

PEDAGOGIA DECOLONIAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E INTERCULTURAL NA SALA DE AULA

DECOLONIAL PEDAGOGY AND ANTIRACISM AND INTERCULTURAL EDUCATION IN THE CLASSROOM

Margarete Nogueira¹

Recebimento do Texto: 25/01/2025

Data de Aceite: 23/02/2025

Resumo: Este artigo discute práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas no ensino médio de uma escola pública em Mato Grosso, visando uma educação intercultural inclusiva. Fundamenta-se em Quijano e Freire, entre outros, e utiliza leituras sobre identidade cultural, colonialidade e racismo estrutural. A partir de debates e atividades, pretende-se fomentar a reflexão crítica sobre as culturas afro-brasileira e indígena e fortalecer a valorização da diversidade. Espera-se que os resultados evidenciem a contribuição dessas práticas para a formação cidadã. Assim, o estudo reforça a importância de um ambiente educacional mais justo e inclusivo.

Palavras-Chave: Pedagogia decolonial. Educação antirracista. Interculturalidade.

Abstract: This article discusses decolonial and anti-racist pedagogical practices in secondary education at a public school in Mato Grosso, aiming at inclusive intercultural education. It is based on Quijano and Freire, among others, and uses readings on cultural identity, coloniality, and structural racism. Through debates and activities, it aims to foster critical reflection on Afro-Brazilian and indigenous cultures and strengthen the appreciation of diversity. The results are expected to highlight the contribution of these practices to citizenship education. Thus, the study reinforces the importance of a more just and inclusive educational environment.

Keywords: Decolonial pedagogy. Antiracism education. Interculturality.

¹ Margarete Nogueira é professora efetiva de Língua Portuguesa na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEL/UNEMAT), Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – (PROFLETROS/UNEMAT) e graduada em Letras, Português/Inglês e respectivas literaturas, ambos pelo UNIVAG Centro Universitário.

Introdução

A educação contemporânea enfrenta o desafio de fomentar uma formação crítica e inclusiva que reconheça e valorize a diversidade cultural e étnica. Nesse contexto, a pedagogia decolonial e a educação antirracista e intercultural surgem como abordagens essenciais para transformar a sala de aula em um espaço de conscientização e emancipação. Baseadas em teorias de autores como Aníbal Quijano (2005), Paulo Freire (1987, 1996), Nilma Lino Gomes (2003, 2017), entre outros, essas práticas visam desconstruir narrativas eurocêntricas, combater o racismo estrutural e promover o respeito e a valorização das culturas afro-brasileira, indígena e de outras minorias historicamente marginalizadas.

Diante disso, este artigo explora a aplicação dessas abordagens em uma escola pública de ensino médio em Mato Grosso, em que se espera que debates e atividades colaborativas incentivem os alunos a refletirem criticamente sobre suas identidades e o papel transformador de uma educação que valoriza a diversidade cultural e combate às desigualdades.

Desenvolvimento

Nos últimos anos, as relações entre educação e diferenças culturais têm sido amplamente debatidas e pesquisadas no Brasil e na América Latina, impulsionando iniciativas voltadas à construção de processos educativos culturalmente referenciados. Nesse contexto, os estudos sobre relações étnico-raciais vêm ganhando destaque, influenciando o espaço acadêmico, os movimentos sociais e a formulação de políticas públicas. Esse fenômeno se reflete no fortalecimento das lutas dos movimentos negros e na crescente produção acadêmica sobre diferença étnica, multiculturalismo e identidades culturais.

Dessa forma, este trabalho pretende levar essa discussão para a sala de aula do ensino médio por meio de oficinas literárias que envolvem a leitura e a análise de obras teóricas e literárias sobre os temas. Busca-se, assim, promover debates sobre igualdade e diferença, além de aprofundar a discussão sobre a problemática da educação intercultural no contexto de uma escola pública em Mato Grosso, considerada um espaço privilegiado para problematizar a tensão entre igualdade e diferença.

A relevância dessa discussão se justifica pelo seu potencial instigante para a reflexão sobre interculturalidade, relações étnico-raciais e educação no cenário contemporâneo. Segundo Quijano (2005), colonialismo e colonialidade são conceitos interligados, mas diferentes. O colonialismo refere-se a um padrão de dominação e exploração que envolve o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população específica, com suas sedes em outra jurisdição territorial, sem necessariamente indicar relações de poder racializadas. Embora o colonialismo seja mais antigo, a colonialidade se mostrou mais profunda e duradoura nos últimos 500 anos. Ela foi moldada pelo colonialismo, que permitiu sua infiltração na intersubjetividade de forma arraigada e prolongada (QUIJANO, 2005).

No mesmo sentido, Nelson Maldonado-Torres (2007) diferencia os dois conceitos ao destacar que o colonialismo é uma relação política e econômica em que a soberania de um povo é dominada por outro, formando um império. Por outro lado, a colonialidade se configura como um padrão de poder que emerge do colonialismo moderno, articulando-se a questões de trabalho, conhecimento, autoridade e interações sociais dentro do mercado capitalista global e da construção da ideia de raça. Apesar de o colonialismo ter precedido a colonialidade, esta última persiste e se manifesta em materiais didáticos, critérios acadêmicos, cultura, senso comum, autoimagem dos povos e aspirações individuais, aspectos que evidenciam sua presença no cotidiano da modernidade (MALDONADO-TORRES, 2007).

Além do mais, o colonialismo perpassa uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele alcança as raízes mais profundas de um povo, e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. Dessa forma, esses autores demonstram que, embora os colonialismos modernos tenham chegado ao fim, a colonialidade persiste, influenciando práticas, discursos e estruturas sociais.

Com a emancipação jurídico-política da África e da Ásia nos anos 1970, surgiram reflexões sobre o pós-colonialismo (HALL, 1977, 1996; BHABHA, 1999; SAID, 2001, entre outros), indicando o fim do colonialismo tradicional. Contudo, estruturas subjetivas e a colonização epistemológica permanecem presentes. Nesse contexto, Quijano (2005) propõe o conceito de “colonialidade do poder”,

que descreve a dominação contínua da América Latina, África e Ásia desde a conquista. Esse conceito refere-se à ocidentalização do imaginário do outro, invisibilizado e subalternizado pelo colonizador, o qual, por sua vez, reafirma seu próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime as formas de conhecimento e o mundo simbólico do colonizado, impondo novas narrativas.

Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do não europeu e a consequente negação e apagamento de processos históricos não europeus. Essa dinâmica manifesta-se de várias formas, incluindo a sedução pela cultura colonialista e o fetichismo cultural que o europeu constrói em torno de sua própria cultura, estimulando, nos sujeitos subalternizados, uma forte aspiração aos valores e padrões europeus. Logo, o eurocentrismo não se limita à perspectiva cognitiva dos europeus, mas é também assimilado por aqueles educados sob essa hegemonia.

Pode-se afirmar, nesse sentido, que a colonialidade do poder moldou a subjetividade dos indivíduos subalternizados, sendo essencial, de acordo com Quijano (2005), considerar historicamente a noção de raça. A colonialidade constitui um componente fundamental e característico do modelo global do poder capitalista, estruturado a partir da imposição de uma hierarquia racial/étnica da população mundial, que atua como base desse sistema de dominação (QUIJANO, 2005).

Além do mais, Quijano (2005) esclarece que o conceito de raça, uma abstração sem fundamento biológico, surgiu no século XVI e estabeleceu uma conexão entre cor e raça. Essa construção teve um papel decisivo na consolidação do capitalismo moderno a partir do século XIX, promovendo a inferiorização de grupos não europeus, especialmente por meio da divisão racial do trabalho, das disparidades salariais, da produção cultural e do conhecimento. O pesquisador menciona, ainda, a colonialidade do saber, que se manifesta na repressão de outras formas de conhecimento não europeias, resultando na negação dos legados intelectuais e históricos de povos indígenas e africanos, os quais foram reduzidos à condição de “primitivos” e “irracionais” por pertencerem a “outra raça”.

Nessa perspectiva, a hegemonia epistemológica da modernidade europeia afirma-se num racismo epistêmico. Como argumenta Grosfoguel (2007, p. 35), a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”.

Essa exclusão, como destaca Walter Mignolo (2005), foi amplamente reforçada pelas ciências humanas que, legitimadas pelo Estado, cumpriram um papel imprescindível na invenção do “outro” e na criação da noção de progresso, posicionando a Europa como superior. Ele observa que, inicialmente, no período colonial, os espanhóis julgavam e hierarquizavam a inteligência e a civilização dos povos a partir da escrita alfabetica (MIGNOLO, 2005). No entanto, entre os séculos XVIII e XIX, o critério passou a ser a história, resultando na desqualificação de povos “sem história”, que foram deslocados para um tempo “anterior” ao “presente”. Essa constante negação da humanidade dos dominados os leva a questionar sua identidade: “Afinal, quem sou eu?” (FANON, 1983 *apud* WALSH, 2005).

Salienta-se que o mundo colonial é marcado por uma visão maniqueísta que simplifica os fenômenos humanos a uma dicotomia entre Bem e Mal, na qual o colonizador limita o espaço físico e simbólico do colonizado. Este último é visto como a personificação do mal, enquanto as sociedades colonizadas são consideradas “sem valores”. Os indígenas, por exemplo, são retratados como insensíveis à ética, associados a forças malignas e descritos como agentes que distorcem a estética e a moral (FANON, 2003). Assim, a colonialidade do ser reflete a negação da humanidade de africanos e indígenas, resultando em questões sobre liberdade, identidade e história, exacerbadas por uma violência epistêmica a esses povos.

De acordo com Escobar, a modernidade, expressa na globalização, está disseminada por todo o mundo, representando a radicalização e a universalização da modernidade europeia em escala global. Todavia, surgem conceitos que contestam a centralidade da perspectiva eurocêntrica, como a noção de que a modernidade não é um fenômeno exclusivo da Europa, mas global, que se manifesta em diversas localidades e temporalidades (ESCOBAR, 2005). Essa abordagem considera a colonialidade como parte constitutiva da modernidade. Mignolo (2003, p. 38) reforça essa ideia ao afirmar que “[...] nos ombros da modernidade está o peso e a responsabilidade da colonialidade”, destacando a necessidade de introduzir epistemes invisibilizadas e subalternizadas para criticar a colonialidade do poder.

Nesse cenário, a colonialidade do poder, do saber e do ser emerge como conceitos centrais para um estudo investigativo das relações entre Modernidade e

Colonialidade. Esse aspecto torna urgente o debate desses conceitos na escola e na sala de aula, com o intuito de promover reflexões sobre os processos educacionais a partir de noções como pensamento-outro, decolonialidade e pensamento crítico de fronteira. A decolonialidade, nesse âmbito, representa uma estratégia que vai além da transformação proporcionada pela descolonização, visto que também envolve a construção e criação de novas formas de entendimento. Seu objetivo é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber, propondo uma mudança profunda nas estruturas que sustentam as desigualdades e as subordinações históricas.

Diante dessas discussões, para construir uma escola antirracista que respeite e valorize as singularidades de cada aluno, é basilar trazer debates sobre racismo e identidade para a sala de aula. Essa abordagem reconhece e valoriza as trajetórias dos diferentes povos, especialmente dos alunos negros, bem como fortalece seu sentimento de pertencimento. Dessa maneira, é importante discutir a história afro-brasileira, o racismo estrutural e os privilégios existentes. Desenvolver uma agenda antirracista na educação é, portanto, primordial para promover a equidade em uma sociedade marcada por profundas desigualdades.

Fanon (1983), em *Peles negras e máscaras brancas*, afirma que, para um negro que trabalha numa plantação de açúcar, a única solução é lutar, pois ele “[...] embarcará nessa luta, e a levará adiante, não como resultado de uma análise marxista ou idealista, mas simplesmente porque não pode conceber a vida de outra maneira” (FANON, 1983 *apud* MIGNOLO, 2003, p. 126). Mignolo (2003) destaca que Fanon (1983) não está rejeitando a contundente análise da lógica do capitalismo feita por Marx, mas, sim, destacando a importância da consciência negra, que se soma à consciência de classe.

Nesse sentido, a proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer, por um lado, a superação dos padrões epistemológicos hegemônicos entre os intelectuais brasileiros e, por outro, a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais, que possam dar visibilidade a outras formas de conhecimento e resistência.

A proposta

A pedagogia decolonial, juntamente com a educação antirracista e intercultural, constitui uma abordagem fundamental para promover uma educação crítica, inclusiva e culturalmente consciente nas salas de aula. Essas perspectivas questionam as estruturas históricas e sociais de poder, promovem práticas que valorizam as diversidades étnicas e culturais e fomentam o reconhecimento e o respeito mútuo entre os estudantes, ajudando-os a compreenderem suas identidades em um contexto global.

Para incluir e debater esse tema, sugerem-se algumas propostas para cada uma dessas abordagens, com possibilidades de como aplicá-las na prática educacional:

a) Pedagogia Decolonial. O principal objetivo é desconstruir narrativas coloniais, propagando uma visão mais inclusiva da história e da cultura que valorize os conhecimentos locais e ancestrais. Propõe-se, dessa maneira, um distanciamento dos paradigmas eurocêntricos, os quais centraram o aprendizado em culturas e saberes muitas vezes marginalizados.

Modo de aplicação: sugere-se a revisão do Currículo. Para tanto, recomenda-se incorporar conteúdos que valorizem a história e as contribuições de povos não europeus, como indígenas e afrodescendentes, além de questionar a centralidade das narrativas eurocêntricas.

Recursos materiais: objetiva-se usar materiais provenientes de fontes diversificadas, como textos de autores locais, narrativas orais e culturas populares, e não apenas de escritores da academia ocidental, além de difundir debates críticos sobre a história colonial e seus impactos sociais, políticos e econômicos. Tais debates incentivam reflexões críticas sobre o presente.

Ao propor a revisão curricular, considera-se essa uma ação estratégica e transformadora para integrar a pedagogia decolonial e a educação antirracista e intercultural, pois atua diretamente na base dos conteúdos e das perspectivas apresentadas aos alunos. Recomenda-se, então, algumas formas pelas quais a revisão curricular pode apoiar essas abordagens.

Desconstrução de narrativas eurocêntricas. Com ampliação de perspectivas históricas, a escola pode incorporar pontos de vista de diferentes culturas e

sociedades sobre eventos históricos, com vistas a permitir que os estudantes compreendam a história global de forma mais complexa e diversa. Isso inclui dar espaço a vozes indígenas, africanas, asiáticas e latino-americanas, - vozes ricas nas escolas -, e desafiar a predominância de narrativas europeias.

Valorização do conhecimento local e ancestral. A inclusão de conhecimentos tradicionais e saberes locais nas disciplinas ajuda a descolonizar o currículo e demonstra que a ciência, a filosofia e a arte não são monopólios de uma única cultura ou região.

Incorporação de conteúdos antirracistas. Utilizar materiais que enfrentem estereótipos raciais, retirar aqueles que os reforcem e substituí-los por outros que promovam a igualdade racial e a representatividade.

Diversificação de autores e produções intelectuais. Incluir autores negros, indígenas e de outras minorias não apenas nas disciplinas relacionadas à cultura, mas também em ciências, filosofia e artes, reforçando a importância dessas vozes no cenário acadêmico e cultural.

Proposição de debates sobre desigualdade e racismo estrutural. O currículo pode abordar como o racismo estrutural influencia as diferentes esferas da sociedade. Essa compreensão crítica possibilita aos alunos reconhecerem e questionarem as estruturas de poder e desigualdade.

Promoção da Interculturalidade. Ao introduzir conteúdos culturais e linguísticos diversos, a escola molda um currículo que valoriza elementos de diferentes culturas – como histórias, lendas, expressões artísticas e musicais – e estimula a valorização e o respeito pela diversidade cultural. Assim, oferece aos discentes oportunidades para conhecerem culturas e línguas frequentemente marginalizadas.

Ademais, nas datas comemorativas e tradicionais, a escola, ao invés de seguir um calendário exclusivamente nacional ou ocidental, pode ampliar o currículo, e incorporar celebrações e tradições de diferentes culturas e etnias presentes na comunidade escolar. Essa prática fortalece o respeito mútuo e a valorização das identidades culturais dos alunos ao longo do ano letivo, e não apenas em datas como o “Dia da Consciência Negra”.

Para desenvolver competências interculturais, sugere-se a incorporação de habilidades socioemocionais. Nesse âmbito, o currículo pode integrar

competências que propiciem a escuta ativa, o diálogo e a resolução de conflitos, capacitando os estudantes a interagirem de maneira respeitosa e empática com colegas de diferentes origens culturais. Muitas dessas ações já são implementadas em diversas escolas públicas de Mato Grosso, atendendo, inclusive, às exigências da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT).

Uma proposta adicional envolve a implementação de atividades e projetos colaborativos interculturais. Nesse caso, a ideia é incentivar os discentes a explorar e apresentar aspectos de suas próprias culturas, promovendo a colaboração com colegas de diferentes origens. Esse intercâmbio cultural possibilita um entendimento compartilhado, enriquece a experiência de aprendizagem e cria um ambiente mais inclusivo e dinâmico.

Reavaliação dos métodos de Avaliação. Com essa proposta, busca-se criar critérios avaliativos inclusivos. A revisão curricular pode, assim, abranger práticas avaliativas que reconheçam as diversas formas de conhecimento e maneiras de expressão dos estudantes. Prática particularmente importante para evitar avaliações que imponham padrões de desempenho culturalmente enviesados, os quais, em muitos casos, não refletem a realidade e o contexto dos alunos, desvalorizando suas experiências e formas de aprendizado.

Benefícios da revisão curricular para a prática educacional. A revisão curricular, com foco na pedagogia decolonial, no antirracismo e na interculturalidade, promove um ambiente onde todos os alunos se sentem representados, respeitados e valorizados. Isso contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva, assim como melhora o engajamento e o desempenho acadêmico, uma vez que os alunos conseguem se identificar com o conteúdo estudado e percebem que suas identidades são valorizadas no ambiente escolar. Dessa forma, a escola se transforma em um espaço de mudança social, onde os estudantes desenvolvem uma consciência crítica sobre sua realidade e são estimulados a se tornarem agentes de transformação.

b) Educação antirracista e intercultural. Essa proposta tem por objetivo combater o racismo institucional e estrutural, promovendo igualdade e respeito à diversidade racial e étnica. Esse tipo de educação visa conscientizar os alunos sobre o racismo e ensiná-los a identificar e combater atitudes racistas. Para implementação, sugere-se criar um espaço seguro para discussões sobre temas

raciais, em que assuntos como racismo, privilégio branco e discriminação possam ser debatidos abertamente.

Para dar visibilidade à diversidade, a escola pode promover representatividade no conteúdo das aulas, incorporando autores e personagens de diferentes etnias e *backgrounds*. Além disso, é basilar incentivar atividades reflexivas por meio de projetos que estimulem os alunos a refletirem sobre suas próprias posições sociais e as dinâmicas de privilégio e opressão.

Ademais, a Educação Intercultural procura promover o respeito e a valorização das diferentes culturas, incentivando o diálogo e a compreensão mútua entre pessoas de origens distintas. Projetos de troca cultural, nos quais os educandos compartilham elementos de suas culturas, como tradições, música, dança e culinária, podem contribuir para criar um ambiente de respeito e valorização das diferenças.

Outra sugestão é o ensino de competências interculturais, que permite aos estudantes desenvolver habilidades como empatia, escuta ativa e resolução de conflitos, além de promover uma comunicação respeitosa e aberta. Esse processo de escuta é incentivado pelo governo estadual, com a participação das equipes psicossociais nas escolas públicas de Mato Grosso. Além do mais, celebrações e datas comemorativas representam excelentes oportunidades para a escola reconhecer e celebrar feriados e tradições de diferentes culturas, propiciando uma compreensão mais ampla do calendário e das diversas comemorações existentes.

c) Estratégias Gerais. A formação continuada de educadores e a semana pedagógica devem integrar temas relacionados à pedagogia decolonial, práticas antirracistas e ensino intercultural, capacitando os professores a abordar esses tópicos de maneira sensível, reflexiva e fundamentada. Ademais, a avaliação crítica precisa ser adaptada para considerar as perspectivas culturais e históricas dos alunos, evitando, desse modo, critérios que privilegiam uma visão monocultural.

d) Fundamentação teórica. A integração da pedagogia decolonial, da educação antirracista e da interculturalidade na sala de aula promove uma educação mais equitativa e justa, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e empáticos. Essa abordagem enriquece a experiência educativa e prepara os estudantes para um mundo cada vez mais diverso e interconectado.

Nesse âmbito, diversos autores e estudiosos têm contribuído para a construção de teorias e práticas relacionadas a esses temas. A seguir, são apresentados alguns dos principais nomes e ideias que fundamentam as abordagens mencionadas.

Aníbal Quijano (2005) desenvolveu o conceito de “colonialidade do poder”, que explora como as estruturas de poder da colonização continuam a impactar as relações sociais, políticas e econômicas atuais. Suas ideias sustentam a pedagogia decolonial, que busca desconstruir essas estruturas e valorizar culturas e conhecimentos marginalizados.

Complementando essa visão, Boaventura de Sousa Santos (2007) introduz o conceito de “epistemologias do Sul” e defende a valorização dos saberes populares e tradicionais para combater o eurocentrismo. Sua obra é crucial para a pedagogia decolonial e a interculturalidade, porque enfatiza a pluralidade de conhecimentos e propõe a inclusão de saberes não ocidentais na educação.

Nesse contexto, a contribuição de Paulo Freire (1987, 1996), educador e filósofo brasileiro, também se destaca, visto que sua pedagogia crítica e libertadora considera a educação como um ato político e transformador. O conceito de “educação como prática da liberdade” de Freire, aliado ao uso do diálogo e da conscientização, é fundamental para uma educação antirracista e decolonial, uma vez que fomenta a consciência crítica e o empoderamento dos oprimidos.

Frantz Fanon (1983, 2003), psiquiatra e filósofo franco-caribenho, também oferece uma análise relevante sobre os impactos do colonialismo e do racismo, especialmente nas esferas psicológica e social. Sua crítica à desumanização e ao racismo estrutural é essencial para a construção de uma educação antirracista, que busca reconhecer e combater as sequelas da colonização e da discriminação.

A partir de outra perspectiva, Gloria Ladson-Billings (*apud* Gandin; Diniz-Pereira; Hypolito, 2002), educadora americana, contribui com sua teoria da pedagogia culturalmente relevante, a qual propõe práticas educacionais antirracistas e equitativas. Ela defende a valorização das culturas dos estudantes, reconhecendo suas identidades e experiências, oferecendo um modelo prático para a implementação da educação intercultural e antirracista nas escolas.

A obra de Stuart Hall (1977, 1996), sociólogo jamaicano-britânico, também traz contribuições significativas para os estudos culturais, sobretudo no

que diz respeito à identidade e à representação. Suas ideias auxiliam educadores na tarefa de ensinar os alunos a reconhecer e questionar estereótipos culturais e raciais, fundamentando a educação intercultural e ampliando o entendimento sobre as dinâmicas sociais e raciais.

Por último, Nilma Lino Gomes (2003, 2017), educadora brasileira, explora questões de identidade, raça e gênero na educação, enfatizando a importância de valorizar identidades afro-brasileiras e indígenas. Suas obras se tornam relevantes para a implementação de uma educação antirracista e intercultural no Brasil, proporcionando um olhar mais inclusivo e plural sobre a realidade brasileira.

Em suma, os autores mencionados fornecem uma base teórica sólida para a educação decolonial, antirracista e intercultural, disponibilizando ferramentas para que educadores desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas, críticas e emancipadoras. Suas teorias e textos embasam esta proposta de trabalho, bem como enriquecem as leituras e os debates sobre o assunto.

Considerações Finais

A partir das leituras e das análises realizadas nos textos teóricos e literários sugeridos, acredita-se ser possível promover uma abertura à crítica decolonial, uma vez que eles expõem a colonialidade do saber e, ao mesmo tempo, explicitam a colonialidade do ser. Esses textos viabilizam uma mobilização em torno das questões veladas do racismo, que permeiam as práticas sociais e educacionais no Brasil.

Além disso, entende-se que a criação de condições para o estabelecimento de conflitos, confrontos e negociações epistêmicas no contexto educacional brasileiro, dependendo das perspectivas adotadas pelos sujeitos envolvidos, evidencia a diferença por meio do pensamento crítico de fronteira, conforme fundamentado por Walter Mignolo (2003). Essa abordagem permite a visibilidade de outras lógicas históricas, além da dominante eurocêntrica, e fomenta o debate sobre a descolonização epistêmica.

Desse modo, as considerações apresentadas, embora iniciais, ressaltam a importância de práticas pedagógicas decoloniais, antirracistas e interculturais como caminhos necessários para uma educação mais justa e inclusiva. A

implementação dessas abordagens, especialmente em contextos de ensino público, possibilita que os alunos se reconheçam nos conteúdos abordados e desenvolvam uma compreensão crítica das desigualdades históricas e culturais que moldaram a sociedade.

Nessa perspectiva, ao promover um currículo que desafia o eurocentrismo e valoriza as culturas afro-brasileira, indígena e de outras minorias, os educadores criam um ambiente que respeita e celebra a diversidade. A educação decolonial e antirracista, ao propiciar atividades e debates que questionam as estruturas de poder, contribui para a formação de cidadãos conscientes e capazes de agir contra o racismo e a discriminação.

Essas práticas, portanto, não apenas enriquecem o conhecimento, mas também desempenham um papel fundamental na construção de uma sociedade mais igualitária, na qual a diversidade é vista como um valor essencial. Em conclusão, uma educação decolonial, antirracista e intercultural é indispensável para preparar os jovens para um mundo plural, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para uma cidadania ativa, crítica e solidária.

Referências

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Fondo de Cultura Económica, 2003.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GANDIN, Luís Armando; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica,

pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). **Educação & Sociedade**, [S. l.], ano XXIII, n. 79, p. 275-293, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hZfZqnWsYWXT9Rk9BJNnZYw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Identidade Negra e Formação de Educadores: Uma Experiência na UFMG. In: BRASIL. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. In: **Ciência e cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

HALL, Stuart. **A questão da identidade cultural na Modernidade:** uma introdução às sociedades modernas. Editado por Stuart Hall, David Held, Don Hubert e Kenneth Thompson. Blackwell. 1996.

HALL, Stuart. **Representação:** representações culturais e práticas significativas. Londres: Sage. 1977.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre a colonialidade do ser: contribuições para o desenvolvimento de um conceito. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **A virada decolonial:** reflexões para uma diversidade epistêmica além do capitalismo global. Bogotá: Editores Century of Man; Universidade Javeriana-Instituto Pensar; Universidade Central-IESCO, 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. **Histórias Globais, projetos locais.** Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências

sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos** 79, [S. l.], p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: In-surgir, re-existir e decolonizar. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 35, n. 125, 2005.

O conteúdo deste texto é de responsabilidade de sua autora.