

## **Diálogos fora da colonialidade: considerações sobre a educação para as relações étnico-raciais no Brasil**

### **Dialogues outside coloniality: considerations on education for ethnic-racial relations in Brazil**

*Maria Aline Fernandes* é educadora da Rede Municipal de São Paulo, possui bacharelado e licenciatura em História pela Universidade de São Paulo (USP). No momento está cursando a segunda licenciatura em Pedagogia e atua como pesquisadora independente.

Contato: malinefern@gmail.com

#### **Resumo**

A partir das perspectivas decoloniais, este artigo objetiva analisar estratégias político-pedagógicas de descolonização de saberes, compreender como as ideologias constitutivas da colonização atuam na educação escolar e, assim, apontar algumas possibilidades para a educação das relações étnico-raciais no Brasil. Em primeiro lugar, analisa-se como o capitalismo subordina a educação globalmente. Em seguida, demonstram-se os vínculos entre a difusão dos conhecimentos, a dominação colonial e os efeitos para a elaboração dos currículos escolares. Por fim, evidencia-se que para além das expressões dos projetos modernos e coloniais há outras marcas impressas em todas as manifestações ditas brasileiras e que essas devem constituir-se como bases para se construir outras pedagogias.

Palavras-chave: Modernidade/Colonialidade. Subordinação de saberes. Educação antirracista. Pedagogias engajadas.

#### **Abstract**

From de-colonial perspectives, this article aims to analyze political-pedagogical strategies of decolonization of knowledges; to understand how constitutive ideologies of colonization act in school education and; thus, point



out some possibilities for the education on the ethnic-racial relations in Brazil. First, we analyze how capitalism subordinates education globally. Then, the links among the diffusion of knowledge, the colonial domination and the effects on the elaboration of school curricula are demonstrated. Finally, it is pointed out that, beyond the expressions of modern and colonial projects, there are other marks in the so-called Brazilian manifestations that must constitute the basis to build other pedagogies.

Keywords: Modernity/Coloniality. Subordination of knowledge. Anti-racist Education. Engaged pedagogies.

## 1. Introdução

Os países que são ex-colônias europeias têm em suas identidades as marcas dos projetos modernos e coloniais. Os referenciais teóricos com maior difusão, mesmo nos contextos latino-americanos, apoiam-se sobretudo em razões políticas e econômicas da Europa para compreender o papel dessa modernidade, posicionando-a como centro quase natural e legítimo da história mundial e como ponto de referência para constituição de suas histórias nacionais. No entanto, nas últimas décadas tem-se problematizado a parcialidade de conhecimentos que se mundializaram a partir dos países do Norte global, bem como a aliança de tais conhecimentos com as ideologias hegemônicas.

Assim, buscarei trazer essas problemáticas para o campo da educação escolar brasileira, por considerá-la um importante território de disputas ideológicas entre as imposições do sistema capitalista global e as possibilidades criadas principalmente pelos movimentos sociais enquanto agentes que interferem nas políticas públicas e elaboram outras possibilidades de políticas curriculares. Desse modo, os movimentos sociais, sobretudo os movimentos negros e indígenas, ao acessarem algo que por muito tempo ficou restrito à elite branca, questionam como as formações profissionais, principalmente as de docência, permanecem como cúmplices da reprodução de hierarquias de sujeitos e saberes. Por consequência, essa mesma lógica eurocêntrica e excludente permanece sendo a base a partir da qual o saber escolar é reelaborado e transformado em currículo.

Por meio da combinação de análises que partem de diferentes campos, busca-se pensar a educação para as relações étnico-



raciais no Brasil, evidenciando-se a necessidade da renovação teórica acadêmica que embasa as formações docentes e, simultaneamente, vislumbram-se mudanças nos pressupostos da educação escolar. Por essa razão as perspectivas decoloniais, ao questionarem a subalternização de conhecimentos e aliarem a necessidade da militância ao pensamento acadêmico, mostram-se como potentes contribuições para as reflexões aqui pretendidas.

Partindo dessas premissas, este artigo objetiva compreender como as ideologias constitutivas da colonização, do racismo e do capitalismo atuam de forma interdependente na educação escolar brasileira, perpetuando hierarquias sociais, culturais e epistêmicas. Para isso, na primeira parte, pretende-se explorar dois pontos: como a noção de raça é central para a formação do capitalismo, seguindo ainda hoje enquanto determinante da mentalidade contemporânea e das relações sociais, e como a educação, em um contexto de subordinação global ao sistema capitalista, torna-se espaço de embate entre os interesses capitalistas, as estratégias de resistência de educadores e estudantes em seu interior, e, ainda, entre as múltiplas necessidades das *maaya* (“as pessoas da pessoa”). Em seguida, pretende-se compreender a convivência entre o domínio colonial e a produção dos conhecimentos veiculados pelos currículos escolares, e também elucidar como os discursos universalizantes atravessam a educação.

Na terceira e última parte, espera-se visibilizar que se por um lado há fortes vínculos entre a educação escolar e o projeto colonial, por outro sempre houve respostas elaboradas nas fissuras dos sistemas e que tais estratégias podem e devem ser as bases de fundamentação para a construção de outras possibilidades político-pedagógicas. Para essa reflexão parte-se do uso da língua colonizadora a qual, a princípio, é considerada como vitória incontestável do projeto colonial, mas que quando foi tomada e apropriada pelos ditos *outros* tornou-se espaço expressivo de construção de união e resistência. Almeja-se conjuntamente evidenciar que tal fundamentação encontra-se já sistematizada nos princípios, bem como nas postulações, das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* na medida em que fornecem consistentes bases de contestação colonial, que viabilizam a construção de pedagogias engajadas, decoloniais e antirracistas.



## 2. Educação escolar: entre a colonialidade e as necessidades das maaya (“as pessoas da pessoa”)

Muitos foram e ainda são os esforços para compreender a formação do capitalismo, em que se destacam as teorias elaboradas por Karl Marx e Friedrich Engels, Max Weber e Fernand Braudel. Esses pesquisadores trouxeram imprescindíveis colaborações para a compreensão desse fenômeno, mas, como argumenta Jack Goody (2015), eles partilham de um mesmo problema epistemológico, que para a reflexão que aqui se pretende adquirir grande relevância: o eurocentrismo. Esse cientista social e antropólogo britânico questiona se “teria aquele continente [Europa] inventado o ‘capitalismo’ como muitos supõem? Ou seria essa afirmação dos historiadores mais um exemplo do roubo de ideias?” (2015, p. 207). Segundo ele, portanto, os autores citados “privilegiaram o Ocidente em um grau exagerado e, dessa forma, privaram o Oriente de seu espaço na história mundial” (2015, p. 207). Enquanto África e América Latina seguem desafiando essa divisão dicotômica entre Ocidente e Oriente, sem ser um nem outro.

Indo de encontro a esses esforços, mas oferecendo uma abordagem focada na tentativa de compreender o eurocentramento do capitalismo, Aníbal Quijano contribui com uma chave possível para destrinchar como a noção de raças e também as heranças da colonização se relacionam com a formação desse novo padrão de poder mundial. Essa perspectiva sociológica, no entanto, não objetiva pensar como esses fatores afetam o campo educacional. Por isso torna-se necessário articular essa abordagem com as contribuições de Lúcia Bruno, que insere a educação no contexto de “expansão dos mecanismos econômicos do capitalismo para o conjunto das instituições sociais, colocando em evidência a dimensão política do capital” (BRUNO, 2011, p. 546).

Segundo teóricos da perspectiva decolonial, a mundialização do capitalismo ocorre a partir de dois eixos que se constituem mutuamente, como faces de uma mesma moeda, a modernidade e a colonialidade (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2003). A primeira face seria a usualmente mostrada, que coloca a Europa como centro da ciência, da economia, da política, da filosofia e da técnica, justificando para si e também para o resto do mundo que sua universalização é legítima, naturalizando os europeus como superiores. Já a segunda face seria o que está oculto a esse processo e que em outras análises não costuma ganhar a mesma importância do primeiro fator. Nas palavras de um dos fundadores do grupo Modernidade/Colonialidade:



A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. *Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a idéia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo.* Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico (QUIJANO, 2005, p. 117, grifo meu).

Dentre as diferentes linhas dessa perspectiva, destaca-se aqui a atuação do grupo Modernidade/Colonialidade, pois suas indagações e reflexões buscam, de maneira geral, “construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 16). Isso posto, a decolonialidade é compreendida aqui enquanto fundamento para a elaboração de estratégias político-pedagógicas, que analisa criticamente ao mesmo tempo que interfere politicamente, destrinchando, pois, as relações de poder estabelecidas a partir da constituição da modernidade concatenada à colonialidade.

Na literatura do tema também há o uso de outras nomenclaturas como descolonial, anticolonial ou ainda contra-colonial<sup>1</sup>. Ainda que todas elas demarquem a oposição à colonização e suas formas de manifestação, cabe diferenciar que descolonial ou pós-colonial refere-se a experiências mais recentes de descolonização de países, sobretudo da Ásia e África, enquanto o termo decolonial busca salientar a especificidade da América Latina, pois, embora suas independências políticas tenham se dado ao longo do século XIX, a colonialidade, na qualidade de elemento constitutivo do capitalismo mundializado a partir desse território, segue em vigência.

Assim, o primeiro ponto da tese de Quijano (2005) que merece ênfase é que não só a ideia de uma América foi inventada, como se supõe, mas que houve também a necessidade de um processo simultâneo de invenção de uma Europa. A América, enquanto uma ideia formulada na e pela modernidade, foi então produzida pela conjunção de dois processos históricos: a codificação da diferença colonial a partir da ideia de raça (como forma de justificar e legitimar a dominação colonial) e a articulação e controle de todas

1. Nomenclatura usada no livro *Colonização, quilombos: modos e significações*, escrito pelo líder quilombola Antônio Bispo (Nêgo Bispo).



as formas de trabalho (incluindo-se recursos e produtos) em torno da relação capital-salário e do mercado mundial.

Outro ponto é o que trata precisamente do processo de eurocentramento do capitalismo mundial. A partir da associação do controle da exploração de metais e de outras mercadorias com a exploração do trabalho não remunerado de pessoas pertencentes às mais diversas etnias, agora concebidos como *outros*, classificando-os como índios, negros e mestiços, progressivamente uma região que era apenas um conjunto de províncias da Eurásia foi se constituindo enquanto “Europa ocidental”, o que, combinado com o deslocamento do centro do comércio da região mediterrânea para a região atlântica, passou simultaneamente a ser a nova sede de controle do mercado/comércio mundial. No entanto, ainda mais significativo para se compreender esse processo é a transformação dessa nova região geocultural em sede do desenvolvimento e da consolidação da relação capital-salário como forma específica de controle do trabalho, mantendo as populações colonizadas ou em vias de colonização em relações não assalariadas de trabalho enquanto os brancos, seja na Europa ou fora dela, detinham praticamente a exclusividade do trabalho assalariado em suas mãos (QUIJANO, 2005).

A centralidade da noção de raça não só para o desenvolvimento do capitalismo quanto para sua manutenção é o terceiro ponto que aqui se destaca da tese da colonialidade do poder. No processo de constituição da América, se, por um lado, foram produzidas e outorgadas novas identidades sociais para os *outros*, por outro lado, identidades que já existiam foram redefinidas, tais como espanhóis, portugueses e europeus, deixando de se referirem somente à localização geográfica e passando por um processo de racialização com a criação da raça branca.

A noção de raça desenvolvida pelos interesses econômicos, culturais, políticos e religiosos em um contexto de dominação colonial culminou com a naturalização das relações coloniais entre europeus e não europeus, com o escamoteamento da origem dessas identidades raciais, traduzindo a diversidade de traços fenotípicos humanos a partir da ideia de cor, e com a criação de um sistema de classificação social que serve até hoje como “o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal” (QUIJANO, 2005, p. 118). Sendo, nas palavras de Quijano, a categoria mental da modernidade que segue determinando a forma como somos vistos e hierarquizados, os lugares e papéis sociais a nós correspondentes,



ao mesmo tempo que é a lente que usamos para nos ver e nos representar, ainda que distorcidos e fragmentados.

O conceito de colonialidade do poder, portanto, configura-se enquanto uma possibilidade de análise geopolítica da modernidade e de algumas de suas formas de expressão como raça, gênero, o eurocentrismo, as disparidades regionais e a centralidade do capital. No entanto, ressalta-se que as contextualizações histórico-geográficas e a diversificação de recortes sobre as especificidades de cada uma dessas expressões são indispensáveis para não se cair no erro de teorias universalizantes (macroteorias, nos termos de Mignolo, conforme será abordado) que supostamente podem ser aplicadas a qualquer localidade.

Assim como em qualquer movimento que está sendo analisado é necessário considerar a perspectiva decolonial a partir de sua pluralidade, pois, ainda que haja muitos pontos de encontro entre esses pensamentos, há também importantes embates teóricos. Um dos pontos cruciais de divergência é a forma de posicionar a modernidade, negando-a por completo, podendo-se chegar a uma busca por uma certa pureza tradicional ou transpondo-a (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007). A reflexão aqui proposta se alinha à segunda perspectiva e vê na definição de *cruzo*, elaborada pelo pedagogo Luiz Rufino, uma possibilidade instigante para pensar tanto nossa forma de produção e consumo de conhecimentos, quanto nossa prática ético-político-pedagógica. Assim:

O *cruzo* é o devir, o movimento inacabado, saliente, não ordenado e inapreensível. O *cruzo* versa-se como atravessamento, rasura, cisura, contaminação, catalisação, bricolagem... [...] O *cruzo* é a rigor uma perspectiva que mira e pratica a transgressão e não a subversão, ele opera sem a pretensão de exterminar o outro com que se joga, mas de engoli-lo, atravessá-lo, adicioná-lo como acúmulo de força vital. Assim, a encruzilhada nos possibilita a transgressão dos regimes de verdade mantidos pelo colonialismo (RUFINO, 2019, p. 18).

A ideia de transgredir os “regimes de verdade do colonialismo” dialoga diretamente com a perspectiva defendida por Thula Pires, professora nos cursos de graduação e pós-graduação do Departamento de Direito da PUC-Rio e coordenadora geral do Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória Afrodescendente (NIREMA), ao afirmar que:

Transpor o legado da modernidade/colonialidade não significa negá-lo ou produzir sobre ele o mesmo esquecimento que ele conferiu aos saberes



e cosmovisões ameríndias e amefricanas, mas retirá-lo da condição de absoluto, necessário e natural. As experiências decoloniais são marcadas pelo projeto colonial-escravista, mas não apenas por ele. Esse é o ponto central a partir do qual se pretende congrega de maneira horizontalizada as múltiplas perspectivas políticas, econômicas, epistemológicas e culturais que compõem a multirracial e pluricultural América Latina (PIRES, 2020, p.376).

Dessa maneira propõe-se que não se descartem as contribuições europeias, mas que sejam incorporadas de forma crítica, como uma entre tantas outras teorias que falam de si e que necessitam ser contextualizadas ao serem difundidas para outros locais. Dentre os muitos teóricos que partem da perspectiva de *cruzo*, ainda que com outras nomenclaturas, sublinham-se as contribuições da pensadora e ativista brasileira Lélia González (2018<sup>2</sup>) que parte das análises de Freud e Lacan como acúmulo teórico para pensar categorias próprias ao seu local geo-histórico, desenvolvendo a ideia de uma identidade amefricana, citada acima por Pires e denominando o português brasileiro como pretuguês, os quais serão tratados mais adiante. Propõe-se, assim, estudar a história africana a partir de parâmetros, categorias e pesquisadores nigerianos, congolezes, angolanos, bambaras, fulas, igbos, iorubás, zulus, xhosas. Estudar a história amefricana a partir de suas lógicas internas, a partir de cosmovisões, conceitos e contribuições dos brasileiros, colombianos, bolivianos, dos povos quíchua, chibcha, aymara, guarani, krenak, terena. Compreendendo-os sempre a partir de suas próprias realidades e como se relacionam com os contextos globais.

Sendo assim, as contribuições de Karl Marx sobre as Leis de Valor, a partir das quais a pesquisadora Lúcia Bruno insere a educação enquanto ponto central na reprodução e produção do sistema capitalista, são vistas aqui como importante ampliação conceitual. Segundo a autora, a institucionalização da educação está subordinada ao capitalismo na medida em que esse sistema é a reprodução ininterrupta do capital, o qual necessita manter as condições ideais para a reprodução de suas classes sociais. Tal relação aumenta a importância dos processos formativos em relação aos conhecimentos e disciplinas comportamentais, para produzir as novas gerações, principalmente as advindas da classe trabalhadora. A esse respeito a autora enfatiza que:

[...] a educação dita pública foi condicionada, não para o desenvolvimento da inteligência e da autonomia intelectual dos filhos de trabalhadores, mas para atender às necessidades de determinadas especialidades, da nova

2. Lélia González tem sido resgatada enquanto uma das precursoras do pensamento decolonial, mas na época de sua produção, na década de 1980, não teve grande alcance e nem significativa repercussão.





tecnologia, das novas estratégias de controle social e, acima de tudo, das necessidades oriundas do novo quadro disciplinar que se tornou dominante. [...] Quando se diz que a escola não ensina, ou ensina muito pouco para essas populações, talvez tenhamos de reconhecer que nem toda escola no capitalismo contemporâneo existe primordialmente para ensinar, existe antes para disciplinar e controlar comportamentos. Mas, mesmo nesses casos, uma produtividade crescente é necessária (BRUNO, 2011, p. 547).

Nesses termos, a educação escolar tem se constituído enquanto espaço destinado à “produção das qualificações necessárias para o exercício do trabalho” (BRUNO, 2011, p. 545), e um dado importante, trazido também pela autora, é que a ampliação do acesso à educação, garantida tanto pela obrigatoriedade das matrículas das crianças e jovens em idade escolar quanto pela repressão e fechamento de escolas externas ao sistema (consideradas enquanto ameaça), aumentou proporcionalmente à subordinação ao controle global do capital, pois a universalização da educação tem, na realidade, se expressado enquanto massificação.

Esse processo que qualifica a educação escolar para o capital torna-se visível pelo controle dos processos formativos, observado tanto pela criação de sistemas de ensino mundiais quanto pelas orientações padronizadas mundialmente para as reformas educacionais; pela garantia do aumento permanente da produtividade do trabalho escolar, o que garantiria ao capital menor necessidade de investimento para treinar e disciplinar as novas gerações de trabalhadores; pelo uso crescente e quase dependente de tecnologias; pela produção de materiais didáticos padronizados; pelas avaliações permanentes e também pela produção em massa de professores.

Já a colonialidade tem sido reforçada sobretudo a partir da produção do fracasso e da evasão escolar e pela intensificação de mecanismos da transnacionalização. O que se observa é que tanto a ideia de fracasso escolar quanto a evasão sistêmica têm por consequência a negação ao acesso de muitos jovens da classe trabalhadora ao mercado de trabalho formal, o que ocorre tanto pela dificuldade da conquista de certificados quanto pela arbitrariedade da qualificação necessária para tal inserção. A partir das informações da pesquisa de Bruno, podemos inferir que o sistema escolar nas configurações atuais tem excluído majoritariamente homens e mulheres negras, o que se confirma com a análise de alguns dados observados na seguinte matéria de 2019<sup>3</sup>:

3. Redação Brasil atual, Evasão escolar é maior entre jovens negros, 2019. Disponível em: <[Revista Veras, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 16-49, jan-jun 2021.  
DOI: 10.14212/veras.vol11.n1.ano2021.art486](https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/09/evasao-escolar-e-maior-entre-jovens-negros-e-a-violencia-do-racismo/#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20do,realidade%20para%2033%25%20das%20jovens/> . Acesso: 18 mai. 2021.</a></p>
</div>
<div data-bbox=)



Quase metade dos jovens negros, de 19 a 24 anos, não conseguiram concluir o ensino médio. De acordo com dados do IBGE, divulgados nesta semana com relação a 2018, enquanto o índice de evasão escolar chega a ser de 44,2% entre os homens, um recorte de gênero e raça revela ainda que sobre as mulheres negras, da mesma faixa etária, o abandono escolar é uma realidade para 33% das jovens. [...] Os dados do IBGE também mostram que de cada 10 alunos que ingressam nessa modalidade [EJA], ao menos seis são negros.[...] Para a coordenadora da Ação Educativa, Edneia Gonçalves, os dados sobre a evasão escolar são uma amostra do modo como a “violência do racismo incide sobre a juventude negra”. Para a especialista, é preciso mais políticas públicas e, nesse sentido, a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC), realizada pelo governo de Jair Bolsonaro, vai na contramão do fortalecimento do ensino no Brasil. (REDAÇÃO REDE BRASIL ATUAL, 2019)

Já a transnacionalização, segundo Bruno (2011), não ocorreu somente na economia propriamente, mas também em suas estruturas de poder, levando a classe trabalhadora, bem como sua reprodução, a ser pensada, planejada e organizada supranacionalmente. A autora traz a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em 1990, como um importante marco desse processo. Nesse evento foram assinaladas a importância de orientar a educação para o trabalho e a necessidade de novos agentes na oferta e na regulação da educação no circuito mundial. “A regulação da educação passou a envolver múltiplos agentes: além de agências multilaterais, associações empresariais, organizações transnacionais, também ONGs locais e internacionais, em geral, verdadeiros braços sociais das empresas.” (BRUNO, 2011, p. 553). Nesse contexto, os Estados Nacionais subalternizados, como o Brasil e outros países latinoamericanos, são colocados como meros mediadores entre as demandas de suas populações e as demandas impostas e outorgadas pelos centros de poder transnacionais do Norte Global.

A partir dessa perspectiva, a imposição da *pedagogia das competências* tem se expressado como a forma contemporânea de subordinar a educação ao capital (BRUNO, 2011). Assim, a aquisição de qualidades vantajosas ao mercado passa a ser a prioridade de orientações curriculares, tanto pela instrumentalização de conhecimentos quanto pelo treinamento de habilidades que transformam o saber escolar em técnicas de trabalho e em comportamento adaptativo. É o que se observa nas orientações pedagógicas da maior rede de ensino do Brasil, fundamentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo o documento oficial do currículo da cidade de São Paulo:



A Matriz de Saberes tem como propósito: formar *cidadãos* éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma *sociedade* mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável. A Matriz de Saberes indica o que crianças, adolescentes e jovens *devem aprender e desenvolver* ao longo dos seus anos de escolaridade[...] Descreveremos a seguir cada um dos princípios explicitados no esquema das matrizes dos saberes:[...] 2. Resolução de Problemas - saber descobrir possibilidades diferentes, *avaliar e gerenciar*, ter *ideias originais* e *criar soluções*, problemas e perguntas; para: inventar, reinventar-se, *resolver problemas individuais e coletivos* e *agir de forma propositiva* em relação aos desafios contemporâneos.[...] 4. Autoconhecimento e Autocuidado:[...] para: apreciar suas próprias qualidades, a fim de *estabelecer objetivos de vida*, gerir suas emoções e comportamentos, *dosar impulsos* e saber lidar com a influência de grupos. 5. Autonomia e determinação: saber organizar-se, definir metas e *perseverar para alcançar seus objetivos*, para [...] *vencer obstáculos* e ter confiança para *planejar e realizar projetos pessoais, profissionais* e de interesse coletivo (SÃO PAULO, 2017, pp. 33-34, grifo meu)

Lúcia Bruno ressalta também a dupla dimensão política da educação. Para a autora, a educação se apresenta tanto como “forma de controle do capital sobre a reprodução da força de trabalho global” quanto como “forma das resistências e lutas dos estudantes e professores a esse controle e as formas por ele assumidas” (BRUNO, 2011, p. 562). Mesmo que a segunda dimensão não tenha ganhado destaque em suas considerações, pode-se depreender que em qualquer análise da educação deve-se levar em conta essa disputa entre as ideologias hegemônicas e a resistência a ela. Há também outro âmbito pertinente à reflexão que todavia não foi considerado. Remontando-se à etimologia latina da palavra educação (*ex ducere*) chega-se à ideia de “dar vazão à potência que se inscreve na corporeidade das pessoas” (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2014, p. 17). É a partir desse sentido inicial que o conceito latino de *humanitas* é evocado:

[...] algo interno, profundo, que nos caracteriza a todos, pois que é nossa partilha com a espécie humana e ao mesmo tempo, aquilo que mais nos diferencia em relação aos outros com quem convivemos, pois que é o mais específico dentro de nós, nossa condição de *persona* humana com seu próprio caráter, suas características, sua singularidade. A esta condição de possibilidade, essa potência interna, em nossa tradição latina, chamamos *humanitas*. Porque se trata da percepção de que a educação possui um fim em si mesma e não se subjeta a finalidades instrumentais (exceto nas manipulações políticas e demagógicas). A educação não é um meio para atingir algo (educação *para* o trabalho, *para* a cidadania, [...] etc). Ela própria é a finalidade última de suas práticas: trazer para fora a humanidade



potencial que há nas pessoas (*humanitas*) (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2014, p. 17, grifos dos autores).

A essa concepção latina de *humanitas*, referente a pessoa humana, coloco em *cruxo* a ideia bambara<sup>4</sup> de *maaya*, que, segundo Amadou Hampâté Bâ, “a tradição ensina, que há primeiro *maa*: pessoa receptáculo”, e depois há “*maaya*: diversos aspectos de *maa* contidos na *maa* receptáculo”. Assim, “a expressão de língua bambara ‘*maa ka maaya ka ca a yere kono*’ significa ‘as pessoas da pessoa são múltiplas na pessoa’” (HAMPATE BÂ, 1981, p.1). Logo, as duas cosmovisões trazem a ideia de que há uma potência humana dada a partir de uma corporeidade ou a partir da *pessoa receptáculo*. Entretanto, dentro da cosmovisão bambara há o evidenciamento de uma multiplicidade na concepção humana, que traz uma outra forma de pensar o humano e a si mesmo. Ao se questionar o que é uma pessoa, o autor traz algumas reflexões e alguns apontamentos a esse respeito:

Trata-se de uma unidade monolítica, limitada ao corpo físico, ou de uma multiplicidade em agitação permanente nas tendências psíquicas que a habitam? É ela estática ou evolutiva, ou seja realizada ou potencial? [...] A pessoa humana, como a semente, evolui a partir de um capital primeiro, que é seu próprio potencial e que vai se desenvolvendo ao longo da fase ascendente de sua vida, em função do terreno e das circunstâncias encontradas. As forças liberadas por esta potencialidade estão em perpétuo movimento, assim como o próprio cosmos (HAMPÂTÉ BÂ, 1981, p. 3).

Essas duas concepções da pessoa humana podem modificar como a educação é vista? Conceber a pessoa como potência, como multiplicidade, como movimento parte do cosmos, como força em expansão, como semente que precisa ter um terreno preparado, certamente coloca a educação em outra perspectiva. Em primeiro lugar, mas sem hierarquia de importância, em perspectiva dialógica, à medida que educadores e estudantes enquanto pessoas múltiplas e inacabadas veem que seus saberes e experiências podem habitar e ser habitados pelo outro. Em segundo lugar, em uma perspectiva engajada, na qual educadores e estudantes se (co)responsabilizam pela aula e constroem uma comunidade de aprendizado (HOOKS<sup>5</sup>, 2017) que não se limita nem ao tempo da aula nem ao ambiente escolar, pois a dúvida e incompletude os movimentam, não os acomodam.

Assim, a educação não só é colocada entre a hegemonia e a resistência, mas também entre as necessidades e buscas “das pessoas da pessoa”, que necessita encontrar terreno fértil para

4. Bambara é uma língua falada pelos povos de mesmo nome, que hoje habitam o Mali e outros países vizinhos, na região da África ocidental.

5. “bell hooks” é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins. O nome é grafado em letras minúsculas, pois segundo a autora “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”. Disponível em: <<https://mardehistorias.wordpress.com/2009/03/07/bell-hooks-uma-grande-mulher-em-letras-minusculas/>>. Acesso: 19 de mai. de 2021.



suas potências e equilíbrio para suas forças. Logo, a educação não deve ser vista para salvar, para civilizar, para colonizar, para reproduzir valores úteis aos sistemas econômicos. A educação deve ser orientada pelo prazer de saber, o “saber-sabor que remonta à arqueologia culinária da cognição: cozer o alimento, depurá-lo, temperá-lo, transformá-lo, apropriar-se dele... para quê? Para compartilhar na mesa” (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2014, p. 20).

Portanto, diante da constatação de que a educação é usada enquanto instrumento para garantir o desenvolvimento e a manutenção do capital e ainda hoje expressa ideais coloniais, só resta aos profissionais dessa área duas opções. Ser omissos e coniventes com uma relação político-pedagógica acrítica, que produz as novas gerações para o capital, sendo, portanto, parte da engrenagem que mantém os espaços educativos operando a partir de categorias colonizadoras. Ou assumir o compromisso, renovado diariamente, de individual e coletivamente ser parte dessa construção de outras pedagogias, e ampliar seus repertórios culturais, filosóficos, sociais e políticos ao mesmo tempo que assumem uma postura e prática alinhada à pluriversalidade necessária ao ensino-aprendizagem. Assim, entre as contradições e disputas inerentes à educação e às relações humanas de forma mais geral, no movimento de descobrir nossas pessoas, há sempre a possibilidade de abrir espaços para as experimentações, desviarmos das lógicas da colonialidade e sair de seu jugo, não somente na educação, mas também na forma de produzir e consumir conhecimentos.

### **3. Subalternização dos conhecimentos e a necessidade de pedagogias engajadas**

O paradigma moderno e eurocentrado, formado no processo de constituição do capitalismo mundial, chegou até o século XX sem que os questionamentos de suas bases epistemológicas ganhassem a repercussão necessária para romper a sua praticamente exclusividade na produção mundial de conhecimento acadêmico. A esse respeito, Walter Mignolo (2003) destaca uma citação de Immanuel Wallerstein, que expõe as cumplicidades entre os conhecimentos e a manutenção do poder colonial:

*Pelo menos 95% de todos os estudiosos e de todo conhecimento acadêmico no período de 1850 a 1914, e provavelmente até 1945, origina-se de cinco países: França, Grã-Bretanha, Alemanhas, Itália e Estados Unidos. Há uma produção*



insignificante em outros lugares, mas basicamente não só o pesquisador vem de um dos cinco países, mas quase toda a produção de conhecimento pela maioria dos estudiosos *é sobre seu próprio país*. Assim sendo, *a maior parte do conhecimento diz respeito a esses cinco países*. [...] Isso leva à segunda brecha. O fato é que *os cinco países não eram o mundo inteiro e havia uma vaga consciência na comunidade acadêmica de que havia um mundo além dos cinco países*. Em nossa opinião, o que fizeram foi simplesmente convidar duas outras disciplinas a estudar o resto do mundo. A primeira e a mais óbvia é a *antropologia, que foi inventada para estudar o mundo primitivo*. Esse mundo, na prática, foi definido de forma muito simples: *como as colônias dos cinco países... Esses mundos foram considerados imutáveis e atemporais* (WALLERSTEIN apud MIGNOLO, 2003, pp. 262-263, grifo meu).

Há considerações de extrema relevância nesse curto trecho da obra de Wallerstein. Uma delas está relacionada a duas antinomias das ciências sociais: a ideia de sociedades do passado e do presente e a existência de um mundo bárbaro e um mundo civilizado. Assim, em resumo, essas antinomias representam a oposição de um mundo europeu associado às qualidades a serem adquiridas e um mundo colonizado visto a partir da lógica da ausência de tais atributos. Esse dualismo eurocêntrico coloca todos os povos colonizados como povos sem história, que não têm nada para contribuir para a construção de futuros, que representariam, pois, um passado a ser superado. Trata-se, portanto, de mais uma dimensão do racismo, que atua de forma específica e simultânea na constituição do ser e do saber, conforme diz Luiz Rufino:

O racismo epistemológico é uma dobra do desvio existencial inculcado às populações não brancas. Ser e saber, como já dito, assentam-se em uma dimensão *una*. Dessa forma, para a lógica colonial, matar os corpos é também praticar o extermínio das sabedorias; epistemicídio e biopoder são frentes do contrato racial regido nas margens de cá do Atlântico (RUFINO, 2009, p. 30).

Só muito recentemente essas ideias vêm sendo colocadas em xeque e é essencial conscientizar-se a respeito de suas implicações para (re)pensar as instituições, em especial a escola, que têm por responsabilidade socializar saberes, memórias e histórias. No entanto, mesmo com esse cenário se modificando, em continuidade às narrativas presentes desde a constituição dos projetos coloniais, ainda é comum vermos essas mesmas ideias escamoteadas em discursos que associam a educação à libertação de um suposto atraso e defendem a legitimidade de um modelo único e universal de educação para todos e todas, colocando-o inclusive como sinônimo de justiça (RAMALHO; LEITE, 2020).



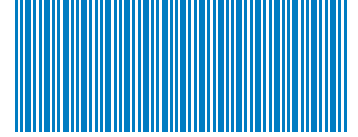
Partindo dessas problemáticas é possível, pois, afirmar que a escola fomenta saberes parciais como se fossem universais (RAMALHO; LEITE, 2020). E, diante da constatação dessa realidade, elencam-se dois princípios que viabilizam a necessária descolonização desses saberes: a necessidade de assumir didáticas militantes e engajadas na luta antirracista e a imprescindibilidade de uma postura crítica perante os discursos universalizantes que atravessam a educação. Esses dois princípios, não por acaso, são os eixos estruturantes das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, os quais serão retomados posteriormente devido a sua extrema importância para qualquer esforço de combater as desigualdades epistemológicas presentes em todas as etapas da educação.

Observa-se, todavia, que a ininterrupta reprodução dessa lógica parcial, eurocêntrica e colonial está diretamente relacionada ao fato de que a maior parte dos educadores não reflete, nem durante sua formação inicial nem durante sua prática, que quase a totalidade dos conhecimentos que têm acesso são dos países hegemônicos citados. E é por tal convivência entre os conhecimentos e as heranças da colonização que um dos primeiros passos necessários nessa reinvenção mútua do ser e do saber é repertoriar-se a partir da busca pelas narrativas historicamente ocultadas e tirá-las do lugar de esquecimento e marginalização. Pois, como diz Chandra Mohanty,

Descobrir conhecimentos subjugados e tomar posse deles é um dos meios pelos quais as histórias alternativas podem ser resgatadas. Mas para transformar radicalmente as instituições educacionais, esses conhecimentos têm de ser compreendidos e definidos pedagogicamente não só como questão acadêmica, mas como questão de estratégia e prática (MOHANTY apud HOOKS, 2017, p. 36).

Dessa forma, a apropriação desses conhecimentos não é mera soma de conteúdos. Ela é, sobretudo, parte essencial para que se abandonem as categorias mentais legadas pela modernidade/colonialidade e se acessem outros mundos. Assim, torna-se proveitoso estabelecer algumas relações entre o apoderamento e a difusão desses saberes com o engajamento e a crítica a partir da multiplicidade de experiências e vozes.

Tanto na educação quanto nos movimentos sociais, há a necessidade de um conjunto de aprendizagens para atingir a transformação social, o que inclui aprendizagens práticas,



teóricas, sociais, políticas, culturais, linguísticas, simbólicas, cognitivas, reflexivas e éticas (GOHN, 2011). E na educação básica especificamente tais conhecimentos devem ser contemplados nas determinações de cada disciplina. Ambos, educação e movimentos sociais, são interdependentes, pois quando a educação (formal e não formal) se constitui por um conjunto de práticas libertárias, reflexivas e emancipatórias, o acesso a ela pode gerar “aprendizado político para a participação na sociedade em geral” (GOHN, 2011, p. 347), ao mesmo tempo que os movimentos sociais não só elaboram e praticam propostas político-pedagógicas descolonizadas e decolonizadoras, como a educação quilombola (RIBEIRO, 2017) e indígenas (BERGAMASCHI, 2010) por exemplo, como também influenciam e interferem na agenda das políticas públicas e produzem conhecimentos acadêmicos engajados que podem refletir em mudanças nas formações profissionais.

Os movimentos sociais e a educação, por conseguinte, apontam para a necessidade de conscientização sobre as relações de poder estruturantes da sociedade, as quais muitas vezes são internalizadas e reproduzidas na relação entre os próprios indivíduos, já que “é precisamente nessas circunstâncias que essas relações são mais perversas, pois elas são cotidianamente ensinadas às novas gerações nas nossas atitudes” (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2014, p. 26).

Entre os inúmeros professores-pesquisadores com práxis pedagógicas alinhadas às suas elaborações teóricas, como por exemplo Paulo Freire e bell hooks, destaca-se aqui a atuação de duas professoras acadêmicas e intelectuais engajadas: Lélia González (Brasil) e Angela Davis (Estados Unidos). Ambas partiram de suas experiências e da crítica do lugar social no qual foram colocadas enquanto mulheres negras para se apropriar e produzir conhecimentos, em universidades, em partidos políticos e na construção de movimentos sociais. E, segundo a historiadora Raquel Barreto, que em 2005 pioneiramente comparou suas trajetórias, pode-se dizer que:

No somatório das duas atividades (política e academia), Angela e Lélia desenvolveram o seu trabalho enquanto *intelectuais comprometidas com as transformações sociais*, mesmo que esse trabalho não seja usualmente valorizado como ativismo, e que a academia veja este com certa desconfiança. Trata-se de uma luta onde os conhecimentos produzidos também foram apropriados, numa *resposta ao colonialismo cognitivo* que também marca as relações raciais nas duas sociedades (BARRETO, 2005, p. 99).





Tanto na educação básica quanto na academia de forma geral há ainda a defesa de uma postura neutra, livre de ideologias, perante conhecimentos científicos igualmente apolíticos. Para essa vertente a presença de pessoas que explicitam de quais pontos partem, nos dois espaços, é vista com desconfiança, descrédito e como se estivessem misturando aspectos de campos distintos. Por essa razão, afirma-se a impossibilidade de pensar as relações étnico-raciais sem a prática de uma didática militante, ou seja, engajada na luta antirracista como um pressuposto da descolonização dos saberes e dos seres.

É necessário, pois, renovar esse compromisso diariamente, a cada encontro em sala de aula, a cada escolha de livro, imagem, autor ou exemplo escolhido como composição de narrativas que serão trazidas, partilhando com os estudantes os critérios para tais seleções e os instigando a também contribuir com suas próprias narrativas sobre os temas e suas experiências, dado que essa também é uma forma de saber. Para que a educação seja prática de liberdade, uma das estratégias político-pedagógicas apontada por bell hooks é reconhecer que:

Os alunos de grupos marginalizados têm aula dentro de instituições onde suas vozes não têm sido nem ouvidas nem acolhidas, quer eles discutam fatos, quer discutam experiências pessoais. [...] Se a experiência for apresentada em sala de aula, desde o início, como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer, será menor a possibilidade de ela ser usada para silenciar (HOOKS, 2017, p. 114).

O engajamento, portanto, mostra-se enquanto uma resposta direta ao colonialismo cognitivo, que se expressa de muitas maneiras, mas aqui destacam-se as representações veiculadas no espaço escolar e a constituição em si do conhecimento escolar. Dentre os vários espaços de criação de representações que existem na sociedade, tais como a academia, os espaços culturais (como cinemas, museus, teatros, saraus, slams) e a mídia, a escola tem a possibilidade e a responsabilidade de produzir imagens e saberes que quebrem com a estereotipia, a padronização e a racialização. Compondo-se como espaço em que as sujeitas (KILOMBA, 2019) e sujeitos envolvidos no processo educativo tenham sua presença e sua voz valorizadas (HOOKS, 2017), podendo falar por si mesmas. Sendo espaço onde alunas e alunos não brancos(as) possam descobrir e vivenciar suas identidades pelo encantamento e pertencimento e não pela submissão a violências raciais. Que alunas e alunos possam, enfim, ressignificar suas experiências de vida pelas reflexões trazidas pelos conhecimentos escolares.



A respeito desse tipo específico de conhecimento difundido e produzido no ambiente escolar, há uma contradição inerente, que, ao mesmo tempo que socializa o conhecimento científico, contribui para a construção do conhecimento hegemônico em “um conjunto particular de ênfases e omissões” (OLIVEIRA, 2018, p. 7). E é nesse processo de escolha que a subalternização do conhecimento científico se propaga também no ambiente escolar e alimenta o ciclo de exclusões epistemológicas que constrói o conhecimento hegemônico. E é também nessa seleção de conteúdos que o conhecimento escolar é didatizado para torná-lo acessível, originando “configurações cognitivas tipicamente escolares, capaz de compor uma cultura e um conhecimento escolar *sui generis*.” (OLIVEIRA, 2018, p. 8).

O pedagogo Luiz Oliveira traz outro aspecto relevante ao tratar das especificidades para um conhecimento escolar antirracista, que vai ao encontro das obras que se dedicam a compreender a colonialidade do ser. Segundo ele:

Esse conhecimento escolar também necessita enfrentar uma dimensão que as reflexões raciais mobilizam permanentemente quando explicitadas, ou seja, as angústias, as tristezas, as dores, os medos, as humilhações, o desprezo e tantos outros sentimentos humanos que o racismo produz de forma negativa e que operam hierarquias e podem, inclusive, alterar a saúde dos indivíduos (OLIVEIRA, 2018, p. 8).

Por essa razão, quando a pesquisadora Suzane Jardim, também formadora em projetos de antirracismo e assessora em projetos de educação étnico-racial, é indagada sobre qual seria sua definição de educação antirracista, diz que um dos principais intuitos “é tentar instruir sujeitos sobre relações raciais, não para que individualizem a questão, mas para que consigam perceber o quanto o racismo faz parte de nossa estrutura social e tenham a capacidade crítica para se colocar contra esse sistema”. E nesse sentido acrescenta que o papel do educador é tornar-se apto a “perceber as hierarquias raciais de sua disciplina e meio. [...] para desnaturalizar o que o racismo naturalizou — sejam as lacunas da presença negra nas discussões, a visão embranquecida de sociedade ou a falta de negros nos ambientes”<sup>6</sup>.

O engajamento é também um dos pressupostos das perspectivas decoloniais, e por isso suas reflexões tornam-se centrais para repensar a educação e propor outros caminhos, em especial nos contextos latino-americanos onde a busca pela descolonização é uma demanda que cada vez mais ganha espaço dos debates

6. Revista de Educação, Entenda o que é uma educação antirracista e como construí-la. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2020/06/23/educacao-antirracista/>>. Acesso: 19 mai. 2021.



públicos. Uma das questões fundamentais em tais concepções é também compreender como a identificação geo-histórica dos sujeitos e sujeitas influencia na produção, exportação e importação do conhecimento.

E é a partir dessa indagação que Walter Mignolo nos convida a pensar sobre as teorias que viajam e “têm passaporte para atravessar a diferença colonial” (MIGNOLO, 2003, p. 242) e as teorias que não viajam e, escritas nas línguas não hegemônicas (línguas diferentes do inglês, alemão ou francês), permanecem invisibilizadas para as teorias dominantes. Assim, para o autor, as epistemologias emergem e são produzidas justamente pela diferença colonial e esse é um dos pontos essenciais sobre essas teorias itinerantes. Além disso, segundo o autor, essas ditas teorias, escritas nas línguas hegemônicas, veiculadas muitas vezes como neutras e científicas, revelam-se como uma nova forma de colonização.

Ademais, Mignolo desenvolve como essa diferença colonial, que gera descrédito de um lado e supervalorização de outro, está diretamente relacionada à criação e difusão das macroteorias, e como essas, por sua vez, estão ligadas a um sentido de territorialidade fortemente atingido pelas ideologias nacionalistas. Por essa razão:

Talvez precisemos refletir mais sobre quando e por que uma teoria - produzida para explicar um tipo de questão, problema e situação histórica, em um local geográfico específico, dentro de uma história local - transforma-se num projeto global, desejada e convidada a entrar em uma nova localidade. [...] Ora, a política de local nos mostra que não há macroteoria universal para todas as coisas imagináveis relacionadas com ela, isto é, que a totalidade teórica não tem uma correlação ontológica, ou que teorias sobre classe não dão conta de problemas étnicos (ou vice-versa), que a psicanálise pode não funcionar para uma sociedade de castas em Calcutá, pois foi criada para lidar com o problema de uma sociedade de classes na Europa, na virada do século (MIGNOLO, 2003, p. 252; p. 264).

Como segundo princípio elencado para efetivação de pedagogias descolonizantes acentua-se que é preciso assumir, portanto, postura crítica perante a propagação de discursos universalizantes, não referenciados, produzidos no Norte Global e mundializados, bem como analisar a maneira como tais discursos atravessam a educação. Esse questionamento em relação a uma teoria dita universal é também o que movimenta Thula Pires a trazer a questão da necessidade de explicitar o caráter local e a identidade



geo-histórica, nos termos de Mignolo, de produção da teoria de Direitos Humanos. E o que se observa é que tanto a ideia de direitos humanos quanto a ideia hegemônica de educação foram e ainda são usadas pelos que são considerados *Sujeitos* como uma necessidade universal para salvar os que são considerados como *outros*.

Assim, em vez de uma ideia salvacionista ou de representação do subalterno, autores como Joaquín Herrera Flores (2004) e Gayatri Spivak (2010) defendem que é preciso transferir o poder e garantir o espaço para que o outro fale por si, representando a si mesmo e colocando suas próprias demandas. A partir das teorias críticas e também dos estudos decoloniais, Thula Pires oferece algumas alternativas para que outras ideias de humanidades sejam consideradas nesse campo de batalhas jurídico, político, pedagógico e teórico.

Na perspectiva da autora, a categoria de amefricanidade, desenvolvida por Lélia González, “redimensiona a importância da influência da cultura ameríndia e africana para produção e compreensão da realidade” (PIRES, 2020, p. 377). E nesse sentido, para as considerações aqui pretendidas, serve de ponto de partida para que epistemologias das matrizes culturais africanas (em especial as epistemes iorubás, bantas e ewe-fon, de presença majoritária no Brasil) e das matrizes culturais ameríndias saiam enfim da subalternização e sejam consideradas como fontes necessárias e urgentes para a construção de outras pedagogias, outros futuros e outras humanidades. Assim:

[...] mais do que questionar a eleição de direitos como liberdade, igualdade, segurança, felicidade e dignidade, o que precisa ser explicitado é a convivência entre a defesa desse ideário pelo projeto moderno europeu e o desenvolvimento, a manutenção e o aprimoramento de uma estrutura de dominação de matriz colonial escravista imposta pelo mesmo projeto moderno europeu às Américas, à África e à Ásia (PIRES, 2020, p. 367).

Outra alternativa para os direitos humanos, apontada por Pires, é a afrocentricidade a partir das conceituações de Molefi Kete Asante. Para esse autor, segundo Pires, um projeto afrocêntrico deve cumprir cinco características: manifestar interesse pela localização psicológica, compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito (o que dialoga tanto com Spivak quanto com Herrera Flores), compromisso com uma nova narrativa da história da África e compromisso com o refinamento léxico.

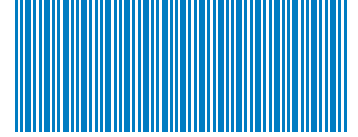


É importante ressaltar que tal compromisso de repensar a língua e a linguagem, apontado por Asante como basilar para a afrocentricidade, nesta reflexão também é tomado como ponto fundamental, na medida em que se mostra como imprescindível para todo e qualquer projeto que se responsabilize por confrontar as heranças do colonialismo, seja na escola ou em outros espaços. Portanto, refletir sobre alguns aspectos dos processos de oficialização do português brasileiro revela-se como enfoque oportuno para pensar as disputas de narrativa e de representação presentes em todos os demais aspectos da sociedade brasileira, desvelando, assim, que as heranças dos colonizadores não são absolutas como se postulam.

#### **4. Marcas para além do projeto moderno e colonial: pretuguês, sabedorias de fresta e a construção de outras pedagogias**

Quanto mais algo é naturalizado e associado a afetos e sentimentos, mais difícil se torna a conscientização de sua historicidade. É o que acontece com os desejos e com as línguas, pois “como o desejo, a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras. Fala a si mesma contra nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo” (HOOKS, 2017, p. 223). Por constituir-se entre limites, a língua move-se entre os dualismos impostos pelo eurocentrismo, principalmente entre corpo/mente e o emocional/racional, desafiando uma definição, um lugar estabelecido. Sendo, por isso, um território-fronteira que deve ser transpassado e ocupado.

A língua está na base de todo projeto de colonização e é fator primordial de afastamento ou aproximação entre grupos sociais. E, ainda hoje, funciona como sustentáculo das heranças desse processo, fazendo com que além de nos vermos por lentes distorcidas, como já foi dito, também nos expressemos pela língua do colonizador. Porém, bell hooks nos alerta que quando a língua do opressor foi ouvida pela primeira vez pelos povos colonizados foi vista, entendida e sentida enquanto expressão da dominação, mas que, numa segunda vez, foi proclamada como potencial arma de resistência a ser tomada para si. Em concordância com tal afirmação, pontuo que a educação deve passar pelo mesmo processo. Se antes foi instrumento da repressão, deve agora ser transformada em um dos muitos meios necessários para a luta antirracista, antissexista e anticolonial.



E foi justamente a partir de um decreto destinado à educação, de 1757, que as línguas gerais (língua geral amazônica e língua geral paulista, ambas derivadas do grupo tupi e usadas pelos jesuítas para se comunicarem com os povos originários), que eram majoritariamente faladas na América portuguesa até então, foram proibidas de serem ensinadas, sendo substituídas pela exclusividade do ensino da língua portuguesa. Como Bagno (2012) argumenta, alguns outros fatores se somaram a essa implicação legal e contribuíram para a extinção das línguas gerais paulistas, como o descobrimento de ouro nas Minas Gerais, que trouxe um enorme contingente de portugueses para a colônia e também aumentou o fluxo de entrada de escravizados, o que “favoreceu a expansão do uso do português, tanto em sua versão europeia quando a versão brasileira, que já ia se constituindo graças sobretudo aos escravos” (BAGNO, 2012, p. 230).

Se, como colocado por hooks, aprender uma língua é aprender um novo mundo, na escola somos colocados no mundo imposto pelas regras da língua portuguesa padrão, que oculta os muitos mundos que a construíram, principalmente os mundos indígenas e africanos, desconhecendo, por exemplo, que o português brasileiro que falamos, pensamos e pelo qual nos expressamos pode ser concebido como *pretuguês*. Isto posto, cabe aos educadores questionar quais são os mundos que têm sido apresentados e preservados no ambiente escolar e quais mundos têm sido condenados ao esquecimento e à conseqüente morte.

Logo denominar o português brasileiro de *pretuguês* foi a forma de Lélia González evidenciar o processo de africanização, que ocorreu na língua originalmente portuguesa que, ao ser apropriada por africanos falantes de diversas línguas, teve todos os aspectos de sua estrutura modificados. No entanto, nesta reflexão a essa conceituação também se somam as contribuições indígenas para a formação do português brasileiro. A nomenclatura usada por González reconfigura a forma de ver esse território tão íntimo quanto a língua materna e assim afirma que não só o projeto moderno e colonial deixou marcas nas identidades pessoais e nacionais dos países colonizados e que dentro de uma mesma língua há muitas narrativas que precisam ser lembradas. E como afirma a pesquisadora Azoilda L. da Trindade:

Africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus descendentes brasileiros implantaram, marcaram e instituíram valores civilizatórios nesse país [...], que estão presentes na nossa memória, nosso modo de ser, nossa música, nossa



literatura, nossa ciência, nossa arquitetura, nossa gastronomia, nossa religião, nossa língua. [...] A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural. E apesar do racismo, das injustiças e desigualdades sociais, essa população afrodescendente sempre afirmou a vida e, conseqüentemente, constitui o/s modo/ os de sermos brasileiros e brasileiras (TRINDADE, 2005, p. 30).

A língua é viva e afrodescendentes, indígenas e periféricos de todas as regiões do Brasil continuam esse movimento de apropriação e de reinvenções, como resistência constante a todas as formas de padronização, a todas as formas de exclusão a partir do domínio ou não dessas normas, à ideia do que é considerado gíria ou não, do que é aceito ou não na academia.

É possível fazer uma analogia da categoria analítica criada por González com um conceito trabalhado por Rufino. O autor traz para sua obra a ideia de *sabedorias de fresta*, como sendo os próprios saberes e “sabedorias ancestrais que ao longo de séculos foram produzidas como descredibilidade, desvio e esquecimento” (2019, p. 9), mas que abriram brechas enquanto “múltiplas formas de invenção da vida cotidiana em meio a batalhas, jogos, dribles, rasuras, sucateios, ressignificações e estripulias praticadas nas frestas” (RUFINO, 2019, p. 42).

Por esse ponto de vista o português brasileiro é uma língua de fresta, pois foi reinventado nas rodas de capoeira, nos quilombos, nas rodas de samba, nas rodas de jongo, e em todas as manifestações culturais e políticas que reuniam *malungas* e *malungos* (SLENES, 1991) se apropriando de uma língua comum (HOOKS, 2017), que lhes permitisse a comunicação, a reinvenção, o resgate e a reconstrução de suas identidades.

Afirma-se aqui a importância do termo *malunga*, para denominar a identidade dos africanos diaspóricos, por ser uma das muitas formas de tratamento elaboradas pelas próprias pessoas trazidas à força de África (nesse caso, falantes de línguas de tronco bantu) que a utilizavam para falar da companheira ou companheiro que passava pela mesma experiência de ser tirada de sua terra e fazer a travessia pelo *calunga*, esse grande mar-cemitério nomeado pelos europeus como oceano Atlântico.



Reitera-se, pois, a defesa da identidade malunga, porque coloca em evidência uma forma africana de autoidentificação, constituída na experiência da fronteira, colocando-as enquanto representantes de si mesmas ao se nomear e também por ser significativa de uma narrativa africana desse capítulo comum entre a história do Brasil com a história de África. É por essa razão também que Rufino afirma que “a virada linguística, elementar para a constituição da crítica ao colonialismo, pode ser entendida como sendo a *dobrada na palavra* performatizada pelos múltiplos saberes praticados na banda de cá do Atlântico” (RUFINO, 2009, p. 14).

O pretuguês, a amefricanidade, as sabedorias de fresta, a identidade malunga configuram-se, dessa maneira, enquanto categorias analíticas da sociedade brasileira que se opõem à forma como o inconsciente brasileiro tem sido formado para ser exclusivamente branco, europeu (GONZÁLEZ, 2018). Elas compõem, portanto, o quadro das inúmeras heranças culturais africanas que foram assimiladas culturalmente como brasileiras em um mecanismo tão eficiente que, segundo Abdias Nascimento (2016), “existe em estado de permanente confrontação com o sistema dominante, concebido precisamente para negar suas fundações e fundamentos, destruir ou degradar suas estruturas” (p. 112). Em linhas seguintes, o autor vincula o sucesso desse mecanismo também à educação, afirmando que:

O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro - primário, secundário, universitário - o elenco das matérias ensinadas constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? (NASCIMENTO, 2016, p. 113).

Essa estrutura de discriminação cultural, no entanto, configura-se somente como continuidade do projeto colonial na educação. E, desse modo, essas categorias analíticas, ao evidenciarem outras marcas para além desse projeto, também constituem-se enquanto respostas elaboradas às relações de poder, do passado e também as vigentes. Essas respostas sempre existiram e sempre vão existir, permitindo Rufino (2019) afirmar que:





O colonialismo não venceu nas bandas de cá! [...] O jogo não se joga só. Ou seja, não quer dizer que um ganha e outro perde. A vitória ou derrota é circunstancial e depende sempre de um ponto de vista. [...] É por essas e outras que firmo o ponto: ele não venceu! O jogo é sempre inacabado. O colonialismo produziu violências indelévels em todos nós, porém o seu projeto de ser um paradigma hegemônico monocultural e monoracionalista apresenta fissuras, fraturas expostas, hemorragias (RUFINO, 2019, p. 36).

Essas reações e reelaborações às relações de poder e a constatação de que o colonialismo não é uma sucessão de vitórias e conquistas definitivas apontam alguns caminhos que se inserem num quadro maior de performances, dentro e fora de movimentos organizados. No Brasil, os movimentos negros, indígenas, feministas, entre outros, são bastante diversificados, atuando tanto na ocupação de espaços usualmente representados pela hegemonia, alargando assim suas fronteiras, quanto também na criação de espaços paralelos em todos os campos sociais. Nesse movimento constante de ocupação e de reinvenção de espaços, alguns marcos legais foram conquistados, ainda que tenham se constituído enquanto objetivos retóricos que não têm garantido sua realização.

Aqui destaca-se: a Constituição de 1988, que reconhece a pluralidade étnica do Brasil, bem como a garantia de um ensino composto a partir de contribuições epistêmicas das diferentes matrizes culturais que formaram o povo brasileiro; a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN: Tema Transversal Pluralidade Cultural), elaborado entre 1997 e 1998, que já continha críticas importantes ao eurocentrismo presente nos materiais didáticos; e, por fim, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Essas leis constituíram-se como um importante divisor de águas, pois desde que foram elaboradas suscitaram a realização de inúmeros fóruns (municipais, estaduais e nacionais), debates, publicações (de divulgação científica e midiática), ampliação de grupos de estudos especializados em temáticas ligadas a relações étnica-raciais, cursos de especialização, disciplinas obrigatórias e optativas nos programas de graduação e pós-graduação, elaboração de materiais didáticos e paradidáticos mais próximos às exigências legais de respeito à pluralidade étnica brasileira, entre outros avanços.

No entanto, tais políticas de reparação histórica são ínfimas para um país que nunca efetivou seu processo de abolição, mantendo afrodescendentes sob todas as formas de marginalização social.



Em relação a isso o parecer técnico das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* postula que:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, Parecer do CNE, 2004, p. 3).

Desse modo, as *Diretrizes* emergem no cenário nacional como uma das chaves de virada contra a estratégia central do projeto colonial de manutenção das estruturas de poder, ou seja, contra as múltiplas facetas da racialização de identidades. Esse documento postula, pois, que para interromper a continuidade colonial é necessário que se aliem estratégias individuais e coletivas de fissuras aos sistemas de dominação, para construir didáticas transformadoras, enquanto paralelamente se promovam políticas públicas que atuem tanto nas formações docentes quanto na elaboração de propostas curriculares para a educação.

A respeito de tais *Diretrizes*, será dado destaque aos pontos considerados como fundamentais, a partir das reflexões aqui levantadas, para viabilizar a construção de pedagogias que reeduquem as relações entre os diferentes grupos étnicos que compõem a nação brasileira e que, portanto, possibilitam compreender e transformar muitas das inúmeras expressões da colonialidade na educação escolar. Assim, o Parecer das *Diretrizes* (2004) busca suprir demandas colocadas pelos dispositivos legais, pelas reivindicações dos movimentos negros, como também pelas colocações feitas por cerca de 250 pessoas ou grupos de Conselhos de Educação, Conselhos Municipais, professores e familiares de alunos, sendo, portanto, um documento de caráter coletivo e, que devido a sua grande abrangência e relevância, deveria ser lido integralmente por todos os cidadãos brasileiros.

Dentre os pontos fundamentais temos o conceito e a defesa da necessidade da construção de uma *política curricular* “fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira”, que “busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros”, amparada por transformações



de duas bases, conforme já foi dito anteriormente: epistemológica, a partir da divulgação e produção de conhecimento, e atitudinal, pela adoção de posturas e valores que eduquem comunidades conscientes de seus pertencimentos étnicos-raciais.

Outro ponto importante é que a análise do parecer das *Diretrizes* (2004) permite afirmar que ali estão contempladas, de forma pioneira no Brasil, reflexões que deveriam protagonizar os debates dos contextos educacionais, seja quando se trata especificamente do intento de descolonizar sujeitos e saberes, seja em relação a qualquer outro tema pertinente à educação, pois, como vimos, a colonialidade revela-se como problema estrutural do Brasil e sua transposição só é possível com a reconfiguração de todos seus âmbitos e não restringindo-se somente ao campo curricular.

Reitera-se seu potencial de perturbar a ordem colonial vigente, tendo em vista, sobretudo, que o documento versa sobre: o embasamento teórico para se pensarem políticas de reparação perante os danos das diferentes natureza do racismo; os princípios que devem ser adotados nas práticas educativas, tais como consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos e as ações necessárias para o combate ao racismo e às discriminações; os equívocos que precisam ser desfeitos no ambiente escolar e, também, sobre algumas condições necessárias para que todos os estabelecimentos de ensino estejam aptos a “mais do que inclusão de novos conteúdos”, mas sobretudo “repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação” (BRASIL, Parecer do CNE, 2004, p. 8).

Por fim, outra questão relevante das *Diretrizes* é que, entre as condições apontadas pelo parecer para a efetivação da reeducação das relações étnico-raciais, encontra-se no destaque a preocupação com a formação docente, aparecendo inclusive como um dos pilares das mudanças necessárias para se reverter o racismo epistemológico. Pois, conforme já foi mostrado anteriormente, é justamente na formação inicial e na formação continuada que há a possibilidade de se romper com a subalternização de conhecimentos e sujeitos e realizar o necessário redimensionamento epistemológico e historiográfico de suas formações, de pôr em questão certos princípios fundadores de suas formações e de se mobilizarem para produzir novas epistemologias pedagógicas que envolvem aspectos nas relações de poder e de saber (OLIVEIRA, 2018, p. 12).



É também por meio das formações que há possibilidade de modificar uma realidade que as pesquisadoras Ramalho e Leite (2020) identificaram em seus estudos de caso: a visão e expectativa que professores têm das alunas e alunos. De maneira geral, a escola muitas vezes reproduz a lógica criminológica hegemônica do país, tratando pessoas negras como suspeitas, como inferiores, como menos capazes, sendo mais punidas no ambiente escolar e muitas vezes sendo retidas ou expulsas, a partir de critérios discriminatórios e de conceitos colonizados do aluno ideal. O que, por conseguinte, está diretamente ligado ao projeto hegemônico que orienta a educação escolar e culpabiliza ora estudantes ora educadores pelo suposto fracasso escolar. Na observação de uma escola pública de Belo Horizonte, as autoras Ramalho e Leite atestam que:

[...] nas concepções e práticas cotidianas foi possível identificar ações orientadas pela representação subalterna dos sujeitos historicamente feitos “outros”. A constante preocupação em relação à proteção do prédio e de seus equipamentos contra eventuais práticas de vandalismo protagonizadas pelos estudantes e/ou por suas famílias, resultando em um edifício repleto de grades e cadeados, é, certamente, uma dessas ações. [...] A associação da falta de envolvimento e/ou dos baixos desempenhos escolares dos alunos com as tarefas escolares a fatores exclusivamente individuais, como a falta de compromisso ou desejo, seria outra. [...] Por fim, também na recorrente mobilização retórica do “mundo do crime” por parte dos educadores enquanto uma concreta possibilidade de futuro, especialmente para os estudantes considerados indisciplinados, foi possível identificar a representação inferiorizante a que temos nos referido (RAMALHO; LEITE, 2020, pp. 14-15).

Aliado a essas expectativas sobre os estudantes, Oliveira (2018) nos fala que, na escola brasileira, um outro problema a ser enfrentado é que parte dos professores demonstra, por suas práticas e escolhas pedagógicas, predisposições eurocêntricas, ao mesmo tempo que manifestam desprezo e desinteresse pelas culturas e pelos referenciais negros. Isso afeta também as propostas curriculares desses docentes, tornando-as estáticas e fechadas, já que não há abertura para as contribuições que os estudantes podem trazer para a sala de aula, na medida em que inferiorizam a cultura à qual pertencem.

Sendo assim, educadoras e educadores da educação formal e não formal devem agir de modo a não fortalecer epistemologias que se baseiam pela lógica do universalismo, dos direitos humanos pensados e praticados de forma abstrata e excludente, não



compactuar com a ideia de macroteorias que se aplicam a todos de forma acrítica, não defender uma educação que hierarquiza saberes. Essa forma de pensar a educação escolar tem corroborado com o epistemicídio velado e naturalizado na educação hegemônica. Partindo da premissa de que o conhecimento é produzido simultaneamente em toda parte do mundo, a escolha de cânones não pode estar dissociada da organização social e econômica, em seus aspectos materiais (MIGNOLO, 2003), e, tampouco, da crítica de que o processo em si de canonizar uns em detrimento de outros é uma prática colonial.

Nesse sentido, as *Diretrizes* aqui analisadas têm papel fulcral para o enfrentamento político-pedagógico necessário para combater a vigência de tal visão e posicionamentos. Elas apontam propostas que não se configuram como modelos fechados, nem como receitas, mas são possibilidades viáveis que podem inspirar educadoras e educadores que escolheram não se omitir e aceitaram o desafio de não só renovar suas práticas e formações, mas renovar a si mesmos.

Há muitas pedagogias por se construir, e as pedagogias que partem das perspectivas decoloniais se mostram como alternativas ao sistema hegemônico que quer se colocar enquanto única opção. Pedagogias sempre plurais, sempre politizadas e politizadoras, pois influenciam ao mesmo tempo que são influenciadas. Referem-se às práticas, às ações de enfrentamento, à criação de novas estratégias. A reinvenção, pois, que se dá no cotidiano, no constante movimento e diálogo entre a comunidade escolar. Pedagogias que, enfim, permitam a denúncia ao mesmo tempo que anunciem possibilidades de construção de outros caminhos, múltiplos e sempre inconclusos.

## 5. Conclusões

Há um silenciamento perpetuado na educação, que tem se revelado inegável cúmplice da tentativa de apagamento das diferentes cosmovisões que compõem o Brasil. Para além de toda opressão propagada pelo projeto colonial e também pela vigência de sua colonialidade, há muitos mundos que, desde a travessia do Atlântico, no caso de africanos, ou do contato com os europeus, no caso dos povos originários, conseguiram criar estratégias de sobrevivência e de produção de vida ao rachar ou sair da imposição dos sistemas de morte da colonização e da escravidão. Em movimentos de aquilombamento geraram nosso pretuguês

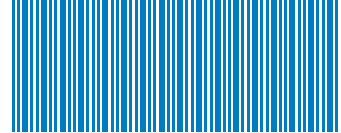


e desenharam incontáveis sabedorias de fresta. E se hoje essas estratégias seguem silenciadas é porque não há o interesse, dentro das estruturas de poder, de evidenciar que seguimos em uma disputa política, ideológica e ética pela construção de futuros e reapropriação de nosso passado, na qual a educação tem papel central.

Esta pesquisa colocou a subalternização de conhecimentos como problema elementar a ser enfrentado, para que seja possível uma (re)educação das relações étnico-raciais a partir de novas perspectivas. No Brasil tal subalternização de conhecimentos e de sujeitos tem sido reproduzida de forma acrítica nas formações docentes iniciais e continuadas, nas propostas curriculares e nas propostas pedagógicas de professores, gerando a não identificação das e dos estudantes com os saberes trazidos para as salas de aula e o não fortalecimento de suas identidades étnico-raciais e autoestima. No entanto, também foi apontado que a legislação educacional brasileira oferece os referenciais teóricos e aportes necessários para que se rompa com essa lógica mantenedora das discriminações culturais e sociais interiorizadas até mesmo no inconsciente das brasileiras e brasileiros.

As perspectivas decoloniais, ao irem às raízes do eurocentrismo e do racismo, mostraram-se como importantes referências para o campo educacional brasileiro, sobretudo no contexto atual, em que a interculturalidade e as questões raciais impõem-se para a reprogramação das políticas curriculares. Outra dimensão colocada também pelas perspectivas decoloniais, que pôde ser enfatizada ao longo das análises, é a inter-relação entre a educação e os movimentos sociais – em que grupos historicamente excluídos do ensino superior, nas últimas décadas, passam a ocupar esses espaços e evidenciam a necessidade da crítica às teorias vindas do Norte Global, exigem a inserção de epistemologias quilombolas, indígenas, negras e de comunidades tradicionais e elaboram epistemes e práticas pedagógicas plurais, inclusivas e culturalmente referenciadas.

Por fim, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, enquanto mecanismo impulsionador contra o eurocentrismo e seus desdobramentos, apontam inúmeros desafios de ordem político-pedagógica a serem superados em um país que há séculos vincula seus projetos políticos autoritários à educação e naturaliza a exclusão social e étnico-racial. Tais desafios implicam educadores se



responsabilizando por não fortalecer, a partir de si, as estruturas e os discursos de poder e se posicionar perante os embates ideológicos inerentes à educação.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, M. Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BARRETO, R. Angela e Lélia: as encruzilhadas entre classe, gênero e raça ou a perspectiva da interseccionalidade. In: Enegrecendo o Feminismo ou Feminizando a Raça: Narrativas de Libertação em Angela Davis e Lélia Gonzalez. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de História, 2005, p. 94 - 121. Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/e2809cenegrecendo-o-feminismoe2809d-ou-e2809cfeminizando-a-rac3a7a-narrativas-de-libertac3a7c3a3o-em-angela-davis-e-lc3a9lia-gonzalez-raquel-de-andrade-barreto.pdf/>>. Acesso: 05 abr. 2021.

BERGAMASCHI, Maria; MEDEIROS, Juliana. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 30, n.60, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbh/a/xwLfPnXVfss8xgqJScZQyps/?lang=pt format=pdf/>>. Acesso: 03 mai. 2021.

BRASIL. Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf/](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf/)>. Acesso: 05 mai. 2021.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a02.pdf/>> Acesso: 10 abr. 2021.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: El



giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

FLORES, J. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. In: Antônio Carlos Wolkmer (Org.). Direitos humanos e filosofia jurídica na América Latina, tradução de Carol Proner. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2004, pp. 359-385.

GONZÁLEZ, L. A categoria Político-Cultural da Amefricanidade. In: Primavera para as rosas negras. Editora Filhos da África, 2018, pp. 321-334.

GOODY, Jack. O roubo do capitalismo: Braudel e a comparação global. In: O roubo da história: como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente. São Paulo: Contexto, 2015, pp. 207 - 242.

HAMPÂTÉ BÂ, A. A noção de pessoa na África Negra. Tradução para uso didático de: HAMPÂTÉ BÂ, A. La notion de personne en Afrique Noire. In: DIETERLEN, Germaine (Ed.) La notion de personne en Afrique Noire. Paris: CNRS, 1981, p. 181 - 192, por Luiza Silva Porto Ramos e Kelvin Ferreira Medeiros. Disponível em: <[https://www.palathena.org.br/downloads/amadou\\_hampat%C3%A9\\_b%C3%A2\\_ano%C3%A7%C3%A3odepessoana%C3%A1fricanegra.pdf](https://www.palathena.org.br/downloads/amadou_hampat%C3%A9_b%C3%A2_ano%C3%A7%C3%A3odepessoana%C3%A1fricanegra.pdf)>. Acesso: 08 abr. 2021.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, G. Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

MIGNOLO, Walter. Os estudos subalternos são pós modernos ou pós coloniais? In: Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003. pp. 239 - 294.





NASCIMENTO, Abdias. O embranquecimento cultural: outra estratégia do genocídio. In: O genocídio do negro brasileiro. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016, pp. 111 - 121.

OLIVEIRA, Luiz; CANDAU, Vera. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, pp. 15-40, abr., 2010, p. 364 - 383. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?lang=pt&format=pdf/>>. Acesso: 02 mai. 2021.

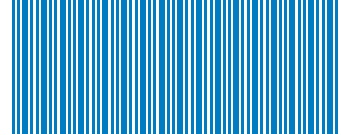
OLIVEIRA, L. Pedagogia decolonial e didática antirracista, II Congresso de Pesquisadores Negros da Região Sudeste, 2018.

PIRES, T. Por uma concepção amefricana de Direitos Humanos. In: HOLLANDA, H. Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E (Orgs.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117 - 142. Disponível em: <[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf/](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf/)>. Acesso 05 abr. 2021.

RAMALHO, Bárbara; LEITE, Lúcia. Colonialidade da educação escolar: aproximação teórica e análise de práticas. Revista Educação em questão, Natal, v. 58, n. 58, pp. 1-23, out./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/22412/>>. Acesso: 18 abr. 2021.

RIBEIRO, D. Decolonizar a educação é possível? A resposta é sim e ela aponta para a educação escolar quilombola. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e educação - Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. SIPD/ Cátedra UNESCO, Paraná: Unicentro, 2017. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23612\\_11891.pdf/](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23612_11891.pdf/)>. Acesso: 02 mai. 2021.



RUFINO, L. Pedagogia das encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SLENES, R. “Malungu, ngoma vem!”: África coberta e descoberta no Brasil. In: Revista USP, 12:48-67. São Paulo, dez.-jan.-fev. 1991. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25575/27317/>>. Acesso: 10 mai. 2021.

SPIVAK, G. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, pp. 7- 60.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil. Revista Valores Afro-brasileiros na Educação, 2005. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf/>>. Acesso: 18 de mai. 2021.

