

## **FORMAS OUTRAS DE (RE)COMPREENDER A EDUCAÇÃO: DECOLONIALIDADE EM VOGA**

Rafaela Araújo Reis

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO*  
[rafaelacarp33@gmail.com](mailto:rafaelacarp33@gmail.com)

**Resumo:** O presente artigo é um recorte da pesquisa de monografia feita para conclusão da Licenciatura em Pedagogia no ano de 2018. Neste trabalho venho propor um diálogo para (re)compreendermos a educação no Brasil a partir das perspectivas Decoloniais. Reconhecendo a Decolonialidade como uma perspectiva que se vincula a crítica histórica de um sistema de opressão colonial responsável por criar e manter - através da Colonialidade - a submissão e inferiorização dos sujeitos racializados ao longo da história da América Latina entende-se que esta perspectiva propõe caminhos Outros de (re)conhecimento e emancipação dentro dos campos da epistemologia, cultura política e educação. A partir de um caminho epistemológico Outro, a perspectiva Decolonial denuncia os padrões hierarquizados de poder construídos no Colonialismo mostrando suas heranças nas relações sociais atuais através dos resquícios advindos da racialização como modelo de classificação social universal e do eurocentrismo como modo de produção legítima de conhecimento e de formação de subjetividades. É a partir deste aporte teórico - tendo como viés central as direções e insurgências trazidas pela Decolonialidade - que vou delinear este diálogo buscando também, apoio nas resistências e conquistas do Movimentos Sociais e coletivos, pois corroboraram a necessidade pungente de se buscar formas Outras de (re)compreender a educação.

**Palavras-chave:** Decolonialidade, Educação, Colonialidade, Epistemologias Outras.

### **INTRODUÇÃO**

Neste artigo pretendo dialogar, a partir da perspectiva decolonial, novas maneiras de pensar as pedagogias, ou melhor, novas formas de compreendê-las caminhando para um viés de Educação que esteja disposto a (re)considerar nossos conhecimentos e ancestralidades que foram massacrados pelo fenômeno do Colonialismo. Pretendo reconhecer a presença das heranças coloniais deixadas através da(s) Colonialidade(s) que fazem parte da Modernidade e vão alastrando-se em nossas formas relacionais, tais como, relações de trabalho, de conhecimento, afetivas e também de (re)conhecer-se como sujeitos latinoamericanos.

Paralelamente a minha trajetória acadêmica delineeí minha trajetória profissional no campo da educação e, devido a esse fato, pude desde sempre tecer uma relação tênue entre a prática e reflexão sobre esta prática, construindo uma postura política e epistemológica, onde a produção científica contribui com meu processo de ressignificar a minha atuação dentro da escola. Nesta pesquisa opto por uma abordagem qualitativa, fazendo uso de pesquisa bibliográfica e também documental através

de obras impressas e digitais, tais como periódicos, livros e artigos acadêmicos. Além de contar com minha observação participativa dentro das escolas privadas nas quais atuei como docente ao longo de minha graduação em Pedagogia. Em resumo, o referido trabalho basear-se-á na revisão bibliográfica e nas contribuições escritas e reflexivas através de minha práxis no chão da escola.

O foco do meu olhar neste trabalho são as contribuições trazidas pelas perspectivas Decoloniais para iniciarmos a construção de um novo pensar de sociedade e educação através de formas Outras de ser, viver, estar e (re)existir. Entendendo também a grande importância dos Movimentos Sociais e coletivos no processo de luta e resistência pela corroboração de suas epistemologias e por seus direitos que foram silenciados através de violência física e simbólica.

### **COMPREENDENDO A EPISTEMOLOGIA *DECOLONIAL***

Para falar sobre o pensamento *decolonial* é preciso contextualizar estudiosos/as que desde 1990 vem promovendo de forma transdisciplinar e heterogênea questionamentos epistêmicos *outros* a partir de um viés latinoamericano de ver e (re)conhecer o mundo e, conseqüentemente, influenciando o que na América Latina vem delineando-se como *Pedagogia Decolonial*. São conhecidos pela proposta de formação de um grupo de trabalho inicialmente definido como “Modernidade/Colonialidade” (M/C). A partir das ideias advindas de Mignolo (2005), chegamos a uma das principais premissas do grupo M/C que entende que a *Colonialidade* é constitutiva da Modernidade, ou seja, a *Colonialidade* não deriva da Modernidade, mas constitui-se paralelamente a Modernidade.

O conceito de *Colonialidade* trazido pelo grupo diz respeito as raízes coloniais que continuaram a permanecer na América Latina e no mundo apesar do fim do Colonialismo. Para Quijano (2007):

El *colonialismo* es, obviamente, más antiguo, en tanto que la *colonialidad* ha probado ser, en los últimos 500 años, más profunda y duradera que el colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de éste y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad del mundo, de modo tan enraizado y prolongado. (p. 93)

É importante pontuar que o colonialismo foi a relação de dominação ocorrida entre os séculos XV e XVI em países da América Latina, África e Ásia por países do continente Europeu. Que de acordo com Maldonado – Torres (2007) “denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império” (p.131).

Já a *Colonialidade*:

se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. (p.131)

Desse modo, a *Colonialidade* encontra-se presente nas mais diversas estruturas sociais, econômicas e políticas, e faz-nos compreender que as formas de dominação que eram a base dos sistemas coloniais continuam a fazer parte do cenário capitalista moderno do mundo atual. Mignolo (2010) esclarece que a influência desse legado colonial nas estruturas sociais faz com que hierarquias sejam mantidas em uma rede entrelaçada de controle social, econômico, político e cultural quando afirma que

es entonces una estructura compleja de niveles entrelazados: control de la economía; control de la autoridad; colonialidad del poder; control de la naturaleza y de los recursos naturales; control del género y la sexualidad; control de la subjetividad y del conocimiento. (p. 12).

A *Colonialidade do Poder* circunda de forma complexa nas classificações hierárquicas existentes socialmente que, de acordo com o grupo M/C, abrange as extensões do saber, do ser e também da natureza. Quijano (1992) define que *Colonialidade do Poder*

consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario... La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual... Los colonizadores impusieron también una imagen mistificada de sus propios patrones de producción de conocimientos y significaciones. (p. 438).

Ou seja, o(s) ideário(s) advindos com a *Colonialidade do Poder* foram responsáveis por construir a aceitação natural de subordinação dos/as colonizados/as em sua subjetividade. Desse modo, Quijano (2005, p.227) traz-nos a ideia de raça que, segundo ele, não existia antes da América e talvez tenha originando-se em “*referência as diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados*”. A ideia de raça gerou a formação de identidades sociais até então não pensadas, apontando para um novo rumo histórico a partir da criação de índios/as, negros/as e mestiços/as. Assim como o termo *européu* que passou, posteriormente, a relacionar-se a uma concepção racial.

A ideia de raça trazida pelo autor faz-nos entender que dentro das relações de poder que estavam a estabelecer-se no cenário da época as identidades raciais adicionaram mais um nível as hierarquias, lugares e também papéis sociais que supostamente deveriam corresponder a determinadas raças e não a outras. E na

América, a ideia de raça legitimou as relações de dominação impostas pelas conquistas. E, desse modo, racializar foi um modo de tornar natural e aceitável a ideia de supremacia:

Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominados e dominantes. Desde então, demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade e, consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis da estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (p.228)

Além disso, essa lógica promoveu a divisão racial do trabalho, das produções científicas e culturais e também dos salários. E isso nos leva a *Colonialidade do Saber*, - que é um desdobramento da *Colonialidade do Poder* – compreendida como a continuidade das invisibilizações e inferiorizações na zona do conhecimento. Ou seja, continuidade da negação de que epistemologias legítimas poderiam advir de povos não-europeus.

Caracterizados/as como primitivos/as, negros/as e índios/as, não tiveram seus legados intelectuais considerados na história da humanidade. Suas produções de conhecimento foram, de acordo com a concepção hierárquica europeia, classificadas como inferiores e, portanto, consideradas por estes somente capazes de produzir conhecimento e cultura inferiores.

Outro paradigma essencial do pensamento *Decolonial* refere-se ao lócus na enunciação da América Latina. De acordo com a *Decolonialidade*, é a partir das relações de poder que a Europa se constitui e cria a América Latina e a concepção de Modernidade passa a existir pelos genocídios, servidão dos/as índios/as, escravização dos africanos/as, negação de epistemologias, além das explorações exacerbadas das riquezas naturais encontradas em solo latinoamericano.

A ideia de Modernidade que se constitui somente na Europa ganha nova roupagem a partir da epistemologia Decolonial que defende que é preciso considerar o papel da América, enquanto colônia, na constituição dessa Modernidade. Ou seja, a Europa só se afirma como um centro geopolítico e cultural do mundo moderno a partir e ao mesmo tempo que constitui a América como uma espécie de periferia colonial para exploração de seu povo e seus recursos naturais.

Corroborando as premissas acima dialogamos com Quijano para melhor compreender que

[...] a primeira identidade geocultural moderna e mundial foi a América. A Europa foi a segunda e foi

constituída como consequência da América, não o inverso. A constituição da Europa como nova entidade/identidade histórica fez-se possível, em primeiro lugar, com o trabalho gratuito dos índios, negros e mestiços da América, com sua avançada tecnologia na mineração e na agricultura, e com seus respectivos produtos, o outro, a prata, a batata, o tomate, o tabaco, etc., etc. (p.237)

Nesse sentido, também se compreende que as relações capitalistas se consolidam a partir da emergência da/na América. O paradigma da escravidão foi planejado e organizado como mercadoria para produzir outras mercadorias para atender o mercado mundial e, conseqüentemente, necessidades capitalistas e, a mesma lógica aplica-se para a servidão imposta aos/as índios/as. Todas essas relações de trabalho e controle aplicadas na América, foram geridas em torno do eixo do capital e também do mercado mundial proporcionando novos padrões organizacionais do/no/para trabalho.

A questão é que o capital já existia antes da América, é mais antigo que esta, porém, as relações e práticas do capital como produção de mercadorias, divisão social e racial do trabalho e controle da força de trabalho surgem e fortificam-se a partir da América. *“Só com a América pôde o capital consolidar-se e obter predominância mundial, tornando-se precisamente o eixo em torno do qual todas as demais formas foram articuladas para os fins do mercado mundial”*. (QUIJANO, 2005, p. 236)

E continua contribuindo ao afirmar que

[...] o capital existiu muito tempo antes que América. Contudo, o capitalismo como sistema de relações de produção, isto é, a heterogênea engrenagem de todas as formas de controle do trabalho e de seus produtos sob o domínio do capital, no que dali em diante consistiu a economia mundial e seu mercado, constituiu-se na história apenas com a emergência da América. (idem)

Dentro desta perspectiva, o lócus de enunciação da América Latina vai de encontro a (re)pensar e (re)significar histórias mantidas como legítimas por séculos, que falam, entendem e escrevem sobre a América Latina a partir de sua colonização e não mediante a todas as relações, existências, conhecimentos e cultura(s) antes aqui encontradas. Trata-se de valorizar a história da América Latina colocando o lócus nos processos históricos, sociais, econômicos e culturais que só se consolidaram a partir dela, ou seja, é entender que *el Sur* também é origem e não somente dependente da origem de alguém como historicamente vem corroborando os discursos eurocêntricos hegemônicos. Nesse sentido, o pensamento *Decolonial* é uma maneira *outra* de (re)construir e (re)significar conhecimentos e discursos da história, da sociedade, da economia e das relações

mundiais a partir de um viés latinoamericano de compreensão do mundo. Podendo ser entendido como movimento de resistência epistêmica à lógica Modernidade/Colonialidade, ou seja, movimento que busca compreender as raízes coloniais, mas também enxergar uma América Latina que mesmo estando a viver sob as tensões da *Colonialidade* carrega consigo o potencial da *Decolonialidade*.

## **EUROCENTRISMO E COLONIALIDADE : DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO**

Como trabalhado no ponto anterior, vimos que os conceitos de Colonialidade do Poder e de Colonialismo são centrais para as contribuições trazidas pelo movimento epistêmico *decolonial*. É um convite a reflexão sobre a Geopolítica do Conhecimento<sup>1</sup> que estão entrelaçadas as colonialidades existentes na Modernidade. O discurso de dominação, hierarquização e silêncio dos/as sujeitos/as subalternizados/as e de seus respectivos conhecimentos e cultura(s) tornou-se raiz e cristalizou-se ao longo dos anos nas essências dos/as colonizadores/as e colonizados/as, contudo, as emergências atuais advindas do histórico de lutas dos movimentos sociais populares e também dos coletivos formados por esses/as sujeitos/as tem feito com que a centralidade da perspectiva eurocêntrica se perca e pouco a pouco vá dando lugar a pedagogias, conhecimentos e (re)construção de epistemologias *Outras*.

Esses passos são de fundamental importância para que nas escolas e também na sociedade esses/as sujeitos/as *Outros/as* se afirmem e tragam suas experiências sociais e políticas embasadas nas resistências por “*uma construção de outra cidade, outro campo, outros saberes e identidades. Tempos/espços onde se afirmam Outras Pedagogias de emancipação*” (ARROYO, 2014, p. 25).

É preciso compreender para uma visão mais amplificada que esses/as *Outros/as* são vários. São trabalhadores/as, negros/as, indígenas, mulheres, sem teto, jovens, entre tantos outros e outras que pelas afinidades relacionadas a(s) resistência(s) seguem em movimento atravessados pela luta seja ela comum ou próxima. Seguem no movimento de (re)ocupar seus lugares nas escolas, nas universidades, no mercado de trabalho, na(s) produções de

---

<sup>1</sup>Entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos "outros". Foi esse o processo que constituiu a modernidade que não pode ser entendida sem se tomar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu. (CANDAU & OLIVEIRA, 2010)

conhecimento e cultura(s). E a partir de então, “às escolas e às universidades chegam outros educandos trazendo outras indagações para o pensar e fazer pedagógico” (idem, p. 26).

Nesta perspectiva pensar uma Pedagogia Decolonial vai de encontro a outro conceito importante da *Decolonialidade* trazido por Mignolo (2005) que é a *diferença colonial* que se refere na prática de refletir a partir dos destroços e margens causadas pela colonialidade na estruturação moderna/colonial do mundo construindo e reconhecendo conhecimentos *Outros*. É a construção de um território de disputa entre as rearticulações dos saberes coloniais ao mesmo tempo que propicia a articulação de saberes *Outros* na história reivindicando seu espaço e tempo nessa configuração da diferença colonial.

A América Latina vem exercitando o ato de movimentar-se. Desde as revoltas distantes dos/as colonizados/as no período colonial até os movimentos sociais, populares e coletivos do século XXI seguimos na busca de caminhos de (re)existência que através da luta conquistam as mudanças políticas, públicas, sociais, culturais e também educacionais na sociedade. Catherine Walsh (2013) desenvolve argumentos fundamentais

Desde luego, fueconlainvasión colonial-imperial de estas tierras de AbyaYala —las que fueronrenombradas “América” por los invasores como acto político, epistémico, colonial— que este enlace empezó tomar forma y sentido. Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs<sup>3</sup>, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial. (p. 25)

A construção de um pensando de inferiorização dos/as *Outros/as* conformou as teorias e as pedagogias socioeducativas a se auto pensarem dessa forma e a se conformarem com esta função civilizatória, doutrinária e conscientizadora tendo como referência o Nós civilizado (ARROYO 2014). E é nesse sentido que se encontra a devida importância dos movimentos sociais, pois são responsáveis por desconstruir as imagens nas quais foram pensados e ensinados a crer abrindo caminhos outros – pedagogias outras – para (re)significar os conhecimentos aos quais foram submetidos e configurar seus próprios campos de conhecimento e de pensar-se.

Indo de encontro a esta compreensão, Walsh (2013) nos traz:

Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s) colonial. (p. 24)

Estes movimentos desestabilizam teorias pedagógicas há tempos legitimadas, dentre elas as que chamamos de tradicionais, pois afirmam pedagogias *Outras* que seguem movimentando-se de acordo com os períodos históricos aos quais pertencem caracterizando momentos de tensão e disputa relacionados a humanização/desumanização entre os sujeitos. E isso nos direciona a entender pedagogias como múltiplas e fluidas indo na contracorrente de uma pedagogia única baseada no Nós civilizatório, visto que

A diversidade de movimentos sociais aponta que não podemos falar de uma única pedagogia nem estática nem em movimento, mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam. Todas as pedagogias fazem parte dessas relações políticas conflitivas de dominação/reação/libertação. (ARROYO, 2014, p. 29)

Dentro desta perspectiva retomamos a Diferença Colonial a partir do que Walsh (2005) nos traz com o *pensamento de fronteira*, que representa tornar notório formas e lógicas de pensar *Outras*, diferentes do domínio da lógica eurocêntrica. Esse pensamento reconhece a lógica dominante na qual o pensamento eurocêntrico encontra-se, porém faz o exercício constante e contínuo do questionamento dessa hegemonia caracterizando o que a autora vai chamar de luta por uma decolonização epistêmica.

De acordo com Miranda (2017), o *Mito da Democracia Racial* no Brasil, contribui para a permanência de uma narrativa inventada a favor da invisibilização, manutenção de supremacias – ideologias vigentes – e facilita o comodismo da preservação das hierarquias raciais e sociais. Os movimentos sociais e como põe em voga a autora, o Movimento Negro, são responsáveis por denunciar os silenciamentos do/no Brasil e ir de encontro as barreiras colocadas pelas escolas e pela educação que continuam corroboram esse silenciamento. E continua ao apontar a insurgente estratégia de buscarmos por produções de conhecimento que venham de atores sociais, pois o discurso tornar-se-á mais plural a medida que abre espaço para as *vozes clandestinas* que geram ações e (re)pensamentos anticoloniais.

Para corroborar o discurso sobre a importância dos sujeitos em movimento em ações reivindicativas e de direitos citamos como exemplo a Lei nº 7.716 de 1989, conhecida como Lei Caó<sup>2</sup> que define como crime o ato de praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, assim como a *lei 10.639/03*<sup>3</sup> que acontece depois de um longo processo de luta do movimento negro. A referida lei muda a configuração da educação brasileira a partir do momento que inclui o ensino de História e

---

<sup>2</sup> A Referida lei poder ser conferida através do seguinte link: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm)

<sup>3</sup> A referida lei pode ser conferida através do seguinte link:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)



Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino médio e fundamental sendo estas de instituições privadas ou públicas.

Outro ponto diz respeito as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*<sup>4</sup> que se sucederam no ano de 2004 e propõem um guião sobre esta temática apresentando o contexto e também a valorização e seriedade pela qual o assunto deve ser tratado na sociedade e, particularmente, na educação. Além disso, também temos em 2008 a promulgação da *Lei nº 11.645/2008*<sup>5</sup>, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e que tornou obrigatório além do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana o Ensino de História e Cultura indígena.

Esses marcos históricos obtidos através da conquista de leis simbolizam rupturas e ressignificações *Outras* para sociedade, educação e seus currículos, pois acentuam o rompimento do monopólio de educação fundamentada em epistemologias e práxis colonizadoras e, além disso, esses marcos também simbolizam o potencial da abertura de frestas para que desde a educação básica nossos/as estudantes (re)construam os conhecimentos sobre si próprios e sua ancestralidade através do respeito, reconhecimento e pertencimento etnicorracial como sujeitos históricos e de direitos.

Miranda (2013) nos esclarece que os muros da instituição escolar são interpretados como um dos mais importantes obstáculos nos processos de descolonização do conhecimento. Devido a isso, bases teórico-metodológicas que assumam experiências curriculares capazes de corroborar as “*desaprendizagens*” que assolam de maneira insurgente as instituições educacionais - ainda mantidas por orientações eurocêntricas das práticas pedagógicas - precisam ser pensadas e inseridas no cotidiano educativo.

De maneira geral, o modelo educacional brasileiro é herdeiro de uma concepção reducionista do ensinar pois mantém hierarquias, homogeneidades, conteudismos e ideologias racistas em seus currículos ocultos, livros didáticos, Histórias e em falas/discursos corroborados pelo sendo comum e, portanto, a obrigatoriedade do ensino História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos surge como uma potencialidade para desafiar esse modelo, uma vez que não diz respeito apenas à inclusão de uma temática na grade curricular,

---

<sup>4</sup> A referida DCN pode ser conferida através do seguinte link: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>

<sup>5</sup> A referida lei pode ser conferida através do link: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)

mas é o potencial de uma proposta pedagógica *Outra* conquistada através da luta e resistência dos movimentos sociais e coletivos.

As Outras Pedagogias são, de um lado, essas pedagogias de colonização e subalternização e, de outro, as pedagogias de libertação advindas da resistência. Esse território de disputa causa incômodo, pois quando se continua a manter os silenciamentos e subalternizações continua -se também a negar direitos, logo, aceitar a perda da exclusividade de poder sobre o conhecimento e sua produção e admitir que fora das instituições que se auto apropriaram como legítimas pode existir conhecimento, saber e práticas pedagógicas *Outras* é uma tarefa que irá continuar a demandar posturas de resistência e reivindicação.

Arroyo (2014) destaca uma questão central que se relaciona a este incômodo de resistir:

A questão central não é como foram e continuam pensados como inferiores, inexistentes, mas como o próprio conhecimento e as teorias pedagógicas foram construindo sua função social em função das formas de pensar os Outros como inferiores. Uma radical crítica ao conhecimento que vem dos coletivos em reação a como são pensados. (p. 70)

E vai além com os seguintes argumentos

Críticas do conhecimento, às teorias pedagógicas construídas na função social de continuar pensando-os e alocando-os nessas formas inferiorizantes, abissais de pensa-los para civiliza-los. As teorias pedagógicas, os conhecimentos sistematizados nos currículos somente serão outros e outras se somarem com os Outros Sujeitos sociais na desconstrução, na crítica e superação das formas históricas de pensa-los e inferioriza-los no padrão de poder/saber. (idem)

Nesse sentido, o diálogo e a (des)construção precisam acontecer não só para os/as Outros/as, mas também para os estabelecidos, aqueles considerados superiores. Se continuarmos a separar essas epistemologias e práticas - apesar de termos avançado em processos de resistência, políticas públicas e leis educacionais -, iremos manter hierarquias entre raças, classes, gêneros e etc, como se o que fosse decolonial e intercultural estivesse destinado somente aos Outros e que o segmento estabelecido não precisa, pois não faz parte dessa demanda e já se considera suficientemente consciente. A (des)construção e (re)significação precisa ser teórico-ontológica para todos/as.

Um dado fundamental é percebermos as demandas existentes no debate sugerido por esses estudos. Como uma escola localizada numa área privilegiada, que atende a uma classe social abastada – na maioria das vezes espaços educacionais com ausências de grupos racializados (negros/as, índios/as ou mestiços/as) -,

pode incluir no projeto político-pedagógico, um temário, um currículo menos eurocentrados? É preciso discutir isso nessas instituições para que esses paradigmas da subalternidade, desprestígio e inexistência sejam desconstruídos com propostas efetivas de emancipação.

## CONCLUSÃO

O diálogo proposto buscou trazer questões aos/as interlocutores/as que atuam no campo educacional e/ou que se encontrem atravessados pela importância social deste tema. Notadamente, a defesa a ser feita é de uma outra perspectiva para a educação. Nesse jogo de rupturas, ficou evidente as urgências e as escutas pouco enfrentadas na/pela pedagogia hegemônica de combate aos preconceitos étnico-raciais e propostas pedagógicas decoloniais valorizando as diferenças culturais, (re) significando as epistemologias para que formas outras de viver, ser e compreender sejam possíveis. Nesta direção, deixamos aberto o diálogo para (re)pensarmos nossa educação ao mesmo tempo em que seguimos na busca de nos compreendermos como sujeitos que vivem as heranças coloniais através da Colonialidade/Modernidade e que caminham para ações efetivas emancipatórias decoloniais.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

\_\_\_\_\_. Lei 10639/03, de 9 de janeiro de 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília MEC/SEF. 1997

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) *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. p. 127-167.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade.** In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistémica.** Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIRANDA, Claudia. **Currículo decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei 10.639/2003.** Revista da ABPN, v. 5, n. 11, p. 100-118. 2013.

MIRANDA, Claudia. **Clandestinización y re-existencia diaspórica: horizontes expedicionarios e insurgência em Afroamerica.** In: Mas Allá Del Decênio de Los Pueblos Afrodescendientes. SEPTIEN, Rosa C. & BIDASECA, Karina Andrea (editado) – 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017- Libro Digital, PDF.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: **Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas**, edição Heraclio Bonilla: Tercer Mundo-LibriMundi, Bogotá, 1992, pp. 437-447.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgar Lander (org). Coleção SurSur, CLACSO, Cidade Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro de 2005. pp. 227-278.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social.** In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *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. p. 93-126.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogias Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.