

A PEDAGOGIA DECOLONIAL, A INTERCULTURALIDADE E O ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

*Rejane Timóteo de Carvalho Amaral
Astrogildo Fernandes da Silva Júnior*

Introdução

É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna. É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio do nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. (Chimamanda Ngozi Adichie, 2009, p. 12)

Elegemos como epígrafe para iniciar este artigo, o trecho da obra "O Perigo de uma História Única", de Chimamanda Ngozi Adichie. A autora, ao discorrer sobre o poder e a construção de narrativas dominantes, nos incita a questionar as histórias únicas que moldam nossa compreensão do mundo. No contexto educacional brasileiro, a necessidade de desconstruir tais narrativas se torna fundamental, especialmente quando consideramos as desigualdades e a exclusão que ainda persistem em nossas escolas.

Partindo dessa premissa, o capítulo se propõe a analisar o papel da Pedagogia Decolonial, da Interculturalidade e do Antirracismo na Educação Brasileira. Não consideramos tais questões como simples ajustes curriculares ou inclusão de novos conteúdos, mas, defendemos que essas abordagens demandam uma mudança na forma de ensinar, aprender e reconhecer os diferentes saberes que circulam em nossa sociedade.

Ao desafiar as estruturas de poder e as relações de conhecimento eurocêntricas, a Pedagogia Decolonial, a Interculturalidade e a Educação Antirracista abrem caminho para a construção de uma escola mais justa, plural e democrática. Nessa escola, a diferença cultural é valorizada, as vozes silenciadas são amplificadas e o racismo é combatido de forma ativa e constante.

O texto está organizado em três partes. Na primeira parte, o artigo reflete sobre os conceitos da Decolonialidade, Interculturalidade e Educação Antirracista como um questionamento às estruturas de poder e aos sistemas de conhecimentos que foram impostos durante a colonização e que permanecem na colonialidade. Na segunda parte,

discute-se a relação entre a educação antirracista e a Declaração de Direitos Humanos, promulgada em 1948, com o intuito de acabar com o desrespeito aos direitos básicos do ser humano e a ampliação do respeito aos direitos e liberdades fundamentais de todos os seres humanos, sem exceção. Na terceira, reflete sobre a reescrita da história das pessoas negras no Brasil. Por fim, tecemos nossas considerações.

Decolonialidade, interculturalidade e Educação antirracista: reflexões sobre os conceitos

Bernadino-Costa e Grosfoguel (2016) situam a decolonialidade como projeto que teve origem simultânea ao início do sistema-mundo moderno/colonial, compreendendo que este organiza diferenças e desigualdades entre os povos a partir da ideia de raça. Nesse sentido, “raça” foi a primeira categoria social no sistema de dominação social. Para Quijano (2005),

[...] o conceito de raça foi produto mental e social específico daquele processo de destruição de um mundo histórico e de estabelecimento de uma nova ordem, de um novo padrão de poder, e emergiu como um modo de naturalização das novas relações de poder impostas aos sobreviventes desse mundo em destruição: a ideia de que os dominados são o que são, não como vítimas de um conflito de poder, mas sim enquanto inferiores em sua natureza material e, por isso, em sua capacidade de produção histórico-cultural (Quijano, 2025, p.73).

O autor continua ressaltando que originalmente, ou seja, no início da colonização, a ideia de raça referia-se aos povos indígenas, vítimas originais dessa nova relação de poder, posteriormente, foram incluídas as pessoas negras, vítimas da diáspora africana, no contexto da escravização.

Ainda sobre o conceito de decolonialidade, fundamentados em Bernadino-Costa e Grosfoguel (2016), o decolonial, como rede de pesquisadores que busca sistematizar conceitos e categorias, tem uma existência bastante recente, porém, como prática de oposição e intervenção surgiu quando o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492.

Para melhor compreensão desse conceito retomamos Grosfoguel (2020), ao diferenciar os termos: colonialismo e colonialidade. Para o autor, colonialismo refere-se ao contexto da colonização, ou seja, a conquista dos novos territórios pelos europeus, momento em que foi instaurado um novo sistema-mundo: patriarcal, heterossexual, branco, cristão, militar, capitalista, com estruturas enredadas. Já a colonialidade refere-se ao contexto pós independência política, mas com as marcas do período da colonização, um sistema mundo ainda marcado pelo modelo patriarcal, heterossexual, branco, cristão, militar. E, nesse cenário, estas heterarquias são

consideradas “normas”, são normatizadas e o que não se encaixa, são consideradas diferenças, que foram historicamente construídas como inferiores.

Nesse sentido, uma Pedagogia Decolonial, propõe um questionamento das estruturas de poder e sistemas de conhecimentos que foram impostos durante a colonização e que perpetuam na colonialidade. Essa pedagogia promove uma crítica ao eurocentrismo, ao racismo, ao patriarcado e as outras formas de dominação que se originaram na colonialidade. Ela se inspira na decolonialidade que propõe a valorização dos saberes, das culturas e das epistemologias dos povos colonizados, que foram historicamente marginalizados e silenciados. Ainda, promove avanços na transformação das estruturas de poder, do ser e do saber, construindo assim, uma sociedade mais justa e plural. Nessa perspectiva, as contribuições da intelectual negra, Nilma Lino Gomes, são fundamentais, pois a autora ressalta a necessidade de descolonizar o currículo e as práticas pedagógicas.

Outro conceito relevante no debate é sobre a interculturalidade. Segundo Catherine Walsh (2009), este conceito está intrinsecamente ligado à geopolítica do lugar e do espaço, e à resistência histórica e contemporânea de povos indígenas e negros. Ela reflete suas iniciativas na construção de projetos sociais, culturais e políticos, guiados por uma ética e epistemologia de descolonização e transformação. Walsh propõe a interculturalidade crítica, um projeto que visa a reexistência e a valorização da vida no imaginário do outro. Esta perspectiva emerge das experiências e lutas de pessoas que historicamente sofreram submissão e marginalização. A interculturalidade crítica, portanto, tem suas raízes nas discussões políticas impulsionadas pelos movimentos sociais, buscando transformar as estruturas de poder e promover a igualdade.

Nesta tradição [dos movimentos sociais], a interculturalidade aparece como parte do discurso político e de protesto das populações afetadas pelo desenvolvimento do capitalismo através da desapropriação da terra, pela ocupação de seus territórios por colonos portadores de outras tradições e valores culturais, para o deslocamento dos seus locais de origem para outros territórios, especialmente grandes cidades, onde se estruturam complexos culturais multiétnicos, multirregional, intergeracional, de gênero, ocupacional, etc., que colocam desafios difícil de resolver através de mecanismos tradicionais de democracia transformação que caracteriza o nosso regime social e político. (Walsh, 2017, p. 10)

A partir da perspectiva de Catherine Walsh, a decolonialidade e a interculturalidade crítica se entrelaçam profundamente, compartilhando raízes nas lutas contra a opressão histórica e contemporânea, desafiando e transformando estruturas de poder desiguais. A decolonialidade busca dismantlar o legado do colonialismo, enquanto a interculturalidade crítica propõe um diálogo entre culturas que reconheça as diferenças e questione as relações de poder. Nesse contexto, a interculturalidade se manifesta como ferramenta decolonial, permitindo que povos

marginalizados reafirmem identidades culturais, resistam à homogeneização e construam projetos alternativos. Walsh destaca que os complexos culturais nas grandes cidades demandam novas formas de democracia transformadora, evidenciando a necessidade de abordagens interculturais para sociedades mais justas. A autora também aponta a insuficiência dos mecanismos tradicionais de democracia, ressaltando a importância de repensá-la a partir de uma perspectiva decolonial e intercultural, valorizando a participação de grupos historicamente excluídos. A obra de Walsh, portanto, revela a interculturalidade como manifestação da luta decolonial, possibilitando a resistência à dominação cultural e a construção de alternativas emancipatórias.

Nesse sentido, consideramos que decolonialidade e interculturalidade fundamentam a proposta de uma educação antirracista. Registramos que a educação brasileira tem vivenciado transformações relevantes nos últimos anos, estimulados pelas demandas sociais de justiça, equidade e inclusão. Em meio a esse cenário, a Decolonialidade, a Interculturalidade e a Educação Antirracista emergem como propostas fundamentais para enfrentar as desigualdades educacionais e valorizar a diversidade cultural presentes nas escolas. Essas perspectivas não se destinam apenas a ajustar currículos ou incluir novos conteúdos, antes, se propõem também a uma mudança profunda na forma de ensinar, de aprender e reconhecer os diferentes saberes que estão presentes na sociedade.

Segundo Nilma Lino Gomes, em um minicurso “Educação Antirracista”, disponibilizado no *You Tube*, o viés antirracista para a educação discute,

[...] os reflexos das dificuldades da Educação Escolar e da política educacional incluir o Antirracismo como mais um eixo de uma educação democrática, isso tem relação com as próprias dificuldades do Brasil, enquanto nação, mesmo com todas as legislações, **incluir** também que o racismo está em nossa estrutura. Do ponto de vista da Educação, nós convivemos com a concretude de um tipo de racismo diferente que se construiu em relação a outros lugares, que é o racismo que se alimenta da sua própria negação. A característica da ambiguidade é um obstáculo para o enfrentamento do racismo porque lidamos com a narrativa de como se o racismo não existisse no Brasil. (Gomes, Educação Antirracista, You Tube, 6 dez 2022)

Nilma Lino Gomes, em sua análise, destaca que o Brasil enfrenta um grande desafio ao tentar incorporar o antirracismo como um pilar fundamental da educação democrática, revelando a complexidade do racismo estrutural no país. Apesar da existência de legislações, a efetiva inclusão do antirracismo é dificultada pela persistente negação do racismo, uma característica peculiar do contexto brasileiro. Essa negação obstrui o reconhecimento das desigualdades raciais e, conseqüentemente, a implementação de políticas educacionais eficazes. A autora ressalta a urgência de uma educação antirracista que não apenas reconheça as manifestações do racismo no

ambiente escolar, mas que também promova ativamente a valorização da história e cultura afro-brasileira, combatendo estereótipos e garantindo a igualdade de oportunidades. A visão de Gomes (2022) evidencia que o racismo está profundamente enraizado nas estruturas da sociedade, demandando uma transformação profunda na educação para superar a perpetuação das desigualdades e construir um futuro mais justo e equitativo.

Ao questionar as estruturas de poder e as relações de conhecimento que tradicionalmente se impuseram, essas abordagens desafiam o eurocentrismo e as práticas racistas que ainda persistem na educação. Por meio de práticas mais críticas, dialógicas e humanizadoras, a pedagogia decolonial, intercultural e antirracista se empenha em transformar a escola em um espaço de valorização das diferenças, e não de sua categorização, antes como promoção da justiça social. Os fundamentos teóricos e práticos dessas pedagogias, revelam grande relevância e enfrentam os desafios para a educação brasileira contemporânea.

Neste sentido, Gomes (2022) reflete a partir das abordagens pedagógicas para uma escola antirracista, que elas caminham lado a lado às pedagogias oficiais, sendo importante o conhecimento da existência da pedagogia antirracista pelos que pertencem à área da educação. A autora ressalta sobre a importância de uma escola pública de caráter democrático, emancipatório, laico, assinalando a necessidade de se firmar também em uma base antirracista. Desse modo, ela reforça a ideia de uma chave que precisa ser virada nos discursos da educação por meio de uma perspectiva antirracista, principalmente no que tange à escola pública.

Diante do exposto, faz-se importante mencionar a autora Bárbara Carine, mulher negra, baiana, intelectual, professora do Instituto de Química na Universidade Federal da Bahia, escritora de vários livros e artigos, e também influenciadora digital e idealizadora da Escola Afrobrasileira Maria Felipa, comunidade escolar composta por negros, brancos e indígenas, assim como pessoas trans, cis, com deficiência, jovens, adultas, periféricas e não periféricas, urbanas, pobres, de classe média.

Essa instituição escolar foi a primeira Escola Afro-brasileira registrada em uma Secretaria de Educação no Brasil, com base em uma prática educacional antirracista e emancipatória.

No prefácio da recente obra da autora Bárbara Carine - Como ser um educador antirracista - (2023) encontra-se as palavras da autora Nilma Lino Gomes, na qual se evidencia a importância da idealização da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa em uma proposta educacional decolonial como importante contribuição à educação emancipatória. Assim, ao longo de sua reflexão, Bárbara reflete a educação e a escola pensadas e repensadas a partir de perspectivas não ocidentalizadas e, sobretudo, racializadas. A autora convida educadoras (es) a repensarem as ações pedagógicas, bem como sua formação e papel enquanto educadoras (es) e, a partir da compreensão de conceitos como a luta antirracista, racismo estrutural, cotas raciais, educação emancipatória, pacto pela branquitude, revelar a possibilidade de desenvolver práticas antirracistas em sala de aula e na vida.

Tanto Bárbara Carine quanto Nilma Lino Gomes convergem sobre a necessidade de transcender a mera denúncia do racismo e avançar em direção à construção de alternativas educacionais concretas. A obra de Bárbara Carine, longe de ser um manual de fórmulas prontas, emerge de sua rica experiência como educadora e idealizadora da escola Afro-brasileira Maria Felipa, enfatizando o valor do conhecimento enraizado na prática.

Paralelamente, Nilma Lino Gomes nos convida a refletir sobre a importância de ir além da produção de artigos e livros que apenas denunciam a realidade dicotômica e colonialista, e sim empenhar-nos na criação de propostas que desafiem o eurocentrismo e o currículo colonial prevalecente. Ambas as autoras, portanto, destacam a urgência de uma educação antirracista que se traduza em ações e currículos transformadores, capazes de romper com as estruturas de desigualdade.

Em particular, Bárbara Carine discute o negacionismo do racismo, que ela denomina "preconceito estrutural" e estabelece uma ligação direta com o conceito de branquitude. A branquitude, enquanto conjunto de privilégios estruturais usufruídos por pessoas brancas, é sustentada e reforçada pelo negacionismo. Ao negar a existência do racismo, ou ao minimizar seus efeitos, perpetua-se um sistema que assegura o lugar de poder das pessoas brancas, muitas vezes sem que haja consciência disso. A invisibilidade desses privilégios contribui para a falsa ideia de meritocracia, assim, o sucesso é atribuído apenas ao esforço individual, ignorando as barreiras sistêmicas enfrentadas por pessoas negras. Portanto, compreender a relação entre branquitude e racismo estrutural implica reconhecer a responsabilidade das pessoas brancas na luta antirracista, exigindo um esforço para desconstruir privilégios, questionar narrativas dominantes e promover a equidade racial. Para a autora,

[...] essa mesma branquitude que criou o conceito de raça hoje lava as mãos afirmando que raças não existem e que o que existem são raças humanas. “Mas eu sou branco e não criei o racismo, Bárbara. Não tenho nada a ver com isso. Até tenho amigos negros.” O termo branquitude não se refere às pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade que o racismo é estrutural. Essa identificação no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética, e não pela constituição genética (genótipo) (2023, p. 36-37).

A citação de Bárbara Carine critica a hipocrisia da branquitude, que primeiro criou o conceito de raça para justificar desigualdades e agora o nega para evitar responsabilidade pelo racismo estrutural. Ela esclarece que "branquitude" não se refere a indivíduos, mas a um lugar social de privilégios materiais e simbólicos, acessível a quem é identificado como branco numa sociedade racialmente estruturada, por meio de características fenotípicas. Nesta direção, a autora convida à reflexão sobre este lugar de vantagens simbólicas e subjetivas, chamado de privilégios, vivenciados em

uma sociedade branca, mesmo que não sejam por elas signatárias. E neste espaço do educar, e no espaço para a vida, a autora convida por meio de suas experiências representadas e compartilhadas, a professora e o professor “se levantarem para ajudar a juventude a construir sonhos emancipatórios”. Para educadoras (es), afirma,

[...] que a partir da sensibilidade docente para as opressões estruturais, fundamentalmente o racismo, deve-se buscar desenvolver um olhar antirracista de natureza prática. A finalidade dele é notarmos para além da face visível do racismo aquilo que segue velado/dissimulado e atuarmos por meio da dimensão pedagógica, construindo os mecanismos de denúncia e reversão desse grande flagelo social, que até os dias de hoje faz o povo preto sangrar no nosso país de várias formas: na dimensão corpórea diretamente, mas também cultural, psicológica, epistemológica, religiosa, estética, curricularmente e em tantas outras dimensões. (2023, p. 134)

Há urgência de uma abordagem antirracista na educação e isso se evidencia na análise que entrelaça a sensibilidade docente com os ideais dos direitos humanos. A sensibilidade docente, como aponta a autora, é a chave para desvendar as opressões estruturais, com o racismo no centro dessa análise. Mais do que identificar o racismo explícito, é preciso um "olhar antirracista de natureza prática", capaz de perscrutar o racismo velado e multifacetado que permeia a sociedade. Esse racismo, um "flagelo social", não se restringe à dimensão corpórea, mas se infiltra nas esferas cultural, psicológica, epistemológica, religiosa, estética e curricular, exigindo uma atuação pedagógica que denuncie e reverta essa realidade.

Nesse contexto, a Declaração dos Direitos Humanos emerge como um farol, um ideal que expande os direitos e liberdades fundamentais, servindo como base para a construção de um paradigma educacional antirracista e emancipatório. Embora os direitos humanos ainda não sejam plenamente realizados, a Declaração representa um marco na luta pela equidade, e a reflexão sobre políticas educacionais e de direitos humanos se torna crucial para concretizar esse ideal. Assim, a educação se transforma em um campo de batalha contra o racismo, e a sensibilidade docente, munida dos princípios dos direitos humanos, busca transformar a realidade e construir uma sociedade mais justa.

A Declaração de Direitos Humanos e a relação com a educação antirracista

Ao discorrer sobre políticas educacionais, educação inclusiva e direitos humanos, Santos (2012) relembra que a Declaração de Direitos Humanos promulgada em 1948, é um documento elaborado pela Organização das Nações Unidas com o objetivo de acabar com o desrespeito aos direitos básicos do ser humano e a ampliação

do respeito aos direitos e liberdades fundamentais de todos os seres humanos, sem exceção. A autora reforça sobre as promessas da Declaração não estarem em sua totalidade, conquistadas pela sociedade. No entanto, a vida em uma sociedade mais livre do que no passado, ocorreu pela existência de uma consciência como a que se propõe a Declaração, embasando nas principais Constituições de países democráticos na garantia de equidade de direito para todo ser humano, como o direito à instrução, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, orientando o sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana, bem como, do fortalecimento do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais (Brasil, 2003 apud Santos, 2012).

Em referência ao processo histórico que envolve a temática inclusiva, a alusão às pessoas com deficiência se insere também nas discussões a respeito de um público marcado por uma história excludente, desenhado na história de pessoas pretas, indígenas, mulheres, crianças, ora categorizadas como um grupo subalternizado e permeados pelo racismo, sexismo, etarismo e pelo capacitismo, dentre outras formas de discriminação.

Mencionamos Pletsch quando a autora propõe refletir a temática da deficiência como uma agenda de pesquisa na qual a deficiência não seja mais colocada de maneira isolada do conjunto das relações sociais, mas entendida a partir de conceitos como por exemplo, classe, gênero e raça. (Pletsch, 2020). A autora nos instiga a questionar a antiga crença na homogeneidade como fator facilitador da aprendizagem, evidenciando que a diferença, em sua multiplicidade de expressões é o que impulsiona o desenvolvimento humano. Essa mudança de perspectiva exige que a pesquisa em Educação Especial se volte para a análise do caráter multifacetado da deficiência, considerando fatores como classe, raça e gênero que moldam a experiência da deficiência e impactam as condições de desenvolvimento dos sujeitos.

Ao reconhecer a intersecção entre deficiência e desigualdades sociais, Pletsch defende a construção de uma educação inclusiva que promova a justiça social e a democratização do acesso à educação, combatendo a exclusão e a marginalização. A inclusão de questões étnico-raciais nesse debate se faz urgente, na medida em que as desigualdades raciais se entrecruzam com a deficiência, aprofundando a exclusão e a discriminação. Integrar a perspectiva étnico-racial na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva implica reconhecer e combater o racismo estrutural que permeia a sociedade e o sistema educacional, garantindo que a diversidade seja valorizada e que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades equânimes de aprendizagem e desenvolvimento.

No próximo tópico, reafirmamos a importância da Pedagogia Decolonial na educação brasileira. Registramos como essa perspectiva desafia as narrativas históricas eurocêntricas e valoriza os saberes e culturas historicamente marginalizados, buscando romper com o legado de desigualdades e promover uma educação mais justa. Fundamentamos em autores como Candau e Oliveira (2010) e Nilma Lino Gomes (2024) para a compreensão da Pedagogia Decolonial e seu papel na desconstrução de estruturas de poder e na construção de um conhecimento menos colonizado.

Para Além da História Única: A Pedagogia Decolonial e a Desconstrução do Eurocentrismo

Candau e Oliveira (2010) apontam que foi principalmente a partir da década de 1990 que surgiram nas reflexões da literatura acadêmica a presença das questões relacionadas à identidade nacional e da reescrita das histórias do povo negro no Brasil, viabilizando o movimento do debate sobre a colonialidade do saber, do poder e do ser, no sentido de compreender que “a história dos negros foi invisibilizada na perspectiva da construção de uma nacionalidade em bases eurocêntricas”. (P. 36). Os autores dialogam sobre a ideia de reescrita da História dos povos negros no Brasil, questionando e trazendo a reflexão,

[...] perguntamo-nos: será que o resgate dessas histórias, numa perspectiva de políticas públicas de reconhecimento da diferença colonial – isto é, história da África como elemento condicionador na formação da nação brasileira e as propostas oficiais de reparações -, pode mobilizar um projeto de emancipação epistêmica, na perspectiva de produção de conhecimentos “outros? [...] Nesse sentido, a proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais. (2010, p.36)

Candau e Oliveira (2010) propõem que o resgate da história africana na formação do Brasil e políticas de reparação podem impulsionar uma emancipação epistêmica, criando conhecimentos "outros". Para isso, defende uma pedagogia decolonial e intercultural crítica, que supere padrões epistemológicos hegemônicos na intelectualidade brasileira e **que** abra espaços para novas vozes epistêmicas nos movimentos sociais.

No Brasil, ainda se vivencia marcas da colonização portuguesa refletidas nas desigualdades sociais, culturais e raciais. Desse modo, a pedagogia decolonial propõe um rompimento com o eurocentrismo e a valorização dos saberes plurais e locais, na maneira de ensinar e educar a educação pública. Partindo, assim, como reflete Lino (2024), do princípio da desconstrução de um imaginário negativo que o racismo incute nas pessoas a ideia da inferioridade e superioridade racial.

Candau e Oliveira (2010) reforçam que, “A nova legislação associa nação democrática com o reconhecimento de uma sociedade multicultural e pluriétnica, com o objetivo de educar, na pluralidade para a interculturalidade e a valorização das identidades.” (p. 33).

Na direção deste pensamento, segue-se relevante uma mudança de olhar do paradigma das diferenças que se estabelecem nas particularidades e singularidades de cada ser, ou de cada indivíduo na sociedade a qual faz parte. Penna (2014), a partir de

uma convergência freiriana, entre a obra *Pedagogia do Oprimido* (1968) e o pensamento decolonial, busca um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana, apontando que o objetivo da obra de Freire busca a desconstrução do mito da estrutura opressora como uma estratégia para que o educando pudesse questionar os aspectos da realidade outrora, tidos como dados. Dessa forma, analisa-se que a literatura decolonial se propõe a desconstrução do mito do eurocentrismo, por meio do paradigma da colonialidade/modernidade, no intuito de produzir um conhecimento menos colonizado e excludente.

Penna (2014), inspirada em Freire, menciona o deslocamento do lugar de fala proposto pelo autor como um papel fundamental no processo de desconstrução da mitologia da estrutura opressora. A palavra é tida como uma práxis, um fruto da ação e da reflexão humana, com o papel de pronunciar o mundo, problematizá-lo e modificá-lo.

A autora remonta um importante conceito freiriano que aponta a palavra como ação, se aproximando do argumento da perspectiva pós-colonial, em que a linguagem e o discurso ocupam lugar central. Desse modo, Penna ressalta que o objetivo de libertação das classes oprimidas liga-se, diretamente, à conquista da capacidade destas de também dizer a palavra, dizendo-a conforme a sua forma de perceber a realidade ou emitindo-a a partir do seu lugar de fala. Deste modo, elucida,

Se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho. Ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com a qual rouba a palavra dos demais. (Freire, 2005, p. 91, apud Penna 2014)

Paulo Freire nos lembra que a "palavra verdadeira", aquela que se traduz em ação e transformação do mundo, é um direito inerente a todos os seres humanos, e não um privilégio de poucos. Essa palavra não se constrói no isolamento, mas sim no diálogo, na troca, na práxis coletiva. Negar a alguém o direito de expressar sua palavra, de participar ativamente na construção da realidade, é roubar-lhe a própria humanidade. Freire nos alerta para o perigo da palavra prescritiva, aquela que se impõe de cima para baixo, que silencia o outro e o impede de ser sujeito de sua própria história. A verdadeira palavra, a palavra transformadora, nasce do encontro, do respeito, da escuta atenta, da construção conjunta de um mundo mais justo e humano.

A ideia de Paulo Freire sobre a "palavra verdadeira" ecoa os princípios do "lugar de fala", conectando a ação transformadora com a validação da experiência. Ambos valorizam o diálogo horizontal e a crítica às estruturas de poder que silenciam vozes marginalizadas. Ao defender que a palavra não é privilégio de poucos, Freire antecipa a noção de que a experiência confere autoridade para falar sobre determinadas realidades. Ambos os conceitos buscam, em última análise, o empoderamento de indivíduos e grupos historicamente excluídos, a fim de construir uma sociedade mais

justa e democrática, na qual todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas na transformação social.

Em perspectiva semelhante, Mello e Cabistani (2019) discutem o lugar de fala como um contraponto ao silenciamento das vozes de grupos que foram historicamente invisibilizados, que emergiram não apenas em debates públicos, mas entre militantes, acadêmicos e demais interessados. Neste viés, as autoras ressaltam a necessidade de se lembrar dos percursos intelectuais, das lutas de mulheres negras ao longo da história, bem como dos estudos sobre diversidade e gênero, que debatem a respeito de quem tem o poder do discurso. A esse respeito as autoras apresentam: “Desde essa perspectiva, o termo serve para reivindicar o poder de falar e produzir discursos “como sujeito universal, comumente representado pelo homem branco, cis e hétero (e, importante marcar, dotado de um corpo adequado a uma suposta normalidade)”. (Mello e Cabistani, 2019, p. 126)

Retomando a reflexão em Penna (2014), há uma convergência entre os autores que discutem sobre a decolonialidade, o fato de todos direcionarem-se para o argumento de que o pós- colonialismo configura um novo lugar de fala, ou um novo lugar de enunciação do ponto de vista da geopolítica do conhecimento, caracterizando-se como uma forma de resistir à colonização cognitiva. Um ponto no qual as histórias locais e individuais de um povo apareçam valorizadas de maneira adequada. Neste sentido, Mignolo afirma que,

[...] a diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta. (Mignolo, 2020, p.10)

Para o autor, a "diferença colonial", é mais do que um conceito; é o palco que se desenrola a complexa interação entre poder e conhecimento. É neste espaço que a "colonialidade do poder" se materializa, onde as histórias locais que buscam impor seus projetos globais se encontram com aquelas que recebem tais projetos. Não se trata de um encontro passivo, mas de um choque, uma negociação constante, que os projetos globais são obrigados a se adaptar, integrar, ou até mesmo serem rejeitados pelas histórias locais. A "diferença colonial" é, portanto, um campo de batalha, um local tanto físico quanto imaginário, onde a "colonialidade do poder" se manifesta no confronto entre diferentes visões de mundo. É um espaço de tensão e resistência, onde as histórias locais lutam para manter sua identidade e autonomia diante da imposição de projetos globais.

Ressaltamos a história no plural, ou seja, “histórias”. Relacionamos com a feminista e escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, que apresenta em sua obra “O perigo de uma história única” (2009), ela reforça que a história única de um povo remete a uma postura de poder, no sentido de que, histórias únicas costumam surgir como versões contadas por quem foi “maior que o outro”, delineando as estruturas de poder sobre um povo. Desse modo, declara,

[...] as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (2009, p. 16)

A autora reforça que as histórias carregam um poder imenso, capaz de tanto destruir quanto construir realidades. Elas podem ser usadas como armas de opressão, para despojar e caluniar, ou como ferramentas de empoderamento e humanização, para reparar dignidades feridas. A chave reside na pluralidade: “Muitas histórias importam”. Ao reconhecer a importância de diversas narrativas, rompemos com a hegemonia da “história única”, aquela que frequentemente é contada a partir da perspectiva do dominante. Adichie nos convida a uma reflexão profunda sobre o papel das histórias na construção de nossa identidade e do mundo, e a responsabilidade de considerar todas as narrativas para que a verdade seja multifacetada e justa.

Nesse sentido, podemos destacar a luta dos movimentos negro e indígena no Brasil, que em busca de romper com a história única e ampliar o reconhecimento das múltiplas narrativas que compõem o país, culminou em conquistas legislativas significativas. As Leis 10.639/03 e 11.645/08 representam um marco na desconstrução da visão eurocêntrica, ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas. Essa materialização da concepção decolonial em políticas públicas exige, agora, a transformação profunda do currículo e das práticas pedagógicas, para que a educação se torne um espaço de valorização da diversidade e de construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Na educação, a parte que nos interessa mais imediatamente aqui, as reivindicações eram, entre outras, as seguintes: **contra** a discriminação racial e a veiculação de idéias racistas nas escolas; **por** melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra; **reformulação** dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas; **pela** participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares (Hasenbalg, 1987, apud Brasil, 2005, p. 24)

A citação de Hasenbalg revela as aspirações do movimento negro por uma educação transformadora que superasse o racismo estrutural. As reivindicações

abarcavam desde o combate à discriminação e à propagação de ideias racistas nas escolas, até a garantia de acesso equitativo e melhores condições de ensino para a comunidade negra. A reformulação dos currículos, com a inclusão da história e cultura africana, bem como a participação ativa de negros na elaboração desses currículos, evidenciava o anseio por uma educação que valorizasse a história e a identidade negra, rompendo com a hegemonia eurocêntrica e promovendo a equidade racial.

A proposta das Leis constitui-se em instrumentos de orientação e afirmação para o combate à discriminação, e reafirma a importância de promover no ambiente escolar a necessária valorização das matrizes culturais no Brasil, prevendo uma revisão curricular, inclusão de saberes indígenas, africanos e quilombolas nos conteúdos escolares, formação docente, capacitação de professores para trabalhar com uma visão crítica e pluralista do conhecimento, assim como a produção de materiais didáticos no que se refere a elaboração de livros e recursos pedagógicos que contemplem a diversidade cultural, inclusive pela participação dos negros no movimento de elaboração desses materiais.

A partir de documentos oficiais como as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, (DCNERER), e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, (2004) o MEC, apresenta o documento,

O Ministério da Educação, comprometido com a pauta de políticas afirmativas do governo federal, vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro. O Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem. Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), o Ministério da Educação dá um grande passo para enfrentar a injustiça nos sistemas educacionais do país. (Brasil, 2004, p. 5)

Ao promover a justiça epistêmica, a perspectiva decolonial desafia as estruturas hegemônicas de conhecimento, incentivando a construção de uma educação mais plural, democrática e humanizadora. Oliveira e Candau (2010), reforçam nesse sentido, que essa demanda que se destina aos sistemas de ensino, se faz como uma resposta às reivindicações das políticas de ações afirmativa, assim como, de reparações e valorizações das histórias, culturas e identidades dos movimentos sociais negros.

Se imprime nesta proposta de uma visão pluralista na educação a nuance intercultural dialógica entre as culturas, de modo que uma não se sobreponha à outra. Assim, perpassa o sentido da ideia de uma tolerância ao outro, ou de apenas reconhecer a existência de outras culturas, mas de uma mudança de olhar que busca o reconhecimento entre as pessoas e a interação entre os saberes. Oliveira e Candau (2010), apresentam que o reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade humana

se faz como garantia do ensino das contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro.

Oliveira e Candau (2010), a partir de seus estudos provocam ao questionar a possibilidade de se desenvolver uma pedagogia decolonial, intercultural e antirracista na educação brasileira atualmente. O questionamento se constitui como reflexão de ponto de partida aos que se empenham na desconstrução das marcas deixadas pela colonização entre as pessoas, como desafios para a Educação Brasileira. E que, embora as abordagens decolonial, intercultural e antirracista possuam suas especificidades, elas se articulam em um objetivo comum: promover uma educação crítica, plural e inclusiva. E de tal modo, desafiam o modelo educacional hegemônico e defendem práticas pedagógicas que reconhecem a diversidade de saberes, culturas e identidades.

Considerações Finais

O capítulo buscou explorar a relação entre a Pedagogia Decolonial, a Interculturalidade e o Antirracismo na educação brasileira, reconhecendo-as como pilares essenciais para a construção de um ambiente escolar mais justo, plural e democrático. Ao longo da análise, evidenciamos como a desconstrução da "história única", conforme propõe Chimamanda Ngozi Adichie, é fundamental para desafiar as estruturas de poder e as narrativas eurocêntricas que historicamente marginalizaram os saberes e as culturas dos povos colonizados.

A Pedagogia Decolonial, ao questionar as bases do conhecimento eurocêntrico, abre caminho para a valorização de epistemologias plurais e para a construção de um currículo que contemple a diversidade de histórias e experiências que compõem o Brasil. A Interculturalidade, por sua vez, promove o diálogo entre culturas, reconhecendo as diferenças e questionando as relações de poder, enquanto o Antirracismo se apresenta como uma prática constante de combate ao racismo em suas diversas manifestações.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08, frutos da luta dos movimentos negro e indígena, representam um avanço significativo na materialização da concepção decolonial em políticas públicas, ao tornarem obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas. No entanto, a efetivação dessas leis exige uma transformação profunda do currículo e das práticas pedagógicas, para que a educação se torne um espaço de valorização da diversidade e de construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Acreditamos que a educação, ao se apropriar dessas perspectivas, tem o potencial de formar cidadãos críticos, conscientes de seu papel na transformação social e comprometidos com a construção de um futuro que a igualdade e a problematização das diferenças sejam valores fundamentais.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.

BERNADINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

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

https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. Disponível em:

https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

ONU (1948) Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em:

https://www.unicef.org/brazil/pt/resour-ces_10133.htm. Acesso em: fev de 2025.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. SUR: **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-63, jan./jun. 2005.

MELLO, L. S.; CABISTANI, L. G. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. **Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 23, p. 118–139, 2019. Disponível em:

<https://revistadpers.emnuvens.com.br/defensoria/article/view/112>. Acesso em: 12 dez. 2024.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1. ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 23-40, abr. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2024.

PENNA, C. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos e Pesquisas Sobre as Américas**, v. 8, n. 2, p. 164–180, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16133>. Acesso em: 10 dez. 2024.

PINHEIRO; Bárbara Carine S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo. Planeta Brasil, 2023.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento: diálogos em educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, n. 19 (55), 2005.

SANTOS, Sônia Regina dos. Políticas educacionais, educação inclusiva e direitos humanos. **Lex Humana**, v. 4, n. 2, p. 135–156, 2012. Disponível em:

<https://seer.ucp.br/seer/index.php/LexHumana/article/view/271>. Acesso em: 12 dez. 2024.

TED. **Chimamanda Adichie**: o perigo de uma única história. You Tube, 7 de out. de 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg&t=15s>. Acesso em: 01 de dez 2024.

GOMES, Nilma Lino. Rede Pedagógica. **Educação Antirracista (vídeo-aula)**. YouTube, 6 dez. 2022. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=MzkIppyYkP0&t=26s>. Acesso em 01 dez. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y PedagogíaDe-Colonial: Apuestas (Des)De El In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. **Educação Online**, Rio de Janeiro, Brasil, n. 4, 2009. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>. Acesso em: 26 fev. 2025.