O EPISTEMICÍDIO NO BRASIL E O GIRO EPISTEMOLÓGICO DE RESISTÊNCIA

Edilma Assis de Souza Barbalho[16]

Resumo: O epistemicídio constitui-se da negação da legitimidade do conhecimento dos povos dominados, por possuírem costumes e culturas não reconhecidas pelos seus colonizadores que instituíram/oficializaram vários dispositivos para deslegitimar outros saberes e outros sujeitos que não se encaixavam no padrão civilizatório eurocêntrico. Desta forma, o objetivo deste trabalho é versar sobre a instalação do epistemicídio no Brasil e como esse processo colonizador fomentou o silenciamento de outras epistemologias durante um grande período da história do Brasil, no intuito de lançar algumas reflexões sobre os marcos-teórico decoloniais da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa – Situada na cidade de Salvador, no estado da Bahia que propõe a fundamentação do seu currículo (2018-2020) em contraste ao epistemicídio. Para tal, utilizou-se as leituras de Pinheiro (2021), Passos (2021), Boaventura Santos (1995); Sueli Carneiro (2005); entre outros. Delineando como o racismo epistêmico perdurou durante séculos como justificativa para a superioridade nas relações raciais no país e assim romper com a hegemonia eurocêntrica

[16] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Formação de professores e Identidade. Orientadora: Prof.ª Dra. Carla Meira Pires de Carvalho. Endereço eletrônico: dilmaprofa@gmail.com.

do saber universal e estabelecer novas maneiras de se conceber uma epistemologia pluriversal. No Brasil, os estudos sobre o epistemicídio ganharam força e corporificação com a filósofa Sueli Carneiro, por meio de sua tese de doutorado “A construção do Outro como Não-ser como fundamento do Ser” (2005), onde ela reforça que é impossível não associar a desqualificação do conhecimento com a desqualificação da posição dos povos dominados, seja ela coletiva ou individual, como seres capazes de aprender. A fim de possibilitar o acesso a uma educação decolonial, que garantirá a esses sujeitos compreenderem a si e aos outros, rompendo com as amarras coloniais e favorecendo a construção e o fortalecimento de outras identidades epistêmicas.

Palavras-Chave: Currículo. Decolonialidade. Epistemicídio. PPP da Escola Maria Felipa.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a educação no Brasil se manteve com uma matriz curricular colonial que cristaliza o saber ocidental como universal, destituindo todos os outros saberes e esse processo de apagamento gerou a falta de representação dos povos subjugados nos currículos e consequentemente o acesso a outras histórias. Contudo, existe a necessidade de identificar os fatores geradores de tais exclusões, para criar estratégias de conhecimento que gerem a possibilidade de se pensar ações que impeçam a reprodução dessa exclusão.

Porém, se faz necessário compreender alguns conceitos do contexto histórico para entender a relação entre a história do Brasil e a educação e o processo de exclusão. O termo colonialismo refere-se ao vínculo de dominação colonial, política e cultural que os povos europeus exerceram sobre as suas colônias. Enquanto o termo descolonialidade refere-se às lutas para romper com o sistema de opressão colonial. Já o termo colonialidade refere-se à permanência da estrutura do poder colonial até o os tempos atuais com o sistema capitalista do tempo moderno, que o coloca como o sistema mais duradouro que o colonial. E o termo decolonialidade visa romper com a continuidade desse poder colonial e da estrutura criada por ele.

A história da educação no Brasil é marcada pela situação de prerrogativas desde o período colonial que garantiu o acesso, restrito àqueles que estavam em situação de privilégio, aos espaços de poder. Segundo Saviani (2006), o século XVI abrange o processo pedagógico

conhecido como pedagogia brasílica[17] , que teve início com a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, em 1549 se estendendo até 1599.

A atuação pedagógica dos jesuítas influenciou o modo de educar os indivíduos na colônia de acordo ao gênero, raça e classe, determinando os níveis de instrução: aos indígenas, os elementos da língua e os ofícios; para os homens brancos libertos, os elementos da escrita, da leitura e os ofícios; para os homens burgueses, os ensinos

---

[17] Pedagogia brasílica é a denominação dada à orientação que os jesuítas procuraram implantar ao chegar ao Brasil, em 1549, sob a chefia do Pe. Manuel da Nóbrega. Para tanto, Nóbrega elaborou um plano de estudos que se iniciava com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da Colônia. Daí, a denominação de "pedagogia brasílica". Contudo, sua aplicação encontrou oposição no interior da própria Ordem jesuítica e acabou sendo suplantada pelo plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado no **Ratio Studiorum**, que se tornou obrigatório em todos os colégios da Ordem a partir de 1599.

superiores que garantiriam a manutenção da estrutura de poder patriarcal branco; já para os escravos africanos e alforriados, os ofícios eram o suficiente. Enquanto para as mulheres, independente da sua classe social ou raça, o direito de estudar era negado, cabendo apenas aprender os afazeres domésticos para se tornar uma boa dona de casa;

No período imperial, a Constituição de 1824 determinou que o ensino primário fosse gratuito para todos os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta. Assim, essa lei não alcançava os negros alforriados ou libertos, por não serem considerados como tais cidadãos. As escolas públicas deste período eram frequentadas majoritariamente, por crianças de famílias ricas.

Houve um avanço em relação ao acesso da mulher à escola com a primeira lei educacional do Brasil, a Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Apesar de ser liberado o acesso de mulheres à escola, determinava que meninos e meninas estudassem em turmas separadas e que os currículos fossem distintos. Nas aulas de matemática, as garotas tinham menos lições do que os garotos, já nas aulas de português e religião, o conteúdo era o mesmo para meninos e meninas. A lei previa ainda que as escolas femininas

oferecessem aulas de prendas domésticas, como corte, costura e bordado. A unificação do currículo aconteceu em 1854.

Este período foi bastante inovador, além da criação de um currículo escolar mínimo para todo o país, ela marcou a entrada da mulher no mercado de trabalho, estabeleceu a exigência de concurso público para o magistério, determinou que professores e professoras recebessem o mesmo salário e fixou um piso salarial para a profissão e sancionou o dia 15 de outubro, o dia da homologação da Lei de 1827, como o dia nacional do professor.

Com o fim do período imperial, o Brasil República passa a ter seu sistema educacional regulamentado sob o viés da modernidade e as primeiras ações tomadas pelos governos republicanos destinavam-se muito mais a servir de modelo do que transformar o cenário educacional do país. No entanto, os altos índices de analfabetismo e até as novas exigências apresentadas pela urbanização crescente e desenvolvimento industrial embrionário do início do século XX, motivaram o surgimento de movimentos em todo o país pela valorização da educação nacional.

Na primeira República muitas foram as reformas para a educação, na tentativa de responder a necessidade da sociedade

moderna capitalista com o movimento de ideias chamado escolanovismo, que tinha como principais ideias: a ciência, o industrialismo e a democracia. Porém o acesso à escola ainda era um privilégio de poucos. Em meados do século XX aconteceu importantes processos culturais e o desenvolvimento do sistema educacional do país contribuiu na formação da identidade nacional. Porém mudanças significativas ocorreram no final do século com a reforma da Constituição Brasileira em 1988 e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.

Diante do exposto vale pontuar que durante os períodos Colonial, Imperial e Republicano, o Movimento Negro já travava sua luta de resistência para garantir os direitos da população afrodescendente e a cada movimento ia ganhando mais força, a luta pela liberdade a luta pelo acesso às escolas e faculdades, a luta pela igualdade racial, a luta pela visibilidade no currículo nacional da educação brasileira, a luta por ações afirmativas, a luta por cotas etc. Essas lutas não param elas são contínuas, porque o epistemicídio vivenciado pelos povos afro-brasileiros tem consequências até os dias de hoje. As lutas do Movimento Negro para sanar o efeito deste apagamento durante dezenas de anos, resultou na conquista da homologação da Lei 10.639/03.

Assim, o Movimento Negro Educador foi/é importante para a criação de políticas públicas que pautassem uma educação de reparação ao povo invisibilizado, propondo o estudo da História e Cultura da África, onde o negro vai ganhar poder de fala e contar sua história por ele mesmo, não apenas sua história a partir da colonização que os expropriaram de sua cultura, conhecimento, religião, família. Mas, dos seus impérios e reinados das grandes batalhas de resistência contra os colonizadores, seus reis/rainhas e heróis/heroínas e não mais ser visto como é mostrado na história única (Adichie,2019). Um processo emancipatório do saber de si.

Quando Adichie (2019) pôde conhecer a história dos escritores africanos, deixou de escrever histórias onde os personagens preocupavam-se com o clima, onde crianças comiam maçã e passou a escrever sobre seu continente, onde as crianças brincavam na vila e comiam manga, reconhecendo-se naquele lugar e naquelas vivências. Diante do relato desse apagamento de Adichie (2019), levanta-se vários questionamentos, a saber: Quem universalizou a história? Como foi construída esta história única? Qual é o poder da História única?

Sabemos que História é poder e o epistemicídio, é um dos principais dispositivos que alimenta o racismo, por anular as histórias

de quem não tinha saberes legitimados. Para entendermos, a universalização da história se deu como estratégia de apagamento do Outro[18] e esse apagamento matou antes das correntes da escravização, antes até mesmo da bala, Boaventura Santos (2013, p.343) afirma que o epistemicídio foi mais vasto que o genocídio, pois ocorreu sempre que subalternizou e marginalizou práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista. Considerando o epistemicídio como um dos grandes crimes contra a humanidade.

No Brasil, as populações indígenas e africanas sofreram com a anulação de seus saberes ancestrais desde a colonização europeia, como um processo persistente de produção da indigência cultural e de inferioridade intelectual Carneiro (2023, p. 88-89). Além da eliminação física, houve, ao longo da modernidade ocidental, um epistemicídio contra a racionalidade, cultura e civilidade do Outro, afirma Carneiro (2023).

---

[18] Segundo Sueli Carneiro (2023), O Outro – no caso brasileiro, são as pessoas negras e indígenas.

Ao sequestrar o saber negro, o epistemicídio efetua uma tentativa de anular a capacidade das populações africanas e afro-diaspóricas de produzir e portar conhecimento, deparando-se à uma razão radicalizada que reconhece o continente europeu como o único território epistêmico legítimo como pontua, Carneiro (2023). O epistemicídio alimenta o imaginário social branco com suposições de que pessoas negras são seres não cognoscentes. Neste sentido, Carneiro (2023, p.89) o descreve como sendo um processo constante da produção da inferioridade intelectual e da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais.

Na sua obra, O Genocídio Brasileiro (1978), Abdias Nascimento o principal responsável pela divulgação do Pan-africanismo[19] no Brasil, já tratava a temática do epistemicídio, quando usava o termo genocídio cultural, para tratar da destruição das etnias, linguagens, religião, cultura, saberes africanos e esse trabalho abriu caminhos para

---

[19] O termo Pan-africanismo foi cunhado pela primeira vez por Sylvester Willians, advogado negro de Trinidad, por ocasião de uma conferência de intelectuais negros realizada em Londres, em 1900. Willians levantava sua voz contra a expropriação das terras dos negros sul-africanos pelos europeus e conclamava o direito dos negros à sua própria personalidade.

discussões sobre a descolonização, denunciando um projeto de poder, ao qual Quijano (2010) conceitua como colonialidade, todo poder que produz cultura/pensamento/ser universal e hegemônico.

Nesta perspectiva, ele cobra dos intelectuais brasileiros apoio aos movimentos anticoloniais no enfrentamento à perseguição da cultura africana por causa do seu modo de existir e viver.

Não é exagero afirmar-se que desde os inícios da colonização, as culturas africanas são mantidas num verdadeiro estado de sítio. Há um indiscutível caráter mais ou menos violento nas formas, às vezes sutis, de agressão espiritual a que era submetida a população africana, a começar pelo batismo ao qual o escravo estava sujeito nos portos africanos de embarque ou nos portos brasileiros de desembarque (NASCIMENTO, 1978, p. 101).

Fica claro que desde o início da colonização os povos africanos foram expropriados de sua cultura, por serem diferentes dos padrões europeus e essa expropriação traz graves consequências, entre elas a folclorização das histórias indígenas e africanas e consequentemente o apagamento e desqualificação da produção intelectual desses povos. Para Carneiro (2023) o assassinato da cultura dos povos subjugados é ferramenta de dominação até hoje.

A essa ferramenta de dominação Carneiro (2023, p. 89) descreve como uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural, que em outros casos lhe é imposta. Logo, seus estudos são muito importantes para o debate racial no Brasil, legitimando a necessidade da obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Africana e Indígena nos currículos da educação básica no país, como forma de reparação aos anos de exclusão do currículo educacional brasileiro.

Carneiro (2023, p.89) afirma que a compreensão das múltiplas formas onde se expressam as contradições vividas pelos negros com relação à educação e as desigualdades raciais permite ser organizada sob a concepção de inferioridade racial e intelectual que o epistemicídio impõe ao desqualificar a produção de conhecimento e quem o produz.

Desta maneira a desqualificação do Outro como não Ser, como afirma Carneiro (2023, p. 91) é a negação da existência do Outro, o seu enclausuramento em categorias que lhe são estranhas, a destruição da sua capacidade de produzir cultura e civilização. Negando tudo que interpretam como ilegítimo, já que esse apagamento fortalece, àqueles que detém o poder, e as ciências e filosofias como práticas sociais privilegiadas foram usadas para determinar o conhecimento e

o sujeito válido. Portanto, a negação da existência do outro, está alicerçada na relação de poder que embasa a suposta legitimidade/universalidade da cultura epistemológica do dominador.

Nesse contexto, quando pensamos na educação da população negra e indígena no Brasil, considerando todo processo de apagamento histórico pelo qual foi submetida, percebemos que o epistemicídio brasileiro fundou-se com a chegada dos europeus no país. Ele se inicia na catequização dos indígenas quando os jesuítas os obrigam a aprender a língua dos colonizadores. Carneiro, (2023, p.95) afirma que o epistemicídio terá sua primeira expressão na tentativa da Igreja Católica de suprimir, condenar, censurar e controlar o conhecimento da população negra por um vasto período da nossa história.

Desde o período colonial até o período atual republicano, muitas foram as estratégias para melhorar a qualidade do ensino no Brasil. Contudo, a ações educativas que contemplam a população negra afro-brasileira e a população indígena, são recentes e permanecem na luta pela implementação de um currículo que os representem e contem suas histórias sob a sua cosmovisão e não mais sejam contadas pelo olhar do colonizador.

Assim, a história do epistemicídio em relação aos afrodescendentes é a história do epistemicídio no Brasil, dado o obscurantismo em que o país foi lançado desde a sua origem. O projeto de dominação que se explicaria de maneira extrema sobre os afrodescendentes é filho natural do projeto de dominação do Brasil, um sistema complexo de estruturação de diferentes níveis de poder e privilégios. Coube aos africanos e seus descendentes escravizados o ônus permanente da exclusão e da punição (CARNEIRO, p.98)

A exclusão dos africanos do sistema educacional, ora pelas leis do século XIX e depois pela necessidade de trabalhar, que atravessa todos os períodos é fruto do racismo que se instalou na sociedade brasileira ao longo dos tempos, tendo como ator principal, o epistemicídio do saber. A condição de exclusão e apagamento imposta pelo epistemicídio condicionou vários movimentos de resistência reivindicar o acesso da população negra à educação, o reconhecimento de intelectuais negros como produtores de conhecimento e reparação, por parte do Estado com políticas públicas que os contemplassem/contemplem.

O apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais significadamente para a pobreza do debate público, seja na academia,

na mídia em palanques políticos. Se somos a maioria da população, nossas elaborações devem ser lidas, debatidas e citadas.

A importância de estudar autores negros não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem negros. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria regra, somente um grupo domine a formulação do saber. É possível acreditar que pessoas negras não elaborem o mundo (RIBEIRO, 2019.p. 64-65)?

O processo de apagamento gera a suposta história universal hierarquizada, Carneiro (2023, p. 106) diz que para assegurar privilégios uma estrutura social hierarquizada, segundo parâmetros raciais e de classe, o controle do acesso à educação é muito importante, pois ela possibilita um conjunto de oportunidades sociais que podem levar a equidade e à justiça social. Portanto, a manutenção da relação de poder e a crescente desigualdade social, justifica-se pela hierarquização da educação no Brasil. E entende-se como contraponto, que as transformações sociais de igualdade e equidade social, se dará pela democratização da educação.

Esse mesmo entendimento é o do Movimento Negro, quando visa ações político-pedagógicas de acesso e permanência da

população negra às escolas, por meio de ações afirmativas de reparação e valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos indispensáveis à diversidade da sociedade brasileira e ao direito a uma educação de qualidade para os afrodescendentes.

Essas reparações se deram, mediante centenas de anos de luta de intelectuais negros brasileiros e do Movimento Negro que resultaram na homologação da Lei 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na rede de ensino pública e privada de todo o país e posteriormente, alterada pela Lei 11.645/08 que complementa a Lei 10.639/03 no que diz respeito a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena.

Além dos documentos norteadores como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino e Cultura Afro-Brasileira e Africana em 2004, Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais em 2006, o Plano Nacional para a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino e Cultura Afro-Brasileira e Africana em 2009, a Lei 12.288/10 que institui o Estatuto da Igualdade Racial e recentemente

a Portaria 470/24 que estabelece a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ

Assim, surgem os dispositivos/marcos legais que vão legitimar a representação desses povos subjugados nos currículos da educação básica e superior no Brasil, contudo o pensamento colonial ensinado e reproduzido ao longo dos anos nas escolas de todo o país, persiste em sua cristalização completamente arraigado pela identidade e subjetividade do colonizador, é o que nos afirma Silva (2023, p.15) ao constatar que é sobre essas questões de identidade e subjetividade que se constitui o currículo, deste modo podemos dizer que currículo é um território de poder. E em quais territórios podemos perceber o poder? Em quais espaço o poder está?

No que se refere ao currículo, este é um território de disputa ideológica sobre a humanidade portanto, território de poder. Desta forma, negros, indígenas, asiáticos enfim, todos os povos que foram subjugados, não têm como fazer parte dele por terem sido desumanizados e inferiorizados intelectualmente pela visão brancocêntrica ocidental é o que Pinheiro (2021), afirma ao dizer que nos destituíram do atributo da intelectualidade, mas estamos no mundo, produzimos o mundo, existimos e reexistimos.

Arroyo (2013, p. 89) diz que as consequências da ausência desses sujeitos subjugados no currículo é negar a centralidade dos seres humanos como sujeitos de história. Dessa maneira ocorrerá a reprodução de saberes onde eles não serão representados, serão ou não beneficiados pela história e cultura que outros sujeitos que detém o poder produziram. Adichie (2019), alerta para o perigo da história única ao afirmar que:

É impossível falar sobre história única sem falar de poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando penso as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que em tradução livre quer dizer "ser maior do que o outro". Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito do poder. O poder é a habilidade não de apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva (ADICHIE, 2019, p. 22-23).

Portanto, a ausência de determinados sujeitos e suas histórias nesse território de poder – currículo escolar – se dá por ideologias sociopolíticas e culturais, daqueles que retém o poder, fazendo com que a história seja única. Em contrapartida é necessário compreender por que o currículo escolar continua segregando sujeitos produtores

de conhecimentos para realinhar propostas curriculares que validem outras histórias e sujeitos, já que somos uma sociedade pluriétnica e multicultural, todas as histórias importam.

Contudo, falar da política epistêmica requer pautar debates que tratam do cerne deste problema que está focado nas ciências, ou seja, como as ciências contribuíram para a condição superioridade racial/patriarcal branca, de racialização, subalternização, inferiorização e consequentemente padrões de poder.

Seguidamente entre os espaços de poder está o Estado, e a escola sendo um dispositivo deste espaço, acaba reproduzindo sua ideologia, através do seu currículo e contribuindo para a manutenção de uma sociedade capitalista, que é a forma mais cruel de colonização moderna. Desse modo, Lima (2015, p. 17) afirma que pensar em mudanças na sociedade implica pensar a escola que temos, rumo as transformações em direção a sociedade que queremos.

Diante do chamamento de Nascimento (1978), os intelectuais brasileiros apoiaram os movimentos anticoloniais para impulsionar transformações na sociedade partindo do giro epistemológico decolonial para a educação, rumo aos marcos legais e teóricos para

uma -educação plural, favorecendo uma educação escolar que propicie a formação de uma sociedade justa, igualitária e equânime.

DECOLONIALIDADE E GIRO EPISTEMOLÓGICO DE RESISTÊNCIA

A educação decolonial é o segredo para a efetivação de outras visões que surgem a partir da resistência e desobediência que propõe construir atalhos rumo a garantia da pluralidade. A negação de outros histórias é resultado da insuficiência de valores e saberes agregados aos currículos escolares e a emergência de marcos teórico-prático decoloniais difundiu um grupo epistemológico na América Latina para discutir sobre as posturas epistêmicas insurgentes, com o intuito de pensar pedagogias e práxis que assumam um papel transformador na sociedade.

A partir dos anos 90, na América Latina a diversidade cultural tornou-se uma temática em destaque, devido a luta constante do Movimentos Negro e sua produção engajada na formação de intelectuais negros para colaborarem para novas interpretações da produção do conhecimento científico, que por sua vez era eurocentrada. Introduzindo reformas educativas e constitucionais que reconheceram os países latinos como multiétnicos e plurilinguístico,

introduzindo políticas específicas aos povos indígenas e afrodescendentes.

Por entender que os currículos colonizados estão comprometidos com o apagamento de outras cosmovisões, e o silenciamento dos saberes outros Passos (2019), o Movimento Negro, a intelectualidade negra brasileira e outros movimentos tensionam a educação na perspectiva que o projeto decolonial dê lugar de fala a toda população subjugada neste e em outros espaços de poder. Neste sentido:

> (..) Os Outros sujeitos mostram o peso formador da diversidade de resistências de que são sujeitos. Todas as suas vivências narradas se entrelaçam às práticas coletivas de resistências. Práticas de saber-se e afirmar-se resistentes e ter acumulado saberes de resistir aos brutais processos de subalternização. Não falam de saberes em abstrato, mas de pedagogias, de saberes, de aprendizados de reações e resistências concretas à escravidão, ao despojo de seus territórios, suas terras, suas águas, suas culturas e identidades (ARROYO, 2012, p. 24).

Mediante a necessidade da emancipação dos sujeitos e de pedagogias que de conta diversidade dos movimentos sociais, pesquisadores passaram a investir em outras pedagogias/currículos que deem conta das transformações socioeducativas da América

Latina. No Brasil, pode-se perceber a crescente no acesso de estudantes e professores negros nos espaços acadêmicos, fortificando os campos do saber e das intelectuais-ativistas que passaram a apontar as desigualdades sociais, de gênero, epistêmicas e raciais vivenciadas no Brasil.

Essa fortificação no campo do saber se faz necessário, pois segundo Gomes (2021, p. 23) para compreender a complexa trama entre diversidade cultural e currículo teremos que enfrentar o debate sobre as desigualdades sociais e raciais em nosso país. Opondo-se as matrizes hegemônicas que perpetuaram/perpetuam na educação brasileira até os dias atuais, construindo práticas democráticas que ensinem os alunos a transgredir construindo uma sociedade autônoma que respeita e valoriza as diferenças reconhecendo-as como necessárias para sua emancipação cidadã.

Ao caminhar nesta direção, perspectivas educacionais que se pretendem universais se verão desestabilizadas na medida que tomamos a educação, a pedagogia e o currículo como campos de luta e conflito simbólicos, como arenas contestadas na busca da imposição de significados e de hegemonia cultural (SILVA, 1993, p. 122). Neste sentido, para Silva (1995) o currículo é um discurso de poder particular sobre a sociedade, sobre o conhecimento, sobre os grupos sociais e

são potentes ao afirmar o que é legitimo e ilegítimo, quem e quais vozes estão autorizadas a falar.

Passos (2020) afirma que propor uma crítica decolonial ao currículo, é considerar que sujeitos foram expropriados do direito de fala, é constituir novas matrizes políticas, epistêmicas e éticas, tendo como finalidade uma representação plural, que disputa os sentidos impostos como verdades. Desta maneira é criar espaços em que o ensino oportunize a transgressão, desobediência às epistemes hegemônicas que naturaliza e estigmatiza as diferenças humanas. Neste sentido, Gomes assegura que:

> A luta contra toda e qualquer forma de naturalização e estigmatização das diferenças tornou-se um dever da humanidade, pois as experiencias humanas já vividas e as que assistimos nesse início do século XXI tem-nos revelado que a intolerância, o racismo e a discriminação, ou seja, formas negativas de lidar com as diferenças, poderão nos levar a intensos processos de desumanização (GOMES, p. 25).

Essa luta não é partidária, nem militante ela só acontece quando todos individual e coletivamente se unem contra a sua derrocada, ela deve ser uma responsabilidade ética e profissional de todos os envolvidos com a educação escolar. Walsh (2009, p. 25) afirma a decolonialidade são projetos que se entrecruzam conceitual e

pedagogicamente unindo forças para transformar, rearticular e construir. Não cabe mais uma pedagogia homogenia e uniforme para tratar com tantas diferenças. Aí está o sentido de resistir e decolonizar para uma educação plural.

A insurgência decolonial se configura enquanto práxis de reexistência epistêmica ao se incumbir de valorizar e difundir produções de conhecimento, narrativas, vozes e lugares de fala que sofreram epistemicídio, dinâmica educacional que inferioriza a capacidade cognitiva e a confiança intelectual de negros e negras (CARNEIRO, 2021).

Assim, a pedagogia decolonial é uma luta política e de resistência estando radicada pelas lutas e práxis dos movimentos negro e indígenas que lutaram/lutam por reconhecimento e consequentemente, por políticas públicas que garantam a visibilidade da sua história, cultura e de sua contribuição para a formação da sociedade brasileira, assim como o empoderamento por narrar suas histórias e deixar de ser contado/imaginado por outros que os viam como não Ser. Gomes, (2023, p.228) a descolonização do currículo não é tarefa fácil, uma vez que encontra forte oposição. Por ser o currículo um território de disputa:

> (..) na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central maus estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado e ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, Educação do Campo, Quilombola, Indígena, étnico-Racial, Formação de Professores etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos, sempre se pensa em suas diretrizes, grades, currículos, núcleos, carga horária, uma configuração política do poder (ARROYO, 2011, p.13).

Essa configuração do poder é alimentada por um pensamento conservador que fere a diversidade, representando apenas um grupo social, sua história, cultura, conhecimento, excluindo qualquer representação que não seja a do seu grupo. Portanto, segundo Gomes (2023, p. 234) esse tipo de currículo, que geralmente é o oficial, não estimula o novo, não assume o desconhecido, não forma subjetividades emancipatórias.

Assim, precisamos confrontar esse currículo conservador com projetos emancipatórios dos Outros sujeitos para, segundo Walsh (2009, p. 25) a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e

conhecimento totalitários, únicos e universais. Propondo pedagogias questionadoras que deem visibilidades as diversas maneiras de ser e existir no mundo, com ação transformadora onde as diferenças possam dialogar com respeito, igualdade, equidade e principalmente, valorização e reconhecimento do Outro como ser.

O MOVIMENTO NEGRO E O PROJETO DECOLONIAL PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Diante da urgência de novo projeto teórico-prático decolonial para a educação no Brasil e nos países da América Latina, o Movimento Negro e a intelectualidade negra brasileira se posicionaram como fonte epistêmica que tem descolonizado as práticas educativas com aporte de saber emancipatório e transformador.

Nos anos 90 a participação de Petronilha Beatriz Gonçalves e Lúcia Barbosa no Seminário na UFSCar — Universidade Federal de São Carlos apresenta a sob a perspectiva negra a teoria educacional que fez parte da produção decolonial na América Latina. Ali foi dado o ponta pé inicial para a divulgação dos estudos teóricos de pensadoras/pensadores intelectuais negras/negros como produtores de conhecimento.

Discussões sobre como tirar do lugar de marginalidade, os conhecimentos produzidos pela população negra, sobre a África e diáspora africana do apagamento que lhe foram impostos, ganharam grande repercussão mundial na quebra epistemológica para descolonizar os currículos e o campo do conhecimento científico. Gomes (2023), afirma:

> Não basta apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder (GOMES, 2023, P. 225-226).

Desse modo, percebemos que não basta apenas o reconhecimento da necessidade de descolonizar é necessário práxis na desconstrução das estruturas sociais de poder que nega acesso ao Outro como não Ser, Carneiro (2023). Diante disso, a construção da proposta curricular decolonial deve provocar a ruptura das estruturas coloniais no intuito de romper com padrões cristalizados de poder, saber e ser, possibilitando novas referências e reconhecimento de si

na história brasileira, gerando uma visão emancipatória dos sujeitos. Assim, justifica-se a pesquisa em curso, que visa analisar como a Escola Afro-Brasileira Maria Felipa propõe um currículo teórico-prático decolonial, para oportunizar a devolução da humanidade, historicamente retirada dos negros e indígenas, por meio da paridade epistêmica.

REFERÊNCIAS:

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1989.

ARROYO, Miguel G. Outros Sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G. Currículo: um território de disputa. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARTHOLOMEU, Juliana. "Escrevivências: as contribuições de Sueli Carneiro e Lélia Gonzalez ao pensamento social brasileiro". Pensata, v.9, n.2, 2020.

BENTO, Cida. Pacto da Branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Lei n. º 10.639, de 09.01.03: altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira, 2003.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004.

_____. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/BB 14/1999. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004a.

_____. Resolução CNE/CP 1/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004b.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Decreto de lei nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854. file:///C:/Users/edilm_enqw91n/Downloads/como_pesquisar_leis_imperio.pdf

_____. Decreto de Lei nº 7.031-A de o6 de setembro de 1878. file:///C:/Users/edilm_enqw91n/Downloads/como_pesquisar_leis_imperio.pdf

_____. Decreto de Lei nº 7.247 de 19 de abril de 1879. file:///C:/Users/edilm_enqw91n/Downloads/como_pesquisar_leis_imperio.pdf

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília (DF): MS; 2012.

CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília:

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson, GROSFOGUEL, Ramón (Org.) Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 223-247.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, L.A.O.; SILVA, P.B.G. Movimento negro e educação. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 15, p. 105, set.-dez. 2000.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade / bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2ª ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, (2017)

LIMA, Maria Nazaré Mota de. Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens/ Maria Nazaré Mota de Lima. — Salvador: EDUNEB, 2015.

Mano a Mano: Sueli Carneiro. Entrevistada: Sueli Carneiro. Entrevistadores: Mano Brown e Semayat Oliveira. São Paulo: MugShot, Boogie Naipe, 26 mai. 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2eTloWb3Nrjmog0RkUnCPr?si=67c53e1879ca400f>. Acesso em: 10/9/2023.

MILLS, Charles. O contrato racial: edição comemorativa de 25 anos. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

NASCIMENTO, Abdias do. O Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

PASSOS, M. C. A. dos, & PINHEIRO, B. C. S. (2021). Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020). Cadernos De Gênero E Diversidade, 7(1), 118–135. https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43442

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala. Cad. Gên. Tecnol., Curitiba, v.12, n. 39, p. 196-209, jan./jun. 2019

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras/ Bárbara Carine Soares Pinheiro. — 1. ed. — São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021. — (Culturas, direitos humanos e diversidades na educação em ciências; 1).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno Manual Antirracista. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento; justificando, 2017.

Saberes das lutas do Movimento Negro Educador/ Nilma Lino Gomes (org.). -Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. Pela mão de Alice: o político na pós-modernidade/ Boaventura de Souza Santos. — 14. ed. — São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval et al. O legado educacional do século XIX. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, P. B. G. e. (2008). Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação, 30(3). Recuperado de https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social. In: Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-sugir, reexistir e re-viver. In: CANDAU V.M. (Org.) Educação Intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.