

Entre memórias e silêncios: repensando as questões curriculares afrocentradas na era pós-colonial

Between memories and silences: rethinking afro-centered curricular issues in the post-colonial era

Entre recuerdos y silêncios: repensando las cuestiones curriculares centradas en lo afro en la era pós-colonial

Patricia Baroni¹

Helena Maria Cosi²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v29i65.1932>

Resumo: Este artigo investiga a intersecção entre colonialismo e educação, enfatizando a necessidade de repensar paradigmas educacionais sob a lente de epistemologias afrorreferenciadas decoloniais. Destaca a prevalência do pensamento eurocêntrico que perpetua o silenciamento de saberes não europeus, como característica do projeto ocidental. Com uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e a vivência em contexto de racialização em Portugal, o artigo propõe uma virada epistemológica, a qual busca reconhecer e valorizar conhecimentos *pluriversais*, desmantelando práticas que desumanizam os povos colonizados. O trabalho argumenta a favor de uma educação carregada de compromisso político, desafiando a ideia de neutralidade educativa. O artigo se estrutura em três seções: explorando a “ferida colonial” e como ela se manifesta nas práticas educativas contemporâneas; o “epistemicídio”, enfatizando a educação como veículo para a manutenção de poder e dominação; e a “tessitura de percursos educativos”, contemplando caminhos para abordagens pós-coloniais, que buscam curar as marcas deixadas por uma história de exclusão. Os resultados indicam que uma abordagem educacional decolonial, que valoriza a diversidade de saberes e culturas, torna essencial desmantelar estruturas opressivas e semear novos horizontes. O artigo conclui ressaltando a importância da descolonização como uma questão de cura, e a necessidade de identificar e combater modelos de dominação na sociedade como um todo.

Palavras-chave: epistemologias afrorreferenciadas decoloniais; saberes *pluriversais*; pedagogias pós-coloniais.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil.

² Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Abstract: This article investigates the intersection between colonialism and education, emphasizing the need to rethink educational paradigms through the lens of decolonial afro-referenced epistemologies. It highlights the prevalence of Eurocentric thinking that perpetuates the silencing of non-European knowledge, as a characteristic of the Western project. With a qualitative approach, based on a bibliographical review and experience in the context of racialization in Portugal, the article proposes an epistemological turn that seeks to recognize and value *pluriversal* knowledge, dismantling practices that dehumanize colonized peoples. The work argues in favor of an education charged with political commitment, challenging the idea of educational neutrality. The article is structured into three sections: exploring the “colonial wound” and how it manifests itself in contemporary educational practices; “epistemicide”, emphasizing education as a vehicle for maintaining power and domination; and the “weaving of educational paths”, contemplating paths for post-colonial approaches, which seek to heal the marks left by a history of exclusion. The results indicate that a decolonial educational approach, which values the diversity of knowledge and cultures, makes it essential to dismantle oppressive structures and sow new horizons. The article concludes by highlighting the importance of decolonization as a matter of healing, and the need to identify and combat models of domination in society as a whole.

Keywords: afro-referenced decolonial epistemologies; pluriversal knowledge; postcolonial pedagogies.

Resumen: Este artículo investiga la intersección entre colonialismo y educación, enfatizando la necesidad de repensar los paradigmas educativos a través de la lente de epistemologías decoloniales con referencia afro. Destaca el predominio del pensamiento eurocéntrico que perpetúa el silenciamiento del conocimiento no europeo, como característica del proyecto occidental. Con un enfoque cualitativo, basado en una revisión bibliográfica y en la experiencia en el contexto de racialización en Portugal, el artículo propone un giro epistemológico que busca reconocer y valorar conocimientos pluriversales, desmantelando prácticas que deshumanizan a los pueblos colonizados. La obra aboga por una educación cargada de compromiso político, desafiando la idea de neutralidad educativa. El artículo se estructura en tres secciones que exploran la “herida colonial” y cómo se manifiesta en las prácticas educativas contemporáneas; “epistemicidio”, que enfatiza la educación como vehículo para mantener el poder y la dominación; y el “tejido de caminos educativos”, contemplando caminos para enfoques poscoloniales, que busquen sanar las marcas dejadas por una historia de exclusión. Los resultados indican que un enfoque educativo decolonial, que valore la diversidad de conocimientos y culturas, hace imprescindible desmantelar estructuras opresivas y sembrar nuevos horizontes. El artículo concluye destacando la importancia de la descolonización como cuestión de curación y la necesidad de identificar y combatir modelos de dominación en la sociedad en su conjunto.

Palabras clave: epistemologías decoloniales con referencia afro; conocimiento pluriversal; pedagogías poscoloniales.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, propomo-nos a explorar as profundas implicações do colonialismo no campo educacional, enfocando como a hegemonia eurocêntrica e o epistemicídio têm moldado as práticas e teorias educativas. Durante dois

anos de percurso acadêmico em Portugal, confrontamos experiências pessoais que inspiraram revisão teórica, guiada por pensadores e autores que discutem a relevância do pensamento pós-colonial. Discutimos, ainda, a urgência de uma virada epistemológica que reconheça e valorize saberes pluriversais. Além disso, este trabalho examina a necessidade de repensar percursos educativos, para que sejam mais inclusivos, justos e capazes de curar as feridas deixadas por uma história de opressão e exclusão, abrindo caminho para um futuro mais igualitário.

O mergulho teórico nas epistemologias decoloniais, com as contribuições de Grada Kilomba (2020a, 2020b), bell hooks (2021), Catherine Walsh, Oliveira e Candau (2018), Mota Neto (2016), Achille Mbembe (2014), Chimamanda Adichie (2009) e Luiz Rufino (2021), evidencia a geopolítica do conhecimento, a qual estabeleceu o pensamento eurocentrado como uma suposta verdade universal, enquanto silenciava e invisibilizava outras formas de sabedoria, por meio do epistemicídio promovido no projeto de modernização (Mota Neto, 2016; Rufino, 2021).

Destacamos a importância da virada epistemológica, que torna visível o conhecimento *pluriversal* e denuncia a sustentação do projeto da modernidade ocidental por um plano de ensino que promove a agenda da modernidade como colonialidade. Nesse contexto, ressaltamos a necessidade de examinar de forma crítica as práticas que foram normalizadas em favor desse projeto, que desumanizou povos colonizados por meio da racialização e da escravização.

Além disso, analisamos a naturalização da apropriação e exploração, a qual rompeu com o paradigma de coexistência harmoniosa com o ambiente natural. Sublinhamos que a educação não é neutra, e cada projeto educativo carrega consigo um compromisso político (Freire, 1987, 1992, 2012, 2015). Nesse sentido, provocamos visitar e refletir sobre as marcas dolorosas deixadas pelo colonialismo em nosso imaginário, como passo essencial na reavaliação de nossos percursos educacionais.

2 FERIDAS E CICATRIZES: COMPREENDER A EDUCAÇÃO SOB A SOMBRA DO COLONIALISMO

Começamos nossa conversa propondo um olhar para a relação entre as práticas institucionais educativas convencionais e o processo de colonização – que perpetua uma determinada maneira de estar no mundo em detrimento de tantas outras. Esse tema se tornou latente após nossas experiências em território

português. A vivência cotidiana da racialização por parte de cidadãos portugueses deflagrou a necessidade de olhar para o colonialismo como estrutura presente nas relações construídas nesse território. Ser brasileira em Portugal tornou impossível escapar da ferida colonial.

Grada Kilomba (2020b, p.33), em sua obra “Memórias de Plantação”, fala sobre uma máscara que era imposta por brancos para impedir que pessoas escravizadas comessem enquanto trabalhavam na terra e faz um paralelo sobre a principal função da máscara ser a de “implementar um senso de mudez e de medo”, afirmando que,

[...] a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/os ‘Outras/os’: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (Kilomba, 2020b, p. 33).

Recorremos às palavras de Grada Kilomba, reconhecendo que nunca saberemos o tamanho da violência cotidiana que o racismo confere a pessoas negras retintas. No entanto, nós nos deixamos ser atravessadas pela reflexão de Grada quando, ao fazer de Portugal uma morada, passamos a lidar com frequentes agressões, como exemplo, “aquela brasileira ali”, “não sabes falar português direito”, ou, ainda, “nem brasileira és, afinal, tens a pele clara”, agressões que fizeram parte do cotidiano e trouxeram o silenciamento, o medo, a presença dessa máscara que emudece e, assim, ampliaram algumas camadas de compreensão quanto ao processo de racialização, de ser colocado nesse lugar da outra pessoa que não é parte.

Apoiamos o caminho de conscientização como processo de tomada de consciência de situações de opressão, o qual potencializa o agir na transformação do mundo (Freire, 1987, 1992, 2012, 2015). Trazemos as palavras de bell hooks (2021) quanto ao comprometimento de pessoas não negras na luta antirracista, elencando alguns fatores envolvidos no processo.

O comprometimento delas com o antirracismo não significa que nunca cometem erros, que nunca aceitam o privilégio de raça ou que nunca agem de acordo com a dominação racial da vida cotidiana. Isso sempre poderá acontecer de maneira inconsciente. O que significa é que, quando errarem, serão capazes de encarar o próprio erro e de corrigi-lo. [...]. Em vez de supor que essa dor é idêntica à que vivenciaram, elas aceitaram a “ponte” como uma base por sobre a qual atravessar lhes permite aprender com as

pessoas de cor a natureza de nossa experiência em um contexto social de supremacia branca (hooks, 2021, p. 104-106).

Nós nos entendemos como parte de uma grande comunidade que apoia a construção de cada pensamento, reflexão e frase escritas neste texto. Fortalecendo a perspectiva de que a aprendizagem acontece a todo instante, escolhemos transformar tais vivências – dolorosas – em nutrientes do aprender, em conhecimento científico. As agressões daqueles que ousaram tentar convencer-nos a sucumbir e desistir de nossos sonhos viram texto, resistência epistemológica. Construímos, através de palavras, pensamentos que possam abrir novas janelas, buscando romper com a zona de conforto dos que estão deitados em privilégios sustentados pela supremacia branca e, quem sabe, encontrar mais aliados nessa jornada. A opção em transformar dor em dom é caminho de re-existência³ e semeadura de futuros outros, mais respeitosos e multiculturais, em que as diferenças não são lidas como ameaças, mas como riquezas e multiplicação de possibilidades.

Neste artigo, nós não iremos nos aprofundar nas inúmeras questões do colonialismo e da colonialidade. Vamos nos ater a compreender o impacto dessa dinâmica em relação ao pensamento na educação, com o apoio de Catherine Walsh, Luis Fernandes de Oliveira e Vera Maria Candau (2018), que situam a virada epistemológica no pensamento ocidental, mediada pelo pensador alemão Karl Marx, ao defender que nós não estamos no mundo para interpretá-lo e sim para transformá-lo; uma visão que vemos também repercutida em Freire (1987, 1992, 2012, 2015).

Catherine Walsh, Luis Fernandes de Oliveira e Vera Maria Candau (2018, p. 2) elucidam que essa nova compreensão filosófica e política teve grande impacto nos campos das ciências humanas e, especialmente, no campo da educação. Os autores falam sobre uma segunda virada epistêmica, proveniente do século XXI, “[...] agora, não mais e somente dentro dos círculos intelectuais ocidentais, mas sobretudo, também entre os pensadores fora dos cânones modernos ocidentais”, na qual diversos intelectuais latino-americanos sintetizaram a ideia de que “a colonialidade é constitutiva da modernidade” (Mignolo, 2005). Assim, sublinham que,

[...] essa ideia vem se construindo como força política, epistemológica e pedagógica, faz referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir

³ A escrita da palavra re-existência é uma forma de sublinhar a escolha de voltar a existir frente a tentativa de apagamento.

dos subalternizados pela modernidade europeia capitalista e um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 3).

Os autores apresentam a perspectiva eurocêntrica da construção do saber e abordam a paridade “modernidade/colonialidade” defendida, estudada e organizada por diversos pensadores da decolonialidade⁴, que questionam a geopolítica do conhecimento como uma engenhosidade do pensamento moderno ocidental, a qual, “[...] de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias” (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 3). Ou seja, a “inauguração” da modernidade aconteceu sob o acobertamento de um lado cruel e sombrio do “avanço moderno” que é a colonialidade.

Dessa maneira, os autores seguem afirmando que, sendo o par “colonialidade/modernidade” duas faces de uma mesma moeda, a Europa pode “produzir as ciências humanas com um modelo único, universal e pretensamente objetivo na produção de conhecimentos, além de deserदार todas as epistemologias da periferia do ocidente” (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 3).

Alcançamos, então, a compreensão de que o pensamento decolonial questiona radicalmente as estruturas que sustentam a nossa sociedade moderna e, de acordo com Mota Neto (2016, p. 17), busca superar “[...] as mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade”. Consideramos nossas identidades brasileiras, latino-americanas, pertencentes ao sul global, para perceber esse debate como algo inadiável e nos colocamos como aliadas na difusão da perspectiva decolonial dentro de um país que evoca suas “conquistas e descobertas” com monumentos, enaltecendo um período histórico que configurou as mais variadas formas de opressão, violência e dor em tantos povos.

⁴ Entre os pensadores estão: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, a socióloga-pedagoga norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros.

Seguindo a nossa reflexão sobre a decolonialidade, trazemos as palavras de Mota Neto (2016), quando ressalta que, ao pensarmos nesse conceito,

[...] mais importante que o nome é a concepção política, ética, epistemológica que lhe é subjacente, concepção, aliás, que tem muitas mãos, no interior de uma plêiade de movimentos de resistência, em diversas perspectivas teóricas e filosóficas, o que justifica a ideia de que a decolonialidade tenha recebido diferentes nomes e originado distintos conceitos em sua história de pelo menos cinco séculos. [...] E, evidentemente, os povos indígenas da América Latina, por mais de 500 anos, têm empreendido formas de luta decolonial. Por isso, considera que a rede não inventou, propriamente, o conceito, mas contribuiu para sua visibilidade, particularmente no mundo acadêmico-intelectual, e para sua utilização como uma categoria de análise (Mota Neto, 2016, p. 43).

Colares (2016) torna nítida a necessidade de, ao entrarmos em debates e reflexões sobre colonialidade, ser imprescindível irmos além dos muros da academia, do universo intelectual, e encontrar as re-existências vivas, as quais corporificam as lutas que emolduram os conceitos aqui estudados. O autor ressalta ainda que não existe uma única teoria decolonial, por não se tratar de “um bloco monolítico de pensamento” (Mota Neto, 2016, p. 21), e complementa afirmando que,

Quando utilizamos a ideia de um *pensamento decolonial* de Walter D. Mignolo, estamos enfatizando que a decolonialidade expressa um conjunto de *práticas epistêmicas* que se articulam dentro ou fora da academia, por intelectuais ou por movimentos sociais, ao longo de nossa história de colonização que se inicia em 1492, com a chegada de Cristóvão Colombo nas Antilhas (Mota Neto, 2016, p.21)

Em vista disso, pensar de maneira decolonial confere adentrarmos um universo paradigmático que Mota Neto (2016, p.22) chama de *pluriversal* – fazendo um jogo de palavras com o conceito “universal” da ciência hegemônica –, uma vez que falam sobre “genealogias despertas pelo planeta” e, ainda, sobre “línguas, memórias, econômicas, organizações sociais, subjetividades obliterados pela matriz colonial de poder”. Estamos, ainda, diante de uma matriz de poder que impôs classificações raciais/étnicas à população do mundo, a qual segue operando “[...] em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivos, da existência cotidiana” (Mota Neto, 2016, p. 75). Por isso, entendemos que, enquanto não houver rompimentos significativos, essa estrutura de poder muito bem construída se manterá. Enfim, quem oprime, continuará a oprimir e, no pensamento freireano,

quem é oprimido, se não encontrar uma educação libertadora, sonhará um dia assumir o lugar do opressor, tendência que será de contrariar.

3 SILENCIAMENTO DE SABERES: CONFRONTANDO O EPISTEMICÍDIO NA EDUCAÇÃO

Para seguir o percurso de pensamento quanto às vivências *pluriversais* que sofreu o epistemicídio, trazemos o autor Mbembe (2014), que destaca o quanto essa ciência difundida e estudada até aqui aborda uma visão específica, que é a do europeu. Esta mesma ciência cria mecanismos de desqualificação a quaisquer manifestações intelectuais daqueles que foram submetidos à colonização. Por isso, existe uma tecnologia de invisibilização e esquecimento de outras narrativas, epistemologias e perspectivas da história,

[...] o pensamento europeu sempre teve tendência para abordar a identidade não em termos de pertença mútua (co-presença) a um mesmo mundo, mas antes na relação ao mesmo, de surgimento do ser e da sua manifestação no seu ser primeiro, ou ainda, no seu próprio espelho (Mbembe, 2014, p. 10).

Ou seja, o pensamento europeu só conseguiu olhar a si mesmo, e foi fundamentalmente racista, quando optou pela inferiorização daqueles que não julgava como ‘semelhantes’. Nas palavras de Fanon (2008, p. 90), “[...] a inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia”. Nessa perspectiva, o sujeito colonizado, ao sofrer inferiorização, passa a não ter acesso à lei criada pelo mundo europeu ocidental. Àqueles são conferidas leis subalternas que sustentam o caráter racializado, animalizado, inferiorizado, o que fortalece a sua perda de humanidade. Podemos pensar que o chamado estado de bem-estar social não alcançou indígenas, africanos, indianos, nenhum povo que foi massacrado nos processos de colonização. De um lado, a busca por uma lei que garantisse uma educação de qualidade para todos; do outro lado, o genocídio de adultos e crianças não brancas, vistos como seres menores e desprovidos do pertencimento e de aplicações das mesmas leis.

Considerando que o projeto modernista ocidental sustenta uma intencionalidade de homogeneização cultural, ele também confere apagamento de diversidades e epistemicídios quando defende perversamente a ideia de futuro único. Esta ideia está muito presente na construção da ideia de União Europeia, a qual tem sido, também, muito contestada por muitos europeus, que reivindicam o

direito à sua identidade e a suas culturas. Nós não podemos conceber um futuro único quando nos vemos cegos de perspectivas múltiplas.

Seguindo essa reflexão, Adichie (2009) fala sobre o perigo de uma história única e anuncia que, ao contarmos uma história sob a perspectiva de quem chegou em um território e o “conquistou”, estamos ignorando a história daqueles que já lá estavam e foram invadidos por pessoas vindas dos mares. Com a perspectiva única, tornamos invisíveis o olhar diverso, a heterogeneidade, como também silenciemos a contra-narrativa, e esta, ao ser esquecida, é apagada da história, passa a não existir, e produz-se a ausência do que um dia foi presente. Neste aspecto, Luiz Rufino (2021), em seu estudo sobre educação e descolonização, declara que aprendemos a esquecer quem somos como parte da destruição dos mundos conferida à ofensiva colonial. Além disso, o autor elucida que esquecimentos falam sobre traumas concretizados que se tornam um terror permanente. Nas palavras de Rufino,

Para a Europa não bastou o genocídio, a tortura, o estupro, o encarceramento e a escravidão. Ela continuou avançando nas formas de terror, produzindo assassinatos que vão além do corpo físico e incutindo via catequização uma permanente captura dos mundos, das subjetividades e da regulação do ser em suas dimensões sensíveis. Um dos métodos mais engenhosos desse grande sistema de dominação aniquilar o outro é pela produção de esquecimento (Rufino, 2021, p. 16).

Quando pensamos a engenharia de produção de esquecimentos como tecnologia do processo colonial, podemos indagar: quais os povos que viviam no Brasil antes de 1500? Qual é a parte da história que não foi contada? Quais eram as línguas presentes em Abya Yala⁵ antes da expansão marítima europeia? A ausência de respostas deflagra o sucesso da produção de esquecimento, fortalecida e sustentada pela imposição de modelos educativos. Estes modelos sustentam as narrativas que a Europa conta para o mundo e deixam no esquecimento da história que os europeus, ao chegarem ao que hoje entendemos como as Américas, encontraram terras habitadas por diversos povos, com idiomas variados e habilidades de comunicação, vivendo em harmonia com a natureza, desenvolvendo técnicas

⁵ Abya Yala, na língua do povo Kuna, significa “Terra Madura”, “Terra Viva” ou Terra em florescimento” e é sinônimo de América. Abya Yala vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente, como contraponto a “América” (IELA, 2022).

de caça, pesca, culinária e passando todos esses conhecimentos por gerações e mais gerações, tendo os europeus erradicado e destruído esses mundos.

Numa reflexão útil à compreensão do papel da educação, Rufino (2021, p. 17) lembra que “A colonização não se faz sem que haja um plano de ensino e um currículo que institua a aprendizagem do ser colonizado via violência e esquecimento de si para sua transformação em algo permanentemente em desvio e submisso”. O autor aponta o plano curricular de ensino como objeto de perpetuação desses esquecimentos. Por exemplo, o holocausto é objeto de estudo curricular de grande parte da população, e, hoje, é impensável imaginar uma avenida ou um monumento que enalteça a figura de Adolf Hitler. Essa é uma parte da história que não se deixa cair no esquecimento. No entanto, em termos de colonização, a mesma situação não acontece. Nomeiam-se ruas, avenidas, estátuas que enaltecem grandes assassinos, responsáveis pelo genocídio de milhares de pessoas. E, ainda, encontramos, no discurso comum, uma defesa à presença desses monumentos como parte do patrimônio cultural de um país, mesmo que seja a perpetuação de episódios de terror para aqueles que tiveram suas vidas aprisionadas. No fundo, é uma luta pela manutenção do domínio desta narrativa.

Levamos a atenção para o termo “submisso” utilizado por Rufino (2021), pontuando a presença de uma relação de poder que nos remete à uma cultura que torna legítima a dominação de um sobre o outro. Refletimos, mais uma vez, sobre a busca por alternativas educativas que não estejam configuradas dentro dessa lógica de autoritarismo e submissão tão atrelada à violência colonial – que propaga o esquecimento do que somos, emudece-nos e tenta controlar, dentro de seus moldes, aquilo que um dia nós poderíamos nos tornar.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer que o apagamento das diversas perspectivas e narrativas pluriversais resulta em uma visão limitada e distorcida da realidade. Alertando para o perigo de disseminação de uma cultura de classe média branca como única/universal, e para a necessidade de refletir criticamente sobre esse processo, Stoer e Cortesão (1999, p. 7) trazem a metáfora das rochas na praia, que parecem estar sempre ali, mas revelam um mundo oculto sob sua superfície, lembrando-nos da importância de olhar além da aparência e desvendar as complexidades subjacentes.

Quando alguém se passeia na praia, na maré vazante, e os seus olhos se prolongam preguiçosamente, pela areia e pelas rochas, poderá admirar a água

fria que lambe rochedos recobertos de algas verdes. [...]. Os rochedos e até as pedras [...] parecem ter estado sempre ali. [...]. Se porém [...] se ousar levantar uma destas pedras, um outro mundo se nos revela, exposto bruscamente à luz do dia.[...] Pode então descobrir-se uma turbulência feita de coexistências, de partilhas, de conflitos, de lutas pelo domínio do espaço, do alimento, da sobrevivência e de poder sobre cada situação, sobre cada relação. O desvendar das turbulências, por vezes das violências deste mundo insuspeitado, oculto até então pela parte mais visível, mais aparente da pedra, pode sobressaltar aquele que a virou e atônito a olha, pela primeira vez, 'do outro lado' (Stoer; Cortesão, 1999, p. 7).

Assim, como, ao levantar uma pedra, somos confrontados com um mundo de “coexistências”, “conflitos e lutas pelo poder”, na tecitura do conhecimento também se torna urgente/necessário buscar a valorização das múltiplas vozes e perspectivas que contribuem para a nossa compreensão do mundo. Parece ser essa a linha de reflexão quando Bastos (2014, p. 116) defende que, apesar da tentativa de controle de narrativas “criando um suposto consenso que exclui toda diferença”, ainda encontramos brechas, espaços de resistência dentro de instituições sociais [como escolas], que acumulam forças “no trabalho de ‘formiguinha’, criando condições para que, sempre que possível, surja um movimento de ruptura e de lutas anti-institucionais específicas e concretas contra a hegemonia vigente”. Dessa forma, tornamos evidente a necessidade de fortalecer caminhos educativos que afirmam a diversidade de saberes e culturas através de abordagens comprometidas com pensamentos e narrativas decoloniais, caminhos que vão além da dimensão de classe, para incluir outras formas de desigualdade.

4 TRAÇANDO NOVOS CAMINHOS: POR UMA EDUCAÇÃO PÓS-COLONIAL INCLUSIVA

Seguindo o nosso raciocínio quanto à tessitura de pensamentos decoloniais, poderíamos ousar imaginar o que seríamos nós, brasileiros, hoje, se não tivéssemos sido invadidos, conquistados, colonizados? Onde estaríamos? Como seriam nossas casas? Como se organizariam as nossas sociedades? Os povoados? Quais seriam as escolhas de comunicação entre tantas línguas nesse território? Qual seria o nome comum encontrado para falar do espaço geográfico? *Pindorama*⁶?

⁶ Pindorama é uma maneira conhecida – a partir da tradição oral – ao qual o povo Tupi-Guarani

Abya Yala? Quantos futuros deixaram de ser possíveis com o avanço da modernidade/colonialidade? Quais descobertas seriam celebradas por todos aqueles que viveram o processo colonial como o fim de tudo que conheciam como vida? Quando mudamos o ponto de partida de uma narrativa, mudamos toda a história que é contada.

Vamos criar um paralelo com o que Maturana (2015) chama de ruptura com o pensamento ocidental e valorização da cultura matrística, centrada em relações mutuamente respeitadas e cooperativas, e que hooks (2021) chama de ética do amor. Os dois processos conferem um olhar atento aos pensamentos enraizados e automatizados, tidos como norma. Então, sem deslocamento ou atualização dos paradigmas enraizados em nós – junto ao desinvestimento da cultura patriarcal –, acabamos por cultivar conversas que criam abismos, separações, invisibilizam quaisquer outras maneiras de pensar e agir a vida e perpetuam a visão hegemônica ocidental, racista e colonial.

A compreensão de que nossas crenças são sustentadas pela ausência da dúvida é um ponto chave para apoiar o nosso pensamento. Se não há dúvidas, não há aprendizagens. Certezas não ajudam a promover novas descobertas. Dessa maneira, buscamos desaprender ideias entranhadas, incorporadas à cultura através da empreitada colonial/modernista, para fortalecer narrativas contra-coloniais (Santos, 2023) ou decoloniais, que afirmam existências *pluriversais* e buscam combater a produção de esquecimento apontada por Rufino (2021).

Krenak (2019) convoca a novas elaborações quando aborda uma ontologia que questiona a forma de compreensão de mundo proveniente do processo de colonização ocidental.

Como é que ao longo dos últimos 2 mil, 3 mil anos, nós construímos a ideia de humanidade? Será que ela não está na base de muitas das escolhas erradas que fizemos, justificando o uso da violência? A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na terra, uma certa verdade, ou uma

chamava o território hoje conhecido como Brasil. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20140724225621/http://www.aumbhandan.org.br/pindorama.htm>. Acesso em: 23 maio 2023.

concepção de verdade, que guiou muitas escolhas feitas em diferentes períodos da história (Krenak, 2019, p. 10-11).

É possível colocar Krenak em diálogo com outros autores referenciados, a partir de uma chave de leitura comum: é preciso não só olhar para o outro, mas enxergá-lo de maneira a transformar o olhar que tínhamos *a priori*, ou seja, antes de encontrá-lo, e assim exercer a ação de respeito mútuo levantada por Maturana (2015) em seu estudo sobre a cultura matrística. Não é possível construir conhecimento sem o outro. Esse aprendizado torna-se fonte, descoberta e nutrição para seguir conversas que buscam construir conhecimento incluindo as narrativas dos que foram excluídos.

Magalhães e Stoer (2005) nos apoiam nesse caminho reflexivo ao discorrerem sobre a legitimação da diferença a partir do modelo relacional em que, na perspectiva “nós” e “eles”, reconhecemos que a diferença também está em nós e, dessa forma, assumimos a alteridade como parte de quem somos.

O modelo relacional, fundado na assunção de que «a diferença somos nós», parece conter potencialidades extremamente ricas para o repensar da educação inter / multicultural. Para começar, toma como ponto de partida a proposta de pensar a diferença na sua incomensurabilidade, isto é, ao assumirmos que a diferença também somos nós (transformando assim o «nós» num «eles»), é a nossa própria alteridade que se expõe na relação. Assim, é a própria alteridade que assume agência, que se torna pró-ativa (Stoer; Magalhães, 2005, p. 140).

Identificamos o esforço em superar o modelo etnocêntrico em que, segundo os autores, foi fundada a escola pública e monocultural, comprometida com a “[...] transmissão de valores e saberes assumidos como indiscutíveis e universais” (Stoer; Magalhães, 2005, p. 139) através de uma educação centrada na civilidade que rejeitava a multiculturalidade, em favor da conversão de crianças e jovens à cultura ocidental. Os autores propõem o modelo relacional como uma abordagem que, ao refletir sobre as diferenças, busca uma forma renovada de lidar com elas, ao sermos incorporados na alteridade. Como resultado, assume-se uma postura política e epistemológica, que fomenta ideias emancipatórias e reconfigura a educação intercultural de maneira crítica e antirracista.

O modelo relacional representa, por fim, uma maneira de estabelecer novos caminhos, diferente dos percorridos no passado. Isso é evidente quando olhamos para situações como a censura da obra “Peles negras, Máscaras brancas”, de Frantz

Fanon, que ocorreu logo após a sua tradução e publicação em Portugal no final dos anos de 1960. Segundo consta no prefácio, escrito por Grada Kilomba para a edição brasileira de 2020, a obra foi

[...] eliminada do mercado pelos serviços secretos, não voltando a reaparecer até hoje. A sua circulação durou apenas alguns dias. [...]. No documento oficial de censura, lê-se: *‘O autor é negro, comunista. [...] Trata-se duma diatribe contra a civilização ocidental, numa pseudo defesa das civilizações negra, oriental e índia. Para proibir’*. Com o verbo proibir realçado. Se fizermos as contas, depois da sua primeira tradução em português, esta obra desapareceu durante cerca de cinquenta anos. Tornou-se ausente (Kilomba, 2020a, p. 14).

As palavras de Grada Kilomba nos fazem pensar sobre o temor que o estado português encontrou no pensamento de Fanon, o qual o levou a censurá-lo e que é, até hoje, desconhecida a relevância de sua obra nesse território. Por que o temem? Após navegar pelos pensamentos do colonialismo epistemicida, podemos deduzir que o pensamento do autor ameaça as crenças de supremacia branca. Logo, a ditadura totalitária daquele momento poderia tê-lo silenciado em prol de sua hegemonia. Mas, até hoje, o autor parece não ter ganhado o destaque e a relevância merecida nos estudos das Ciências da Educação em Portugal, o que nos leva a refletir, mais uma vez, sobre o apagamento e a produção de esquecimento bem-sucedida.

Fanon (2005) nos convida a pensar o recomeçar da história da humanidade, levando em conta não apenas os prodígios da Europa, mas também os crimes cometidos por ela e torna evidente o que, para ele, seria o mais odioso dos crimes,

no seio do homem, o dilaceramento patológico de suas funções e a fragmentação da sua unidade; no quadro de uma coletividade, a quebra, a estratificação, as tensões sangrentas alimentadas por classes; enfim, na escola imensa da humanidade, os ódios racistas, a escravidão, a exploração e principalmente o genocídio *exsanguie* que é a exclusão de um bilhão e meio de homens (Fanon, 2005, p. 365).

Fanon aponta o dilaceramento, a ruptura, a quebra da própria ideia de humanidade que foi administrada, imposta e sustentada pelo pensamento eurocêntrico. O autor torna nítida a exclusão de mais de um bilhão de seres humanos do pacto social modernista. Em ressonância com essa perspectiva, Mbembe (2014) fala sobre uma África de outrora, quando havia sido instaurado o conhecimento de que a natureza constituía uma força em si e, por isso, “era impossível moldá-la,

transformá-la ou dominá-la, se não estivesse em sintonia com ela” (p.301), e, ainda, compreendia uma dupla tarefa de transformação e regeneração, em conjuntura com a cosmologia, a qual tinha a função de consolidar os campos relacionais entre humanos e outros seres vivos que partilhavam o mundo. Encontramos, aqui, um elemento em comum nos pensamentos de Frantz Fanon, Achille Mbembe, Humberto Maturana e Ailton Krenak, que é um relacionar-se com a natureza sem apropriação, mas em comunhão, em uma qualidade de estar junto, integrado com o todo, na prática do respeito mútuo e da compreensão de que a natureza não é passível de domínio, e sim de trocas regenerativas.

Entendemos, dessa forma, que a desfragmentação da maneira de relacionar-se seria fruto dos crimes cometidos pela Europa, ilustrados pelas palavras de Fanon (2005, p. 117) quando afirma que “O bem-estar e o progresso da Europa foram construídos com o suor e os cadáveres dos negros, dos árabes, dos índios e dos amarelos”, ou, ainda, nas palavras de Rufino (2021, p. 22), “[...] a guerra justa na tríade intervenção militar, teologia-política e *plantation* se inscreve como um feito de destruição biocósmica, psíquica, cognitiva e espiritual. A guerra colonial tramou meios de ataque e destruição dos múltiplos corpos viventes”. Vemos, então, que a dissociação com o todo, a prática de inferiorização, aniquilamento, controle e submissão está enraizada e presente na cultura dos “conquistadores”, dos “descobridores” que configuram e perpetuam crenças patriarcais.

Por fim, ao compreender essa produção de ausências e esse apagamento das diferenças, podemos perceber que não é possível repensar trilhas educacionais comprometidas com mudanças significativas e uma educação libertadora freireana sem atravessar os rastros dolorosos, traumáticos e difíceis que o colonialismo deixou marcado em nosso imaginário. Como aponta Mota Neto (2016, p. 77), “[...] a colonialidade atua na interioridade do imaginário dos dominados, passa a fazer parte de sua estrutura de imaginação simbólica, o que tem servido como instrumento duradouro e contínuo de controle dessas populações”.

Mota Neto (2016) nos ajuda a entender que somos dominados em nossa capacidade imaginativa, nossa estrutura simbólica, nossos corpos viventes. Por tudo isso, temos uma consciência fraturada pela violência simbólica promovida em nome da civilização, da ciência, do desenvolvimento que, de tão forte, fez o colonizado se apropriar, em diferentes níveis, da cultura do colono. Sendo assim, descobrir quem somos é também falar sobre descobrir quem não queremos mais

ser. Com o apoio de Rufino (2021), ficamos com a compreensão dessa guerra inacabada que nos acomete, clamando por atenção.

Reafirmo a compreensão do colonialismo como uma guerra inacabada, que não é somente bélica, não é feita somente apenas com baionetas e blindados, mas avança de modo constante e nunca para. Não se contenta em invadir, tomar o que não é seu, e deixar rastros de destruição que não mais nos permitem ver o seu início e ansiar pelo seu fim. Essa guerra também não é meramente narrativa, na qual se empunha a palavra e se catequiza para regular experiências, produzir dissonância e mistificar o terror. Ela tem múltiplas faces em uma só cara. O estupro do território vai da terra ao corpo, do espólio das riquezas naturais à dignidade existencial dos viventes. A guerra colonial não cessa e não cessará exatamente por possuir uma lógica vampiresca, por se alimentar das energias do outro e se plasmar como algo invencível. A descolonização é mais que o fim de uma guerra sacramentada nos campos de batalha. É, sobretudo, uma questão de cura (Rufino, 2021, p. 21).

Finalizamos esse artigo reafirmando que a descolonização é, sobretudo, uma questão de cura (Rufino, 2021) e não há educação politicamente neutra (Freire, 1987, 1992, 2012, 2015; hooks, 2013, 2021). Por isso, temos de “[...] enfrentar e vencer a vontade avassaladora de muitos presentes de negar a política do racismo, do sexismo, do heterossexismo etc. que determina o que ensinamos e como ensinamos” (hooks, 2013, p. 53). E mais, precisamos fortalecer as vozes que clamam por legitimação, escuta e, principalmente, reparações históricas as quais podem ser realizadas, inclusive, através de alternativas educativas que promovam pedagogias engajadas, emancipatórias e comunitárias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, exploramos a complexa interseção entre colonialismo e educação, fundamentada nas reflexões de pensadores como Kilomba (2020b), hooks (2021), Walsh, Oliveira e Candau (2018), Mota Neto (2016), Mbembe (2014), Adichie (2009) e Rufino (2021). Por meio dessa análise, evidenciamos como o epistemicídio, ou o silenciamento sistemático de saberes não europeus, constitui um pilar central do projeto modernista ocidental, que impôs um paradigma de conhecimento unilateralmente eurocêntrico.

Destacamos a importância de uma virada epistemológica, a qual não apenas revela a existência de um conhecimento *pluriversal*, mas também denuncia a

colonialidade intrínseca ao projeto modernista. Esta perspectiva crítica torna-se fundamental para dismantlar as práticas normalizadas que sustentam a desumanização e a violência com os povos colonizados e a percepção da natureza como recurso a ser apropriado e explorado.

Em nossa discussão, buscamos enfatizar a ausência de neutralidade na educação, ao sublinhar que cada projeto educativo carrega um compromisso político inerente, conforme defendido por Freire (1987, 1992, 2012, 2015) em suas obras. Essa visão é realçada através de nossas vivências em contextos de racialização em Portugal, a qual tornou palpável a presença da “ferida colonial” e a persistência das estruturas coloniais nas relações educacionais e sociais. Nesse aspecto, Kilomba (2020b) enriquece nosso debate com sua perspectiva do colonialismo como uma máscara de silenciamento que sustenta estruturas opressivas.

Além disso, abordamos o epistemicídio e o apagamento de narrativas e saberes, destacando como o pensamento europeu, centrado na autorreferência e na inferiorização do ‘outro’, levou à criação de leis e práticas que perpetuam a desumanização e a submissão. Em conversa com Adichie (2009) e Rufino (2021), ampliamos nossa compreensão quanto à relevância do reconhecimento e ao combate à produção de esquecimento nas práticas educacionais.

Por fim, exploramos a problematização de modelos educativos por meio de abordagens pós-coloniais. A reflexão sobre o que teria sido a sociedade brasileira sem a colonização europeia serviu de ponto de partida para discutir a importância de valorizar culturas e saberes marginalizados. Krenak (2019), Magalhães e Stoer (2005) nos conduzem a uma valiosa discussão quanto à necessidade de repensar modelos relacionais sob a via da alteridade, e à urgência de superar o modelo etnocêntrico na educação.

Concluimos, portanto, que, como aponta Rufino (2021), a descolonização é uma questão de cura, e reconhecemos o papel político na educação no enfrentamento ao racismo, ao sexismo e a outras formas de discriminação que permeiam o ensino. Neste artigo, buscamos evidenciar a necessidade de reconhecer a vigência de estruturas de opressão em nossa sociedade e fortalecer a promoção de alternativas educativas que sejam engajadas e comunitárias, de maneira que possamos curar as feridas deixadas pelo colonialismo e semear territórios de educação verdadeiramente emancipatórios.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. O perigo da história única. *TED Ideas worth spreading*, [s.l.], 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt. Acesso em: 3 jun. 2023.

BASTOS, Rogério Lustosa. Marcuse e o homem unidimensional: pensamento único atravessando o Estado e as instituições. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 111-19, 2014.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Ed UFJF, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Encontros: Paulo Freire*. [Organização de Sergio Cohn]. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

HOOKS, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. Tradução: Tadeu Breda, Ednéia Gonçalves e Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como pratica da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS [IELA]. Abye Yala. *IELA*, Florianópolis, 2022.

KILOMBA, Grada. Introdução. In: FANON, Frantz. *Pele negra, Máscaras brancas*. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora Ubu, 2020a.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2020b.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. Conversações matrísticas e patriarcais.

In: MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena, 2015.

MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Tradução: Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 71-103

MOTA NETO, João Colares da. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: Editora CRV, 2016.

RUFINO, Luiz. *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula Editora, 2021.

SANTOS, Antônio Bispo. *Colonização, quilombos: modos e significações*. 2. ed. Brasília: Ayô, 2023.

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luisa. *“Levantando a pedra”*: da pedagogia Inter/Multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

STOER, Stephen; MAGALHÃES, António. *A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Afrontamento, 2005.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Education Policy Analysis Archives*, Tempe, v. 26, p. 83, 2018. Doi: <https://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>

Sobre os autores:

Patricia Baroni: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e mestre em Educação formada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora do Programa de Pós-Graduação e do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Coordenadora do grupo de pesquisa Ecologias do Narrar. **E-mail:** patyybarone@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-1570-9816>

Helena Maria Cosi: Mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Porto e Bacharel em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Pesquisadora e investigadora em educação com ênfase em epistemologias pós-coloniais, dedicando-se a abordagens de aprendizagem comunitária. Tem experiência significativa na imersão em diversas comunidades de aprendizagem no Brasil e em Portugal. Atualmente, atua na Coordenação Pedagógica de um espaço educativo em Vizela, Portugal. **E-mail:** helenamcosi@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0007-6228-1142>

Recebido em: 15/01/2024

Aprovado em: 19/02/2024