeitos da colonialidade nos currículos escolares e acadêmicos, focando especialmente no racismo epistêmico. E, por fim, na terceira seção, trazemos nossas considerações finais apontando pistas importantes para a construção de currículos antirracistas.

### **As turbulentas ações colonizadoras e suas consequências**

Antes de falarmos sobre currículos colonizados/colonizadores e as possibilidades para a construção de currículos antirracistas, precisamos compreender inicialmente as ações colonizadoras, aliás, as turbulentas ações mobilizadas pelo imaginário da Modernidade que recaíram sobre os territórios conquistados e suas consequências.

De acordo com Dussel (2005), tal imaginário da Modernidade se inicia no contexto do expansionismo marítimo, mais especificamente a partir de 1492, com a invasão/conquista de *Abya Yala*. Amorim e Silva (2015, p. 50) nos explicam que:

[...] na perspectiva Decolonial tais eventos históricos são precedidos por uma primeira modernidade, situada nos séculos XV e XVI, com a conquista e colonização da América e a consequente formação do Sistema-Mundo-Moderno, processos inaugurados por Espanha e Portugal (Dussel, 1994, 2005), portanto a Modernidade se inicia 'quando se deram as condições históricas de sua origem efetiva: 1492 – sua empírica mundialização, a organização de um mundo colonial e o usufruto da vida de suas vítimas, num nível pragmático e económico' (Dussel, 2005, p. 33). A América é compreendida, assim, como parte constitutiva da modernidade, uma exterioridade que lhe é interior.

Para Mignolo (2005), o contexto histórico dos séculos XV a XVIII<sup>ii</sup> torna-se favorável para a emergência da ideia de um hemisfério ocidental, a partir da qual a Europa assume a

centralidade criando o imaginário de um *sistema-mundo moderno colonial*. Oliveira (2010, p. 44) explica que:

Neste sentido, o mito da modernidade é justificado, em seus aspectos históricos, sociais e epistemológicos, como uma civilização que se autodescreve como mais desenvolvida e superior, e esta obriga a desenvolver os mais “primitivos”, “bárbaros”, como exigência moral. No mais, o caminho de tal processo deve ser aquele seguido pela Europa, mas se o bárbaro se opuser ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer a guerra justa colonial. O caminho, portanto, é a violência “inevitável” de um “herói” civilizador que salva o índio colonizado e o africano escravizado, além de outras violências no campo epistemológico.

No âmbito colonial, surge um processo impregnado por intensa violência, em que os colonizadores-invasores, ao confrontarem diversas culturas, impõem aos povos nativos e aos da diáspora africana uma visão eurocêntrica do mundo. Esse cenário é caracterizado pela ignorância, pelo silenciamento e pela aniquilação das diferenças existentes. O dito descobrimento da América representa o encobrimento de diversos povos, culturas, epistemologias, modos de vida etc. O encobrimento abriu caminhos para a prática de epistemicídio e extrativismo epistêmicos dos povos originários e dos povos da diáspora africana. Tal encobrimento inventou a Europa como o centro do nascedouro da modernidade e a América Latina como sua exterioridade.

Conforme Quijano (2007), o colonialismo se configurou como um padrão de dominação e exploração que exerce o controle sobre a autoridade política, os recursos de produção e sobre o trabalho, no princípio, resumindo-se às questões territoriais. Ou seja, inicialmente, não representava necessariamente relações racistas de poder. No entanto, o colonialismo deu origem à colonialidade, uma matriz de poder que perdura até os dias atuais.

A colonialidade, conforme descrita por Quijano (2005, 2007), Mignolo (1996, 2008, 2011) e Walsh (2007, 2008, 2010), se desdobra em quatro eixos essenciais: Colonialidade do Poder, Colonialidade do Saber, Colonialidade do Ser e Colonialidade da Mãe Natureza. Esses eixos permeiam dimensões sociais, culturais, epistêmicas, existenciais e políticas, reforçando e celebrando conquistas intelectuais e epistêmicas europeias enquanto suprimem, negam e rejeitam outras formas de racionalidade e história, ou seja, “encobrem o outro”. O sujeito colonial é encoberto, subalternizado pelo discurso da Modernidade.

No entanto, a despeito do que possa parecer, há uma força e um projeto em marcha que insurgem e se contrapõem à colonialidade. Vale ressaltar que estamos nos referindo à matriz ou padrão de poder, não ao colonialismo, como nos mostra Enrique Dussel:

Al negar la inocencia de la 'Modernidad' y al afirmar la Alteridad de 'el Otro', negado como víctima culpable, permite 'des-cubrir' por primera vez la 'otra-cara' oculta y esencial a la 'Modernidad': el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular alienadas, etcétera (las 'víctimas' de la 'Modernidad') como víctimas de un acto irracional (como contradicción del ideal racional de la misma Modernidad) (Dussel, 1994, p. 177).

Os sujeitos coloniais encobertos, que são oprimidos pelo padrão de poder instituído pelo *ego conquiro*, ao se des-cobrirem vítimas da contradição da Modernidade, dão-se conta de que é possível tomar a atitude decolonial diante do sistema que encobriu a lógica da exploração atrás de explicações que buscavam naturalizar as diferenças e justificar a exploração. Por essa razão, falamos de decolonialidade e não de descolonização porque estamos falando de um projeto em marcha que ainda está sendo construído, não está concluído com o des-cobrimento do outro. Os projetos decoloniais de sociedade são tecidos continuamente através dos pensamentos de fronteira nas tensões das diferenças coloniais, nas experiências do Sul Global. São projetos criados nas vivências de resistência e re-existência daqueles e daquelas que sobreviveram e sobrevivem nos “escombros” da modernidade-colonial.

Para Mignolo (2005, p. 13), o:

[...] concepto 'decolonialidad', [...], resulta útil para trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial.

Para o autor, o fim da Guerra Fria marca o término do colonialismo, mas a colonialidade continua vigente. A descolonização é, nesse sentido, apenas uma das fases da decolonialidade:

De ahí que una implicación fundamental de la noción de 'colonialidad del poder' es que el mundo no ha sido completamente descolonizado. La primera descolonialización (iniciada en el siglo XIX por las colonias españolas y seguida en el XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias [...] En cambio, la segunda descolonialización —a la cual nosotros aludimos con la categoría *decolonialidad*— tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonialización dejó intactas (Castro-Gomes; Grosfoguel, 2007, p. 17).

Notamos a partir dessa compreensão porque o fim do colonialismo não rompeu com a colonialidade nem com seus pilares de sustentação (a racialização e a racionalização), uma vez que não rompeu com as hierarquias instituídas. Dessa forma, podemos entender a forte presença do eurocentrismo em nossos currículos escolares e acadêmicos, assim como a

naturalização de atitudes que polarizam as relações raciais, de gênero, de sexualidade, religiosa, territorialidade etc.

A primeira descolonização passou longe do enfrentamento das hierarquias étnico-raciais, epistêmicas, de gênero e de sexualidade, pois continuaram vigentes as concepções de existência do outro como subalterno. É por essa razão que falamos de Decolonialidade e não de uma descolonização. A descolonização marcou o rompimento com o domínio colonial das metrópoles sobre as colônias, mas não foi o bastante para abolir a crença persistente na essencialização das identidades subalternizadas pelo projeto moderno/colonial. Isso se deve, em parte, à principal missão dos Estados-nação, conforme destacado por Fidel Tubino (2005), que consiste em forjar uma identidade nacional por meio da homogeneização das culturas subalternizadas conforme o modelo cultural e linguístico hegemônico, especialmente por meio de políticas educacionais.

Contudo, uma fronteira epistemológica continua a tensionar o projeto moderno/colonial, mesmo após o fim do colonialismo e o estabelecimento dos Estados-nação. A Decolonialidade, portanto, representa o retorno epistêmico do outro encoberto pelo projeto eurocêntrico da Modernidade. Em vez de simplesmente rejeitar a Modernidade em prol de um fundamentalismo absoluto, as epistemologias outras incorporam e redefinem a retórica emancipatória da Modernidade a partir das "[...] cosmologias e epistemologias do subalterno, situadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial". Isso culmina em uma luta de libertação descolonial, evoluindo a construção de um mundo capaz de transcender a Modernidade eurocentrada (Grosfoguel, 2008, p. 34).

### **Das tentativas de epistemicídio à decolonialidade: o que conta como conhecimento nos currículos escolares e acadêmicos?**

Na presente seção, baseamo-nos *nas lentes teóricas adotadas para enfatizar nossa preocupação em torno da questão do conhecimento, tomando a crítica à matriz ou padrão de poder instituído com ênfase no eurocentrismo. Um dos eixos centrais desta crítica está na denúncia do privilégio epistêmico do homem ocidental, como nos mostra Grosfoguel (2016). Tal privilégio epistêmico se constrói, de acordo com o autor, às custas “[...] do genocídio/epistemicídios dos sujeitos coloniais” (2016, p. 25), que se materializa também quando nos faz aprender como verdade ou história universal uma versão (não a verdade) que se tornou universalizada. E, nesse sentido, tanto a escola como a universidade tornaram-se*

*palcos privilegiados para difusão de tais versões sob a égide da colonialidade por meio de currículos colonizados/colonizadores, como mencionamos anteriormente.*

Dessa forma, indagações sobre o conhecimento que circundam as teorizações curriculares partem de um reconhecimento, ainda que tácito, da diversidade epistemológica do mundo, ou nas palavras de Santos *et al.* (2005, p. 21), da “[...] pluralidade conflitual de saberes”. Isto é, há o reconhecimento de que há vários projetos epistêmicos em disputa. Assim, a vitória do eurocentrismo sobre outras formas de conhecimento é fruto do epistemicídio, da colonialidade que, articulando o poder capitalista de transformação social e a definição de critérios de validade ou de cientificidade do conhecimento, toma para si o privilégio de, além de definir o que é ciência, definir também o que é conhecimento válido, gerando injustiças cognitivas e racismo epistêmico.

Ao analisar a estrutura do conhecimento em universidades ocidentalizadas, Grosfoguel (2016, p. 27) parte de questionamentos, dentre os quais destacamos: “Como é que no século XXI, com tanta diversidade epistêmica existente no mundo, estejamos ancorados em estruturas epistêmicas tão provincianas camufladas de universais?”. A questão levantada pelo autor é pertinente, pois sua análise converge sobre a produção de conhecimento de “uns poucos homens” (pois como já mencionamos, exclui as mulheres, inclusive as ocidentais) de quatro países da Europa Ocidental (Alemanha, França, Inglaterra e Itália) e dos Estados Unidos, na qual está fundada o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas.

De acordo com o autor, tal consenso é plausível devido à naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno e colonial, ou nas palavras de Maldonado-Torres (2008), por meio do que o autor chama de “esquecimento da colonialidade” por parte da filosofia ocidental e da teoria social contemporânea. O esquecimento da colonialidade preconiza teorizações, as quais, ainda que se direcionem para a alteridade, não chegam a considerar determinados sujeitos como capazes de produzir conhecimento, negando-lhes tanto o direito epistêmico, como o próprio direito de existência para além de objetos de estudos, pois se não pensam, sequer existem!, dentro da lógica do “*cogito ergo sum*”. Nesse sentido, Zulma Palermo (2008, p. 03) nos explica que:

[...] la cuestión epistemológica, asume desde el principio la forma de una pregunta política sobre el conocimiento y coloca la cuestión en términos de lucha hegemónica

al interior de un campo en el que existen (y se reconoce que existen desde esa misma hegemonía y para autovalidarse) varias formas de conocer: magia, ciencia, religión, entre otras y que resultan – para esa política - excluyentes entre sí a favor de la ciencia.

A autora nos mostra que a questão do conhecimento válido é uma questão política. E, para Grosfoguel (2016), é também corpo e geo-política, pois se dirige ao outro encoberto pelo discurso da Modernidade (mulheres, negras(os), indígenas, judias/judeus etc.). E os custos são altíssimos, pois, de acordo com o autor, o projeto moderno/colonial/patriarcal afetou até mesmo o pensamento crítico da Modernidade eurocêntrica, contaminando as tradições culturais e epistêmicas ao ponto de engessarem aspectos do eurocentrismo nessas novas epistemologias. Por exemplo, a partir dos anos 1970, nos Estados Unidos, como consequência dos movimentos por direitos civis e da crescente migração, o pensamento crítico ganha força, de acordo com Mignolo (2005), o que tornou, segundo o autor, a academia em um espaço frutífero para discutir o conhecimento e para a emergência de vários tipos de estudos que vão abordar, principalmente, as questões étnico-raciais, de gênero e de sexualidade, em suas várias vertentes. De acordo com Pacheco (2005, p. 392), essa mudança vai repercutir no campo do currículo:

A mudança paradigmática da década de 1970, em que se faz a passagem de uma abordagem tecnológica e burocrática para uma abordagem humanista, é um passo significativo para que os teóricos do currículo, reunidos na abrangente designação de teorias críticas, passem a analisar e compreender a educação à luz de outros critérios conceituais.

Apesar de as críticas tecidas nesse contexto causarem fissuras no campo do conhecimento, os referenciais da própria crítica continuam situados no norte-global e girando em torno dos aspectos de classe e suas consequências. De acordo com Mignolo (2005, p. 54), “[...] lo que define los nuevos campos son los locus de enunciación antes que las configuraciones de lo enunciado [...]”, pois se não se percebe a autoria de tais campos de conhecimento não se rompe com a colonialidade, nem se provoca o deslocamento na corpo-geo-política do conhecimento.

Nesse sentido, podemos perceber como o esquecimento da colonialidade vai ter rebatimento no trabalho pedagógico, causando o engessamento da própria crítica às estruturas do conhecimento, como falamos anteriormente. Vejamos o que nos diz Grosfoguel (2016, p. 27):

[...] nosso trabalho na universidade ocidentalizada é basicamente reduzido a aprender essas teorias oriundas da experiência e dos problemas de uma região particular do mundo, com suas dimensões espaciais/temporais muito particulares e ‘aplicá-las’ em outras localizações geográficas, mesmo que as experiências espaciais/temporais destas sejam completamente diferentes daquelas citadas anteriormente.

Continuamos presos a um cânone que não responde às questões concretas que são colocadas pelos ditos grupos minoritários, subalternizados, excluídos da condição de pensar e de existir (desumanização). Nessa lógica, mesmo estudantes negras(os) que acessam a educação básica ou superior (por meio de ações afirmativas, ou não) vão “aprender a ser branco”, aprender a falar como o branco e essas são lições que a maioria de nós recebemos em nossas escolas e universidades, pois o que aprendemos está ancorado numa tradição racista/patriarcal/heteronormativa/urbanocêntrica/cristã que reconhece e legitima a produção teórica da elite masculina branca e ocidental, bem como tenta a todo modo aniquilar outras formas de expressão e produção, como evidencia Anzaldúa (2009, p. 306):

‘I want you to speak English. Pra encontrar bom trabalho tem que saber hablar el inglés bien. O que vale toda a sua educação se você fala inglês com um accent’, diria minha mãe, mortificada porque eu falava inglês como uma mexicana. Na Pan American University, eu e todos os estudantes chicanos fomos obrigados a pegar duas disciplinas de prática oral de língua. O propósito delas: livrar-nos de nossos sotaques. Ataques à forma de expressão de alguém com o intento de censurar são violações à Primeira Emenda. El Anglo con cara de inocente nos arrancó la lengua. Línguas selvagens não podem ser domadas, elas podem apenas ser decepadas.

Percebemos no relato de Anzaldúa como são tratados os conhecimentos e experiências dos não brancos. Devem ser extirpados. Todo e qualquer resquício de suas histórias, conhecimentos e línguas “selvagens<sup>iiii</sup>”, deve ser decepado, já que não pode ser domado, pois, no máximo, esses sujeitos (que não são os homens ocidentais) produzem nada mais que folclore, magia, credice, mitologia, mas não conhecimento. Daí o termo epistemicídio.

Na contracorrente, resguardando a autoria dos diversos sujeitos implicados com o conhecimento e seus *loci* de enunciação desde uma perspectiva decolonial, percebemos que a Colonialidade age, mas existe um pensamento produzido nas fronteiras de sua hegemonia que traz para a cena outras perspectivas:

Ya no se trata de las puertas que conducen a *la verdad (aletheia)*, sino a otros lugares: a los lugares de la memoria colonial; a las huellas de la herida colonial desde donde se teje el pensamiento des-colonial. Puertas que conducen a otro tipo de verdades cuyo fundamento no es el ser sino la colonialidad del ser, la herida colonial (Mignolo, 2005, p. 08).

O autor nos fala de portas que conduzem a verdades que não se fundamentam no “ser”, mas na Colonialidade do ser, e esse deslocamento é o rompimento com o hipócrito esquecimento da colonialidade. Ele é crucial porque vai tocar na questão das identidades dos sujeitos que foram “[...] segregados como inferiores porque diferentes” (Arroyo, 2012, p. 121). Os sujeitos diferentes que Arroyo nos fala são os mesmos que Fanon (1968) chamava de *damnés*, Freire (2005) de oprimidos; são aqueles que, marcados pela ferida colonial na diferença colonial, passaram a ser segregados na história como subalternos, inferiores, colonizados, destituídos de humanidade. Sua diferença está no seu modo de vida, na sua posição dentro da cadeia produtiva, em sua relação com a mãe-Natureza, no território que ocupa, em seu gênero, nas formas de expressar sua sexualidade, em sua relação com o Sagrado e em sua cor de pele e demais traços fenotípicos.

Apesar de todos esses estigmas, vale destacar que são esses sujeitos outros que adotam uma atitude decolonial, como nos mostra Silva e Santiago (2016, p. 93):

Mãe Senhora seguia os passos de Mãe Aninha (Ialorixá fundadora do terreiro Ilê Axé Opô Afonjá), que nos anos 1970 acolheu a primeira experiência escolar num terreiro de Candomblé que se propunha, com uma pedagogia a partir de dramatizações de contos afro-brasileiros, escolarizar as crianças por meio da conexão com suas origens africanas. Mãe Aninha se tornou símbolo da luta da comunidade negra brasileira por uma educação antirracista, pois a ela é atribuída a celebre frase: ‘Quero ver as crianças de hoje, no futuro, de anel no dedo e aos pés de Xangô’.

Percebemos que a Pedagogia adotada no terreiro de candomblé nos anos setenta do século passado já percebia a importância de trazer conteúdos que se conectassem com a origem daqueles sujeitos. Estamos falando de currículo! Entender o currículo como espaço da diferença colonial nos leva a pensar que a questão do conhecimento que estamos tratando diz respeito tanto à cosmovisão e aos saberes eleitos para compor determinada matriz de conteúdos como as próprias vivências e suas reconfigurações, reconceitualizações etc. Pois entendermos o currículo como espaço da diferença colonial significa compreendê-lo como o espaço no qual a Colonialidade efetua a subalternização do conhecimento e das estruturas culturais não hegemônicas, e onde, ao mesmo tempo, se encontram as resistências, as resignificações, a reconceitualização, por assim dizer, como nos mostra Ferreira e Silva (2019, p. 132):

Falar sobre [os currículos] e estes sujeitos outros sempre nos remete ao provérbio africano que ensina que: ‘os caçadores sempre serão os vencedores nas histórias das caçadas, enquanto os leões não contam estas mesmas histórias’. As histórias referem-se ao direito epistêmico, enquanto que os caçadores e leões referem-se aos

sujeitos, aos atores sociais que exercem o protagonismo ou a mera figuração. Contar ‘as histórias das caçadas’ é um ato político e epistêmico reivindicado por pelo menos duas perspectivas, a da Modernidade e a da Colonialidade.

Desse modo, os questionamentos às formas excludentes das estruturas do conhecimento ocidentalizado vão se fazendo ouvir de diversas partes do mundo. Inicia-se uma marcha em direção à valorização dos saberes afro, indígenas, feministas etc. que vão ter rebatimento nas políticas curriculares como, por exemplo, da Colômbia (1993) com a instituição da Educação Própria e dos saberes afrocolombianos; do Equador (1995) com a instituição dos cursos interculturais; do Brasil (2003) com a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos sistemas de ensino.

Dentro dessa perspectiva de combate às práticas acadêmicas que corroboram a manutenção do Racismo Epistêmico, Dussel (2005, p. 31) nos apresenta a necessidade de transcender a modernidade através da transmodernidade, entendida enquanto uma estratégia global:

‘Transmodernidade’ como projeto mundial de libertação em que a Alteridade, que era coessencial à Modernidade, igualmente se realize. A ‘realização’ não se efetua na passagem da potência da Modernidade à atualidade dessa Modernidade europeia. A ‘realização’ seria agora a passagem transcendente, na qual a Modernidade e sua Alteridade negada (as vítimas) se co-realizariam por mútua fecundidade criadora. O projeto transmoderno é uma co-realização do impossível para a Modernidade; ou seja, é co-realização de solidariedade, que chamamos de analéptica, de: Centro/Periferia, Mulher/Homem, diversas raças, diversas etnias, diversas classes, Humanidade/Terra, Cultura Ocidental/Culturas do mundo periférico ex-colonial, etc.; não por pura negação, mas por incorporação partindo da Alteridade.

Em razão de seu convencimento sobre a importância de Investir na alteridade, dentre as muitas e relevantes contribuições que Dussel nos deixou, destaca-se *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000)*, obra organizada por ele, juntamente com Eduardo Mendieta e Carmen Bohórquez. Segundo Dussel, “[...] se trata de presentar una exposición conjunta del pensamiento filosófico del continente cultural latinoamericano y del Caribe, incluyendo a los latinos de Estados Unidos (Dussel; Mendieta; Bohórquez, 2009, p. 08). De maneira coerente, a primeira parte do livro é dedicada às filosofias de alguns povos originários. No total, são 1110 páginas e através delas, vamos sendo introduzidos no pensamento filosófico regional e autóctone.

Por sua vez, ao reconhecer o locus de enunciação para além do próprio enunciado, Mignolo reivindica um giro epistêmico, pois desloca a geopolítica do conhecimento do norte global para suas bordas, fronteiras, margens e sul. Maldonado-Torres (2008) propõe a noção

de diversidade radical, a qual aponta o potencial epistêmico das epistemes não europeias, tais como as experiências que têm sido ensaiadas nas políticas curriculares citadas no parágrafo anterior, ou mais especificamente:

A diversidade radical implicaria um divórcio efetivo e uma crítica das raízes que inibem o diálogo e a formulação de uma geopolítica do conhecimento descolonial e não-racista. Parte do desafio consiste em pensar seriamente em Fort-de-France, Quito, La Paz, Bagdad e Argel, e não apenas em Paris, Frankfurt, Roma ou Nova Iorque, como possíveis lugares de conhecimento (Maldonado-Torres, 2008, p. 108).

Já não se trata de reconhecer a pluralidade de saberes e mantê-los em uma condição de inferioridade à ciência racional ocidentalizada. Trata-se de uma ruptura epistêmica, de um processo de desaprendizagem de tudo aquilo que foi imposto pela colonização, pela desumanização que ensinou a “ser” branco, a falar a língua do colonizador, a enaltecer relações patriarcais e cis-heteronormativas que impõem padrões de masculinidades e de subalternização de tudo o que se afasta de tais padrões (Ferreira; Silva, 2018). Desaprender que não sabíamos e, desaprendendo, reaprender a sermos homens e mulheres.

Tal desaprendizagem/reaprendizagem como vimos é uma atitude de insurgência, pois a preocupação com os diversos sujeitos epistêmicos não estava pautada. Freire (2005) é um dos poucos autores que sempre defendeu a participação dos oprimidos. Ele é quem propõe que a própria busca do conteúdo programático que vai compor o currículo deve ter como princípio o diálogo e o autor nos mostra o que não cabe em uma prática libertadora (ou decolonial em nossa perspectiva):

Simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para à maneira de concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo nós mesmos organizamos (Freire, 2005, p. 97).

Um currículo forjado na diferença colonial não entrega nem impõe conhecimentos, mas diante da insurgência e mobilização dos sujeitos outros, abre-se para outras formas de saber, de poder e de ser, como nos mostra Walsh (2014) em relação a sua experiência nos Andes. A autora relata que a pedagogia e a *praxis* ali vivida não se centra no humano e nem é humanista (o que, para um olhar colonizado, pode parecer um absurdo), mas, segundo a autora, tal *praxis* pedagógica está fundamentada em toda a natureza da qual os humanos são apenas uma parte. Compreender tal posicionamento epistêmico modifica completamente a

relação entre os humanos e entre eles e a Mãe-Natureza, relação que o humanismo não se preocupou.

Outro aspecto importante que podemos destacar é a perda de prerrogativas de determinados grupos quando da descolonização dos currículos. Assim, certos “esquecimentos”, ao serem retomados, podem provocar mudanças concretas na forma de conhecer, como nos mostra Claudia Miranda (2014, p. 1060): “O registro da história dos africanos nas Américas implica diminuição de privilégios para os segmentos que herdaram as vantagens do colonialismo [...]” e, ao passo que estimula a desaprendizagem daquela história de povos que não tinham história, estimula a reaprendizagem de outras raízes distintas da Europa.

Decolonizar, despatriarcalizar, desracializar, desheteronormatizar, descristianizar, desocidentalizar são desafios que se colocam na agenda do dia e, conseqüentemente, aos currículos. O diálogo com os sujeitos marcados pela ferida colonial dessas dores talvez possa nos indicar caminhos outros para a constituição de currículos antirracistas, que preconizem a justiça social e cognitiva.

### **Considerações finais: construindo currículos antirracistas**

Como vimos nas seções anteriores, o racismo é fruto de um padrão ou matriz de poder baseada na falsa ideia de “raça” humana que foi inventada no âmbito do colonialismo para justificar a hierarquização social dentro da dialética colonizadores/colonizados. Ainda que essa falsa ideia tenha sido refutada incontavelmente por diversas áreas científicas, a Colonialidade conseguiu mantê-la vigente até os dias atuais.

Vale destacar que a primeira vez que o colonizador usa o critério “raça” para classificar os sujeitos é quando ele encontra os povos nativos de *Abya Yala* e os toma por “índios”, sendo essa a primeira identidade racial criada. Mas tal categoria racial logo aponta para uma outra identidade racial que é criada não apenas para classificar, mas também para hierarquizar, que é o “branco”. Obviamente, que essa segunda se sobressai à primeira, sendo a “raça branca” criada como a referência padrão e as demais (“índios”, “mestiços” e “negros”) como aquelas que seriam inferiorizadas, subalternizadas.

O interessante é notar que, quando abordamos as questões de “raça” e racismo, geralmente as ideias que se sobressaem se referem às questões afro ou da negritude. No

entanto, quando falamos de “raça” não estamos nos referindo apenas aos negros (Schucman, 2020), mas diversos outros grupos étnicos que, por sua vez, também conheciam suas lógicas racistas regionalizadas e ligadas a disputas tribais. No caso do eurocentrismo, ou da lógica racionalista colônia-ocidental, buscou-se uma contraposição aos racismos regionais promovendo um racismo universal que buscava se apresentar como não racista por não reconhecer o “branco” como produto da lógica racista. É por essa razão que os currículos escolares foram historicamente constituídos por conteúdos criados por homens brancos e buscavam ensinar as pessoas como “ser” como brancas (conforme mencionado na seção anterior), ratificando não apenas o racismo como também o racismo epistêmico.

Dito isto, percebemos que a construção de currículos escolares antirracistas é um imperativo efetivo no panorama educacional contemporâneo, passando não apenas pela desconstrução de estereótipos e preconceitos, mas também pela promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Desse modo, para decolonizar esses currículos, é necessário pautar-se em princípios, tais como uma abordagem inclusiva e representativa, que busca ir além da mera inclusão superficial, almejando uma representação autêntica e equitativa de diversas experiências e perspectivas. Nesse sentido, não basta acrescentar conteúdos aos currículos, mas incorporar materiais de leitura, autoras(es), cientistas, artistas e eventos históricos que refletem a diversidade étnica e cultural, não apenas na sala de aula, mas em diversos ambientes de aprendizagem que respeitem e valorizem a pluralidade e que podem estar, inclusive, fora da escola: nas praças, nas rodas de capoeira, nas associações; nos ilês etc.

Um segundo princípio importante seria a desconstrução de estereótipos e viés culturais ao desafiar estereótipos arraigados e questionar representações distorcidas e simplificadas de grupos étnicos. É importante expor as(os) estudantes a uma gama ampla de narrativas e contribuições culturais no intuito de promover uma compreensão mais rica e matizada, combatendo preconceitos desde a base educacional.

Um currículo antirracista consistente compreende o passado e suas implicações no presente. A inclusão de uma perspectiva histórica crítica sobre o impacto do racismo estrutural fornece às(aos) estudantes ferramentas para analisar e desafiar as manifestações contemporâneas de discriminação racial. Além disso, tais currículos antirracistas se

comprometem com a atualização constante para refletir a evolução da sociedade e das discussões sobre equidade.

A decolonização dos currículos integra elementos que inspiram ação social e responsabilidade cidadã, os currículos antirracistas estimulam as(os) estudantes a se tornarem agentes de mudança. Isso envolve não apenas o entendimento teórico, mas também a promoção de projetos práticos que incentivam a reflexão crítica e a participação ativa na construção de uma sociedade mais justa. Assim, a implementação de currículos escolares antirracistas representa um importante passo em direção à justiça social e epistêmica.

## Referências

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ALMEIDA, Eliene Amorim de; SILVA, Janssen Felipe da. Abya Yala Como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial Como Perspectiva Teórica. **Interritórios**, Caruaru, Brasil, v.1, n.1, 2015, p. 42-64.

ANZALDÚA, Glória. Como domar uma língua selvagem? **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa**, n. 39, p. 297-309, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 10 nov. 2023.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (org.). **El Giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre Editores, 2007, 9-24.

COLÔMBIA. **Ley 70 de las Comunidades Negras**. América Negra. n. 6, diciembre 1993.

DUSSEL, Enrique. **1492 El encubrimiento del outro**: hacia el origen del “mito de la Modernidad”. La Paz: Plural Editores, 1994.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade do Saber, Eurocentrismo e Ciências Sociais**: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 55-70.

DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen (eds.), **El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000)**. Historia, corrientes, temas, filósofos, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe/Siglo XXI Editores, México: 2009.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Brasil/África: unidos pelo atlântico, separados pelo currículo escolar? In: PEREIRA, José Alan da Silva; COSTA, Fátima Batista da (org.). **Saberes Múltiplos**. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2015, p. 79-102

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Confluências entre Pedagogia Decolonial e Educação das Relações Étnico-Raciais: elementos de uma *praxis* curricular outra a partir das contribuições de Franz Fanon e Paulo Freire. In: GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antonio Novaes da (org.). **Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador**: contribuições à implementação da Lei 10.639/03. João Pessoa: Editora UFPB, 2018, 74-113.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Opção Decolonial e Práxis Curriculares de Enfrentamento do Racismo: diálogos com sujeitos curriculantes de licenciaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Interritórios**, Caruaru, Brasil, v. 5 n. 8, p. 121-150, 2019: Dossiê: Estudos e Pensamentos Pós-Des-Coloniais e as interfaces com a Educação e o Conhecimento.

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

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 115-147, mar., 2008.

GROSGOUEL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídio do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Del mito de la democracia racial a la descolonización del poder, del ser, y del conocer. [Partes de este ensayo fueron presentadas en la] **Conferencia internacional “Reparaciones y descolonización del conocimiento”**, en Salvador, Brazil, el 25 y 26 de mayo del 2007. 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, p. 71-114, mar. 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr. 2016.

MIGNOLO, Walter. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. In: GONZÁLES STEPHAN, B. **Cultura y Tercer Mundo**: Cambios en el Saber Académico. Venezuela: Nueva Sociedad, 1996. p. 99-136.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o significado de Identidade Em Política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Historias Locales/Diseños Globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2011.

MIRANDA, Claudia. Afro-colombianidade e outras narrativas a Educação Própria como agenda emergente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 1053-1076, out.-dez., 2014.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, nº 01, p. 15-40, abr. 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of world-systems research**, v. 6, n. 2, p. 342-386, 2000.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PALERMO, Zulma. La opción decolonial. **CECIES**, [S. l.]. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 21-121.

SILVA, Claudilene; SANTIAGO, Maria Eliete. Pensamento negro e educação intercultural no Brasil. **Interritórios**, Caruaru, v.2, n.3, 2016, p. 78-100.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. 2ª ed. São Paulo: Veneta, 2020.

TUBINO, Fidel. La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos. **Cuadernos Interculturales**. Valparaíso-CHI, jul./dic., v. 3, n. 5, p. 83-96, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y Colonialidad del Poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, Ramón (org.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de

Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 47-62.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, No.9: 131-152, jul./dic., 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des)de insurgir, re-existir e re-vivir. **Educação on-line**. Departamento de Educação PUC-Rio, 2009. Disponível em: [www.catherine-walsh.blogspot.com](http://www.catherine-walsh.blogspot.com). Acesso em: 10 abr. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. 3ª ed. La Paz, Bolivia: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-97.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados** - Educación Y Sociedad. Año 1 Número 1- 2014, 17-31.

### Sobre os autores

#### Michele Guerreiro Ferreira

Mestra em Educação Contemporânea (2013) e Doutora em Educação (2018) pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professora adjunta e coordenadora do curso de Pedagogia no Departamento de Educação, do Campus IV da Universidade Federal da Paraíba (DED | CCAE | UFPB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista (GEPEA) CCAE/UFPB. Associada da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os) e da ALAS (Associação Latino-Americana de Sociologia); Integrante do NUPEFEC (Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo) CAA/UFPE e do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação/ CAA-UFPE. Integra a Equipe Editorial da Revista Interterritórios (<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/index>). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação das Relações Étnico-Raciais; Política, Práticas e Práxis Curriculares; Política Educacional; Educação do Campo; Estudos Pós-Coloniais; Pensamento Decolonial e Interculturalidade .

Email: [michele.guerreiro@academico.ufpb.br](mailto:michele.guerreiro@academico.ufpb.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7394-1149>

#### Janssen Felipe da Silva

Mestre (2001) e Doutor (2007) em Educação pela UFPE. Professor Associado do IV do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE no Curso de licenciatura em Pedagogia e foi professor do Curso da Licenciatura Intercultural Indígena. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea do CAA. Membro do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (Nupefec) do CAA. Pesquisador dos Grupos de Pesquisa: a) Estudos Pós-Decoloniais e Teoria da Complexidade em Educação (Líder); b) Ensino-Aprendizagem e Processos Educativos; c) Formação de Professor e Profissionalização Docente. Membro do Centro dos Estudos Avançados da UFPE. Foi (2015-2022) Editor Chefe da Revista Interterritórios. Ex-Coordenador do Instituto de Estudos da América Latina - UFPE. Foi (2009-2022)

Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação (CE) da UFPE. Email: [janssen.silva@ufpe.br](mailto:janssen.silva@ufpe.br) Orcid:<https://orcid.org/0000-0001-8113-3478>

### **Saulo Ferreira Feitosa**

Especialista em Bioética, mestre em Ciências da Saúde e doutor em Bioética pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Estudou Odontologia na Universidade Federal de Alagoas e Teologia no Instituto Teológico do Recife - PE. Possui Licenciatura Plena em História pela Fundação de Ensino Superior de Olinda. Atualmente é professor do Curso de Medicina e do Curso de Licenciatura Intercultural indígena da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico do Agreste. Professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE (PPGEduc).

Email: [saulo.ffeitosa@ufpe.br](mailto:saulo.ffeitosa@ufpe.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6360-0212>

Recebido em: 14/12/2023

Aceito para publicação em: 27/12/2023

---

<sup>i</sup> Filósofo argentino, grande expoente da filosofia da libertação e do pensamento latino-americano que faleceu nesse ano de 2023.

<sup>ii</sup> Partindo da conquista do Atlântico no século XV, a Modernidade vai se desenvolvendo nos aspectos culturais (o Renascimento), políticos (o surgimento dos Estados Nacionais Absolutistas) e econômicos (o Capitalismo Comercial). Como podemos ver, todos eurocentrados, mas acaba associando a modernidade a um período de tempo e a uma localização geográfica inicial.

<sup>iii</sup> Línguas selvagens é o termo que Glória Anzaldúa utiliza para se referir às línguas do colonizado, que não são reconhecidas, pois expressam uma cosmovisão distinta.