

NA ENCRUZILHADA DA EDUCAÇÃO DECOLONIAL: PERSPECTIVAS E PRÁXIS DOCENTE

AT THE CROSSROADS OF DECOLONIAL EDUCATION: PERSPECTIVES AND TEACHING PRAXIS

Jônatas Reis da Silva¹

<https://orcid.org/0000-0002-9744-2184>
jonatas.reis009@gmail.com

Paloma Amorim de Brito²

<https://orcid.org/0000-0003-2801-6170>
paotirb@gmail.com

Tainá Santos Silva Lira³

<https://orcid.org/0000-0001-7667-8828>
tainasslira@gmail.com

Resumo

A finalidade desse artigo é pensar possibilidades para a construção de propostas de ensino que promovam uma educação com base em uma perspectiva decolonial e antirracista. Tal pesquisa buscou refletir sobre a importância da discussão decolonial na educação. A questão norteadora que a delimitou foi: qual a necessidade de estudar a educação na perspectiva decolonial e quais reflexos na prática docente? Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, sendo utilizada a abordagem experiencial para a produção do escrito. Temáticas ligadas à decolonialidade nos permitem enxergar o cosmo com nossos próprios olhos e instigam a descolonizar nosso imaginário colonial e recriar o universo de acordo com nosso posicionamento geográfico, nossa condição social, de classe, de gênero, de etnia e até mesmo de escolhas nos auxiliando no processo de decolonização. Os resultados apontam o interesse e o papel ativo de professores em realizar uma prática decolonial, construindo nos estudantes para além de conteúdos didáticos, a construção da consciência de identidade, luta e valorização pela mesma, desde a infância.

Palavras-chave: Decolonialidade. Identidade. Pedagogia antirracista.

Abstract

The purpose of this article is think about possibilities for the construction of teaching proposals that promote education based on a decolonial and anti-racist perspective. This search sought to reflect about the importance of decolonial research in education. The guiding question that the delimitation was: what is the need to study education in the decolonial perspective and what are the reflexes in teaching practice? It is a study with a qualitative approach, using an experience approach for the production of the writing. Themes linked to decoloniality allow us to see the cosmos with our own eyes and encourage us to decolonize our colonial imaginary and recreate the universe according to geographic positioning,

1 Licenciando em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

2 Pedagoga e Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Atualmente, é professora efetiva da Prefeitura Municipal de Feira de Santana.

3 Pedagoga pela Universidade de Santo Amaro (USM). Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

our social condition, class, gender, ethnicity, even choices in auxiliaries. of decolonization. The results point to the interest and active role of teachers in carrying out a decolonial practice, built in students beyond didactic content, the construction of identity awareness, struggle and appreciation for it, since childhood.

Keywords: Decoloniality. Identity. Anti-racist pedagogy.

INTRODUÇÃO

A Educação Decolonial configura-se como uma outra perspectiva teórica e metodológica que propõe a construção de estratégias pedagógicas para o enfrentamento do pensamento colonial enraizado nos currículos e no chão da escola. Essa proposição contra hegemônica permite, para além de problematizar os dilemas encontrados no ambiente escolar, tecer novas configurações de pensar uma educação humanizada que respeite e valorize os sujeitos historicamente subalternizados.

A abordagem da Educação Decolonial vem sendo discutida e problematizada por diversos autores no campo das ciências sociais e da educação, entre eles Aníbal Quijano (2005), Eduardo Miranda (2020), Catherine Walsh (2013) e Grada Kilomba (2016). De maneira geral, é apresentada a importância de uma relação dialógica entre os sujeitos, dentro de uma proposta de superação e denúncia das concepções colonizadoras na educação ao trazer proposições para uma outra pedagogia ao enfatizar diálogos entre a produção acadêmica e os movimentos sociais como elucida a intelectual negra Nilma Lino Gomes (2005).

O artigo tem como objetivo tecer reflexões sobre a necessidade de outras pedagogias, contra hegemônicas, que valorize as epistemologias afro-brasileira e tensione a proposta colonial na educação que vivenciamos. Refletir sobre nossas experiências educacionais, tanto no papel de estudantes, quanto no de docentes, nos leva a re-pensar nossas práticas e buscar outra via de educação que efetivamente valorize os sujeitos, suas vivências, suas culturas. Potencializando essas experiências no ato de propor os planos de aula e os documentos oficiais, estudá-los, ressignificá-los e validar como conhecimento, uma vez que essas são inferiorizadas ao conhecimento escolar, embasados aqui na concepção de transmodernidade, de Enrique Dussel (2015), na qual caracteriza-se uma nova perspectiva para além dos marcos eurocêntricos da Modernidade ou da Pós-modernidade.

Corroborando com Dussel (2015) ao tratar da transmodernidade, esta:

[...] indica essa novidade radical que significa o surgimento – como se a partir do nada – da exterioridade, da alteridade, do sempre distinto, de culturas universais em desenvolvimento, que assumem os desafios da Modernidade e, até mesmo, da pós-modernidade euro-americana, mas que respondem a partir de outro lugar, other location (Dussel, 2002), do ponto de sua própria experiência cultural, diferente da euro-americana, portanto capaz de responder com soluções completamente impossíveis para a cultura moderna única (DUSSEL, 2015, p. 63).

Como afirma o autor a transmodernidade permite transcender na história tida como oficial e nos leva a voltar nossos olhares e problematizamos o silenciamento das epistemologias subalternizadas, a partir de outro lugar, sob uma nova perspectiva. Em outras palavras, o que

Dussel propõe está evidenciado nas escritas de Sueli Carneiro (2005) quando a mesma traz para a centralidade da discussão os epistemicídios. Neste cenário, Carneiro é enfática em apontar como tem sido perverso o pacto dos epistemicídios na constituição psicológica dos grupos subalternizados. Por conta disso, ao associar a Transmodernidade aos epistemicídios podemos alicerçar uma outra pedagogia decolonial com lastros de um giro epistêmico que tem a sua materialização no trato com o real de quem transita pelo chão da escola.

Destarte, consideramos de grande relevância social o desenvolvimento de discussões que tratem de temáticas que envolvam a decolonialidade, visto que, o entendimento das especificidades e dos elementos que constituem o fazer docente deve ir além dos conhecimentos acadêmicos, devem inclusive, rompê-los promover práticas que busquem a criticidade e a valorização das epistemologias afro-brasileiras, embasados nas políticas nacionais de educação, a saber as leis 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, bem como, a lei 11.645/08 que inclui a temática dos povos indígenas.

Optou-se pela proposta teórico-metodológica do Corpo-território, com ênfase na pesquisa educacional, formação e história de vida que valida as experiências vividas como prática investigativa, a fim de tecer novos caminhos, pelos trajetos abertos da história de nosso povo afro-brasileiro, por seu corpo-território. (MIRANDA, 2020, p. 17)

Para ajudarmos nas reflexões acerca da educação decolonial tornando-se basilar para os profissionais de educação pensar para além do que está posto. Desta forma, Miranda (2020, p. 20) nos afirma que:

[...] o corpo-território abre campo para encontrar a substância da cultura como centro de interesse da educação: o fazer coletivo, os espaços de significação das expressões dos corpos-territórios afro-brasileiros, a cultura imaterial decorrente da vivência desses grupos [...]. Abre-se a possibilidade para uma educação decolonial.

Nessa perspectiva, articula-se o saber-fazer e conhecimentos, que mobilizam a cultura de um povo historicamente marginalizado, na contramão da educação hegemônica de pensar e fazer os sentidos do mundo e suas reverberações no ato de tecer as compreensões políticas de tudo que constitui os nossos corpos-territórios.

Assim, a experiência se tornou mais rica, permitindo a ação-reflexão da nossa vivência docente, perpassando por reflexões, (auto)críticas na constituição do corpo-território (MIRANDA, 2020), com a intenção de nos levar a nos reconhecer enquanto sujeitos ativos da pesquisa, para além de uma “neutralidade” inexistente.

ORUNKÓ⁴: RESGATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Configurando-se como uma estratégia de insurgência perante a educação hegemônica que se apresenta na contemporaneidade, uma denúncia à construção intelectual e simbólica

⁴ O termo utilizado é da língua yorubá, que significa nome, comumente utilizado entre as pessoas das religiões de matrizes africanas, indicando a demarcação identitária de um determinado orixá. Optamos por fazer uso para demarcar nosso posicionamento político e demarcar nosso corpo-território.

feita em cima de sangue negro e indígena que por muito tempo teve a sua socialização por vieses romantizadores de quem escreve os enredos das histórias oficiais. Tal processo colonizador é evidenciado por Carlos Rodrigues Brandão, em sua obra "O que é educação", que nos leva a refletir sobre o processo civilizatório da educação no Brasil. O autor demarca com precisão como se deu o aculturamento dos povos indígenas e da transmissão da cultura eurocêntrica:

[...] a educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação do colonizado. Não serve e existe contra uma educação que ele, não obstante dominado, também possui como um dos seus recursos, em seu mundo, dentro de sua cultura (BRANDÃO, 2017 p. 13).

Dessa forma, percebemos que o papel do colonizador tem por objetivo sobrepor a sua cultura em detrimento dos costumes e valores da população indígena, marginalizando seus saberes. Estas ações são seculares e ainda hoje galgam fortalecer suas bases através dos meios estruturais e institucionais, dentre os quais pautam o racismo como o campo de demarcação para uma sociedade que existe em função de reforçar o pacto da Branquitude (BENTO, 2002).

O processo educacional no Brasil está intimamente ligado ao processo político eurocêntrico, uma vez que os resquícios da colonização até hoje se fazem presentes no cenário da educação brasileira. Desde o início da colonização de Portugal sobre o Brasil, o modelo de educação adotado aqui foi o mesmo utilizado na Europa. Quijano (1992) nos remete que tais ideias que nos remete a ideia de progresso da nossa sociedade, traz como plano de fundo o silenciamento de diversos atores sociais. Segundo o autor:

[...] para esa percepción "europea" u "occidental" en plena formación, esas diferencias fueron admitidas ante todo como desigualdades, en el sentido jerárquico. Y tales desigualdades son percibidas como de naturaleza: sólo la cultura europea es racional, puede contener "sujetos". Las demás, no son racionales. No pueden ser o cobijar "sujetos". En consecuencia, las otras culturas son diferentes en el sentido de ser desiguales, de hecho inferiores, por naturaleza. Solo pueden ser "objetos" de conocimiento y/o de prácticas de dominación. En esa perspectiva, la relación entre la cultura europea y las otras culturas, se estableció y desde entonces se mantiene, como una relación entre "sujeto" y "objeto" (QUIJANO, 1992, p. 160).

Assim, compreendemos que a colonialidade da dominação atua como uma colonialidade do conhecimento. Numa trama de relação entre sujeito e objeto no qual sempre o colonizado apresenta-se como algo a ser explorado em nome de uma ordem social.

Nessa perspectiva, a educação escolar brasileira tem seu embasamento na exploração, dominação e aculturação de diversos povos e silenciamento de suas vozes. E pensando "no nível micropolítico das interações, para seus próprios operadores e criadores implicou a colonialidade do ser, outra dimensão da colonialidade" (OLIVEIRA e BOMBA, 2018, p. 69), ou seja, a colonialidade contribui para a formação do sujeito subalterno e submisso no processo de constituição do ser.

Historicamente, percebemos que a educação brasileira tem sido construída com respaldo em discriminações, exclusão e supervalorização da cultura, saberes e fatos (dados como oficiais) da branquitude, europeus majoritariamente e da classe dominante, em detrimento da cultura dos povos subalternizados que sustentam a bases da produção capitalista, dos saberes locais e da nossa história. O que nos leva a refletir como esse processo educacional no Brasil até hoje revela resquícios de um pacto narcisista que prevalecem as centralidades identitárias e políticas das caravelas (MIRANDA, 2020)

Na contemporaneidade, o país é regido pela Constituição Federal de 1988, fruto da luta dos movimentos sociais, que defendem uma sociedade e um governo democráticos. A educação tem sido uma ferramenta de resistência contra as desigualdades, o racismo e discriminação.

É possível observar que a educação brasileira passou por diversas fases, mas quase sempre foi caracterizada por ser uma educação que era opressora e não poderia levar os alunos a refletirem contra as questões políticas, sociais e econômicas e esse é o chamado pensamento colonial.

Devemos levar em consideração a importância das políticas públicas no âmbito educacional fruto das lutas organizadas dos movimentos sociais, a fim de fazer a aproximação com a prática social. Entendemos que as leis 10.639/03, 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e todas as produções acadêmicas nessa temática são sinônimos de resistências e insurgências resultados dos movimentos que vêm sendo feito a fim de romper a perspectiva eurocêntrica da educação.

OUTRO ORI⁵, OUTRA PEDAGOGINGA: A EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Uma das temáticas que ainda é recente tanto no ambiente escolar quanto no ambiente acadêmico a educação decolonial, tem se tornado um assunto de extrema importância e que precisa ser intensificado ao levar em consideração que tanto a ciência produzida quanto os saberes que são ensinados nas escolas do nosso país ainda são fundamentados em uma epistemologia eminentemente eurocêntrica, não dando importância às vivências e peculiaridades da formação da sociedade brasileira. Sobre esse assunto, Benite e Silva (2018) afirmam:

Neste contexto acadêmico, grupos não hegemônicos (negros, grupos iletrados, indígenas e subproletariados) vivem à margem do estrato escolar e social, sem voz ativa. O currículo escolar é um cúmplice da ideologia excludente Ocidental. A escola reproduz as estruturas excludentes de poder e opressão historicamente herdadas, mantendo os grupos subalternos excluídos e silenciados (BENITE; SILVA, 2018, p. 192).

Portanto, é necessário que haja a criação de métodos e estratégias que possam ser postas em ação e sejam aplicadas com o propósito de corrigir essa falha do nosso sistema educacional,

⁵ O termo utilizado é da língua yorubá, que significa cabeça, comumente utilizado entre as pessoas das religiões de matrizes africanas, para mostrarmos que precisamos ter outra mentalidade que vise romper a colonialidade. Optamos por fazer uso para demarcar nosso posicionamento político e demarcar nosso corpo-território.

para que possamos mudar as políticas educacionais, suas aplicabilidades nos projetos políticos pedagógicos, sem esquecer que tal problemática precisa ser encabeçada por questões subjetivas de cada docente.

Logo, imensa é a dificuldade que nossa sociedade apresenta no reconhecimento de outro Ori (palavra da língua iorubá e no candomblé, Ori é um Orixá pessoal (um deus portador da individualidade), que mora dentro da cabeça das pessoas. Ele guia e acompanha as pessoas mesmo antes do nascimento, até a sua morte). De acordo com Rodrigues (2009, p. 83-84).

Para a tradição dos Orixás, todos os seres vivos nascem com Orí e têm Orí regendo a vida ao longo de toda a sua existência. Orí é a denominação da cabeça humana com sede do conhecimento e casa do espírito, uma dimensão sobrenatural presente em toda a natureza guiada por uma força específica que é o Orixá.

Neste seguimento, Walsh (2013) evidencia uma outra pedagogia, que tem possibilitado uma outra forma de percepção, compreensão e experienciação da realidade, o que ela nomeia de pedagogias decoloniais que, segundo a autora, são pedagogias que rompem a colonialidade e tornam possíveis outras maneiras de pensar, saber, sentir e existir.

Assim sendo, Grada Kilomba, em *Descolonizando o conhecimento - Uma Palestra Performance*, salienta a necessidade do reconhecimento do lugar de fala e o poder que há nele:

Para descolonizar o conhecimento, temos que entender que todos/as nós falamos de tempos e de lugares específicos, a partir de realidades e histórias específicas. Não existem discursos neutros. Quando os acadêmicos/as brancos/as afirmam ter um discurso neutro e objetivo, eles/as não estão reconhecendo que também escrevem a partir de um lugar específico, que, naturalmente, não é neutro nem objetivo, tampouco universal, mas dominante. Eles/as escrevem a partir de um lugar de poder (KILOMBA, 2016, p. 7-8).

Diante da reflexão de Kilomba, a perspectiva da educação decolonial nos oferece uma outra forma de construir saberes não estando mais sujeitos aos modelos hegemônicos e nem ao poder do capital. Seria uma perspectiva na qual não é mais aceito o papel de refém das estruturas dominantes, onde os olhos não são fechados diante das injustiças, destacando-se as epistemologias dos povos que por muitos anos foram silenciados, garantindo que os estudantes estudem e participem da criação de obras através de metodologia na qual possam se reconhecer e valorizar sua cultura, sentindo-se parte formadora dela.

O debate da colonialidade é fundamental para compreendermos seu papel no apagamento e na desvalorização de conhecimentos, modos de vida, formas de ser, de conceber a vida, a natureza e o mundo. Isto é o que Quijano (2005) associa à colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza.

Santos (2015) demonstra como o mesmo percebe a ação da colonialidade nos povos.

No plano individual, as pessoas afro-pindorâmicas foram e continuam sendo taxadas como inferiores, religiosamente tidas como sem almas, intelectualmente tidas como menos capazes, esteticamente tida como feias, sexualmente tidas como objeto de prazer, socialmente tidas como sem costumes e culturalmente como selvagens. Se a identidade coletiva se constitui

em diálogo com as identidades individuais e respectivamente pelos seus valores, não é preciso muita genialidade para compreender como as identidades coletivas desses povos foram historicamente atacadas (SANTOS, 2015, p. 37).

Ao refletirmos sobre as consequências da colonização que são enfrentadas em nossa sociedade, Santos corrobora para pertinência e necessidade tanto do desenvolvimento quanto a ampliação dos debates contra-coloniais, de(s)coloniais como este curso possibilitou.

ABRINDO O OJÚ⁶

A procura pela qualificação profissional e pela busca de outros epistemes não mais baseadas no viés eurocêntrico estão cada vez mais presentes na vida dos professores e dos demais profissionais. Assim, cursos de extensão, palestras e outros momentos de exposição sobre assuntos relacionados à decolonialidade tornam-se importantes para que ocorra a formação continuada.

Nisso o curso de extensão “Educação DeSCOral: Possibilidades afro-brasileiras para a (re)invenção docente” apresenta-se enquanto um exemplo de práticas formativas propositivas da Educação Decolonial, que visa romper com a lógica vigente de extermínio das minorias, que busca recuperar criticamente as memórias de resistências de grupos sociais e nos leva a propor práticas que valorize os sujeitos, sua cultura e sua subjetividade.

Partimos do pressuposto que “o corpo-território precisa experimentar o mundo com leituras próprias, para sentir a energia vital presente no encontro com o outro” (MIRANDA, 2020, p. 27) compreendemos que é necessário trilhar nossos caminhos, a partir de nossas experiências, nossas leituras, dando sentido às nossas produções, (re)criando estratégias para subsistir e resistir diante das pedagogias das opressões.

Para além do conhecimento acadêmico engessado, no qual o educando está distante do objeto de estudo, este apresenta-se apenas para análise e em seguida é deixado de lado. As pedagogias descoloniais vem denunciar tais práticas e coloca o educando em evidência e a sua relação com o campo da compreensão e investigação.

Conhecer conceitos, ter uma outra dimensão sobre os termos é fundamental para um embasamento coerente no que diz respeito a uma educação antirracista, sobretudo ao denunciar o racismo em todos os aspectos da sociedade, não o relativizando, apresenta-se enquanto pressuposto para uma prática decolonial.

Compreendemos que não é sobre negar o colonialismo, muito pelo contrário, é evidenciá-lo em sua maneira mais cruel com a nossa sociedade e dizer um basta para a farsa da democracia racial como aborda o professor Wallace de Moraes (2020), uma vez que “o racismo é pensado como um constructo social” e a partir daí, construirmos uma outra proposta de educação.

Assim, “expandir o conhecimento, as experiências, os saberes que não mais cabem no território anterior com isso, troca-se de pele para potencializar o ciclo formativo da vida”

⁶ O termo utilizado é da língua yorubá, que significa olho, comumente utilizado entre as pessoas das religiões de matrizes africanas. Optamos por fazer uso para demarcar nosso posicionamento político e demarcar nosso corpo-território.

(MIRANDA, 2020, p. 37). Ou seja, na insurgência de uma outra pedagogia, embasados numa educação decolonial emancipatória.

Corroborando com Fanon (2008, p. 112), no seu livro “Pele negra, máscaras brancas”, onde o autor traz que para o “colonizado a vida só pode surgir do cadáver em decomposição do colono, dado que o colonialismo significou a morte da sociedade autóctone, abater o colono é matar o opressor e o oprimido”, ou seja, nessa premissa que se constrói a educação decolonial, na denúncia e na concepção de “abater” o pensamento colonial e toda sua contribuição perversa na nossa cultura. Nesse sentido, as discussões sobre o racismo estrutural, sob à luz das contribuições de Almeida (2019), aponta:

[...] racismo transcende o âmbito da ação individual, e, segundo, ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional (ALMEIDA, 2019, p. 31).

Desse modo, é necessário ressaltar que o racismo está enraizado em nossa sociedade e legalizado de maneira velada (ou não) nas instituições públicas, inclusive a própria escola. Assim, é preciso que a escola construa uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo. É um grande desafio, logo a educação decolonial nos dá subsídios para elaborar proposições antirracistas.

Durante o curso de extensão “Educação DeSCOral: Possibilidades afro-brasileiras para a (re)invenção docente”, recordarmos um dos componentes curriculares presentes a formação inicial da docência, sobre contação de história, cuja ementa estava voltada para estudarmos sobre as mitologias dos orixás e muitos estudantes no período, cancelaram suas inscrições por não concordarem com a abordagem da professora. Naquele período acreditávamos que estavam apenas exprimindo suas escolhas de não participar, hoje, percebemos quão problemático tal cenário. A resistência em estudar sobre conhecimentos fora do território europeu ainda é latente, inclusive nos cursos de licenciaturas. E problematizamos ainda o quão pontual foi aquela experiência durante tantos anos em um curso de graduação, e nos questionamos: como pensar em uma educação contra-hegemônica se nos cursos de graduações não são possibilitados espaços de discussões, de vivências de outras didáticas?

Este e outros questionamentos nos levam a acreditar que estamos trilhando um longo caminho para uma educação antirracista, que valorize efetivamente as epistemologias afro-brasileiras, que reconheça as realidades de seus alunos e alunas e expanda conhecimentos através de experiências num novo território,

Dessa forma, corroborando com Gomes (2015, p. 52), a qual afirma que “[...] é importante saber como se fala, ter a compreensão do que se fala e mais: partir para a ação, para a construção de práticas e estratégias de superação do racismo e da desigualdade racial”, nessa perspectiva que caminhamos com o pensamento decolonial na educação de uma outra pedagogia que paute os corpos-territórios silenciados ao longo de nossa história.

WÉFUN⁷ Ê... E SE FOSSEMOS CONCLUIR...

Este estudo, no contexto do curso “Educação DeSCOral: Possibilidades afro-brasileiras para a (re)invenção docente”, apresentou-se de forma significativa para nossa formação acadêmica e pessoal enquanto cursistas. Promoveu a ressignificação de conceitos, o que possibilitou um novo olhar para a construção dos conhecimentos, valorizando o saber, bem como outras perspectivas, buscando por epistemes que valorizem nossos modos de vida, nos levando a reflexão sobre a necessidade de outras pedagogias, contra-hegemônicas, que valorizem as epistemologias e culturas afro-brasileiras, ao denunciar a proposta colonial de educação que vivenciamos.

Dessa forma, é necessário sensibilizar os sujeitos para que possamos refletir sobre o racismo em nossa sociedade e que os profissionais da educação possam também, a partir da perspectiva decolonial, construir intervenções pedagógicas, a fim de extinguir o silêncio do branqueamento.

Na perspectiva decolonial do conhecimento, da história, da valorização da cultura afro-brasileira, a fim de propor uma pedagogia que demarque seus corpos-territórios e reconheça os saberes. Assim, esperamos que como nós, os sujeitos possam reconstruir seus olhares sobre o que está posto e questionar os padrões existentes.

Que estes profissionais não esperem por instituições de fomento abordarem tal perspectiva para debruçar-se nos seus estudos e no pensamento decolonial. É fundamental que sejamos agentes transformadores, que possamos pautar a educação decolonial como uma outra pedagogia insurgente no cenário educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação**. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/plano-estadual-de-educacao%20(1).pdf. Acesso em 26 de junho de 2021.

BENITE, A. C.; SILVA, J. P. Educação e Descolonização: Tessituras sobre a reinvenção do poder no Currículo de Química. In: KOMINEK, A. M. V.; VANALI, A. C. **Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil**. 1ª. Ed. Porto Alegre, RS: Editora Fi. 2018.

BENTO, M. A. da S. **Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. (Tese de doutorado), São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Brasiliense, 2017.

⁷ O termo utilizado é da língua yorubá, comumente utilizada entre as pessoas das religiões de matrizes africanas, que significa dizer, falar... e nossa intenção nessa consideração final, é essa de dizer que precisamos repensar a nossa educação e pensar em uma proposição decolonial da educação. Optamos por fazer uso para demarcar nosso posicionamento político e demarcar nosso corpo-território.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 26 de junho de 2021.

CARNEIRO, S. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Feusp, 2005. (Tese de doutorado)

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira – Salvador: EDUFBA, 2008.

FEIRA DE SANTANA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Disponível em: https://www.feiradesantana.ba.gov.br/seduc/arq/Plano_educ.pdf. Acesso em 26 de junho de 2021.

KILOMBA, G. **Descolonizando o conhecimento: uma palestra-performance de Grada Kilomba**. 2016. Tradução: Jéssica Oliveira. Disponível em: <http://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

OLIVEIRA, L. de.; BOMBA, P. COLONIALIDADE DA MEMÓRIA: apagamentos da luta pela terra Guarani e Kaiowá na constituição do moderno agronegócio brasileiro. **Revista Dispositiva. Programa de Pós-Graduação da PUC-Minas**, v. 7, n. 12, 2018.

QUIJANO, A. A colonialidade de poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RODRIGUÉ, M. das. G. de. S. **Orí, na tradição dos orixás. Um estudo nos rituais do Ilé Àsé Òpó Afonjá**. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/2111/1/Maria%20das%20Gracas%20de%20Santana%20Rodrigue.pdf>. Acesso em 04 de agosto de 2021.

ROSA, A. da. **Pedagogia, autonomia e mocambagem**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

SANTOS, A. B. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. Brasília, 2015.

TRINDADE, A. L. **Os valores civilizatórios e a educação infantil: uma contribuição afro-brasileira**. In: BRANDÃO, A. P. TRINDADE, A. L. Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 1-116.

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