

REPRESENTAÇÕES DE UNIVERSITÁRIOS SOBRE CULTURAS ORIGINÁRIAS: O DESAFIO DA DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenha¹

Fabiane Maia Garcia²

Vilma Aparecida de Pinho³

Luis Ernesto Solano Becerril⁴

Ubuntu como humanismo africano bantú, entonces, alude a la convivencia con ese otro (ser humano y otros seres). Vivir con ese otro, respetarlo en su diferencia y reconociendo lo valioso que es para mi existencia, para mi vida, me hace más humano, ya que me hace respetuoso, solidario, responsable, compasivo y generoso no sólo para con mis semejantes seres humanos, sino también con la naturaleza. Esto es vivir Ubuntu, esto es ser humano.

RESUMO

As culturas humanas são milenárias integram o conjunto de saberes e cosmovisões da família humana. Integram a identidade dos povos e sua subjetividade social impactando sobre a construção da identidade individual que orienta o comportamento diante das situações cotidianas no âmbito público e privado. Este artigo, parte de uma investigação mais ampla realizada ao abrigo do PROCAD/AMAZONIA, CAPES/UFAM/UFMT/UFPA (Ref. Proc. 8881.314288/2019-0), objetiva apresentar representações de universitários de diferentes países (Brasil, México, Bolívia, Venezuela, Moçambique, Portugal, Espanha, República Dominicana e Colômbia) sobre a valorização das culturas de seus territórios. Participaram da pesquisa, observando procedimentos éticos internacionais n=881 universitários do sexo masculino e do sexo feminino. O instrumento próprio contendo questões abertas e fechadas foi respondido por meio da internet com apoio dos pesquisadores convidados. Os resultados demonstram percepção de baixa valorização das culturas originárias por parte dos universitários impactando em descontentamento entre os integrantes dessas culturas. Concluímos pela necessidade da criação de políticas públicas afirmativas para inclusão do estudo das culturas originárias de maneira efetiva nos currículos em geral.

Palavras-chave: Representações. Culturas originárias. Universitários. Currículo escolar.

¹ Possui graduação em Pedagogia - Supervisão escolar e magistério pela Universidade Federal de Rondônia (1987) e doutorado em Diagnóstico e avaliação educativa-psicopedagogia pela Universidade da Coruña (2004, revalidado e registrado pela UNB). Concluiu estágio de pós-doutoramento com ênfase em Psicologia Escolar pela Universidade do Minho (2005). É professora DE na Universidade Federal do Amazonas- Campus do Vale do Rio Madeira - Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA - Humaitá (2006). Coordena grupos de pesquisas UFAM/CNPq (2006), dirige periódicos vinculados aos grupos de pesquisa que lidera: Revistas Educamazônia (2008-atual) e Revista AMAzônica (2008-atual). Coordenou diversos projetos de pesquisas apoiados pelo CNPq e FAPEAM, colabora com programas de pós-graduação da UFAM, núcleos de estudos e pesquisas da UFAM, eventos científicos, projetos de extensão universitária e outras atividades acadêmicas. E-mail: suelyanm@ufam.edu.br

² Professora DE, atuando na graduação e Pós-Graduação Universidade Federal do Amazonas. E-mail: fgarcia@ufam.edu.br

³ Professora DE, atuando na graduação e Pós-Graduação Universidade Federal do Pará. E-mail: vilmaaparecidapinho@gmail.com

⁴ Professor atuando na Pós-Graduação da Universidade De La Salle, Bajío, León, México. E-mail: lsolano@delasalle.edu.mx.

ABSTRACT

The human culture are millennial and it integrates the knowledge set and worldviews of human family. They integrate the identity of global citizens and its social subjectivity that impacts over the built of individual identity that guides the behavior in front of daily situations in both public and private lives. This article is part of a wide investigation supported by PROCAD/AMAZONIA, CAPES/UFAM/UFMT/UFPA (Protocol 8881.314288/2019-0), it aims to show representations of academic students from different countries (Brazil, México, Bolivia, Venezuela, Mozambique, Portugal, Spain, Dominican Republic and Colombia) about the appreciation of cultures from its territories. By international ethic procedure, participated n=881 academic students of both male and female gender. The instrument itself containing open and closed question was answered via internet with the support of invited researchers. The results shows perceptions of low valuation of original cultures from the academic students that impacts in discontentment between its members. Its concluded by the necessity of development of affirmative public policy to the inclusion of the study of original cultures in a effective way in general curriculum.

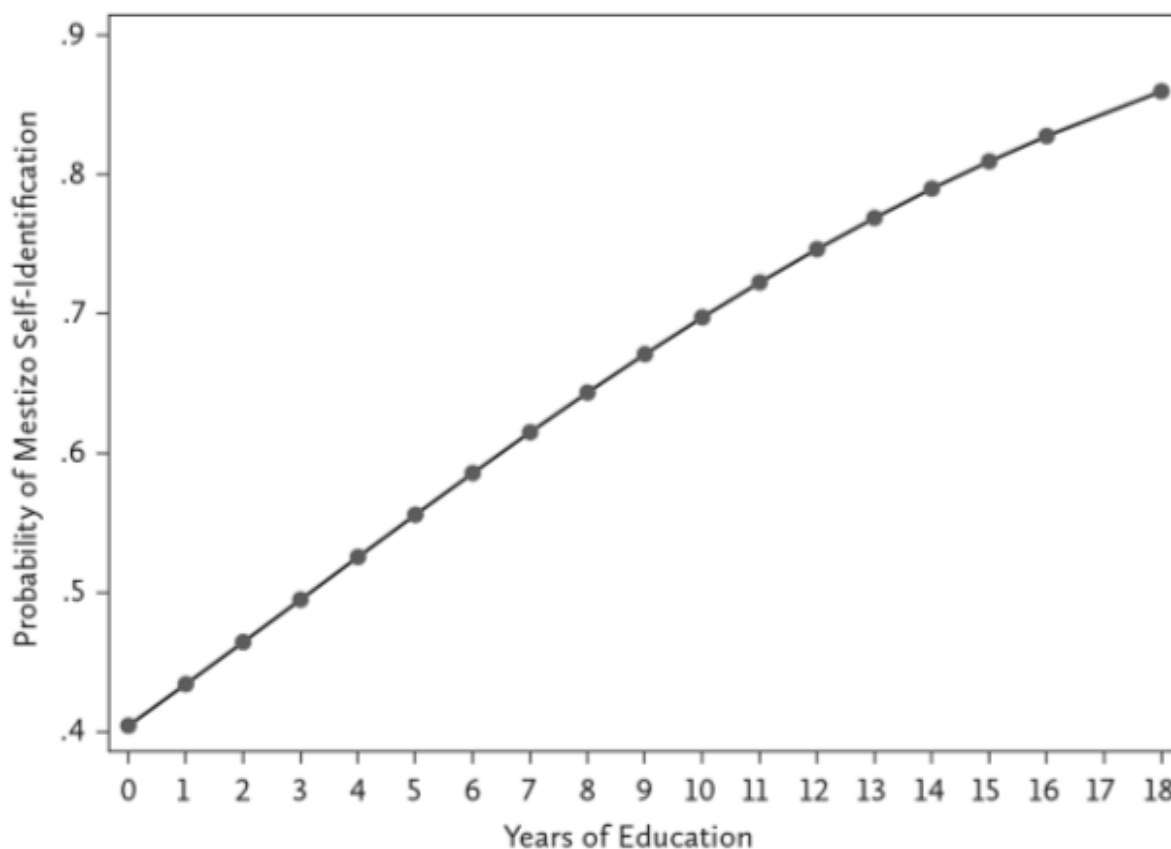
Keywords: Representation, original cultures, Academic Students, Scholar Curriculum.

Este artigo, parte de uma investigação mais ampla realizada ao abrigo do PROCAD/AMAZONIA, CAPES/UFAM/UFMT/UFPA (Ref. Proc. 8881.314288/2019-0), objetiva apresentar representações de universitários de diferentes países (Brasil, México, Bolívia, Venezuela, Moçambique, Portugal, Espanha, República Dominicana e Colômbia) sobre a valorização das culturas de seus territórios (MASCARENHAS, 2019).

Com suas memórias roubadas, suas autênticas histórias ocultadas, os descendentes de civilizações originárias se tonam involuntariamente, cegos de si mesmos. Suas autênticas histórias são invisíveis pelo currículo injusto que lhes é imposto nas escolas dominadas pelas “elites” dirigentes dos estados racistas, classistas, subservientes dos imperialistas capitalistas selvagens. Sistema econômico e político que quer o ser humano para mão de obra simplesmente. Não havendo interesse em promover o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades individuais para realização pessoal (SEN, 2010). Por outro lado, constatamos que:

Nos deparamos com a urgência em desvelarmos os processos educativos que reforçam no cotidiano escolar o racismo que perpassa a invisibilidade da diferença por conta das subjetividades atingidas nesse processo de colonialismo que não reconhece a existência do outro -indígenas e negros como pessoas de culturas e sentimentos, de desejos e formas próprias de se reconhecer, de aprender e dar sentido ao viver coletivamente a partir de outros referenciais religiosos, familiares, comunitários e estéticos. A educação escolar, desde muito cedo, nega o corpo que se é, imobiliza, e nele inscreve a negação de sua identidade étnico racial, constituindo-o de negatividade pelo pensamento colonial (GRANDO, PINHO & RODRIGUES, 2018, p. 86)

As sociedades colonizadas em especial as da América Latina e África, são geralmente excludentes, classistas, racistas, colonialistas. Os sistemas educativos formais e informais têm um currículo oculto que reforça os valores e cosmovisão dos povos colonizadores excluindo as cosmovisões dos povos invadidos e colonizados, negando sua cultura, fragilizando sua identidade, escondendo sua história milenar e contribuição essencial para a construção dos atuais estados nacionais, estados que conservam características coloniais (BALLESTRIN, 20134)). Inclusive existe evidência em países como México, indicando que quanto maior tempo de escolarização, a identidade indígena e originária se vai negando para auto identificar-se como mestiços (MARTÍNEX ET AL, 2014).



Fonte: Martínez, *et al.* 2014. Pág. 57

Sabemos que as culturas humanas são milenárias, integram o conjunto de saberes e cosmovisões da família humana. Integram a identidade dos povos e sua subjetividade social impactando sobre a construção da identidade individual que orienta o comportamento diante das situações cotidianas no âmbito público e privado. As escolas com seus currículos injustos, racistas, classistas e colonialistas lhes negam a história autêntica da humanidade da

qual todos fazem parte. Um verdadeiro atentado ao bem comum o que se configura crime de lesa humanidade. Os povos africanos na África, os povos originários da América classificados como “índios” pelos colonizadores, os afrodescendentes na América e em todos os territórios colonizados, ao longo de séculos e inclusive na atualidade viviam e vivem em uma situação que os obriga a enfrentar o outro (brancos) e definir sua identidade *vis a vis* (frente a frente, tête à tête) desse outro que a negava e nega. Viveram por séculos e ainda vivem em países onde são marginalizados, discriminados e estigmatizados pela cor de suas peles e suas características fenóticas e culturais. Seus ancestrais viviam e atualmente os descendentes de “índios” e negros ainda vivem, apesar das vedações legais e constitucionais, em um ambiente social onde sua humanidade é negada (Ubuntu). Um ambiente que apesar das leis e constituições vigentes, na prática das relações interpessoais, em grande medida, o branco é sinônimo de força, de poder, de riqueza, de belo ... em detrimento do negro e do “índio” que são representados como ausência de luz, ausência de beleza, ausência de poder, ausência de civilização, pobreza (KAKOZI KASHINDI, 2012)

Em alguma medida utilizamos a filosofia africana Ubuntu para refletir e situar a condição de família humana em sentido amplo, nos apoiando nas perspectivas epistemológicas da complexidade e meta epistemologia de contexto, onde o histórico e o cultural são determinantes de nossa identidade e humanidade.

Ubuntu significa que ser um humano é afirmar sua humanidade por reconhecimento da humanidade de outros e, sobre estas bases, estabelecer relações humanas com os outros. *Ubuntu*, entendido como ser humano (humanidade); um humano, respeitável e de atitudes corteses para com outros constitui o significado principal deste aforismo. *Ubu-ntu*, então, não apenas descreve uma condição de ser, na medida em que é indissoluvelmente ligado ao *umuntu*, mas também é o reconhecimento do vir a ser e não, como desejamos enfatizar, o ser e o vir a ser. (RAMOSE, 1999, p.51)

O *Ubuntu* como filosofia africana Bantú, alude para a convivência para esse outro (outros seres humanos e outros seres). Viver com esse outro, respeitando-o em sua diferença e reconhecendo-o como valioso que é para minha existência, para minha vida. Me faz mais humano, já que me faz mais respeitoso, solidário, responsável, compassivo e generoso, não só para meus semelhantes, seres humanos, como para com a natureza. Isso é viver o *Ubuntu*, isso é ser humano (KAKOZI KASHINDI, 2012). Acreditamos que esta epistemologia é coerente com a condição de dignidade da vida humana em sociedade e precisa ser incorporada ao currículo escolar em geral. Como justiça curricular e valorização da alteridade humana.

Somos todos originalmente humanos e em comunidades humanas que se desenvolveram igualmente ao longo dos séculos, construindo existências livres, soberanas que promoveram o bem comum para todos os seus membros. Todavia, desde a revolução industrial, os descendentes dos povos originários recebem uma educação para atender aos interesses do mercado de trabalho e terminam seu tempo sem conhecer sua história original autêntica, que impacta sobre sua identidade social e individual. Um mundo onde a justiça de dar a cada um o que lhe pertence deve assegurar, em primeiro lugar a verdade sobre a história que determina a identidade das pessoas. Esse é um desafio que os currículos escolares precisam enfrentar.

Vivir con ese otro, respetarlo en su diferencia y reconociendo lo valioso que es para mi existencia, para mi vida, me hace más humano, ya que me hace respetuoso, solidario, responsable, compasivo y generoso no sólo para con mis semejantes seres humanos, sino también con la naturaleza. Esto es vivir Ubuntu, esto es ser humano, (KAKOZI KASHINDI, 2012, p. 15).

A condição da soberania individual que caracteriza a essência de todos os seres humanos é compatível com a justiça que é dar a cada um o que lhe compete. A justiça que é uma condição ética da sociedade humana está sendo substituída por leis construídas por grupos imperialistas, colonialistas, classistas e racistas onde impera a lei do “mais forte” econômica e hegemonicamente. Situação histórica impele à resignação. Violando o que nos torna humanos: a liberdade, a criatividade, a soberania, o poder, a vontade. Não podemos ter um currículo que tenta nos tirar o que nos torna humanos. (Pensamos que nesse currículo atual que tenta desumanizar o ser humano, negar a dignidade de sua história, pode estar parte da causa para tantos problemas mentais, emocionais, depressão e suicídios em todas as camadas e idades. Ninguém merece um currículo que desvaloriza e torna invisível e marginal sua história e sua dignidade. O currículo atual é injusto por esconder a verdade histórica) (VILLAVICENCIO SANTILLÁN, 2016).

Os direitos conquistados ao longo dos últimos séculos com sangue, suor e lágrimas por nossos avós e pais estão sendo descartados. O que desumaniza a condição da vida humana em sentido amplo. Os “detentores do poder econômico” os “superpoderosos” se acham no direito de classificar e qualificar grupos, países, e tudo o que desejam classificar e qualificar. A quem servem? Essas agências mandam mais que governos democraticamente eleitos. Não há como debater ou dialogar com agências reguladoras e avaliadoras que não compartilham dos mesmos critérios que propagamos. Critérios de igualdade, dignidade, soberania, liberdade, vida em comunidade e bem comum. Critério de respeito à diversidade, unicidade e liberdade de criar, estudar, pesquisar e divulgar o pensamento e o conhecimento. (CASANOVA-

GONAZÁLES, 2015). Como pessoas soberanas e livres, não precisamos da aprovação de outrem. Devemos seguir nossa essência e consciência humana, desenvolver nossas habilidades e capacidades únicas em prol do bem comum em nossos territórios e comunidades. Devemos satisfação à nossa própria consciência e auto aprovação. Somos únicos e não devemos imitar outros ou nos obrigarmos a seguir padrões que não respeitam nossa identidade, liberdade, unicidade, nossa humanidade, nossa alteridade. Esses aspectos em nossa perspectiva são aspectos a serem, oportunamente incluídos nos currículos escolares em geral. Cada pessoa para ser coerente consigo mesma e respeitar a diversidade cultural e humana da qual faz parte precisa passar por experiências de respeito e aceitação desde a primeira infância e ao longo de sua formação. Cada pessoa merece e tem direito ao respeito à sua unicidade. Os currículos, em nossa forma de avaliar não estão planejados para respeitar a diversidade cultural humana. Sendo um desafio da ciência da educação em sentido amplo.

Há que se recordar que a soberania é individual. A soberania política e dos governos é delegada a representantes livremente eleitos por cada soberano que integra a população de determinado território e país, ou seja: por cada pessoa em particular que habita o território. Não há que se observar leis ilegítimas que negam a história, a dignidade, a soberania, a liberdade, a criatividade das civilizações humanas. O que se caracteriza como uma indignidade inaceitável que faz com que as pessoas em geral fiquem indignadas por não terem sua dignidade respeitada, por não terem suas histórias e culturas presentes e valorizadas nos currículos escolares. (VILLAVICENCIO SANTILLÁN, 2016).

O currículo injusto que nega a verdade histórica das civilizações humanas, enaltecendo a cultura europeia em detrimento das diferentes culturas e civilizações humanas é inaceitável e precisa ser revisto, sob pena de roubar a história e prejudicar a identidade dos descendentes dos povos originários. Sem história, sem memória, cegos de si mesmos, invisíveis nos currículos das escolas colonialistas, imperialistas, classistas e racistas que dominam o sistema educativo em geral. (SILVA, 2018).

A diversidade humana é riqueza da humanidade. Essa verdade histórica demonstrada pelo patrimônio material e imaterial, os sítios arqueológicos em geral, merece ser ensinada, conhecida, apreciada, valorizada. Cada pessoa tem direito de ouvir de seus professores, desde o primeiro dia de aula que é descendente das civilizações ancestrais e que tem um potencial único importante para o bem da humanidade. Com esse currículo justo a escola estará colaborando para desenvolver as capacidades e potencialidades dos estudantes em geral, de modo que venham a realizar seus projetos de vida favorecendo o bem comum da humanidade e o seu bem estar e realização pessoal.

Pode ser utópico diante dos fatos do currículo atual colonizado, esvaziado de sentido para os descendentes dos povos originários em geral. Para que serve a utopia? A utopia é como o horizonte. Quanto mais nos aproximamos do horizonte, mais o horizonte se afasta. A utopia serve para caminharmos, para avançarmos em direção aos novos paradigmas de fortalecimento da igualdade humana. A justiça e a liberdade são irmãs da soberania e dignidade da pessoa humana. Essas informações precisam estar no currículo justo das escolas em todas as esferas (da educação infantil à pós-graduação).

O sistema escolar formal como um dos aparelhos ideológicos do Estado, controla os conteúdos curriculares que são ensinados aos estudantes em geral durante os cursos escolares. Tais conteúdos em grande medida servem para favorecer a construção da identidade social e pessoal em sentido amplo. Uma vez que a identidade é enraizada na história social e individual e da memória coletiva. Um currículo conservador que não permite às novas gerações conhecer a história da formação de seus povos e nações é antes de tudo injusto, colonialista, imperialista, classista, racista e indigno de ser aplicado. Esse currículo injusto praticado na maioria das escolas, que impacta sobre a formação da identidade nacional, social e individual de forma extremamente desfavorável para o bem estar psicossocial e individual dos estudantes. (O'SHEA, 2018).

Como seres humanos não podemos abrir mão ou prescindir das características que nos tornam humanos: a soberania individual, a unicidade individual, a liberdade individual, a criatividade individual, o poder individual, o livre arbítrio individual dentre outras características pessoais. Tais características são peculiares à condição humana sem as quais empobrecemos nossa humanidade e até podemos adoecer e morrer.

O sistema escolar em geral, do ponto de vista formal, tem como objetivo promover o desenvolvimento das capacidades e potencialidades humanas, preparar as pessoas desde a infância até a idade adulta para o exercício consciente, participativo e interventivo da cidadania e o trabalho. Todavia, os indicadores atuais revelam espaços escolares violentos, com baixos indicadores de aprendizagem e desenvolvimento humano, liberdade e soberania (SEN, 2010).

São espaços que possuem um currículo desconectado dos interesses individuais e focados no desenvolvimento tecnológico, e nos interesses do mercado. O que, em grande medida, não coincide com os interesses de desenvolvimento pessoal dos estudantes, visto que desconsidera suas características e interesses individuais. Daí os elevados índices de desistência escolar, reprovação escolar e outros fenômenos que em conjunto são conhecidos com “fracasso escolar”.

Temos uma escola formal eurocêntrica, colonizadora, imperialista, classista e racista que ignora a riqueza cultural e a sociodiversidade que caracteriza os povos dos territórios colonizados. O que impacta sobre os indicadores de bem viver e satisfação com a vida dos estudantes uma vez que não percebem em suas escolas a presença de suas culturas ancestrais originárias, sendo forçados a estudar somente as culturas dos povos colonizadores que invadiram e pilharam seus territórios, impondo seus costumes, religião, língua, alimentação, vestuário, festividades, silenciando e marginalizando as culturas e tradições dos povos dos territórios colonizados. (VILLAVICENCIO SANTILLÁN, 2016).

Os descendentes dos milenários povos colonizados que percebem a ausência de suas culturas e histórias nas histórias registradas nos livros escolares em geral sentem uma grande tristeza emocional pois seus ancestrais e sua história são ignoradas, silenciados, marginalizados. Daí o currículo escolar injusto pois não dá a cada um o que lhe pertence: o direito à verdade, à sua história ancestral. (SILVA, 2018).

O currículo escolar em geral, ao negar a história dos povos originários tanto dos apelidados como "índios" por Cristóvão Colombo e pelos colonizadores em geral, como no caso do Brasil, os seres humanos que foram sequestrados do continente africano para trabalhar como escravizados em territórios da Europa e América, lhes nega a História milenar ancestral, a memória, a identidade. São tratados como escravizados, mão de obra barata para toda obra. Não são tratados como seres humanos. Daí ser um currículo injusto e desumanizador de lesa humanidade. (VILLAVICENCIO SANTILLÁN, 2016)

Mesmo porque as atuais elites dos países colonizados, em grande medida, são constituídas por descendentes de colonizadores portugueses e espanhóis que vieram para enriquecer financeira e economicamente nestes territórios, e resistem em reconhecer as culturas e civilizações originárias em sua importância e dignidade humana. Daí o mal-estar social onde grande parcela da sociedade não se percebe nos currículos escolares, o que impacta negativamente sobre sua identidade e bem viver na sociedade onde se inserem, são como estrangeiros em seu próprio território ancestral (TRUEBA, 2012).

Os tributos pagos pelos países do "terceiro mundo", na forma de dívida financeira externa assemelham-se aos tributos pagos por povos colonizados a suas metrópoles e pelos países subjugados aos impérios. Podendo ser considerado uma forma de colonização e exploração histórica, daí a reflexão entre independência formal x independência de fato, e por outro lado a afirmação de que os países lograram de fato a independência de "hino e bandeira", uma vez que a vontade soberana dos povos dominados economicamente e oprimidos culturalmente, silenciados em sua identidade ancestral não é respeitada, pelo

contrário é totalmente ignorada em grande medida pelos Estados que administram as diferentes nações. No caso da Amazônia brasileira e das regiões do interior dos países, podemos falar de colonialismo interno, onde as regiões mais industrializadas exploram as matérias primas das regiões menos industrializadas, reduzindo o volume financeiro para apoiar os investimentos em infraestrutura e qualidade de vida das regiões exportadoras de matéria prima, que apresentam indicadores menos favoráveis de bem viver, em comparação com os indicadores das regiões mais industrializadas. Daí o colonialismo interno. Fenômeno que em uma pátria, uma família nacional (nação), precisa ser discutido e superado para que todos os membros da família nacional usufruam dos recursos pátrios de forma igualitária. Que sejam superadas as desigualdades regionais entre os países em geral. (CASANOVA-GONAZÁLES, 2015)

Seres humanos por sua condição e dignidade merecem respeito. O processo político e econômico da colonização que se enraíza na cosmovisão de que todos os seres são como coisas a serem exploradas não é coerente com a condição humana em sentido amplo. (VILLEGAS, 2019).

O sistema escolar em todas as esferas, desde a educação infantil à pós-graduação atua como ente colonial e econômico que atua ao serviço do desenvolvimento tecnológico, em prol do crescimento financeiro, o que, em grande medida, contribui para a precarização da vida humana, não promovendo o desenvolvimento das capacidades e potencialidades individuais tendo em vista a auto realização e o bem comum. Entendemos que tal realidade não pode prevalecer nem prosperar, sob pena de desumanizar o ser humano, negando sua dignidade, liberdade, soberania e poder (GROSFOGUEL, 2016). Os currículos escolares devem aportar o questionamento das relações de poder, ao mundo das interações cotidiana e sobretudo com as formas em que as diferenças são processadas a partir de paradigmas de dominação cultural (VICH, 2014. Pág. 49).

Embora com suas independências de “Hino e Bandeira” promulgadas há séculos, grande parte do Estados latino americanos e africanos continuam a sobreviver como Estados colonizados por governos manobrados por interesses econômicos financeiros transnacionais. O processo de extrativismo selvagem e o desrespeito aos territórios e soberania das civilizações invadidas e saqueadas desde o século XV, revelam interseções entre o processo contínuo de degradação ambiental, exploração capitalista selvagem nos territórios onde estão instaladas empresas multinacionais que não respeitam direitos trabalhistas locais e legislação ambiental. (RODNEY, 1981). Tal Realidade demonstra que o colonialismo está longe de ser considerado um antecedente histórico para a vida econômica e política de grande parte dos

territórios atualmente nomeados de “América Latina”. América latina onde são faladas centenas de línguas das civilizações originárias... certamente no futuro essa denominação será modificada. Por enquanto, sabermos que o colonialismo externo e interno é um aspecto que define as diversas formações políticas na região. (CASANOVA-GONAZÁLES, 2015).

O fenômeno econômico e político do colonialismo envolve o roubo de terras dos habitantes que integram as civilizações originárias dos territórios invadidos, por um lado, e por outro, a transferência ou migração forçada dessas populações que alijados de seus territórios com suas riquezas originais, sua cultura e modos de produção promove o truculento processo histórico e político de empobrecimento material de seus descendentes. O processo colonizador classifica tudo como “recursos”, entes econômicos acima de tudo (terra, riquezas naturais, pessoas para trabalho quase escravizado). O fenômeno da colonização entende que o mundo físico e todos os seres, inclusive o humano são recursos econômicos (TUCK E YANG, 2012). A exploração do trabalho nos estabelecimentos escolares neoliberais, da educação infantil à pós-graduação revela um modelo econômico colonial, uma vez que trata as pessoas como insumos e não como seres humanos livres, com vontade soberana, poder e dignidade que se realizam pelo trabalho como uma criação humana individual embora desenvolvida de modo inter-relacionado com o coletivo onde se insere.

O desafio da construção de um currículo intercultural que valorize as expressões culturais da humanidade como um todo é urgente e em nossa perspectiva de análise precisa ser implementado de imediato. Os novos currículos incluirão uma lógica que formem pessoas integrais com uma visão holística. Por outro lado, que contemple processos que harmonizem as competências de caráter intelectual, social, biopsicossocial e trabalho orientado ao compromisso de formar não para lógicas laborais, para impor uma lógica social que esteja determinada pela aplicação dos saberes ancestrais, e que adotem o compromisso de incorporar elementos próprios e contextualizados ao currículo e que se articulem com saberes ancestrais que incluam práticas pedagógica e andragógicas. Esse é um desafio a ser superado, pois na atualidade, a estrutura colonizada dos currículos eurocêntricos é incompatível com a busca e o fortalecimento da identidade educativa dos países. (VILLAVICENCIO SANTILLÁN, 2016).

Nesta pesquisa com dimensões mais amplas, apoiada na perspectiva da epistemologia de contexto e complexidade busca avançar na construção de novos conhecimentos cientificamente sistematizados que demonstrem o impacto de aspectos históricos sobre a identidade, o rendimento e o bem estar dos participantes. Os participantes são universitários (estudantes, docentes e técnicos) de diferentes universidades e países (MASCARENHAS, 2019).

A perspectiva da pesquisa apoia-se na visão de que a alteridade é constitutiva do profundamente humano, motivo pelo qual sua valorização é essencial nos currículos em geral como forma de reconhecer a dignidade e soberania da condição humana em geral. O currículo não colonizado, não eurocêntrico em nossa perspectiva teria em seu núcleo o princípio de que cada ser humano expressa sua humanidade e unicidade em relação aos outros membros a humanidade desenvolvendo suas habilidades e capacidades, sua unicidade em prol do bem como. Com dignidade e liberdade, com uma importância essencial para si e para a comunidade o que, em nossa perspectiva, irá impactar na formação de identidades mais autônomas e saudáveis que poderão contribuir positivamente para o desenvolvimento social e o bem comum, (CASTRO 2001).

1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Na primeira fase da investigação longitudinal participaram 29 instituições de ensino superior. Sendo: Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Brasil com n=70, 7,9%; Universidade Federal de Rondônia/UNIR-Brasil, n=45, 5,1%; Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT-Brasil, n=19,2,2%; Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA-Brasil, n=27, 3,1%; Universidade Federal de Pernambuco/UFPE-Brasil, n= 47, 5,3%;Universidade La Salle, Manaus – Brasil, n=45, 5,1%; Universidade Nacional Autónoma de México/UNAM – México, n= 385, 43,7%; Universidade La Coruña/UDC – Espanha, n=10, 1,1%; Universidade Pedagógica Nacional/UNP- México, n= 26, 3,0%;Universidad Externado de Colômbia, Colômbia, n=2, 0,2%; Universidad de La Amazônia Boliviana - UNAB, Bolívia, n=1, 01%; Universidad Gabriel René Moreno, Santa Cruz de La Sierra, Bolívia, n=29, 3,3%, Universidad Pedagógica Externado Libertador, UPEL, Venezuela, n=35, 4,0%; Universidad do Algarve, Faro, Portugal, n=2, 0,2%; Universidade Pedagógica de Moçambique, n=39, 4,4%; Universidade de Licurgo, Moçambique, n=16, 1,8%; Universidade Federal de São Paulo, Brasil, n= 1, 0,1%; Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, n=1, 0,1%; Universidade de Lisboa, Portugal, n=1, 0,1%; Universidade do Porto, Portugal, n=1, 0,1%; Uninorte, Manaus, Brasil, n= 1, 0,1%; Universidade Nilton Lins, Manaus n=2, 0,2%; UEM, Moçambique, n=1, 01,%; Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, n=1, 0,1%; Universidade Federal do Pará, n=14, 1,6%; Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique, n=8, 0,9%, Universidad Frederico Henriques y Carvajal, República Dominicana, n=58, 5,4%; UNISAVE, Brasil, n=2, 0,2%; Instituto Superior de Psicologia Aplicada - ISPA, Portugal, n=2, 0,2%.

2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram desta fase da investigação n= 881 pessoas. Sendo n=271, 30,8% do Brasil, n=409, 46,4% do México, n=11, 1,2% da Espanha, n= 7, 0,8% de Portugal, n=67, 7,6% de Moçambique, n=30, 3,4% da Bolívia, n=2, 02% da Colômbia, n=34, 3,9% da Venezuela, n=48, 5,4% da República Dominicana e n=2, 02% de outros países. Quanto ao estado civil dos participantes, n=586, 66,5% são solteiros; n=177 são casados/as, 20,1%; n=78 vivem em união estável 8,9%. N=36, 4,1% são divorciados e n=4, 0,5% são viúvos

Entendemos que essa variável histórica exerce impacto importante sobre a subjetividade social das sociedades alvo do processo de colonização que impactou sobre as culturas, a auto-estima e o auto conceito das sociedades envolvidas. Acreditamos que se faz necessário ampliar o diálogo sobre esse fenômeno histórico, econômico e político da colonização e seus impactos sobre o bem estar das sociedades envolvidas.

Dentre os participantes n=599 são do sexo feminino 63,5% e n=322 do sexo masculino 36,5%. Idades entre 18 e 70 anos, $\underline{M}= 30,6$; $\underline{DP}=12,17$. Das instituições de ensino superior participantes nesta fase da investigação, registramos que n=788, 88,3% dos participantes são vinculados a instituições públicas e n=103, 11,7% a instituições particulares. Destes estão vinculados à modalidade presencial n=699, 79,3%, n=11, 1,2%, participantes à modalidade semi-presencial e n=171, 19,4% à EAD. No que se refere à categoria de participantes da investigação registramos nesta primeira fase n=711 estudantes, 80,7%; n=106 docentes, 12,0% e n=64 técnicos, 7,3%.

No que se refere à identidade étnica, n=175 dos participantes identificam-se como brancos 19,9%; n=111 como negros, 12,6%, n=554 como mestiço/pardo 62,8% e n=42, 4,8%, como integrantes dos povos primeiros no território, classificados pelos Estados e nações colonizadoras e imperialistas em geral como “indígenas” em função da forma como Colombo os denominou em 1492, por pensar que teria encontrado uma nova rota para as índias. Entendemos que esse segmento da sociedade integra civilizações primeiras que habitavam o território antes da invasão de civilizações do velho mundo (Europa, Oriente Médio e Ásia) para colonizar e explorar os territórios em causa.

Os resultados demonstram percepção de baixa valorização das culturas originárias por parte dos universitários impactando em descontentamento entre os integrantes dessas culturas. Concluimos pela necessidade da criação de políticas públicas afirmativas para inclusão do estudo das culturas originárias de maneira efetiva nos currículos em geral com forma de estabelecer justiça curricular para todos.

Quadro 1: Representações ¿Sabe cuántas culturas originarias hay en el país en donde vive?
Universitários, 2019

España	Femenino	20	En la escuela muchas veces se limitan a informar sobre la cultura o la historia de la gran mayoría, dejando relegadas a un segundo plano otras más minoritarias, pero no por ello menos importantes.
México	Femenino	20	La información sobre las culturas originarias en México es infravalorada
	Masculino	69	El gobierno, siempre las ha despojado y aniquilado aliado con los dueños del dinero (FMI, BID, FAO, etc)
México	Femenino	63	Cuando yo estudié la primaria sí veíamos textos de esos
México	Masculino	49	Es tal la variedad de pueblos indígenas en México que sería muy difícil abarcarlas todas.
México	Masculino	48	Se estudia muy general.
México	Femenino	24	No se les da interés, prefieren conocer otras culturas que la propia, repito, influencia española.
México	Femenino	57	Aquí el gobierno los ha hecho parte del atractivo histórico para incrementar el turismo a través del programa de Pueblos Mágicos
México	Masculino	25	Muy poco, pero se nos enseña más a respetar y a alabar al colonizador, muy sadomasoquista, diría Dussel
México	Femenino	55	Falta cultura de pueblos originarios su carácter y de las mezclas que surgieron.
México	Masculino	41	se conocen de manera superficial y al final existen libros que refieren historias diferentes a lo que se enseña en las escuelas.
México	Femenino	53	En una comunidad tienen una estación de radio en su lengua nativa (hñahñú).
México	Femenino	37	Solo las más representativas
México	Femenino	47	Algunas de ellas, son estudiadas, e inclusive se están tratando de preservar los aspectos culturales principales, como son la lengua y las costumbres
México	Femenino	19	Se estudia su historia, pero la mayor parte de la población ignora mucho de dicha historia de las culturas originarias de México.
México	Femenino	55	Se han realizado esfuerzos pero no han sido suficientes
México	Masculino	53	Son muchas las culturas originarias en México. Algunas son estudiadas, las más protagónicas y grandes. Hay muchas culturas originarias pequeñas en regiones distantes.

México	Masculino	33	Solo como ejemplos de de grandeza a través de los vestigios arquitectónicos, y actividades culturales, la vida diaria de las culturas originarias se caracteriza por la pobreza y desigualdad
México	Masculino	57	No, porque existe aún el paradigma de la estigmatización en todos los aspectos de las etnias a nivel nacional.
México	Masculino	18	Cosas como el día de muertos, algunos dioses, cultura general, pero nada serio.
México	Femenino	20	Por supuesto que no. Solo se estudian a los grupos que fueron más influyentes y aún así, la mayoría de los mexicanos no sabe mucho al respecto.
México	Femenino	31	Se llega a tocar el tema en ciertas clases a diferentes niveles educativos pero no son profundizados estos temas y son olvidados con el tiempo. No se le da la importancia que merecen
México	Masculino	24	Gran importancia de la educación se basa en la historia de México que se da desde la primaria.
México	Femenino	53	Debería hacerse
México	Femenino	19	Pienso que tal vez, solo algunas
México	Femenino	40	Existen grupos étnicos y lenguas nativas, pero en las escuelas sólo se mencionan, mas no se estudian. Más bien se enseña el español, como resultado de la colonización y las costumbres o tradiciones nativas, no se toman en cuenta, sólo existen escuelas laicas o religiosas.
México	Femenino	62	Si son estudiadas y no son conocidas por la mayoría de la población
México	Femenino	40	Sólo hay escuela laica o religiosa no hay sobre grupos étnicos
México	Femenino	29	Considero que sí, al menos cuando estudié la educación básica y media superior tuve excelentes maestros y programas que me permitieron conocer varias culturas y la historia de nuestro país
México	Femenino	38	para los que estudiamos carreras de humanidades y ciencias sociales
México	Femenino	56	Lo cual lamento pues las historias, o leyendas no se difunden.
México	Femenino	45	Se revisan algunas historias de los pueblos originarios, pero de manera general, con adaptaciones, al ser interpretadas y traducidas pierden ciertas características, por ejemplo, al traducir una leyenda o mito de la lengua original al español, en el momento de hacer la traducción pudiera ser que se pierda la intención de la idea que se quiere trasmitir, entonces ya no se estudia desde el punto de vista original, sino de la perspectiva de quien lo esta estudiando, y si en ese momento quien lo esta

			estudiando tiene una perspectiva distinta de la original, le va a dar una interpretación distinta y quizá así sea transmitida subsecuentemente.
México	Femenino	33	Vivo en Quintana Roo, la cultura Maya es fuerte, los Maya hablantes son muchos y hasta cierto punto la explotación comercial de la zona utiliza la cultura para explotarla, logrando visibilizarla
México	Femenino	33	En ocasiones se conocen sus nombres pero no se valora a las personas pertenecientes a ellas y sobre todo en las ciudades son vistos y tratados como personas que no pertenecen a eso, a ciudades.
México	Femenino	47	No se estudian de manera formal, es autodidacta.
México	Femenino	29	Creo que no se le da el valor debido
México	Femenino	53	No se les considera en ningún sentido.
México	Femenino	43	Una embarrada, lo que sé, es porque aprendí a conocer la historia de mi país.
México	Masculino	24	Solo la cultura azteca y maya son estudiadas medianamente a profundidad, de hecho las lenguas nativas se pierden progresiva e irremediamente. las demás solo pocos párrafos en los textos y la información es errónea y manipulada
México	Femenino	24	Las mencionan durante las clases normalmente de educación básica pero solo de una forma de conteo histórico, sin darle la importancia de recuperación y revalorización
México	Femenino	25	Se conoce la historia prehispánica, pero no se desglosa como tal todas las comunidades que hay y su historia
México	Femenino	42	Si, porque las aprendí en la primaria
México	Masculino	46	Siempre tratan de hasta cambiar la historia y nadie hace nada para recuperar los hechos reales, no los oficiales.
México	Masculino	20	Las culturas más grandes son las más comentadas a lo largo de la preparación académica
México	Femenino	52	Son diversas y variadas y poco conocidas
México	Masculino	52	en mi época primaria y secundaria muy poco, desconozco los nuevos contenidos
México	Masculino	22	Solo de los Mexicas y Mayas, las demás aún no se meten al consciente colectivo
México	Femenino	31	Antes en historia de México incluían el estudio de las culturas: maya, olmeca, azteca, etcétera, pero con los nuevos modelos educativos ya no aparecen esas temáticas
México	Femenino	26	Muchas veces en las escuelas conocen más de la historia mundial que de la historia nacional y local

México	Femenino	26	muchas veces las tradiciones de mi país han sido suprimidas dentro del currículo nulo
México	Femenino	21	si ya que se enseña en educación básica
Bolivia	Femenino	27	No son estudiadas todas, solo tres o cuatro
	Femenino	24	No todos los colegios enseñan las lenguajes nativos del país. Seria excelente que todos los colegios enseñarán los principales quechua, aymara, guaraní. .
México	Femenino	45	Considero que las estudiamos como algo del pasado, sin reconocer que aún están presentes con distorsionados vestigios pero lo están
México	Masculino	53	No existe un interés por parte de las autoridades en difundir nuestra auténtica historia.
México	Femenino	22	Sólo las más representativas de la historia de México.
Venezuela	Femenino	24	Se ha establecido muchas veces un grado de inclinación por conocer y descubrir más sobre cierta cultura que otra, quitando el mérito de las demás. Aunque a nivel educativo se ha tratado de implementar el conocimiento de las civilización con mayor representación nacional.
México	Femenino	53	Es un área del estudio de la Historia que no se ha considerado
México	Femenino	23	Somos enseñados desde la primaria como pueblo colonizado
México	Femenino	22	Se revisan algunas cosas en la primaria y secundaria pero no todas las historias son verídicas
México	Femenino	22	Nos enseñan únicamente la historia de lo conquistadores, de Europa y una pequeña parte es sobre los pueblos nativos, pero a partir del periodo de la conquista se pierden en la historia.
México	Masculino	21	A ciencia cierta, no lo se
México	Femenino	23	No siempre es así.
México	Femenino	20	Solo importa el país, no las comunidades
Rep. Dominicana	Masculino	24	Va no se habla de la historia pasada las nuevas modalidades han cambiado todo el esquema.
México	Femenino	21	Son memorizadas, por lo mismo se olvidan.

Fonte: Base dados LAPESAM/UFAM/CNPq, 2019.

Da análise das representações das expressões registradas no quadro 1, constatamos que em grande medida, os participantes não percebem que os currículos escolares e a sociedade em geral valorizam as culturas e “nossa autêntica história” dos povos não europeus.

O conjunto de representações dos participantes de língua espanhola demonstra que o sistema escolar ainda não promove a inclusão da história dos povos em geral de modo a

valorizar a contribuição do conjunto da sociedade para o avanço e o bem estar da humanidade. Destacamos as seguintes representações: (i) “Somos enseñados desde la primaria como pueblo colonizado”; (ii) “Nos enseñan únicamente la historia de los conquistadores, de Europa y una pequeña parte es sobre los pueblos nativos, pero a partir del periodo de la conquista se pierden en la historia”, (iii) “No todos los colegios enseñan las lenguas nativas del país. Seria excelente que todos los colegios enseñarán los principales quechua, aymara, guaraní”, (iv) “Antes en historia de México incluían el estudio de las culturas: maya, olmeca, azteca, etcétera, pero con los nuevos modelos educativos ya no aparecen esas temáticas” e (v) “Solo la cultura azteca y maya son estudiadas medianamente a profundidad, de hecho las lenguas nativas se pierden progresiva e irremediamente. Las demás solo pocos párrafos en los textos y la información es errónea y manipulada”. Para o caso de México, este resultado é esperado pois, fazendo memória e com a incorporação à globalização nos anos 1990, a educação ia modificando, e girando a uma “modernidade”, onde a qualidade que tem maior atenção nos livros de textos oficiais é identificar-se como mestiços (CORONA, 2015). O que demonstra que os universitários reconhecem a baixa presença das histórias e culturas das civilizações nos currículos escolares. O que configura como injustiça curricular por negar o acesso à verdade histórica dos ancestrais (Quadro 1).

Esse inseguro mundo onde a liberdade, a soberania, o poder e a criatividade humana são ameaçados pela educação a serviço quase que exclusivamente dos avanços tecnológicos a serviço do lucro, tem colocado em risco a vida humana no planeta. A identidade histórica não pode ser negada, a história é elemento constituinte de nossa identidade. Se nos negam a história danam nossa identidade. É urgente a construção de um currículo escolar justo que inclua todos os saberes das civilizações humanas de forma equilibrada.

Quadro 2: Na sua percepção, as civilizações que tiveram seu território colonizado na atualidade têm sua cultura valorizada como uma importante contribuição para a família humana? Universitários, 2019

Brasil	Femenino	53	Na grande maioria são marginalizados e silenciados
Brasil	Femenino	48	Sim, pois a cultura é que nos faz perceber o quanto somos diferentes e que precisamos através desta aprender com as diferenças.
Brasil	Femenino	48	Nova era Bolsonaro - retrocesso total
Brasil	Masculino	49	Não há programas efetivos, nas escolas, por exemplo, que valorize a cultura de nossos antepassados.
Brasil	Feminino	49	Não, porque por exemplo o nosso país foi colonizado e não temos as culturas da diversidade valorizadas como uma

			importante contribuição para a família humana.
Brasil	Masculino	51	Pouca ou nada de valorização

Fonte: Base dados LAPESAM/UFAM/CNPq

Da análise das representações apresentadas por universitários da língua portuguesa, constata-se que a percepção é de pouca valorização das culturas das civilizações locais pelo currículo escolar, dentre outras destacamos: (i) “Não há programas efetivos, nas escolas, por exemplo, que valorize a cultura de nossos antepassados”; (ii) “Não, porque por exemplo o nosso país foi colonizado e não temos as culturas da diversidade valorizadas como uma importante contribuição para a família humana” e “ (iii) “Na grande maioria são marginalizados e silenciados” (Quadro 2).

O que demonstra que após dezenas de anos de escolarização as lideranças acadêmicas não desenvolveram conhecimentos associados aos saberes interculturais de seus ancestrais. O que em nossa ótica se traduz com um dano de lesa humanidade.

Daí o desafio que as lideranças acadêmicas possuem de reformular os currículos da educação escolar incluindo os saberes das civilizações em geral de modo a incluir os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade que podem impactar na melhoria das relações interpessoais e bem comum de todos os seres humanos, de modo a assegurar um currículo justo (SILVA, 2018).

CONCLUSÃO

Com as informações aportadas pela pesquisa, é possível afirmar que os universitários em grande medida entendem que a valorização das culturas em geral não é uma realidade nos currículos da educação escolar. O que demonstra um currículo colonizado que não serve aos princípios de valorização do legado de todas as civilizações negando a justiça curricular. O que pode ser explicado pelo imperialismo articulado que domina o sistema capitalista selvagem na atualidade. Demonstramos que o currículo colonizado que rege as dinâmicas escolares em todas as esferas do processo de ensino-estudo-aprendizagem, na realidade escolar que vivenciamos, deixa profundas dívidas de identidade na formação de professores e estudantes de todas as áreas do conhecimento.

Há que se criar uma cultura que inclua a perspectiva da filosofia africana “Ubuntu”, onde conceitos como humanidade incluem necessariamente cordialidade, fraternidade, igualdade, justiça (dar a cada um o que lhe corresponde). Uma cultura onde a humanidade construa uma relação de família, onde seja superado o processo de escravização, opressão,

exclusão, desumanização que domina os currículos escolares em geral. Pois entendemos que uma família não é um clube onde se escolhe entrar ou sair. A família é onde nascemos, é o local onde todos têm o direito de exercer sua humanidade: a soberania, a liberdade, a criatividade, o poder pessoal, sua unicidade e dignidade como membro essencial da família humana. Tais valores em nossa perspectiva devem estar contidos nos currículos das escolas desde a educação infantil à pós-graduação. Uma vez que há cinco séculos o sistema hegemônico vem investindo na invisibilidade das matrizes históricas e culturais que dão sentido e significado à maneira de ser e de viver de povos não europeus que tiveram seus territórios invadidos e conquistados. Talvez sejam necessários mais cinco séculos para dar visibilidade a todas as culturas do conjunto de povos que integram a humanidade.

O intercâmbio cultural continuará a enriquecer a qualidade da vida humana no planeta terra. Todas as culturas são ricas e importantes para o bem viver de todos os seus integrantes. A reforma dos currículos da educação escolar incluindo igual valorização da história e cultura dos povos em geral é um imperativo de verdade histórica e respeito às importantes contribuições de todas as civilizações humanas para o bem comum. Eis o desafio. Que as lideranças acadêmicas das universidades reflitam sobre a inserção significativa das histórias da humanidade no currículo. E, por outro lado a criação de linhas de pesquisa para obter uma verdadeira formação integral humana contribuindo para construir a sociedade igualitária, livre, soberana onde a criatividade e o bem comum sejam o campo de atuação de todos os seres humanos, onde a interdependência seja um valor a ser desenvolvido em cada ser humano em prol do bem comum.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. **A América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

CASANOVA-GONZÁLES, Pablo. **De la sociología del poder a la sociología de la explotación : pensar América Latina en el siglo XXI** /Siglo XXI Editores ; Buenos Aires : CLACSO ; 2015.

CASTRO. Josefina Granja. El pensar sistémico. **Metapolítica**, Volumen 5, octubre/diciembre, 2001, pág. 90-115. ISSN 1405-4558.

CORONA, Sarah. **La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas de LTG en México (1954-2010)**. México: siglo XXI. 2015

FANON, Franz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: Editora da UFBA. 2008

_____. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

GRANDO, Beleni Saléte, PINHO, Vilma Aparecida de Pinho; RODRIGUES, Eglen Silvia Pípi. Metodologia intercultural na formação - ação para a Educação infantil: a cultura bororo e as relações Étnico – raciais. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.4, n. Especial, set. - dez. 2018, p.86-101

GROSFUGUEL, Ramón. Del “extractivismo económico” al “extractivismo epistémico” y al “extractivismo ontológico”: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. **Tabula Rasa**. Bogotá – Colombia, No. 24, 123-143-, Enero-junio, 2016. ISSN 1794-2489.

KAKOZI KASHINDI Jean-Bosco. **Ubuntu como vivencia del humanismo africano bantú**, disponível em: https://www.academia.edu/26780326/Ubuntu_como_vivencia_del_humanismo_africano_bantu?auto=download. 2012. Acesso: 11/9/2019.

LEÓN-PORTILLA, Miguel. **Visión de los vencidos relaciones indígenas de la conquista**, 28ª edición, Universidad Nacional Autónoma de México, ciudad de México, DF, 2006.

MARTÍNEZ, Regina. The different faces of mestizaje: ethnicity and race in Mexico. En E. Telles y PERLA (Project on Ethnicity and Race in Latin America), **Pigmentocracies: ethnicity, race and color in Latin America**. Estados Unidos: The University of North Carolina Press. 2014, pag. 36-80.

MASCARENHAS, S. A. DO N. **Avaliação longitudinal de variáveis cognitivas e contextuais do ensino superior analisando seus efeitos sobre o bem estar e o rendimento acadêmico**, Base de dados, Brasil/México, PROCAD/AMAZÔNIA-PPGEUFAM/UFPA/UFMT, Processo CAPES 8881.314288/2019-0, Não publicado, 2019
O'SHEA, Janet. Decolonizar o currículo? Possibilidades para desestabilizar a formação em performance, 2018. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 8, n. 4, p. 750-762, out./dez. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2237-266078871>. Acesso: 15/8/2019.

RAMOSE, Mogobe B. **African Philosophy through Ubuntu**. Harare: Mond Books, 1999, p. 49-66.

RODNEY, Walter, **Como Europa subdesarrollo a África**, Editorial de ciencias sociales, Ciudad de La Habana, 1981.

SEN. Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**, São Paulo, Companhia das Letras, 2010.
SILVA. Roberto R. D. da. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. **EDUR: Educação em Revista**. 2018; 34:e168824. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698168824>

TUCK, Eve; YANG, K. Wayne. Decolonization is Not a Metaphor. **Decolonization: Indigeneity, Education, and Society**, Toronto, University of Toronto, v. 1, n. 1, p. 1-40, 2012.

TRUEBA, César Carrillo. **El racismo en México. Una visión sintética.** Ciudad de México: EDIMPRO, S.A, 2009.

VICH, Víctor. **Desculturalizar la cultura. La gestión cultural como forma de acción política.** Argentina: Siglo XXI Editores. 2014

VILLAVICENCIO SANTILLÁN., Washington, Las características del currículo colonizado desde una perspectiva teórico-social. **YACHANA Revista Científica**, vol. 5, núm. 2 (julio-diciembre de 2016), pp. 77-86.2016.

Agradecimentos:

CAPES/MEC/Brasil/Programa PROCAD/AMAZONIA, CAPES (ref. 8881.314288/2019-0);
Às universidades que colaboram com a investigação, aos investigadores colaboradores;
Aos estudantes, docentes e técnicos que integram a amostragem;

Recebido em: 28/10/2019
Aprovado em: 30/11/2019