

Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena e quilombola: vislumbrando horizontes curriculares outros

National curricular directives for indigenous and quilombola school education: envisioning curricular horizons other

Directrices curriculares nacionales de la educación escolar indígena y quilombola: vislumbrando horizontes curriculares otros

Janssen Felipe da Silva¹

<https://orcid.org/0000-0001-8113-3478>

Aline Renata dos Santos²

<https://orcid.org/0000-0003-4483-3592>

¹ Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Pernambuco – Brasil. E-mail: janssen.silva@ufpe.br.

² Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Pernambuco – Brasil. E-mail: aline.renata@ufpe.br.

Resumo

O artigo trata das diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena e quilombola através da lente teórica dos estudos pós-coloniais. Temos como objetivo evidenciar os princípios da educação escolar indígena e quilombola como ferramenta capaz de construir possibilidades de currículos outros que realizem rupturas epistêmicas, sociais, políticas e pedagógicas. Pressupomos que as diretrizes curriculares contribuem para vislumbrarmos horizontes curriculares outros a partir da ótica da diferença étnico-racial. Fazemos uso da pesquisa documental e da análise de conteúdo. Os resultados demonstraram a presença de três princípios da educação escolar indígena e quilombola que orientam as referidas diretrizes, a saber: epistemológicos, sociopolíticos e didático-pedagógicos. Esses princípios decorrem das pressões e das proposições dos movimentos sociais indígena e quilombola. Percebemos, ainda, que as diretrizes curriculares estão fundadas em identidades em políticas, pois desvelam os mecanismos opressores e são propositivas de modelos curriculares outros próximos da descolonização curricular. Por fim, destacamos que tratar de políticas curriculares é evidenciar a diferença colonial e, nela, as feridas coloniais, compreendendo tais políticas enquanto fruto de pensamentos de fronteiras.

Palavras-chave: Diretrizes curriculares. Educação escolar indígena. Educação escolar quilombola. Currículo pós-colonial.



Abstract

The article deals with the national curricular guidelines for indigenous and quilombola school education through the theoretical lens of post-colonial studies. We aim to highlight the principles of indigenous and quilombola school education as a tool capable of building possibilities for other curricula that make epistemic, social, political and pedagogical ruptures. We assume that the curricular guidelines contribute to envisioning other curricular horizons from the perspective of ethnic-racial difference. We used documentary research and content analysis. The results showed the presence of three principles of indigenous and quilombola school education that guide these guidelines: epistemological, socio-political and didactic-pedagogical. These principles are the result of pressure and proposals from indigenous and quilombola social movements. We also see that the curricular guidelines are based on identities in politics, as they unveil the oppressive mechanisms and propose other curricular models close to curricular decolonization. Finally, we emphasize that dealing with curricular policies means highlighting the colonial difference and the colonial wounds therein, understanding such policies as the fruit of border thinking.

Keywords: Curriculum directives. Indigenous school education. Quilombola school education. Post-colonial curriculum.

Resumen

El artículo aborda las directrices curriculares nacionales de la educación escolar indígena y quilombola a través de la lente teórica de los estudios poscoloniales. Nuestro objetivo es resaltar los principios de la educación escolar indígena y quilombola como una herramienta capaz de construir posibilidades de currículos otros que provocan rupturas epistémicas, sociales, políticas y pedagógicas. Asumimos que las directrices curriculares contribuyen a que vislumbremos horizontes curriculares otros desde la perspectiva de la diferencia étnico-racial. Utilizamos la investigación documental y el análisis de contenido. Los resultados mostraron la presencia de tres principios de la educación escolar indígena y quilombola que orientan estas directrices: epistemológicos, sociopolíticos y didáctico-pedagógicos. Estos principios son el resultado de la presión y las propuestas de los movimientos sociales indígenas y quilombolas. Percibimos también que las directrices curriculares se basan en las identidades en las políticas, ya que develan los mecanismos opresivos y proponen otros modelos curriculares próximos a la descolonización curricular. Por último, destacamos que abordar las políticas curriculares significa evidenciar la diferencia colonial y, en ella, las heridas coloniales, entendiendo tales políticas como fruto de pensamientos fronterizos.

Palabras clave: Directrices curriculares. Educación escolar indígena. Educación escolar quilombola. Currículo poscolonial.

1 Introdução

O artigo trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena e quilombola, focalizando seus princípios orientadores. Temos como objetivo evidenciar os princípios da educação escolar indígena e quilombola como ferramenta capaz de construir possibilidades de currículos outros que realizem rupturas epistêmicas, sociais, políticas e

pedagógicas. Pressupomos que as diretrizes curriculares contribuem para vislumbrarmos horizontes curriculares outros a partir da ótica da diferença étnico-racial, uma vez que foram construídas na arena de disputas educacionais, desvelando as lutas dos povos indígena e quilombola por reconhecimento, valorização e inserção de suas especificidades e diferenças na educação escolar, mais especificamente no currículo. Destacamos que este artigo é fruto da pesquisa de doutorado¹ e insere-se no debate nacional das políticas curriculares e das diferenças étnico-raciais. Fazemos uso da pesquisa documental e da análise de conteúdo que ocorreu em três fases: pré-análise, exploração dos dados, tratamento e inferências (Bardin, 2011). O *corpus* documental é constituído por documentos da legislação educacional que tratam, especificamente, do currículo da Educação Escolar dos povos Indígenas e Quilombolas: Parecer nº 13/2012, Resolução nº 5/2012 (Educação Indígena), Parecer nº 16/2012 e Resolução nº 8/2012 (Educação Quilombola). Para a seleção do *corpus* documental utilizamo-nos de regras de seleção propostas por Bardin (2011), como: exaustividade, homogeneidade, representatividade e pertinência.

No primeiro momento, fizemos uso da regra da exaustividade e reunimos todos os documentos da legislação educacional que tratavam da educação escolar indígena e quilombola e realizamos leituras flutuantes. A partir do contato inicial com os documentos, foi necessário realizar uma seleção que considerou a regra da representatividade, em outras palavras, selecionamos os documentos mais significativos para responder ao objetivo proposto.

Após atender a essa regra, ainda foi preciso utilizar a regra da homogeneidade e selecionamos os documentos que tinham a mesma natureza, ou seja, documentos que tratavam, especificamente, do currículo da Educação Escolar dos povos supracitados. Com um universo de dados selecionados a partir das regras citadas, realizamos leituras dos documentos e efetivamos mais uma seleção balizados na regra da pertinência, concerne aos documentos em que as mensagens sejam necessárias à análise do objeto, isto é, os princípios da educação escolar tanto dos povos indígenas e quantos dos povos quilombolas.

A compreensão e a identificação dos conhecimentos de referência requeridos nos documentos legislativos desvelam lutas e conquistas desses povos pelo direito à Educação Escolar condizente com seus projetos de vida. Essas lutas e conquistas estão balizadas pela identidade em política e pela desobediência epistêmica e civil (Mignolo, 2008). Para análise do

¹ Recontextualizações dos princípios da educação escolar do campo, indígena e quilombola nas fotografias dos livros didáticos: disputas entre visualidades colonial e transgressora, concluída em 2022.

corpus documental, adotamos a lente teórica dos estudos pós-coloniais e do currículo pós-colonial. Assim, organizamos este artigo nas seguintes seções: a) entrelaçando os fios dos estudos pós-coloniais e do currículo descolonial; b) princípios da educação escolar indígena e quilombola, tecendo horizontes curriculares outros; c) considerações finais.

2 Entrelaçando os fios dos estudos pós-coloniais e do currículo pós-colonial

Nesta seção, abordaremos a perspectiva do currículo pós-colonial entrelaçado aos estudos pós-coloniais. Destacamos a intencionalidade do currículo pós-colonial, que é a de contribuir para a superação da sociedade patriarcal/racista/colonial/capitalista/moderna. O currículo pós-colonial, conforme Lopes (2013) e Silva (2010), insere-se na teoria pós-crítica de currículo juntamente com os estudos pós-modernistas, pós-estruturalistas, pós-fundacionais, pós-marxistas e estudos culturais. O currículo pós-colonial preocupa-se em compreender as relações de poder estabelecidas pelos colonizadores nos países que passaram por processos de colonialismos (Silva, 2010), herdadas pelos currículos escolares, bem como em superar o universalismo, uma vez que “o conhecimento é socialmente construído em contextos definidos e contextualmente interpretados” (Pacheco, 2005, p. 101), a exemplo dos contextos dos povos indígenas e quilombolas, por isso a ideia de universalismo é rechaçada.

Por sua vez, a consolidação do colonialismo tomou como lastro duas pilstras fundamentais: a racionalização e a racialização (Quijano, 2005). A racionalização, que estabeleceu hierarquizações entre conhecimentos e não conhecimentos, parte da ideia de que apenas os europeus (homens) têm conhecimento, haja vista que são seres de razão. Por conseguinte, os conhecimentos dos povos originários e dos povos escravizados advindos da África foram hierarquizados e deslegitimados, pois suas formas de produzir conhecimento não foram consideradas, visto divergirem do estabelecido como referência de produção e de sujeitos produtores de conhecimento pelos colonizadores. Conforme Almeida e Silva (2015, p. 52), “a epistemologia moderna produziu não só uma forma de construir conhecimentos, mas promoveu modos de vida; estabeleceu o que era certo ou errado, definiu formas, conteúdos e valores para a vida cotidiana dos povos colonizados”.

Essas definições e demarcações desconsideraram as cosmovisões dos povos originários e dos afrodiaspóricos. Os rebatimentos nos currículos escolares da pilastra da racionalização

estão presentes, entre outros aspectos, nos materiais didáticos curriculares/pedagógicos, como os livros didáticos (LD) e os paradidáticos que ainda celebram a racionalidade eurocêntrica como referência de desenvolvimento e de conhecimento válido. Assim, permanece

com o culto ao progresso científico e ao futuro se decreta o desaparecimento dos saberes ancestrais, da tradição e se apagam as vivências do passado e do presente. O mais grave é que se decreta o desaparecimento dos coletivos humanos que estão atolados nas vivências do presente e em formas de produção da existência supostamente pertencentes ao passado (Arroyo, 2011, p. 263).

Na esteira de raciocínio do autor, a pilastra da racionalização demarca o que é válido de ser aprendido, produzindo a exclusão dos conhecimentos que destoam da racionalidade moderna. Por isso são criadas classificações e hierarquizações para garantir que a pretensa hegemonia da razão moderna eurocêntrica se sobressaia às racionalidades *outras*, como é o caso dos povos do campo *versus* povos da cidade, dos homens *versus* mulheres, das mulheres brancas *versus* mulheres negras/indígenas/ciganas, dos homens brancos *versus* homens negros/indígenas/ciganos etc. (Sartore; Santos; Silva, 2015).

Para o sucesso dessa pilastra, operou-se um convencimento dos sujeitos *outros* de sua irracionalidade devido à sua pertença racial, étnica, de gênero, de classe, territorial. A imbricação da racionalização com a racialização torna-se um importante elemento de convencimento dos sujeitos *outros* de sua “inferioridade”. Os povos indígenas e quilombolas passaram por processos violentos de silenciamento de seus conhecimentos e modos de ser e viver outros, e as tentativas de aniquilamento desses povos ainda prevalece no chão das escolas. Apesar das resistências e lutas diárias travadas pelos quilombolas e indígenas, há uma herança colonial que incessantemente nega esses sujeitos e suas diferenças. Logo, a classificação entre sujeito racional e sujeitos irracionais ainda ressoa no currículo escolar mediante o emudecimento da condição epistêmica dos sujeitos não brancos.

Assim, os diferentes idiomas são desconsiderados pelo currículo colonial, visto que ele está alinhado a uma ideia de Estado Uni-identitário no qual só cabe um único idioma oficial. Em contraposição, o currículo pós-colonial valoriza os diferentes idiomas como dignos de serem ensinados e aprendidos pelos estudantes. Nessa direção, compreendemos a urgência da efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na inserção dos conteúdos referentes às histórias e às culturas afro-brasileira, africana e indígena em todo o currículo, em especial nas áreas de

educação artística, literatura e história brasileiras, bem sua ampliação para outros campos de conhecimento, como, por exemplo, a área das exatas por meio da etnomatemática.

Os povos originários e os escravizados do continente africano foram submetidos à métrica eurocêntrica de ser, de pensar e de produzir conhecimentos; por não se enquadrarem nessa métrica, foram classificados como não humanos, portanto incapazes de ser, de pensar e de produzir conhecimento. Essa cisão reverbera nos currículos escolares, “por isso a história e a cultura dos negros no Brasil no currículo escolar, por exemplo, tem se limitado muitas vezes a história e a cultura dos escravos, reduzindo os negros a essa condição” (Silva, 2015, p. 50).

O colonialismo move-se restringindo diferentes formas de ser, de pensar, de construir conhecimento de uma única forma, tolhendo significações e representações *outras* que extrapolem os limites fixados pela razão moderna/eurocêntrica (Lopes; Macedo 2011). É isso que o colonialismo tenta realizar quando, arbitrariamente, substitui os idiomas/línguas dos povos originários pelo idioma do colonizador, principalmente quando, nos currículos escolares, a exemplo do Brasil, determina que o idioma nacional é o português, obscurecendo idiomas *outras* dos povos indígenas, como o Ia-tê falado pelo povo Fulni-ô de Pernambuco.

Nessa perspectiva de educação, a seleção de conhecimentos garante o lugar hegemônico da matriz eurocentrada na sociedade por meio de práticas que favorecem “a transmissão de saberes propedêuticos que são ‘depositados’ no outro, colonizando-o, subalternizando-o, oprimindo-o” (Ferreira; Silva, 2013, p. 28).

Ao compreender essas relações de hierarquização e subalternização dos sujeitos *outras*, a teoria pós-colonial traz à baila a violência física, epistêmica, política e cultural imposta pelos colonizadores europeus aos povos originários e aos povos afrodiáspóricos escravizados. Para a teoria pós-colonial, essas relações de poder desiguais estabelecidas no período colonial permanecem sustentando o ideário colonial, mesmo após o fim das colônias, e um dos meios de sua conservação é a educação escolar via, particularmente, currículos legitimados pelas avaliações externas padronizadas. Nessa linha de pensamento, compreendemos as atuais políticas de avaliação educacional como dispositivos coloniais de fiscalização dos currículos para que eles se mantenham coloniais e colonizadores.

Seguindo essa linha de raciocínio, o currículo pós-colonial busca descortinar as heranças coloniais (Ferreira; Silva, 2013) que permanecem celebrando a soberania eurocêntrica, “isto é, saber em que medida o currículo contemporâneo, apesar de todas as suas transformações e metamorfoses, é ainda moldado pela herança epistemológica da colonização; e as formas de

análises que concebem o processo de dominação cultural como via de ‘mão única’” (Carvalho, 2004, p. 44). Logo, os processos avaliativos tendem a validar os conhecimentos balizados nas heranças coloniais, decorrendo da negação dos sujeitos *outros*, pois

estes sujeitos o que primeiro aprendem na escola é que não-são, por isso que o currículo e a avaliação escolar não selecionam e nem validam suas culturas, e quando trazem algum elemento da cultura dos subalternizados, o fazem por dentro de uma hierarquização em que a cultura do branco eurocentrado sempre ocupa o lugar-tempo de referência tanto no currículo como na avaliação escolar (Silva, 2015, p. 15).

Nessa direção, os processos educativos fundados pelos preceitos do colonialismo organizam-se em volta de um currículo monocultural, racista, patriarcal, sexista, classista e homofóbico, posto que esses elementos são constitutivos do paradigma eurocêntrico. Esse paradigma sustenta-se na falácia da universalidade e da neutralidade científica para justificar hierarquizações de gênero, de raça, de etnia, de territórios, de conhecimentos e de sexualidade. Nessa lógica,

são instituídos os sujeitos curriculares: aqueles(as) que têm os elementos de suas culturas selecionados e validados no currículo e na avaliação escolar. Como também é imposto os sujeitos não curriculares, aqueles(as) que, ao não terem suas culturas reconhecidas, são culturalmente alienígenas no currículo e na avaliação escolar que se torna para eles(as) alienantes (Silva, 2015, p. 51).

Assim, o enfoque do currículo colonizador (tradicional) é sobre a manutenção e a ocultação dos privilégios do cânone eurocêntrico para cultivar a sua existência, camuflando os privilégios históricos da branquitude. Seguindo essa linha de pensamento, há uma relação de poder que se retroalimenta por meio de negações e subalternizações, na medida em que é preciso negar a existência do diferente ao mesmo tempo em que é necessário afirmá-la, mas em um lugar inferior.

Segundo Santomé (2013), os sistemas de educação que tomam o padrão de sociedade monocultural se utilizam da estratégia de omissão para silenciar todas as demais realidades. Em determinados momentos quicá se fale dos *outros*, geralmente para emudecê-los, negando-lhes a fala e, frequentemente, representando-os de acordo como os grupos hegemônicos da sociedade os inventam.

Não obstante, percebemos resistências aos processos de negação e de silenciamento, impossibilitando cristalizações e homogeneizações dos sujeitos *outros*, a exemplo dos povos indígenas e quilombolas. Desse modo, há sempre lugar para o híbrido, para a emergência de significados *outros* que não são definidos e regulados pelo poder colonial.

O pensamento de fronteira é produzido nessas tensões entre o poder colonizador e as resistências dos “subalternizados”, constrói conhecimentos *outros* não previstos pelo cânone eurocêntrico. A referência para a construção de currículos *outros* sustenta-se nos conhecimentos dos sujeitos *outros*, entre tensões e conflitos com o conhecimento eurocêntrico. É na diferença colonial que o pensamento de fronteira emerge e é tecido em movimentos assimétricos de poder, por isso a natureza desse pensamento é outra, nem é um pensamento puro dos grupos subalternizados nem um pensamento intacto dos grupos hegemônicos. É um pensamento de interfaces epistêmicas, culturais, pedagógicas e que, estando presente na concepção, estruturação e materialização do currículo, rompe as fronteiras do pensamento moderno escolar.

Nesse sentido, o currículo pós-colonial vai de encontro aos princípios do colonialismo, visto que pretende analisar as complexas relações de poder entre nações que constituem o legado econômico, político e cultural da conquista colonial europeia e realiza simultaneamente dois movimentos: a) desvela as heranças coloniais que ainda sobrevivem na atualidade e estão presentes nos currículos escolares e b) assinala as possibilidades de ruptura com os currículos colonizados e a construção de currículos descolonizados; por conseguinte, as recontextualizações são relevantes tanto na construção desses currículos quanto na sua materialização.

Em vista disso, o currículo pós-colonial ultrapassa as meras integração e oficialização da diferença nas determinações curriculares, ou seja, não se funda na interculturalidade funcional (Walsh, 2008), que visa apenas a reconhecer as diferenças para integrá-las ao currículo sem que as hierarquizações sociais, epistemológicas e culturais sejam reveladas e questionadas e, menos ainda, rompidas.

Esse currículo contempla formas *outras* de produzir conhecimentos, pois funda-se na interculturalidade crítica (Walsh, 2008; Silva, Sartore, Santos, 2019), revela as hierarquias epistemológicas, sociais, culturais, raciais, étnicas, territoriais, sexuais, de gênero etc. e, ao fazê-lo, questiona-as e materializa diálogos conflitivos *vis-à-vis* com o cânone eurocêntrico.

Além de elucidar essas relações, reivindicadas pela interculturalidade crítica, Almeida (2017) defende a ideia do desenvolvimento da interepistemologia, ou seja, da superação da interculturalidade funcional e crítica, visto que ela implica não só incluir as culturas dos povos considerados inferiores e estabelecer diálogos conflituivos, a fim de romper com o eurocentrismo nos currículos, mas também incluir e estabelecer diálogos conflituivos entre epistemologias *outras* nos currículos, apreendendo movimentos de ruptura, ou seja, de descolonização dos currículos. Para isso

a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (Gomes, 2012, p. 107).

Compreendemos que a descolonização dos currículos faz parte de um processo mais amplo de enfrentamentos e negociações nos distintos espaços-tempos de disputas epistêmicas, sociais, culturais, políticas. Para Ferreira e Silva (2019), tanto as teorias curriculares quanto os currículos são espaço-tempo da diferença colonial, em que são gestadas possibilidades de descolonização dos currículos e de construção de currículos *outras*. As diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena e quilombola permitem rupturas e novos horizontes curriculares negados pela racionalidade eurocentrada.

Nesse sentido, o conceito de identidade em política se faz de suma importância para desatar as amarras imperialistas presentes nas políticas curriculares. Nela, são os sujeitos *outras* que dizem suas identidades, nas quais as políticas são construídas e fundamentadas, antes ofuscadas pelo controle da política de identidade. Assim, os currículos estarão balizados nas identidades dos sujeitos. São os sujeitos *outras* que se dizem a partir e por meio de suas experiências individuais e coletivas.

A identidade em política rompe com a política de identidade imperialista que reduziu os povos originários e os advindos da África em dois grupos: índios e negros, negando e silenciando suas identidades. Dessa forma, “nos desvencilhamos da alegoria da política neutra, comprometida com a igualdade e com a inclusão, configurando-se enquanto adaptação criativa emancipadora, plural, coletiva, heterogênea, utópica” (Torres, 2018, p. 104).

As conquistas dos movimentos indígena e quilombola, entre outros, não se dão apenas no âmbito legislativo, mas também na luta cotidiana nas comunidades, nas escolas, nos sindicatos, associações de moradores etc., pautadas na identidade em política. Em vista disso,

na mesma escola há forças *Decoloniais* que, ao longo do tempo, vêm se estruturando e evidenciando as contradições da *Colonialidade*. Exemplos das resistências e das proposições (*Decolonialidades*) são: a luta pela educação das relações étnico-raciais que tem se intensificado nos últimos anos; a luta dos indígenas e dos povos do campo por uma educação específica e diferenciada, entre outras (Silva, 2015, p. 57).

Desse modo, evidenciamos que essas lutas apresentadas pelo autor se aproximam da luta por uma educação intercultural crítica (Walsh, 2008), enquanto paradigma educativo outro, e concretiza-se na feitura do fazer pedagógico vivenciado por meio das práxis política, epistêmica e contra-hegemônica questionadora da colonialidade.

3 Princípios da educação escolar indígena e quilombola, tecendo horizontes curriculares outros

Nesta seção apresentamos as análises das diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena e quilombola e focalizamos os princípios que as orientam. Para tanto, consideramos conhecimentos *outros* e formas *outras* de produzir-sentir conhecimentos silenciadas ao longo do período colonial e mediante seu legado, a colonialidade do saber. Ressaltamos o conhecimento, em uma perspectiva pluriversal, atrelado a interepistemologias mais fidedignas aos sujeitos epistêmicos *outros* que realizam rupturas com o euronortecentrismo.

Os sujeitos *outros* (povos indígenas e quilombolas) realizaram/realizam um giro epistêmico propositivo que desnudou a ego-corpo-política do conhecimento moderno que se pretendeu neutra, sem corpo e sem território, bem como travou/trava lutas epistêmicas cotidianas por inserção, valorização e reconhecimento de suas pluriépistememes. Os povos indígenas e quilombolas balizados na identidade e na política tensionam o paradigma euronortecêntrico e abrem frestas para visibilizar e legitimar pluriépistemologias que embelezam as realidades pluriversais que nos rodeiam. Ressaltamos que os avanços/rupturas

presentes nos documentos legais analisados advêm, principalmente, das lutas dos povos indígenas e quilombolas pelo direito à terra, à moradia, à educação, à alimentação, à vida.

Os avanços/rupturas que identificamos nas diretrizes curriculares para a educação escolar indígena e quilombola são resultantes das conquistas alcançadas pelos movimentos sociais indígena e quilombola frente ao Estado, ainda patriarcal-racista-capitalista. Ao compreendermos a educação escolar indígena e quilombola enquanto resultado de lutas epistêmicas, pedagógicas, sociais e políticas, que abrem frestas no sistema mundo patriarcal-racista-colonial-moderno-capitalista, passamos a entender as conquistas legais como um dos meios para a ruptura com o referido sistema, visto que ele eivou todas as áreas da sociedade.

A promulgação das diretrizes curriculares ocorreu em uma ambiência conflitiva, contraditória e complexa, ora aproximando-se da descolonização, ora reafirmando a colonialidade e/ou coexistindo com ela em constantes disputas, como foi percebido no contexto de produção de cada uma das diretrizes. As disputas que perfizeram/perfazem as formulações e as aprovações das diretrizes consolidaram o giro epistêmico, político e social empreendido pelos povos indígenas e quilombolas apoiados na identidade em política enquanto fundamento de transformação e ruptura com a política de identidade.

Esse giro ocorreu/ocorre no espaço da diferença colonial, isto é, na fronteira, na exterioridade colonial, gestando pensamentos fronteiriços que revelam resistências à colonialidade, ao patriarcado, ao racismo e ao capitalismo. Sendo assim, o giro protagonizado por esses povos está fincado na vida em todas as suas dimensões, não perdendo de vista suas diferenças e especificidades.

Logo, os princípios que regem a educação escolar indígena e quilombola são fundantes para o desenvolvimento de currículos e as formações inicial e contínua dos docentes. Nesse aspecto, reside o desafio de materializar os princípios da educação escolar indígena e quilombola de forma a contemplar e valorizar as epistemes, modos de vida de cada povo nos currículos escolares, superando a interculturalidade funcional e aproximando-se da interculturalidade crítica.

O princípio epistemológico agrega as bases epistêmicas da educação escolar indígena e quilombola. Essas bases apresentam formas *outras* de compreensão e de produção de epistemologias, pois tomam como pontos de partida e de chegada as cosmovisões que constituem e alimentam seus povos fincadas na ancestralidade. As epistemologias *outras* desses povos são constituídas no espaço da diferença colonial, questionam os princípios do paradigma

simplificador (euronortecêntrico) e produzem pensamentos fronteiriços, rompendo com classificações e hierarquias que negam suas “racionalidades” e “ciências” outras.

Já o princípio sociopolítico compreende as conquistas no âmbito da aquisição de direitos por igualdade, reconhecimento, liberdade e valorização dos modos de ser dos povos do campo, indígena e quilombola. Desse modo, a adoção da identidade em política torna-se crucial, porque impulsiona processos de desobediência epistêmica e civil. Esses processos caminham para a despatriarcalização, a desracialização e a descolonialidade do saber, do poder, do ser e de gênero dos currículos.

Quanto ao princípio didático-pedagógico, corresponde às ações gestadas na escola por seus diferentes sujeitos para produzir conhecimentos, considerando as relações entre sujeitos (professores, estudantes, profissionais da educação de forma geral) e tempos-espacos (curriculares, didáticos e avaliativos, sala de aula, laboratórios, recreativos etc.). As relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos que compreendem a comunidade escolar gestam fios transgressores que tecem tecidos sociais, culturais, políticos outros no quefazer educativo.

3.1 Princípios da educação escolar indígena

Os princípios que fundamentam e orientam a educação escolar indígena, como os da educação escolar do campo, são frutos de muita luta na retomada do território do saber, usurpado dos povos indígenas desde o período colonial, em que a violência epistêmica buscou eliminar seus conhecimentos, suas ciências e cosmovisões por meio da educação colonial-colonizadora herdeira da colonialidade do ser e do saber contaminada pelo patriarcado e pelo racismo.

A luta pela retomada do território do saber dos povos indígenas tomou/toma a identidade na política como alicerce no enfrentamento das heranças coloniais. Nessa esteira, identificar e caracterizar os princípios que fundamentam a educação escolar indígena desvela o desdém por parte do Estado brasileiro com os povos indígenas, da mesma maneira que revela as conquistas sociais, políticas, culturais e educacionais desses povos materializadas por meio da aprovação de políticas educacionais nacionais específicas.

Nesse sentido, abordaremos adiante os princípios e os fragmentos dos documentos legais analisados. No Quadro 1, apresentamos a localização dos princípios nos referidos documentos e seguiremos a ordem de análise, respectivamente.

Quadro 1 – Princípios da educação escolar indígena.

Documentos legais Princípios	Epistemológicos		Sociopolíticos		Didáticos-pedagógicos	
	Localização nos documentos					
Parecer nº 13/2012	p. 3, p. 27, p. 28.		p. 3, p. 17, p. 28.		p. 3, p. 26, p. 28.	
Resolução nº 5/2012	Art. 1º	Parágrafo único.	Art. 1º	Parágrafo único.	Art. 1º	Parágrafo único.
	Art.2º	Inc. III, IV, V, VII.			Art.2º	Incisos II, III, IV, VIII.
	Art.3º	Inc. III.	Art.2º	Inc. III, IV, VII.	Art. 4º	Inc. IV.
	Art.7º	§ 1º.	Art. 3º	Inc. I, II. Parágrafo único.	Art. 5º	Inc. III, IV.
			Art. 4º	Inc. II.	Art. 6º	
			Art. 5º	Inc. I, II, V.		
			Art. 7º	§ 1º		

Fonte: Elaborado pelos autores.

O Quadro 1 exibe um panorama da localização dos princípios nas diretrizes curriculares da educação escolar indígena. Em relação ao princípio epistemológico, ele é constituído das seguintes unidades de sentido: *interculturalidade, conhecimentos tradicionais, formas de produzir conhecimentos, memórias históricas, valorização das línguas e ciências*. Essas unidades de sentido se entrecruzam por meio dos seguintes fios: desvelar as tentativas de epistemicídio empreendidas contra os povos indígenas; revelar as resistências dos povos indígenas ao epistemicídio; retomar o território do saber a partir de suas bases epistemológicas situadas à margem da linha abissal e, por conseguinte, do pensamento abissal. No intuito de visualizarmos e compreendermos o entrecruzamento desses fios, apresentamos os trechos representativos e pertinentes para a nossa análise. Observemos os excertos a seguir:

Art. 2º, III – assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da **interculturalidade** fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, **valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais**; IV – assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas **leve em consideração** as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como **suas formas de produção de conhecimento**, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários (Brasil, 2012, grifo nosso). Art. 3º, I – a recuperação de suas **memórias históricas**; a reafirmação de suas identidades étnicas; **a valorização de suas línguas e ciências** (Brasil, 2012b, grifo nosso).

Conforme observamos, a interculturalidade é tomada como fundamento da educação escolar indígena e, nesse sentido, ela é base de sustentação para o desenvolvimento dos projetos educativos das comunidades indígenas, aproximando-se da perspectiva crítica de interculturalidade. A adoção da interculturalidade crítica concorre para a realização de um giro epistêmico cultural, no qual há o reconhecimento e a valorização das línguas indígenas, seus conhecimentos tradicionais, formas de produção de conhecimento e ciências, bem como a recuperação de suas ancestralidades por meio do resgate das memórias históricas.

Desse modo, o revide epistêmico proposto nas diretrizes curriculares está alinhado à desobediência epistêmica e à desobediência civil. É por meio dos processos de desobediências que os povos indígenas têm conquistado o direito à educação escolar a partir de seus moldes. Ressaltamos que ainda há uma relação conflitiva entre a educação colonizadora ofertada pelo Estado e a educação escolar indígena reivindicada e conquistada pelos povos indígenas.

Percebemos que há um avanço significativo quanto ao princípio epistemológico que rege a educação escolar indígena, no entanto é preciso ter em mente que a política educacional, nesse caso, a curricular, é formulada na arena de disputas, que é o campo oficial de produção por meio de embates por parte dos interessados em sua formulação.

Já o princípio sociopolítico é compreendido por meio das seguintes unidades de sentido: *igualdade social, organização comunitária; práticas socioculturais e econômicas; inclusão de todos aqueles imprescindíveis ao bem viver dos povos indígenas; reafirmação das identidades étnicas; bilinguismo e multilinguismo, acesso às informações e conhecimentos de toda ordem, tanto da sociedade nacional quanto das sociedades indígenas e não indígenas; povos indígenas enquanto sujeitos de direitos.*

O princípio sociopolítico carrega distintos elementos que buscam por reconhecimento, afirmação e valorização dos povos indígenas em todos os âmbitos da vida, sejam eles sociopolíticos, culturais e educacionais, corroborando o fundamento da interculturalidade

crítica, da descolonização do ser e do saber, principalmente. Os extratos selecionados expressam esses elementos:

Art. 3º, I – a recuperação de suas memórias históricas; **a reafirmação de suas identidades étnicas**; a valorização de suas línguas e ciências; II – **o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas**.

Art. 3º, Parágrafo único – A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela **afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos** (Brasil, 2012b, grifo nosso).

Art. 4º, II – a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas **de preservação da realidade sociolinguística de cada povo** (Brasil, 2012b, grifo nosso). Art. 5º - Na organização da escola indígena deverá ser considerada **a participação de representantes da comunidade**, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: I – **suas estruturas sociais**; II – suas **práticas socioculturais, religiosas e econômicas**; V – a necessidade de **edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias**, ou da **predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas** (Brasil, 2012b, grifo nosso).

Destacamos que o princípio sociopolítico converge para a relocação dos povos indígenas enquanto sujeitos de direito e protagonistas na construção de legislações que acolham suas especificidades e diferenças, fincadas na reafirmação das identidades étnicas, em que suas cosmovisões sejam reconhecidas como válidas e, portanto, tão legítimas quanto as cosmovisões não indígenas, desvelando o lastro colonial que ainda sustenta as legislações, a exemplo das educacionais curriculares.

Sendo assim, o princípio sociopolítico expressa os mecanismos de ação que devem ser considerados para que ocorra a reparação da dívida histórica que o Estado, ainda patriarcal-racista-colonial-capitalista-moderno, tem com os povos indígenas, resultando no entretecimento de fios outros retirados do tecido societal alocados à margem do tecido colonial.

Posto isso, é importante a garantia de que todos os povos indígenas tenham o direito ao acesso a informações e conhecimentos de toda ordem, ou seja, esses povos não estão alheios aos processos evolutivos da sociedade de forma geral, uma vez que são parte dela também sem que seus conhecimentos e organizações social, cultural e política sejam um impedimento. Concernente às diretrizes curriculares, compreendemos que a intenção da educação escolar

indígena é o desenvolvimento de diálogos que possibilitem descoser o tecido colonial e coser tecidos *outros*.

Nesse sentido, as diretrizes curriculares, por meio dos princípios que balizam a educação escolar indígena, indicam a tessitura desses fios outros, revelando a urgência da inclusão e de reconhecimentos sociais, culturais e epistêmicos dos povos indígenas, tomando-os como referência nesse fiar pós-colonial, despatriarcal, antirracista e anticapitalista. Para tanto, é preciso incluir os fios de suas identidades étnicas violentadas, tal como urge destecer o tecido colonial que ainda sustenta as bases da sociedade hegemônica nacional patriarcal-racista-capitalista-colonial-moderna.

O princípio sociopolítico realiza, por isso, um duplo movimento: ao revelar a colonialidade nos eixos do poder, do ser, do gênero, do saber e da natureza, alicerçada sob a égide do patriarcado, do racismo e do capitalismo presentes em todas as ambiências sociais e ao inserir os diferentes fios que entretecem as sociedades indígenas, fundamentados na identidade em política, no pensamento de fronteira, na descolonialidade em seus distintos eixos, na despatriarcalização e na desracialização.

Esse duplo movimento ocorre de forma assimétrica e ambivalente, visto que os fios que conformam as heranças coloniais são nutridos, cotidianamente, com novos-velhos fios coloniais para que se mantenham grossos e resistentes. Os fios descoloniais, ainda frágeis em sua textura, mas resistentes e persistentes na conformação de tecidos sociais outros inclusivos, multicoloridos, rompem com os fios das heranças coloniais e não cessam em falhar o tecido colonial. Nas falhas abertas, são inseridos fios descoloniais que tensionam por mais espaço na tessitura de um tecido societal outro.

Nessa acepção, os currículos escolares têm papel fundamental no reconhecimento, na valorização e na inclusão dos povos indígenas em todas as suas dimensões, sejam elas materiais, imateriais, objetivas, subjetivas. Com isso, urge a necessidade de entretecer tecidos curriculares descolonizados que apresentem os diferentes sujeitos, saberes-conhecimentos, organizações social-cultural-política-econômicas distintas, livres de hierarquias e classificações que reforcem desigualdades sociais, étnicas, de gênero, território, classe social, entre tantas outras.

Diante do exposto, junta-se aos princípios epistemológicos e sociopolíticos da educação escolar indígena o princípio didático-pedagógico lastreado pelo tempo-espaço das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas tecidas por diferentes sujeitos. As unidades de sentido que compõem o princípio didático-pedagógico são as seguintes: *diferença; especificidade;*

processos próprios de produção de conhecimento, de ensino e de aprendizagem e projetos societários; pertinência pedagógica; professores indígenas e da comunidade indígena; produção e uso de materiais didático-pedagógicos condizentes com o contexto sociocultural de cada povo indígena. Tal como está presente nos trechos selecionados, vejamos:

Art. 2º, II – orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo **garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas**; IV – assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, **processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários**; VII – zelar para que o direito à **educação escolar diferenciada** seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e **pertinência pedagógica**, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas (Brasil, 2012b, grifo nosso). Art. 3º, IV – **a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade** (Brasil, 2012b, grifo nosso). Art. 5º, III – suas **formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem**; IV – **o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena** (Brasil, 2012b, grifo nosso).

Os trechos apresentados evidenciam elementos que compõem o princípio didático-pedagógico, sendo perceptível o esforço na garantia de que educação escolar indígena esteja pautada, fundamentalmente, nos povos indígenas, respeitando suas diferenças e especificidades, evidenciando aproximações com a identidade em política. O respeito às diferenças e às especificidades desses povos fratura a política de identidade geralmente ofertada pelo Estado aos povos indígenas.

3.2 Princípios da educação escolar quilombola

A educação escolar quilombola é fruto das lutas e das resistências dos povos quilombolas ao processo de colonialismo e de colonização e que se prolongam, atualmente, por meio da luta por reconhecimento e demarcação de suas terras e pelo direito a uma educação específica e diferenciada lastreada pela ancestralidade, por memórias históricas coletivas e por seus conhecimentos e modos próprios de produção, em diálogo com o conhecimento euronortecêntrico.

Os princípios epistemológicos, sociopolíticos e didático-pedagógicos que fundamentam a educação escolar quilombola movimentam-se como fios que se entrecem na feitura de um tecido social-cultural-político-educacional descolonial. Esse entretecer ocorre no espaço da diferença colonial, vislumbrando construir pensamentos fronteiriços que alimentam as lutas e impulsionam a abertura de falhas no tecido colonial. Essas falhas ainda não são suficientes para o descoser o tecido colonial, mas tensionam seus fios e passam a incluir fios outros.

Em relação às diretrizes curriculares, elas são a expressão das falhas provocadas no campo da legislação; ainda sob a égide colonial, sua produção foi palco de lutas e de disputas epistêmicas, culturais, sociais e políticas refletidas nas conquistas e derrotas que se fizeram presentes na redação final das diretrizes.

Nesse sentido, compreendemos que a inclusão dos princípios da educação escolar quilombola representa uma conquista significativa dos povos quilombolas e uma possível indicação de descolonização dos currículos escolares. Posto isso, analisamos os princípios seguindo a ordem do Quadro 2 e relacionamos com as nossas categorias teóricas atravessadas pela abordagem teórica.

Quadro 2 – Princípios da educação escolar quilombola

Documentos legais Princípios	Epistemológicos		Sociopolíticos		Didáticos-pedagógicos	
	Localização nos documentos					
Parecer nº 16/2012	---		p. 44.		p.44.	
Resolução nº 8/2012	Art. 1º	Inciso I, alíneas: a), e).	Art. 1º	I, alíneas: b, g, h.	Art. 7º	Inc. XVIII.
	Art.7º	X, XVII.	Art.7º	Inc. I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, XII, XV, XX.		

Fonte: Elaborado pelos autores.

No tocante ao princípio epistemológico, é constituído pelas respectivas unidades de sentido, a saber: *memória coletiva, apropriação dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas e etnodesenvolvimento*. Conforme o art. 1º, § 1º –

“a) da **memória coletiva**; e) das **tecnologias e formas de produção do trabalho**” (Brasil, 2012, grifo nosso).

Art. 7º, X – direito ao **etnodesenvolvimento** entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida; XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de **se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas** de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade (Brasil, 2012d, grifo nosso).

O princípio epistemológico aproxima-se de uma perspectiva descolonial de concepção e de produção de conhecimentos, uma vez que é pontuada a necessidade de se considerarem a memória coletiva, as tecnologias e os conhecimentos tradicionais e suas formas de produção. Essa consideração indica movimentos de descolonização do ser e do saber, pois os povos quilombolas são considerados sujeitos de direitos e, portanto, sujeitos também epistêmicos. A falha aberta no tecido colonial é uma oportunidade de inserir os conhecimentos *outros* dos povos quilombolas.

Quanto ao princípio sociopolítico, apresenta-se com mais expressividade nas diretrizes curriculares, como podemos observar nos trechos que selecionamos a seguir:

Art. 7º, I – **direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade**; II – **direito à educação pública, gratuita e de qualidade**; III – **respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira** como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; IV – **proteção das manifestações da cultura afro-brasileira**; V – **valorização da diversidade étnico-racial**; VI – **promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação**; VII – **garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas**; VIII – **reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais**; IX – **conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas**; [...] XI – **superação do racismo–institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial**; XII – **respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual**; [...] XV – **superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia**; XX – **reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero** (Brasil, 2012d, grifo nosso).

Os trechos indicam rupturas com o sistema mundo patriarcal-racista-capitalista-colonial-moderno no tocante aos documentos legislativos educacionais curriculares. Essas rupturas deixam em evidência os processos de negação, subalternização e silenciamento dos povos quilombolas ocorridos por meio das heranças coloniais. Esses processos agem de forma sistêmica, envolvendo todas as dimensões que compreendem a vida dos povos quilombolas.

As diretrizes, ao determinarem que as populações quilombolas têm direito a igualdade, liberdade, diversidade, educação pública, gratuita e de qualidade, caminham na direção da descolonização do ser e do saber. Ao indicar a necessidade de reconhecimento e respeito da história e da cultura afro-brasileira por meio da proteção das manifestações da cultura afro-brasileira, evidencia-se que estas têm sofrido ataques e, por tal, a urgência de valorização da diversidade étnico-racial e a promoção do bem de todos por meio do repúdio a qualquer forma de preconceito, a exemplo do racial, de gênero, entre outros já elencados.

Para tanto, a garantia dos direitos humanos em todas as dimensões é imprescindível para as populações quilombolas, sendo necessário o reconhecimento dessas populações como povos tradicionais, bem como conhecer as lutas históricas pela regularização dos territórios tradicionais.

Além da luta contra o racismo em suas distintas facetas, religiosa, ambiental e sexual, urge superar toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia. Por fim, reconhecer o lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico das mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que busquem superar todas as formas de violência racial e de gênero.

Conforme exposto, o princípio sociopolítico realiza um giro descolonial, pois abrange todos os elementos que constituem a vida da população quilombola, desnudando a colonialidade, em seus diferentes eixos, alinhada ao racismo, ao patriarcado e ao capitalismo. Por tal, as indicações das diretrizes visam à ruptura com o sistema de dominação em todos os âmbitos que o constituem, por isso o revide descolonial se mostra pulsante nas diretrizes curriculares.

O princípio didático pedagógico apresentou duas unidades de sentido: *reconhecimento e respeito dos espaços-tempos de ensino-aprendizagem da população quilombola e o trabalho como princípio pedagógico das ações didático-pedagógicas*, conforme podemos observar no trecho seguinte:

Art. 7º, XVI – **reconhecimento e respeito** da história dos quilombos, **dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam**; XVIII – **trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas** da escola (Brasil, 2012d, grifo nosso).

O reconhecimento e o respeito pelos espaços-tempos de ensino-aprendizagem das populações quilombolas confirmam a identidade em política como fundante nos processos educativos e os recoloca no lugar de sujeitos epistêmicos.

4 Considerações finais

Conforme a análise das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena e quilombola, evidenciamos que as referidas diretrizes estão balizadas nos princípios educativos dos povos indígena e quilombola, apontando para possibilidades curriculares descoloniais. Ao considerarem pontos de partida a diferença e a especificidade no desenvolvimento da educação escolar indígena e quilombola, as diretrizes indicam que poderão ser gestadas diferentes perspectivas educativas lastreadas por diferentes conhecimentos e processos de ensino e aprendizagem próprios dos povos indígenas fundadas em pedagogias outras (Arroyo, 2011) e, por conseguinte, em currículos outros. Nesse sentido, os princípios epistemológico, sociopolítico e didático-pedagógico indicam horizontes outros de transformação curricular, tendo como pontos de partida e de chegada as diferenças que constituem os diferentes sujeitos e conhecimentos.

Ademais, percebemos que esses princípios aproximam os povos indígenas e quilombolas, a exemplo das lutas por reparação histórica do Estado que perpassa por reconhecimento, valorização, proteção e garantias de direitos usurpados desde o período colonial. Tal reparação decorre do reconhecimento da violência infligida contra esses povos, em especial a educacional. Por isso, tomar os princípios epistemológico, sociopolítico e didático pedagógico como possibilidades de rupturas com o currículo monocultural é premente para a efetivação da descolonização dos currículos escolares, nos quais os diferentes conhecimentos, modos de ser e viver são reconhecidos e valorizados, ruindo com hierarquias e classificações que alimentam desigualdades de toda ordem.

Referências

- ALMEIDA, E. A. **A Interculturalidade no Currículo da Formação de Professoras e Professores Indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA** – Curso de Licenciatura Intercultural, 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2017.
- ALMEIDA, E. A.; SILVA, J. F. Abya Yala Como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial Como Perspectiva Teórica. **Revista Interritórios**, Caruaru, v. 1, n 1, p. 42-64, 2015.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012b**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
- BRASIL, **Resolução CNE/CEN nº 8, de novembro de 2012d**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 13, de maio de 2012a**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.
- BRASIL, **Parecer CNE/CEN nº 16, de junho de 2012c**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.
- CARVALHO, R. T. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Bagaço, 2004.
- FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F. Opção Decolonial e Práxis Curriculares de Enfrentamento do Racismo: diálogos com sujeitos curriculantes de licenciaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Revista Interritórios**, Caruaru, v. 5, n 8, p. 121-150, 2019.
- FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F. Perspectiva Pós-Colonial das Relações Étnico-Raciais nas Práticas Curriculares: conteúdos selecionados e silenciados. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 25-43, 2013.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.
- LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder. *In*: LANDER, E. (org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Siembro, 2005.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, 2009.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. R. SILVA, J. F. Diálogo entre os estudos pós-coloniais e o feminismo latino-americano na compreensão do patriarcado na constituição da América Latina. **REALIS**, Recife, v. 8, n. 1, p. 120-147, jan./jun. 2018.

SANTOS, B. S. **A Gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista). **Currículo Sem Fronteira**, Rio de Janeiro. v. 3, n. 2, p. 5-23, jul./dez., 2003.

SARTORE, A. R.; SANTOS, A. R.; SILVA, C. F. Tecendo Fios Entre o Feminismo Latino-Americano Descolonial e os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. **Revista Interterritórios**, Caruaru, v. 1, n. 1, 2015.

SILVA, G. M. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e os desafios da efetivação. *In*: MONTECHIARE, R.; LÁZARO, A. (org.). **Educação e práticas comunitárias: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil**. Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2020.

SILVA, J. F. Sentidos de Avaliação da Educação e no Ensino e No Currículo na Educação Básica através dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2015.

SILVA, J. F.; FERREIRA, M. G.; SILVA, D. J. Educação das relações Étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da Educação Intercultural. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, maio, 2013.

SILVA, J. F.; SARTORE, A. R.; SANTOS, A. R. Imagens de mulheres negras e indígenas nos livros didáticos dos territórios camponeses brasileiro e colombiano. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 2, p. 1-32, maio/ago. 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TORRES, D. X. **Tensões entre Avaliações da aprendizagem, Avaliações de Sistema e Educação do Campo: a disputa nas fronteiras da validação de conhecimentos**. 2018. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, J. F.; SANTOS, A. R.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá – Colombia, n. 9, p. 131-152, jul./dez. 2008.

Enviado em: 24/01/2024

Aprovado em: 21/04/2024