

# Por uma educação decolonial e antirracista: breve ensaio sobre o colonialismo e a hegemonia da branquitude na área de linguagens do ensino fundamental – anos iniciais, da BNCC

For a decolonial and anti-racist education: brief essay on colonialism and the hegemony of whiteness in the language area of elementary education at BNCC

**Luis Filipe Bantim de Assumpção<sup>1</sup>, Mônica Cristina Soares Barretto<sup>2</sup>, Marcia Sena Barbosa Monsoreos Ribeiro<sup>3</sup>, Rodrigo de Moura Santos<sup>4</sup>**

Como citar esse artigo. ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; BARRETO, M. C. S.; RIBEIRO, M. S. B. M.; SANTOS, R. M. Por uma educação decolonial e antirracista: breve ensaio sobre o colonialismo e a hegemonia da branquitude na área de linguagens do ensino fundamental – anos iniciais, da BNCC. **Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 14, n. 2, p. 91-102, mai./ago. 2023.

## Resumo

O presente trabalho tece críticas à maneira como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ao apresentar o seu texto definitivo, reiterou a preponderância do colonialismo e, por conseguinte, da colonialidade e da branquitude. Dessa maneira, notamos que o uso do termo diversidade, ao longo de toda a Base, foi uma forma de manifestar uma pseudopreocupação com todas as outras etnias e culturas existentes no Brasil, mas que não se enquadram nos parâmetros eurocentrados, heteronormativos, judaico-cristãos e brancos. Portanto, este trabalho apresenta os limites do discurso da BNCC, explicitando pelo debate bibliográfico, o quanto precisamos nos esforçar, enquanto profissionais da educação, para superarmos uma agenda pedagógica comprometida com o status quo de um mesmo segmento social. Assim, tomamos o caso da área de Linguagens no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, para denunciar os excessos da branquitude acrítica e reiterar a importância de uma Educação Decolonial e Antirracista, consciente de um posicionamento a favor de uma branquitude crítica e da interculturalidade – visto como um caminho importante para a superação do colonialismo de nossas práticas educacionais.

**Palavras-chave:** BNCC; Branquitude crítica; colonialismo; decolonialidade; interculturalidade.



**Nota da Editora.** Os artigos publicados na Revista Mosaico são de responsabilidade de seus autores. As informações neles contidas, bem como as opiniões emitidas, não representam pontos de vista da Universidade de Vassouras ou de suas Revistas.

## Abstract

This work presents some questions to the National Common Curricular Base (BNCC) for reiterating the preponderance of colonialism and, consequently, of coloniality and whiteness. In this way, we note that the use of the term diversity throughout the Base was a way of expressing a pseudo-discomfort with all other ethnic groups and cultures existing in Brazil, but which do not fit the Eurocentric, heteronormative, Judeo-Christian and whites parameters. Therefore, this work presents the limits of the BNCC's discourse, explaining through the bibliographic debate, how much effort needs to be made, as education professionals, to overcome a pedagogical agenda committed to the status quo of the same social segment. Thus, we take the case of the area of Languages in Elementary Education – Early Years, to denounce the excesses of uncritical whiteness and reiterate the importance of a Decolonial and Anti-racist Education, aware of a position in favor of a critical whiteness and of an interculturality – seen as an important path to overcome the colonialism of our educational practices.

**Keywords:** BNCC; Critical whiteness; Colonialism; Decoloniality; Interculturality.

## Introdução - a Educação “monocromática” do Brasil

Quando pensamos a importância da Educação para a sociedade brasileira, de imediato, mobilizamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esta, em seu artigo 1º, define que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Aqui, a complexidade do processo educacional se manifesta pela

**Afiliação dos autores:** <sup>1</sup>Doutor em História Comparada com Estágio de Pós-doutorado em Letras Clássicas, ambos pela UFRJ. Atua como Coordenador Local de Doutorado em História na Universidade de Vassouras, através de um PCI com a UNISINOS, e como Professor Adjunto I na Universidade de Vassouras, campus Maricá (Pedagogia e Direito) e Saquarema (Serviço Social). É líder do Grupo de Pesquisa Integrada em História, Patrimônio Cultural e Educação, atuando na linha de pesquisa Ensino de História e História da Educação. <sup>2</sup>Mestre em estudos da linguagem (UFF) e Professora Assistente II da Universidade de Vassouras, campus Maricá. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Integrada em História, Patrimônio Cultural e Educação, atuando na linha de pesquisa Educação Patrimonial e Uso de Tecnologias, também na Universidade de Vassouras. <sup>3</sup>Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade Severino Sombra/RJ. Atua na Universidade de Vassouras/RJ onde assumiu cargos de gestão na área de educação, com ênfase em Planejamento e Gestão Educacional, tendo atuado também como gestora da Secretaria Acadêmica de Graduação, sendo responsável pelo controle acadêmico dos cursos de graduação e no gerenciamento do processo seletivo discente (2009/2013). Atualmente é Assessora Pedagógica da Procuradoria Institucional e Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI. É vice coordenadora e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Integrada em História, Patrimônio Cultural e Educação, atuando na linha de pesquisa Relações étnico-raciais, gênero, decolonialidade e educação. <sup>4</sup>Mestre em Educação (UERJ), e em Letras (UFRJ). Atualmente é estatutário da Prefeitura Municipal de Maricá, Professor Assistente II da Universidade de Vassouras, Professor e Supervisor Escolar da Rede Municipal de Ensino de Maricá. Membro do grupo de pesquisa OFIP- UERJ/FFP e do Grupo de Pesquisa Integrada em História, Patrimônio Cultural e Educação, atuando na linha de pesquisa Relações étnico-raciais, gênero, decolonialidade e educação. É Subsecretário de Educação de Maricá, desde 2018, vice-presidente do Conselho Municipal de Educação de Maricá. Membro da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, membro da Associação Brasileira de Direito Educacional, membro da Associação Brasileira de Alfabetização.

\* Email de correspondência: luisfilipe.assumpcao@univassouras.edu.br

Recebido em: 27/03/2023. Aceito em: 13/07/2023.

relação que conserva junto às demais instâncias da sociedade brasileira, na qual as manifestações culturais existentes em nosso território se tornaram referências. Portanto, é mister destacar que a Educação não se restringe às escolas e demais “instituições próprias” ao ensino, sendo o resultado das atividades cotidianas vivenciadas pelas experiências dos indivíduos, no tempo e no espaço.

Ao nos direcionarmos, especificamente, à Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) demarcam que esta se desenvolve por meio de princípios éticos, políticos e estéticos, comprometidos com a formação integral dos seres humanos. Nesse sentido, a Educação Básica Nacional se mostra comprometida com um modelo de cidadão ideal, capaz de desenvolver e promover melhorias em sua existência a partir das experiências vividas, cujo resultado é a realização de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2013). Mas, será que temos presenciado esforços significativos para alcançarmos esse padrão de sociedade democrática?

Além das DCN e da LDBEN, citamos o Plano Nacional de Educação (PNE), cujo inciso III do artigo 1º manifesta que o objetivo desta lei é a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2015). Logo, a contraposição entre as leis citadas manifesta que ainda não realizamos a condição democrática, justa e inclusiva no Brasil, tornando as diversas formas de discriminação um entrave para a plena cidadania brasileira. Afinal, como provocamos em nosso título da introdução, a nossa educação continua, fundamentalmente “monocromática”, pautada na supremacia da etnia branca e no silenciamento de todos os “não-brancos”.

Mediante esse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a abranger as demandas políticas, sociais e culturais manifestadas pelas leis que a precederam. Os seus redatores almejam que a Base

[...] ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação [...] para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes [...] (BRASIL, 2018, p. 8).

Na teoria, a BNCC busca fornecer referenciais para que os currículos da Educação Básica promovam a formação plena dos estudantes brasileiros, combatendo a fragmentação vivenciada pelas leis educacionais do país. Contudo, na mesma proporção em que desenvolve um discurso para enaltecer as suas práticas, competências, habilidades e afins, a Base reforça premissas colonialistas no processo de ensino-aprendizagem nacional. Via de exemplo temos a primeira das “Competências Gerais da Educação Básica”, que pretende valorizar e utilizar os “[...] conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade” (BRASIL, 2018, p. 9).

Se tomarmos essa citação como parâmetro para as nossas considerações acerca de uma Educação Básica comprometida com a cidadania crítica e com uma sociedade democrática, estaremos enfrentando muitos problemas. Afinal, os “conhecimentos historicamente construídos” sobre a sociedade e a cultura brasileiras são incapazes de dirimir o preconceito, o racismo, a discriminação, o sexismo, a misoginia e tantas outras formas de violência que ainda se fazem presentes no processo de ensino-aprendizagem de nosso país.

Conjeturando Warley da Costa (2019, p. 182), afirmamos que a matriz do pensamento escolar, acadêmico e científico do Brasil, ainda se mantém centrado nos paradigmas europeus. Nobu Chinen (2019, p. 41-45) amplia essas considerações expondo que é comum que os africanos e afrodescendentes – bem como os indígenas – se mantenham silenciados na História do Brasil, cujos grandes heróis nacionais ainda são, na sua maioria, homens brancos, cristãos e héteros. Com isso, é importante que haja uma Educação “[...] atenta à visibilização de sujeitos e seus conhecimentos” (FETZNER, 2019, p. 125). Grada Kilomba (2021, p. 33-34) corrobora Costa (2019), Chinen (2019) e Fetzner (2019), ao pontuar que a História, ou

melhor, o “conhecimento historicamente construído”, continua silenciando os grupos e pessoas que não devem falar. Estas pessoas não integram a identidade hegemônica e, por isso, são tomadas como “Outros” (COSTA, 2019; CHINEN, 2019; FETZNER, 2019; KILOMBA, 2019).

A perspectiva teórico-literária apresentada acima dialoga com as experiências pedagógicas de Allan da Rosa (2020). Esse defende que o racismo tem sido dissimulado para transparecer uma falsa ideia de harmonia e igualdade étnica, sob o manto da democracia racial. Rosa (2020, p. 19) aponta que precisamos atuar para mudar os rumos de nossa amada terra que “[...] cospe em quem não for branco uma porcalhada de desdém e humilhação, de exploração no trabalho, de aço na nuca e de violência sexual”. Embora o enfoque de Rosa esteja na condição periférica e submissa que a população preta vivencia no Brasil, o seu manifesto pode ser estendido a todos os grupos que, mesmo em maior número, são considerados minorias de direitos.

Ao analisarmos o conteúdo da BNCC para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em todas as suas Áreas do Conhecimento, identificamos que os autores citados estão corretos em suas colocações. Existe uma supremacia branca e eurocêntrica que permeia as Unidades Temáticas, os Objetos do Conhecimento e as Habilidades da Base, cujo enfoque é reconhecer a existência do “Outro”, de modo que este fundamente a razão de ser de um “Eu” institucionalizado pela premissa colonialista. Erisvaldo Pereira dos Santos (2016, p. 193) reitera a postura de Allan da Rosa, ao enfatizar que o projeto político pedagógico das escolas não está interessado na diversidade da natureza do preconceito e do racismo de nossa sociedade. Afinal, a diversidade é um dado estático que, na prática, tem sido tomada para objetivar, justificar e legitimar o “Outro” no mesmo. Uma postura hegemônica que ao enfatizar o seu conhecimento acerca da “pluralidade” de culturas e etnias também reforça que são as matrizes “[...] judaico-cristãs submetidas a uma interpretação greco-romana” (SANTOS, 2016, p. 193) responsáveis pelos conteúdos formativos e civilizacionais brasileiros. Embora Erisvaldo dos Santos tenha desenvolvido os seus apontamentos em 2016, identificamos que estes se mantêm atuais para pensarmos as limitações da BNCC em prol de uma Educação Decolonial e Antirracista<sup>1</sup>.

Assim, nos interessa discutir os mecanismos pedagógicos necessários à superação do colonialismo presente na BNCC e que se manifesta por meio de um multiculturalismo conservador (SANTOS, 2016, p. 192-194). Para tanto, analisaremos como a Base Nacional Comum Curricular pretende fomentar a Educação para uma cidadania integral, mesmo adotando o conceito de diversidade para não resolver os problemas inerentes ao colonialismo do ensino. Nessa via, apontaremos os méritos da branquitude crítica (PRIORI; SILVA; BOLONHEZI, 2020) para alçarmos transformações nas estruturas de ensino, conscientes dos privilégios recebidos pela branquitude acrítica de nossa sociedade. Feito isso, sugerimos alternativas para fomentarmos uma Educação Decolonial, empenhada com uma interculturalidade crítica (PRIORI; SILVA; BOLONHEZI, 2020).

1 Para Walter Mignolo (2007, p. 25-30), o pensamento decolonial é uma reação ao colonialismo e, portanto, “nasce” com a atividade de “dominação” europeia sobre outros continentes. Tal premissa identifica a resistência, os enfrentamentos e os manifestos – por vezes silenciados – dos grupos alheios à branquitude. Portanto, o pensamento decolonial está interessado em se abrir para novas formas de se pensar as relações humanas, visto que os parâmetros culturais hegemônicos no “Ocidente” e nas áreas que foram diretamente influenciadas por estes, concebem benefícios e privilégios à um segmento étnico-social específico. Assim, uma Educação Decolonial estaria comprometida em tomar as práticas e o currículo colonialistas para criar alternativas ao seu conteúdo, permitindo que as pessoas, grupos e culturas rechaçados pelo colonialismo eurocentrado participem, ativamente, do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a promoção de práticas comprometidas com a decolonialidade podem favorecer a branquitude crítica e, por conseguinte, reiterar uma Educação Antirracista. Entretanto, defendemos que esse procedimento somente será alcançado com o empenho de professores, familiares, estudantes, das instituições de ensino e da própria comunidade escolar como um todo.

## A “diversidade” na BNCC e a manutenção da supremacia colonialista

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi sancionada, em sua versão final, em 2018, após longos debates políticos e pedagógicos<sup>2</sup>. Muitos profissionais se manifestaram acerca da importância da Base mas, também, denunciaram que do seu processo de elaboração à sua promulgação, as atitudes do Estado foram pouco democráticas, de modo que se aprovasse – de cima para baixo – um currículo engessado e de orientação utilitarista. Em todo caso, mesmo diante de denúncias, críticas e pequenas alterações em seu conteúdo, a BNCC prioriza o generalismo como instrumento de “universalidade”.

Se pensarmos esse cenário em prol de uma “[...] formação humana integral e à construção de uma sociedade democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7), ainda precisamos nos esforçar em demasia para alcançarmos o mínimo do que têm sido preconizado pela BNCC. Dito isso, o nosso objetivo neste tópico é apontar os limites da abordagem multicultural, pensada pelos redatores da BNCC, e como essa carestia é perniciosa para a tentativa de uma escola democrática. Visto que, em conformidade com Erisvaldo dos Santos (2016, p. 197), vivemos um multiculturalismo conservador, que dificulta o agenciamento de matrizes, e perspectivas culturais não hegemônicas no currículo escolar. Esse conceito, segundo Santos (2016, p. 196-197), “[...] não reconhece o rosto de indígenas e afrodescendentes que estão na sala de aula de todos os níveis educacionais como alteridades”.

O posicionamento de Santos se mostra atual, embora tenha sido proposto antes da versão final da BNCC, porque muito se fala da importância e da necessidade de superarmos um currículo colonialista e eurocentrado mas, no conteúdo da Base, a maior parte das Unidades Temáticas apresentadas citam as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, sem aprofundar à maneira como estas devem ser trabalhadas nos currículos escolares. É a denúncia que Peter McLaren (2000, p. 114-115) propõe ao afirmar que o multiculturalismo conservador se utiliza do conceito de diversidade com o intuito de reduzir os grupos étnicos existentes a um mero “acréscimo” da cultura dominante.

Uma vez que esta tendência utilitarista, (neo)tecnicista e solucionista<sup>3</sup> da BNCC, se mostra como herdeira das políticas de globalização estadunidenses, a sua relevância está na realização de alguns parâmetros fundamentais, a saber: 1) legitimação dos interesses dos segmentos sociais hegemônicos, responsáveis por sancionarem uma cultura nacional comum; 2) na branquitude como a única forma natural de etnicidade; 3) no patriarcalismo ocidental como o parâmetro fundamental das regras sociais; 4) na língua inglesa e nas tecnologias digitais como referenciais para o desenvolvimento de uma cidadania efetiva e de uma mão-de-obra consciente; 5) na propagação de que o acesso ao conhecimento foi democratizado com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), responsabilizando o/a estudante pelo seu sucesso ou fracasso educacional e/ou profissional; 6) na desracialização do “Outro” e na aceitação do neocolonialismo.

Esses tópicos foram pensados a partir de Peter McLaren, em conformidade à vivência que tivemos com o “chão da escola” e à necessidade de implementarmos a BNCC como critério na elaboração dos currículos escolares. Assim, embora o termo multicultural – e as suas derivações – tenha sido citado na BNCC, a diversidade foi utilizada de forma recorrente para demonstrar que a Base está comprometida com uma Educação democrática, justa e “avessa” aos efeitos mais nefastos do colonialismo. As Unidades Temáticas da BNCC não se mostram devidamente envolvidas com o combate aos pressupostos colonialistas nas escolas; ao contrário, ela está preocupada em minimizar qualquer evidência taxativa de que a Educação Brasileira tenha traços de preconceito, racismo e discriminação, de toda e qualquer ordem.

Via de exemplo, o termo multicultural aparece ao tratar dos multiletramentos e as suas características multiculturais para se promover uma educação bilíngue (BRASIL, 2018, p. 242). Também, está expresso

2 Para tanto, vide o documento *Debates e Controvérsias em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, publicado na Movimento – Revista de Educação. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32656/18791>. Acesso em: 22 dez. 2022.

3 Para um debate amplo sobre os elementos neotecnicistas e solucionistas da BNCC para o Ensino de História, vide Assumpção e Augusto (2022, p. 199-214).

na primeira das **Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental** (BRASIL, 2018, p. 246), ao expor a importância de se identificar o lugar de si e do outro em um mundo multicultural, e plurilinguístico, de modo que o/a estudante possa se inserir no mundo globalizado e do trabalho. Já no Ensino Médio, o termo multicultural emerge associado aos grupos multilíngues no/do mundo globalizado, onde o conhecimento pleno da Língua Inglesa é condição para que os sujeitos interajam com o mundo, posto que esta foi tratada como “língua comum para a interação” (BRASIL, 2018, p. 485). Por fim, no **campo artístico** dos cinco **campos de atuação social** da área de Linguagens e suas tecnologias, a multiculturalidade foi associada à diversidade como um instrumento para que se possa tratar, adequadamente, das manifestações artísticas em nossa sociedade, visto que estas atuam na formação de identidades e na expressão de sentimentos e emoções (BRASIL, 2018, p. 489). Em certa medida, essa constatação reitera os apontamentos de McLaren (2000) e Santos (2016), no qual o uso do termo diversidade é uma alternativa para reduzir o estudo das relações étnico-raciais nos currículos e uma forma de minimizar visões e abordagens racistas, preconceituosas e discriminatórias nos conteúdos escolares.

Contudo, ao se utilizar do termo diversidade e citar indígenas, africanos, afro-brasileiros, ciganos e imigrantes, não temos nenhuma referência à identidade desses sujeitos, os quais são tratados como parte de uma grande massa amorfa, porém, homogênea. Essa postura estratégica reitera a preponderância da branquitude, por meio de um currículo colonialista que, através da colonialidade, assegura que os mesmos grupos étnicos, sociais, políticos e econômicos permaneçam no poder. Mas, o que podemos fazer para alterar esse cenário? Visando responder esse questionamento, apontamos a branquitude crítica como uma alternativa para problematizarmos a estrutura de privilégios da branquitude acrítica – e que se manifesta na BNCC – e tomamos a interculturalidade crítica como uma possibilidade para professores e alunos/as reagirem a esse cenário.

## **Branquitude crítica e interculturalidade crítica como meios para uma Educação Decolonial e Antirracista**

Diante do que foi discutido até aqui, nos parece “curioso” que o “Outro” brasileiro seja sempre o sujeito que não se identifica com a branquitude. Segundo Lourenço Cardoso (2010, p. 610-611), essa se refere “[...] à identidade racial branca, a branquitude se constrói e reconstrói histórica e socialmente ao receber influência do cenário local e global”. Acompanhando Cardoso (2010, p. 610), endossamos a ideia de que só podemos pensar uma branquitude conforme o seu contraponto que, em um primeiro momento, poderia ser a negritude, mas que não se deveria limitar a esta. Segundo a perspectiva de Cardoso (2010, p. 611), a branquitude é um local de privilégios que, embora inicialmente simbólicos e subjetivos, adquire materialidade e se torna objetivo e palpável, sendo responsável por edificar modelos sociais e reproduzir preconceitos, discriminações e atos racistas. Méris Nelita Bertin e Luiz Fernando Cerri (2020, p. 270) ampliam a percepção de Cardoso, ao afirmarem que a branquitude foi uma posição criada pelo colonialismo e o imperialismo, mas que se mantém até os dias de hoje. Nela, as pessoas que ocupam essa posição foram privilegiadas – sistematicamente – quanto ao acesso de recursos materiais e simbólicos. Logo, as estruturas formadas pela branquitude servem de ancoradouro às desigualdades raciais.

Dessa maneira, seria interessante não considerar a negritude como o oposto complementar da branquitude, afinal, essa última, munida de premissas e pressupostos colonialistas, não considera que qualquer outra percepção de mundo se equipare ao “ser branco”. Podemos adaptar o posicionamento de Manuel Tavares e Sandra Rosa Gomes (2018, p. 49), posto que os discursos históricos e pedagógicos hegemônicos em nossos dias, e na própria BNCC, foram construídos nos parâmetros europeus da modernidade, que além de se estabelecer como única alternativa plausível e racional de existência, silenciou e levou ao esquecimento as narrativas de todos os povos subjugados pelas ações e o ideário europeu e/ou estadunidense.

Tal assertiva dialoga com o conceito de colonialidade que, nos dizeres de Aníbal Quijano (2007, p.

93-94), “Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular de um dito poder hegemônico, e atua em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e na escala social”. Embora a colonialidade tenha se desenvolvido a partir do colonialismo, ela o supera e atua em todas as esferas da vida em comunidade, perpetuando o *status quo* dos estratos sociais dominantes, ao naturalizar a dominação como inevitável ou mesmo que os sujeitos podem sair de uma condição desfavorável caso venham a aderir o *modus operandi* hegemônico.

Em suma, o currículo eurocentrado e colonialista está imerso nos interesses da branquitude e opera conforme às determinações da colonialidade contemporânea. Portanto, ao invés de pensarmos somente a negritude para alçarmos possibilidades epistemológicas à Educação brasileira, defendemos que a promoção de um pensamento decolonial somado aos esforços dos movimentos negros, indígenas e de gênero, bem como de outras minorias de direitos, podem promover alternativas à BNCC, a partir da própria Base. Nesse sentido, defendemos também a branquitude crítica e uma perspectiva intercultural, em prol de uma educação antirracista e decolonial. A branquitude crítica nos leva a discutir os privilégios recebidos pelos brancos, em uma sociedade racista, e que assegura a sua posição enquanto grupo opressor.

Considerando que o nosso sistema educacional se fundamenta em tendências epistemológicas tipicamente europeias, a branquitude crítica permite que os sujeitos brancos problematizem a construção do “Outro” que, na sua maioria, opera em função de um “Eu” branco, cristão e heteronormativo. Seria esse o verdadeiro paradigma cultural, social, político e epistemológico da nossa existência? Logo, a branquitude crítica está empenhada com a “[...] reconstrução de sua identidade racial com vistas à abolição do seu traço racista, mesmo que seja involuntário, mesmo que seja enquanto grupo” (CARDOSO, 2010, p. 624). Seguindo por essa premissa e em oposição ao multiculturalismo conservador, a postura intercultural nos ajuda a repensar o poder da colonialidade nas relações interpessoais e entre grupos sociais, culturais, econômicos e políticos, cujas ações impactam diretamente na construção dos currículos escolares.

Dialogando com Catherine Walsh (2012), identificamos que a interculturalidade crítica é importante para uma Educação Decolonial e Antirracista, mas também para reiterar o papel da branquitude crítica nesse projeto de combate ao colonialismo e à colonialidade dos currículos. Walsh (2012, p. 65) define a interculturalidade crítica como uma prática que questiona o modelo social vigente, apontando as deficiências dos padrões de racialização que fundamentam o poder e constroem as diferenças étnico-sociais. Com isso, a interculturalidade crítica mobiliza as pessoas e os grupos que foram submetidos e subalternizados historicamente, os seus aliados e os setores que participam de suas lutas para garantir a descolonização social e a construção de outros mundos, ou seja, de realidades que superem o (neo) colonialismo e a colonialidade.

De acordo com Cardoso e Walsh, a interculturalidade crítica pode nos auxiliar a (re)pensar as Unidades Temáticas, os Objetos do Conhecimento e as Habilidades das áreas de conhecimento da BNCC, a partir da experiência de estudantes e professores/as que não se inserem nos parâmetros da branquitude, edificando alternativas quanto à produção dos saberes em sala de aula. Por outro lado, munidos da branquitude crítica, os/as docentes e estudantes de etnia branca – ou que se identificam enquanto tal – terão condições de problematizar os seus privilégios sociais para refundar os paradigmas epistemológicos, políticos, culturais e de sociabilidade que condicionam a estratificação social e trata o “não-branco” como um eterno “Outro”, através de um maniqueísmo social que autoriza a violência e a indiferença. Portanto, a interculturalidade crítica é uma ferramenta importante para problematizarmos a colonialidade e, por extensão, a branquitude, visando à decolonialidade das práticas escolares, a princípio, e a transformação das estruturas epistemológicas de poder.

Todavia, embora almejemos uma mudança profunda nas estruturas de conhecimento da Educação Básica e Superior, o nosso papel aqui é apontar as limitações da BNCC para lidar com a interculturalidade e a tendência colonialista e eurocentrada da Base. Nesse processo, faremos considerações críticas ao conteúdo da BNCC, a partir dos autores apresentados, sugerindo posturas pedagógicas, mas, considerando as restrições vivenciadas por muitas instituições de ensino e professores para conseguirem corresponder às demandas inerentes aos currículos escolares, durante um ano letivo.

## O multiculturalismo tradicional da BNCC – breve estudo de caso da Área de Linguagens

Para pensarmos alternativas à BNCC, nos cabe apresentar algumas de suas limitações e discuti-las em conformidade aos pressupostos teóricos aqui apresentados. A primeira que gostaríamos de destacar é a importância de a Base definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos/as os/as estudantes devem desenvolver na Educação Básica, em conformidade ao Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018, p. 7). Mas, o que nos leva a perceber essa perspectiva como uma limitação? Se estamos interessados em pensar alternativas ao colonialismo na BNCC é porque temos conhecimento da totalidade de seu conteúdo e verificamos que a ideia da diversidade, tal como se manifesta no documento, reitera o que McLaren (2000) e Santos (2016) definiram como um multiculturalismo conservador. Portanto, não identificamos apontamentos interessados com a superação de uma estrutura de poder pautada na supremacia da branquitude.

Ao contrário, a maior parte das temáticas apenas apontam para o “Outro”, porém, sem entendê-lo como parte do todo e como condição fundamental para a formação da identidade pessoal, social, entre outras. A questão aqui é que o Brasil, embora um país dotado de múltiplas matrizes culturais, ainda estabelece que os valores judaico-cristãos são os “mais corretos”, fomentando atos de perseguição e violências contra qualquer pessoa, grupo ou instituição que não esteja alinhada aos seus princípios norteadores. Logo, se a BNCC estabelece, por uma via progressiva, o que é essencial ao aprendizado de seus estudantes e futuros cidadãos, a tendência é que o preconceito, a discriminação e os racismos sejam reiterados, ao longo da vida escolar dos/as alunos/as.

Outro tópico que nos leva a pensar o lugar do sujeito no processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica é o fato de a BNCC ser uma Base Comum Curricular. Esse posicionamento pressupõe um generalismo exacerbado, posto que ela sinaliza Unidades Temáticas, Objetos do Conhecimento e Habilidades necessárias ao amadurecimento social dos/as estudantes, mas existem brechas incapazes de assegurar que todos os currículos realizem, plenamente, as Habilidades propostas, cabendo a cada instituição de ensino, conforme as suas demandas, limitações e especificidades realizá-las. Somado a isso, a ênfase direcionada ao conhecimento e às ferramentas digitais está alinhada aos anseios da economia global (APPLE, 2001, p. 50), inviabilizando uma Educação democrática no território brasileiro. Afinal, são inúmeras as barreiras digitais enfrentadas pelos/as jovens educandos/as da Educação Básica, ainda que a BNCC pareça promover uma “ansiedade tecnológica” que não condiz à realidade do nosso país (SANCHO-GIL, 2018, p. 612).

Retomando Rosa (2020, *passim*), nota-se que a BNCC desconsidera – com louvor – as condições de acesso à tecnologia digital dos/as estudantes brasileiros/as, na qual uma parcela significativa ainda se mantém alheia às condições mínimas, e dignas, de usufruto da internet, por exemplo, em seus estudos. O que Rosa nos leva a concluir é que essa exclusão recai, na sua maioria, sobre negros e outros grupos minoritários – como indígenas, imigrantes, ciganos etc. Dessa maneira, aponta-se para a necessidade de termos e desenvolvermos TDIC na Educação Básica, embora não tenhamos políticas públicas que assegurem que todos/as os/as estudantes tenham condições igualitárias de acesso às mesmas. Nesse sentido, a palavra diversidade é citada no decorrer de toda a Base como parte da cultura dominante, isto é, pode-se afirmar que o vocábulo passou a ser empregado por uma determinada elite para demonstrar a sua “conscientização” acerca do “Outro”, sem que esses sujeitos e culturas sejam devidamente trabalhados nas Unidades Temáticas da BNCC, ou ainda que as dificuldades vivenciadas por estes, uma vez que não estão inseridos na etnia branca, foram devidamente tratadas e superadas no ambiente escolar

Como exemplo, explicitamos como a Língua Portuguesa, parte da área de Linguagens, foi estabelecida para o Ensino Fundamental na BNCC. Ao ressaltar a importância da habilidade de leitura dos estudantes e como esta deve, gradativamente, ser ampliada com o passar dos anos de ensino, os redatores afirmam que o ato de ler se expressa pela articulação entre a:

[...] consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente (BRASIL, 2018, p. 75 – grifo nosso).

A Base destaca que a leitura permitirá que o/a estudante interaja e lide com o diferente, mas, não estabelece que tipo de diferença seria essa. Como no início da citação temos uma referência à diversidade cultural, então, o aprimoramento da leitura levará o sujeito a se tornar tolerante com o “Outro”? Embora essa leitura pareça forçada, o termo “diferente” distancia o leitor em potencial de qualquer cultura que não seja a sua, sendo o “Outro” tomado pelo viés da tolerância. Uma vez que estes jovens estão em processo de desenvolvimento, é importante que as culturas sejam tratadas pela ótica da interação, da complementaridade, da negociação, da resistência e não meramente como uma “coisa” qualquer, com a qual, inevitavelmente, são levados a conviver.

Em uma análise mais detida do que a BNCC estabelece para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, verificamos que os redatores direcionaram a sua ênfase ao aprimoramento das habilidades de leitura e de escrita, iniciadas na Educação Infantil. De fato, não podemos esperar que a Base trate de todas as especificidades culturais e étnicas existentes em um país com proporções continentais, como é o caso do Brasil. Todavia, a ausência de um direcionamento mais preciso, estabelecendo procedimentos que levem os professores a selecionarem uma abordagem pedagógica capaz de corresponder à interculturalidade linguística que compõe o “ser brasileiro”, apenas reitera o desinteresse político pela superação do colonialismo curricular. Para tanto, citamos a Habilidade EF15LP15, cujo propósito se relaciona à Formação do leitor literário – enquanto Objeto de Conhecimento: “Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade” (BRASIL, 2018, p. 97).

Embora os professores tenham a liberdade de selecionar o conteúdo de suas aulas, em função da singularidade dos espaços de atuação pedagógica, a falta de uma definição daquilo que é compreendido como literário, inviabiliza uma apreensão profunda de suas características culturais. Nos chama a atenção o distanciamento entre essa Habilidade e o texto introdutório da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, cuja abordagem parece reconhecer a importância de se valorizar repertórios culturais e linguísticos existentes no Brasil, para evitar a extinção de uma língua, uma vez que isto fragiliza toda uma cultura (BRASIL, 2018, p. 70). A Base também destaca a preocupação do Estado com as línguas e culturas existentes no território brasileiro, expondo que alguns municípios do país cooficializaram línguas indígenas e línguas de migração, desenvolvendo publicações nestas e programas de educação bilíngue (BRASIL, 2018, p. 71).

Uma leitura descontextualizada do exposto nos faria considerar que a BNCC é um documento preocupado com a interculturalidade crítica, posto que fornece centralidade às línguas e culturas ameaçadas de extinção em nosso território. Contudo, ao continuarmos a leitura da Base, temos uma mudança de enfoque para justificar as ações previstas pelo governo federal, culminando no trecho citado acima (BRASIL, 2018, p. 97), ou seja, toda a preocupação com as línguas e as culturas que compõem o Brasil se esvai com o tratamento apático e superficial que estas recebem em outras partes do documento. Afinal, saber que o Brasil é dotado de diversidade linguística e cultural, não nos ajuda a vislumbrar essa miríade de percepções de mundo que, até hoje, impactam sobre o que é ser brasileiro.

Tal situação é reforçada quando passamos para as Práticas de Linguagem, os seus Objetos do Conhecimento e as Habilidades previstas para a Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nas 22 páginas – da 140 a 161 – que tratam das características gerais da mobilização instrumental da Língua Portuguesa do 6º ao 9º Ano, somente na última é que encontramos uma Habilidade preocupada em lidar com o preconceito linguístico e o reconhecimento das variedades da língua falada (BRASIL, 2018, p. 161). Quando partimos para as Práticas de Linguagem do 6º e 7º Anos, especificamente, o aspecto instrumental da língua é tratado com grande ênfase, sobretudo quanto ao uso de gêneros e formas textuais específicas,

cuja linguagem empregada e discutida se mostram ocupadas com o ambiente digital. As culturas e as línguas que integram o Brasil são completamente silenciadas, em prol da articulação que os estudantes precisam desenvolver com o português para se expressarem socialmente.

Esse posicionamento não é um problema, em função da necessidade de investirmos no uso das diversas formas de manifestação da língua portuguesa junto aos estudantes. Mas, quando nos deparamos com a Produção de Textos, identificamos uma postura colonialista na redação da BNCC. No Objeto do Conhecimento a Relação entre Textos, a Habilidade EF89LP36 fala sobre parodiar poemas e criar textos em versos, tendo como exemplo o haicai (BRASIL, 2018, p. 186-187). De imediato, parodiar uma obra requer um conhecimento significativo sobre o seu conteúdo e/ou forma para que esse procedimento seja devidamente realizado. Daí, levantamos alguns questionamentos: será que todos os/as professores/as sabem a origem do haicai? Ainda que o haicai enquanto gênero literário e estilo poético tenha se difundido pelo mundo, qual a relação que este nutre com o seu território e cultura de origem? Será que a explicitação de que este é um gênero específico de poesia japonesa é o suficiente para que os/as jovens se interessem em desenvolvê-lo? Mesmo que o haicai tenha sido citado outras vezes na BNCC, a Base parece adotar uma postura universalista que ignora a importância cultural japonesa para se entender a métrica e a profundidade deste tipo de poesia.

O exemplo citado endossa o que Erisvaldo dos Santos (2016) denunciou quanto ao uso do conceito de diversidade, uma vez que o haicai foi destituído de suas características culturais e linguísticas originais, para ser devidamente apropriado pela Língua Portuguesa. Aqui, a cultura japonesa e a sua relação com o Brasil foram completamente ignoradas, visto que qualquer pessoa interessada, em função de uma sociedade global, pode aprender a escrever um haicai. Se ampliarmos esse escopo para outras formas de manifestação poética, não identificamos qualquer menção às poesias de matrizes indígenas, africanas e/ou afro-brasileiras. O aspecto poético dos cantos tradicionais das comunidades indígenas, quilombolas, ciganas e de imigrantes manifesta a relação direta entre cultura e linguagem. Somado a isso, temos as atividades religiosas atreladas às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, as quais também expressam o seu teor poético, linguístico e cultural. Este silenciamento das práticas linguísticas e culturais que não sejam as hegemônicas, serve para legitimar a supremacia do colonialismo brasileiro e da colonialidade de suas práticas, reforçando a preponderância do pensamento eurocentrado e da branquitude acrítica e conservadora.

Na Área de Linguagens, a exceção parece estar em Artes, em função da importância dada à expressão e à sensibilidade dos sujeitos, diante do conteúdo apresentado e das dimensões desta área de conhecimento – a Criação, a Crítica, a Estesia, a Expressão, a Fruição e a Reflexão (BRASIL, 2018, p. 193-195). Os redatores desta área de conhecimento se mostraram empenhados em abordar o aspecto relacional da Arte, seja por meio das Artes Visuais, seja pela Dança, a Música e/ou o Teatro, articulando linguagens diversas e convergindo representações de mundo, para daí pensarem/produzirem/difundirem o artístico. O problema aqui é a quantidade de tempos semanais que são direcionados às Artes no sistema educacional brasileiro.

Lúcia Gouvêa Pimentel (2021, p. 106-107) destaca, por exemplo, que ainda existe muita resistência para se pensar e aplicar a arte indígena nas escolas. Um dos motivos para essa limitação reside no desconhecimento acerca das culturas indígenas existentes, em função da sua amplitude e especificidade. Assim, a maioria das práticas culturais das etnias indígenas brasileiras são concebidas como “coisa alguma”, sendo representadas pelo generalismo e o vazio de significado. Sendo assim, mesmo que a BNCC comente sobre a necessidade de pensarmos a Arte pelo viés intercultural, na prática, as culturas indígenas, africanas, afro-brasileiras e de outros grupos migrantes são tomadas como exóticas e destituídas de seus significados tradicionais, imersas no multiculturalismo conservador que norteia as temáticas da Base.

Em uma entrevista concedida à Revista Arte & Ensaios, Jaider Esbell (2021, p. 15-16) nos permite conjecturar que a arte fala da cultura e, no caso da etnia Macuxi, se expressa em todo o fazer deste grupo étnico. Não existe uma diferença qualitativa entre a arte e qualquer outra expressão da vida. Logo, partindo dessa perspectiva, como poderíamos discutir, analisar e/ou reproduzir a arte Macuxi – como o

fizera Esbell – se essa é somente uma das etnias indígenas que existe no Brasil? Falar da diversidade de culturas brasileiras, repetimos, não nos ajuda a entendê-las e não promove a empatia e a aproxima dos jovens com as mesmas. Ao contrário, qualquer cultura que não seja a dominante e hegemônica, é tratada na maioria dos centros urbanos brasileiros como exóticas ou como ameaças à ordem e à estrutura social vigente.

A postura adotada pelos redatores da BNCC, em consonância com os interesses do Estado brasileiro, torna a diversidade uma *mea culpa* irônica que reconhece os privilégios da branquitude, alinhada ao eurocentrismo e aos interesses do capitalismo global de inclinação estadunidense, dotado de um ideal evolucionista, permeado pelos valores de uma ética cristã cruzadista e persecutória, empenhada com a supremacia ocidental – por meio da colonialidade de suas práticas socioculturais. Então, como devemos proceder para criarmos alternativas ao cenário apresentado?

## Considerações finais

Para respondermos à pergunta suscitada acima, destacamos que a BNCC pretende servir de referência basilar para a confecção dos currículos escolares de todo o Brasil. Entretanto, o importante é pensarmos na prática escolar cotidiana, somada ao diálogo e à colaboração entre a instituição de ensino, a família e o Estado. Não adianta tentarmos edificar em sala de aula um modelo de cidadão crítico, consciente de sua responsabilidade social e comprometido com a democracia, se ao chegar em sua residência esse tipo de atitude não for devidamente reforçada. Na mesma proporção seria incoerente manifestarmos os malefícios de um capitalismo neoliberal exacerbado, envolvido com o consumo e o desgaste do meio-ambiente, se o Estado brasileiro der alento às práticas político-econômicas que investem unicamente no lucro e na desvalorização do sujeito e do espaço geográfico em que vivemos.

Seguindo por esse viés, é fundamental que estejamos interessados em suprimir os privilégios étnicos da branquitude, fazendo com que os sujeitos pertencentes a esta etnia identifiquem o quão pernicioso é o preconceito, o racismo e a discriminação, posto que são capazes de matar as pessoas – física, social e mentalmente. Se almejamos uma sociedade mais equitativa, nos cabe ensinar, já na Educação Infantil, que a cor da pele, a identidade de gênero e a profissão ocupada por alguém não é critério para que haja qualquer tipo de qualificação social. Que o fato de termos avós indígenas e/ou africanos não nos assegura o direito de falar mal de qualquer pessoa por serem de etnias indígenas, africanas e/ou afro-brasileiras. Que o fato de sermos brancos – se for o caso – nos garante um privilégio social incomensurável, em uma sociedade que adotou esse fenótipo como ideal e sinônimo do ideal grego do *kalós kai agathós*, ou seja, o sujeito que é belo e virtuoso é, por natureza, indicado para comandar/submeter os demais.

Com isso, é importante darmos vozes aos negros e negras, indígenas, imigrantes, aos LGBTQIAPN+, e aos não-cristãos, para demonstrarmos que não existe uma identidade única entre essas pessoas e que não diferem qualitativamente em nada das outras pessoas. Defendemos que o princípio democrático, inerente ao regime republicano, deve respeitar o cidadão em função de seus direitos e deveres, cabendo punição jurídica em caso de descumprimento das leis. Por outro lado, o Estado democrático deve reforçar a importância de que a escolha individual é do interesse único do cidadão, desde que esta não interfira no direito, nos deveres e no bem-estar de outrem. Dessa forma, corroboramos o proposto por Fernando Seffner (2019, p. 23) acerca da importância de uma Educação em Temas Sensíveis. Essa visa promover questionamentos sobre os sentidos de presente e passado, fazendo com que concepções naturalizadas na formação da juventude brasileira sejam discutidas e problematizadas, de modo que os nossos futuros cidadãos estejam comprometidos com uma agenda efetivamente democrática.

Esse tipo de postura pode, gradativamente, promover resultados sociais com eficiência, visto que o combate diário ao preconceito, ao racismo e à discriminação nos ajuda a minimizar o colonialismo das práticas escolares. Para tanto, cabe aos professores desnaturalizar os privilégios sociais, problematizando as temáticas curriculares e levando os jovens no decorrer da Educação Básica a não tolerarem qualquer

tipo de prática segregatória. Devemos abrir as portas da escola para que distintas etnias indígenas possam falar com os estudantes; para que refugiados expliquem aos jovens as fragilidades de um afastamento forçoso de sua pátria; para que membros de comunidades quilombolas expliquem a importância de sua tradição e memória – sendo esta o resultado de tensões, resistências e negociações; a possibilidade de grupos religiosos de cultura africana ou afro-brasileira falem de si, rompendo com o preconceito que sofrem por viverem em uma sociedade majoritariamente cristã. Enquanto os nossos estudantes não se colocarem no lugar das pessoas que sofrem preconceitos e discriminações pelo fato de não estarem imersas na lógica cultural hegemônica, essas continuarão sendo tratadas pelo viés do exotismo e/ou da ameaça, e estaremos longe de alcançarmos um ideal decolonial e antirracista nas instituições de ensino brasileiras.

Se estamos interessados com uma Educação Decolonial e Antirracista não podemos esperar que os documentos normativos da Educação brasileira apontem todas as soluções para os problemas que vivenciamos em sociedade. O professor, enquanto agente, deve suscitar as críticas à normatividade étnica, social, cultural, política vigentes. Este mesmo professor deve entender que a Escola é responsável por contribuir com a formação da cidadania, a qual precisa estar ciente de que existe um mundo para além da sala de aula. Caso os materiais didáticos e paradidáticos deem continuidade ao colonialismo e ao neoliberalismo, que os utilizemos contra eles mesmos – em uma adaptação da maiêutica socrática. Afinal, o colonialismo é uma construção e, enquanto tal, também pode ser desmantelado para que edifiquemos uma comunidade mais justa e democrática.

## Referências

- APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto: Porto Editora, 2001.
- BERTIN, M.N.F.; CERRI, L.F. Cultura histórica de estudantes brancos após a escuta da história de vida de profissionais negros: um projeto antirracista. *In*: PRIORI, A.; SILVA, A.L. da; BOLONHEZI, C.S. de S. (Org.). **Ensino de História, Diversidade e Educação antirracista**. Curitiba: BrazilPublishing, 2020, p. 269-291.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 04 abr. 2023.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília: Inep, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CARDOSO, L. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Rev. Latinoam. Cienc. Soc. Niñez Juv.**, n.8, v.1, p. 607-630, 2010.
- CHINEN, N. **O negro nos quadrinhos do Brasil**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2019.
- COSTA, W. da. **“Negro” na sala de aula de História: currículo e produção da diferença**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.
- ESBELL, J. “Na sociedade indígena, todos são artistas” – Entrevista de Jaider Esbell a Arte & Ensaios, com a participação de Anderson Arêas, Clarissa Diniz, Daiana Tukano, Livia Flores, Paula Berbert, Pedro Cesarino e Ronald Duarte, realizada em 15 de abril de 2021 por via remota. **Arte & Ensaios**, v. 27, n. 41, p. 14-48, jan./jun., 2021.
- FETZNER, A. R. Práticas didáticas interculturais – conceitos & práticas. *In*: BACKES, J. L.; PAVAN, R. (Org.). **Currículos, diferenças e fronteiras de exclusão: relações étnico-raciais e de gênero**. Campinas: Mercado de Letras, 2019, p.107-130.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Trad.: J. Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Trad.: B. O. Schaefer. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un Manifiesto. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 25-46.

PIMENTEL, L. G. Desafios da inserção das Artes Indígenas Contemporâneas na escola não indígena. **Revista do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais**, PPG-AV/UNB, v. 20, n. 2, p. 105-120, ago./dez. 2021.

PRIORI, A.; SILVA, A.L. da; BOLONHEZI, C.S. de S. Introdução – ensino de história, diversidade e as epistemologias do Sul; por uma educação antirracista e decolonial. In: PRIORI, A.; SILVA, A.L. da; BOLONHEZI, C.S. de S. (Org.). **Ensino de História, Diversidade e Educação antirracista**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020, p. 7-20.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126.

ROSA, A. da. **Pedagogia, autonomia e mocambagem**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

SANCHO-GIL, J.M. Tecnologia educacional. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018, p. 609-613.

SANTOS, E. P. dos. Alteridade e diversidade no currículo escolar: a propósito das relações étnico-raciais no currículo de pedagogia e de formação de professores. In: BACKES, J. L.; PAVAN, R. (Org.). **Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social na educação básica**. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p.179-204.

SEFFNER, F. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, A.M.; RALEJO, A. (Org.). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 21-42.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra Rosa. Multiculturalismo, interculturalismmo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. **Dialogia**, São Paulo, n. 29, p. 47-68, mai./ago. 2018.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v.15, n.1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.