



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**(IN)VISIBILIZAÇÃO DOS SABERES DE POVOS AFRIKANOS E DE MATRIZ
AFRIKANA: UMA DISCUSSÃO SOBRE DECOLONIZAÇÃO CURRICULAR**

ABRAÃO NICODEMOS CHANHINO NDJUNGU

**VITORIA-ES
2024**



mestrado profissional
ppgmpe/ufes

ABRAÃO NICODEMOS CHANHINO NDJUNGU

**(IN)VISIBILIZAÇÃO DOS SABERES DE POVOS AFRIKANOS E DE MATRIZ
AFRIKANA: UMA DISCUSSÃO SOBRE DECOLONIZAÇÃO CURRICULAR**

**(In)Visibilização Dos Saberes De Povos Afrikanos E De Matriz Afrikana: Uma Discussão
Sobre Decolonização Curricular**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleyde Rodrigues Amorim

VITORIA 2024

ABRAÃO NICODEMOS CHANHINO NDJUNGU

**(IN)VISIBILIZAÇÃO DOS SABERES DE POVOS AFRIKANOS E DE MATRIZ
AFRIKANA: UMA DISCUSSÃO SOBRE DECOLONIZAÇÃO CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar.

COMISSÃO EXAMINADORA



gov.br

Documento assinado digitalmente
CLEYDE RODRIGUES AMORIM
Data: 23/09/2024 18:32:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cleyde Rodrigues Amorim
Orientadora



Prof. Dr. Osvaldo Martins de Oliveira
Membro Interno (UFES)



gov.br

Documento assinado digitalmente
OTAIR FERNANDES DE OLIVEIRA
Data: 23/09/2024 14:04:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

'a

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado
de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

NDJUNGU, Abraão Nicodemos Chanhino

(In)visibilização dos saberes de povos Afrikanos e de matriz
afrikana: uma discussão sobre a decolonização curricular / Abraão
Nicodemos Chanhino, 2024.

80 f.: il.

Orientador(a): Cleyde Rodrigues Amorim.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo,
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Vitória, BR-ES,
2024.

Inclui referências, anexo(s) e apêndice(s).

1. Saberes afrikanos 2. Decolonização curricular 3. Racismo
Religioso 4. Racismo Epistémico 5. Decolonização Curricular 6.
Racismo I. Amorim, Cleyde, orient.

CDD 378

Dedicatória

Dedico este trabalho a todas às crianças de matrizes afrikana,
excluídas pelo sistema educacional ainda racista.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a Deus e aos Orixás pela vida e por me guiarem sempre, aos meus pais, Ricardo e Cristina, que, mesmo em Angola, nunca deixaram de me ensinar e inspirar com os valores e tradições afrikanas desde a infância. Agradeço também à minha amada companheira, Sofia Novais Lima, pelo amor e apoio incondicional ao longo desta jornada, de idas e vindas em hospitais, enfim, você sabe o que passamos.

À minha sogra, Monica Batistuta também conhecida como *#BomBrincar*, e à minha cunhada, Júlia Novais Lima, minha eterna gratidão por cuidarem incansavelmente de Elis e Tchani, com tanto amor, permitindo que eu pudesse me dedicar à escrita deste trabalho nos momentos que ficaram apertado.

Aos meus filhos, minha eterna gratidão por me lembrarem todos os dias da força e da beleza das nossas raízes. Vocês são a personificação viva da nossa ancestralidade (não é em vão que possuem nomes de nossos antepassados) e a presença de vocês foi e sempre será minha maior fonte de inspiração e motivação.

Agradeço de coração à minha orientadora, Cleyde Amorim, por sua orientação, paciência e sabedoria ao longo de todo esse processo. Sua confiança e dedicação foram essenciais para que eu chegasse até aqui, obrigado por me entender todas as vezes que Sofia ou as crianças passaram mal e a professora me compreendeu, sou muito **grato!**

Aos meus irmãos, pelas orações e preces, cheia de boas vibrações e repleto de sabedoria, estejam certos que os desejos bons, foram combustíveis para eu continuar nesta jornada, minha sincera gratidão.. Aos colegas de coordenação, Jossi, e Gil, assim como aos colegas professores.

Os que participaram das entrevistas e os que devido as correrias do cotidiano escolar não puderam responder, as conversas de sala de professores foram suficientes, obrigado. À minha irmãzinha brasileira, Hayane, que sempre me acha inteligente, meu muito obrigado por seu carinho e incentivo constantes arruma um tempo e vem me focar as coisas.

Aos amigos que a UFES me presenteou, querido Wands, que literalmente me ajudou a estar aqui, e Marcos, Juliana, André, Ricardo e Brunella, que me acolheram sem se preocupar com minha pouca vivência acadêmica, (muito pelo contrário) mas que, sem saber, despertaram em mim a vontade de escrever sobre meu povo. Aos meus amigos de Angola, que de alguma forma também foram úteis nesse processo, minha sincera gratidão por todo apoio e incentivo ao longo desta jornada.

WA TWA PANDA! (Muito Obrigado!)

"A verdadeira (**de**) colonização deve ocorrer no campo do conhecimento, onde as narrativas afrikanas precisam ser reconhecidas e integradas na história global."

(Ali Mazrui)

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada “(In)visibilização dos saberes de povos de matriz afrikana: uma discussão sobre a decolonização curricular” se propõe a discutir sobre como os saberes das populações tradicionais de matriz afrikana se relacionam com a escola. Partimos da aplicabilidade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira na escola, conforme estabelecido pela Lei 10.638-203 e na LDB, que apontam para a construção de uma escola inclusiva, antirracista e de enfrentamento as colonialidades, temas que deveriam constar no processo de elaboração do currículo escolar, e no Projeto Político Pedagógico (PPP). Dialogamos com Fanon (2008), Oyewúmi (2002), Grosfoguel (2016), Noguera (2012), Santos (2006), Gomes (2013), (2014) e (2020), Mbembe (2018), enfatizando que o racismo epistêmico presente no currículo escolar, ignora saberes de estudantes e professores afrikanos da diáspora, e com isso objetivamos ampliar o debate sobre: o enfrentamento do racismo e da desigualdade racial e epistêmica na escola; a promoção de uma educação emancipatória ligada às tradições presentes nos terreiros e quilombos; a produção da intelectualidade afrikana e afrodiaspóricas. Essa discussão contribui para desnudar o mito da democracia racial presente no currículo formal, que promove a exclusão e a invisibilização da história e dos saberes inerentes a esses grupos historicamente apagados dos livros e da escola, física ou simbolicamente. A pesquisa foi realizada em duas escolas de ensino fundamental, nos municípios de Serra e de Vila -Velha exclusivamente com professores e em território de matriz afrikana, com sacerdotes, trabalhadores da casa e pais de alunos de matriz afrikana, a fim de entendermos seus posicionamentos como currículo exclui e aniquila a identidades desses alunos, e se na percepção deles ele atende ou invisibiliza corpos afrikanos e suas subjetividades, suas demandas culturais e como a escola enxerga os saberes tradicionais de matriz afrikana confirmadas pela da Lei 10.639-2003. Como aporte teórico-metodológico do estudo, utilizaremos a metodologia de pesquisa qualitativa empírica com uma abordagem decolonial, empregando o método de observação intervenção na perspectiva dialógica. Uma vez que entendemos que conforme é demonstrado nas tradições afrikanas, não existe separação entre os elementos de uma sociedade, logo existe uma relação direta entre pesquisador e objeto que se pesquisa, propondo assim por meio de narrativas e escrituras, outras novas perspectivas e possibilidades de existência, de (re)existência e de insurgência epistêmica. A coleta de dados foi realizada com duas mães de santo, ambas do Candomblé, sendo que uma é professora/pedagoga, com pais de alunos que frequentam o mesmo templo e com 7 professores e em duas escolas pública do município de Vila Velha. Os resultados foram analisados tendo como base o referencial teórico utilizado, demonstrando como os saberes tradicionais de matriz afrikana podem ser ferramentas potentes de propagação do conhecimento, de afirmação e formação da identidade de matriz afrikana no Brasil.

Palavras Chave: Diversidade Étnico-Racial; Decolonização do Currículo; Saberes de Matriz Afrikana; Racismo Epistêmico; Epistemicídio; Epistemologia Afrikana.

RESUMEN

Esta investigación, titulada “(In)visibilización de los saberes de los pueblos de matriz afrikana: una discusión sobre la decolonización curricular”, se propone discutir cómo los saberes de las poblaciones tradicionales de matriz afrikana se relacionan con la escuela. Partimos de la aplicabilidad de la enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileña en las escuelas, según lo establecido por la Ley 10.638-203 y la LDB, que señalan la necesidad de construir una escuela inclusiva, antirracista y que enfrente las colonialidades, temas que deberían estar presentes en el proceso de elaboración del currículo escolar y en el Proyecto Político Pedagógico (PPP). Dialogamos con autores como Fanon (2008), Oyewúmi (2002), Grosfoguel (2016), Noguera (2012), Santos (2006), Gomes (2013), (2014) y (2020), y Mbembe (2018), enfatizando que el racismo epistémico presente en el currículo escolar ignora los saberes de estudiantes y profesores afrikanos de la diáspora. Con esto, buscamos ampliar el debate sobre el enfrentamiento al racismo y a la desigualdad racial y epistémica en las escuelas; la promoción de una educación emancipadora conectada con las tradiciones presentes en los terreiros y quilombos; y la producción de intelectualidad afrikana y afrodiaspórica. Esta discusión contribuye a desvelar el mito de la democracia racial presente en el currículo formal, que promueve la exclusión y la invisibilización de la historia y los saberes inherentes a estos grupos históricamente borrados de los libros y de la escuela, ya sea física o simbólicamente. La investigación se realizó en dos escuelas de educación primaria, en los municipios de Serra y Vila Velha, exclusivamente con profesores y en territorios de matriz afrikana, con sacerdotes, trabajadores del templo y padres de alumnos de matriz afrikana, con el fin de comprender sus perspectivas sobre cómo el currículo excluye y aniquila las identidades de estos alumnos, y si, desde su percepción, atiende o invisibiliza a los cuerpos afrikanos, sus subjetividades y demandas culturales, y cómo la escuela percibe los saberes tradicionales de matriz afrikana, confirmados por la Ley 10.639-2003. Como aporte teórico-metodológico del estudio, utilizamos la metodología de investigación cualitativa empírica con un enfoque decolonial, empleando el método de observación-intervención desde una perspectiva dialógica. Como se demuestra en las tradiciones afrikanas, no existe separación entre los elementos de una sociedad; por lo tanto, existe una relación directa entre el investigador y el objeto investigado, proponiendo así, a través de narrativas y vivencias, nuevas perspectivas y posibilidades de existencia, resistencia y insurgencia epistémica. La recolección de datos se realizó con dos madres de santo, ambas del Candomblé, una de ellas también profesora/pedagoga, con padres de alumnos que asisten al mismo templo y con 7 profesores de dos escuelas públicas del municipio de Vila Velha. Los resultados fueron analizados basándose en el marco teórico utilizado, demostrando cómo los saberes tradicionales de matriz afrikana pueden ser herramientas poderosas para la propagación del conocimiento, la afirmación y la formación de la identidad de matriz afrikana en Brasil.

Palabras clave: Diversidad Étnico-Racial; Decolonización del Currículo; Saberes de Matriz Afrikana; Racismo Epistémico; Epistemicidio; Epistemología Afrikana.

ABSTRACT

This research, titled "(In)visibility of the knowledge of Afrikan matrix peoples: a discussion on curriculum decolonization," aims to discuss how the knowledge of traditional Afrikan matrix populations relates to schools. We begin by examining the applicability of teaching Afro-Brazilian History and Culture in schools, as established by Law 10.638-203 and the LDB, which call for the construction of an inclusive, anti-racist school that confronts colonialities—topics that should be considered in the process of curriculum development and in the Pedagogical Political Project (PPP). We engage with authors such as Fanon (2008), Oyewú mí (2002), Grosfoguel (2016), Noguera (2012), Santos (2006), Gomes (2013), (2014), and (2020), and Mbembe (2018), emphasizing that the epistemic racism present in the school curriculum ignores the knowledge of Afrikan diaspora students and teachers. Thus, we aim to broaden the debate on confronting racism and racial and epistemic inequality in schools, promoting emancipatory education connected to traditions present in Afro-Brazilian cultural spaces such as terreiros and quilombos, and fostering the production of Afrikan and Afro-diasporic intellectuality. This discussion helps to unveil the myth of racial democracy present in the formal curriculum, which promotes the exclusion and invisibility of the history and knowledge of these groups that have been historically erased from textbooks and schools, both physically and symbolically. The research was conducted in two elementary schools in the municipalities of Serra and Vila Velha, exclusively with teachers and in Afrikan matrix territories, involving priests, temple workers, and parents of Afrikan matrix students. The aim was to understand their perspectives on how the curriculum excludes and erases the identities of these students, and whether, in their view, it addresses or invisibilizes Afrikan bodies, their cultural demands, and how schools perceive traditional Afrikan matrix knowledge, as confirmed by Law 10.639-2003. The study used qualitative empirical research methodology with a decolonial approach, employing the method of observation-intervention in a dialogical perspective. As Afrikan traditions demonstrate, there is no separation between the elements of society, thus there is a direct relationship between the researcher and the object being researched. Through narratives and writing-experiences, the study proposes new perspectives and possibilities of existence, re-existence, and epistemic insurgency. Data collection was conducted with two Candomblé priestesses, both of whom are also educators, parents of students who attend the same temple, and seven teachers from two public schools in the municipality of Vila Velha. The results were analyzed based on the theoretical framework used, demonstrating how traditional Afrikan matrix knowledge can be powerful tools for propagating knowledge and affirming the Afrikan matrix identity in Brazil.

Keywords: Ethnic-Racial Diversity; Curriculum Decolonization; Afrikan Matrix Knowledge; Epistemic Racism; Epistemicide; Afrikan Epistemology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Egbome Ally	90
Figura 3 – Imagem Frontal da Escola Municipal.....	93
Figura 3 – Mapa da Região V de Vila-Velha	94
Figura 3 – Imagem Frontal da Escola Terra Vermelha	94

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Diagrama 2 - diagrama mapeia diferentes dimensões da colonialidade.....	59
Diagrama 3 - diagrama mapeia diferentes dimensões da Decolonialidade	60
Fluxograma 1 - Bases Fomentadoras entre racismo religioso/epistêmico e etnocentrismo no contexto escolar	67

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: NZILA YAMI, NOSSA TRAJETÓRIA	15
1.1. A voz de Katendê conhece o ouvido de quem precisa ouvir	25
2. PERCURSOS TEÓRICO/METODOLÓGICOS	27
2.1. Abordagem e perspectiva da pesquisa decolonial	29
2.2. Tipo ou Finalidade da Pesquisa	31
2.3. Método, Instrumentos e Técnicas de coleta dos dados	33
2.4. Análise e coleta de Dados	35
2.5. Lócus da Pesquisa.....	38
2.6. Participantes da Pesquisa.....	39
2.7. Aspectos Éticos da Pesquisa	39
3. APORTE TEÓRICO: PERCORRENDO CAMINHOS JÁ TRILHADOS	41
3.1. Oralidade, Cosmopercepção e Ancestralidade Afrikana	45
3.2. Òrúmililá e a Cartografia do conhecimento: Entre saberes e sabores.....	50
3.3. Produção de Conhecimento sobre invisibilização dos saberes de matrizes Afrikanas.....	53
3.4. Sobre Colonialidade, Decolonialidade e Interseccionalidades	59
3.5. Racismo religioso/epistêmico e Etnocentrismo no contexto escolar	64
3.6. O Mito da Democracia Racial no Currículo	69
3.7. Decolonizar o Currículo e Democratizar o Ensino	74
3.8. Currículo e Escolarização dos Povos de Matiz afrikana: Caminhos para enfrentar os racismos	78
4. ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS	86
4.1. Pesquisa Empírica	89
4.2. Observação/Intervenção com os Participantes.....	90
4.3. Por onde passamos e o que Escutamos: Conhecendo Campo de Pesquisa.....	91
4.4. Do Chão da Escola ao Chão do Barracão.....	92
4.5. Nkunga Mambu: Diálogos.....	99
4.5.1. <i>Saberes dos Povos afrikanos e afrobrasileiros no olhar dos profissionais</i> <i>entrevistados</i>	100
4.5.2. <i>O racismo de cada dia também está na escola</i>	102
4.5.3. <i>Silenciamento Epistêmico e racismo no currículo escolar</i>	105
4.5.4. <i>Saberes dos povos de matrizes afrikana</i>	108
4.5.5. <i>Produto educacional: Jango Podcast</i>	112
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
6. REFERÊNCIAS	119

1. INTRODUÇÃO: NZILA YAMI, NOSSA TRAJETÓRIA

“Para se chegar ao topo da montanha,
é preciso começar a caminhar”
(Proverbio Lunda Tchokwe).

Nzila Yami vem da língua nacional angolana Kimbundu e significa "meu caminho." Nas tradições afrikanas¹, o conceito de caminho vai além da ideia de estrada. Para nós, caminhos guiam destinos e realizam sonhos (ou não). Na tradição Lunda Tchokwe, por exemplo, costuma-se dizer: "Só conhece o elefante quem esteve no caminho."

Para os Lunda Tchokwe (grupo étnico que faço parte do lado de meu pai), a expressão equivalente é *Mujimo*, e sempre que alguém termina seu caminho, ou viagem, física ou cosmológica é necessário reunir a comunidade e contar o *Mujimo*, ou seja, sua trajetória até aquele determinado lugar, físico ou cosmológico.

Através do *Nzila* ou *Mujimo*, é possível observar o percurso, os erros ou acertos, e compartilhar com a comunidade. É um ato fundamental para receber e transmitir informações sobre o processo. Para os povos tradicionais afrikanos, nenhum problema é singular, inédito e/ou particular. Assim, é necessário compartilhar com o grupo para que se encontrem soluções e encaminhamentos para as demandas pessoais/coletivas, com base nas experiências que a comunidade possui sobre aquela questão específica. Aqui, compartilho então o caminho que me levou à escrita deste trabalho.

Certa manhã, durante um Conselho de Classe Trimestral em uma das escolas onde atuei como coordenador pedagógico, os professores, a diretora e as pedagogas discutiam a situação de cada estudante, como de praxe no final do trimestre. Quando chegou a vez de falarem sobre um aluno autista específico, os professores passaram a associar sua religiosidade ao mau rendimento escolar.

A diretora perguntou sobre a situação escolar do aluno, ao que o pedagogo e a professora responderam que ele era "péssimo," que não fazia as atividades e que era "muito agitado." A diretora, então, questionou sobre o boné e os "fios" que o aluno carregava no pescoço.

A professora respondeu que eram "algo da religião dele, da macumba," e em seguida a diretora, com tom e expressão de extrema indignação, afirmou: "Não sou contra nada, mas

¹ A adoção da palavra "África(na)" com "K" "Afrika" — é uma escolha deliberada e simbólica que vem sendo utilizada principalmente por intelectuais, ativistas e movimentos panafrikanistas e movimentos de reexistência para marcar uma ruptura com a herança colonial europeia e resgatar uma identidade cultural mais autêntica e descolonizada. O uso do "K" em "Afrika" representa uma tentativa de reapropriação do nome do continente, retornando a uma grafia que é mais próxima das línguas originárias e dos sistemas de escrita de várias culturas afrikanas, antes da imposição das convenções linguísticas europeias.

colocar uma criança nessas coisas não é de deus e só atrapalha o rendimento do aluno, sugerindo que fizessem orações para que o aluno não crescesse "nesses lugares," que, segundo ela, estavam impedindo seu desenvolvimento escolar.

Refleti profundamente sobre a evidente falta de preparo da escola em acolher e trabalhar com crianças de matrizes afrikanas. A instituição educacional, historicamente alicerçada em uma perspectiva cristã/branca, nunca se dedicou a compreender as subjetividades dos estudantes pretos/do candomblé, ignorando as ricas bagagens culturais e os saberes ancestrais que eles trazem consigo.

Esses conhecimentos, se valorizados e integrados ao currículo, poderiam não apenas enriquecer o processo educativo, mas também fortalecer a identidade desse estudante. No entanto, a escola intencionalmente/estruturalmente e institucionalmente, falha em proporcionar um espaço de reconhecimento e representatividade, o que resulta em um ambiente onde o estudante não se vê refletido, gerando um sentimento de exclusão e desajuste, que poderia estar por trás desse comportamento.

Durante uma conversa com o responsável pelo aluno, ficou demonstrado que, tanto em casa quanto no terreiro, o comportamento do estudante é radicalmente diferente daquele observado na escola. Esse contraste aponta para uma relação direta entre o desempenho acadêmico e comportamental do aluno e a maneira como a escola concebe e lida com sua presença.

A falta de reconhecimento e valorização da identidade cultural do aluno por parte da instituição não apenas afeta seu engajamento, mas também compromete seu desenvolvimento escolar, evidenciando a urgência de uma reavaliação das práticas pedagógicas para que sejam mais inclusivas e representativas das diversas matrizes culturais presentes na sociedade.

É importante ressaltar que, além de representar o sistema de crenças e comportamento específico de determinado grupo, as expressões culturais, fortalecem o processo de afirmação da identidade, construção da personalidade e ligação com sua força vital, influenciando diretamente nos aspectos cosmológicos, físicos, artísticos e culturais, como destaca Rose:

[...] afirmar que a religião é apenas um conjunto de crenças de determinado grupo é, sob diversos aspectos, uma simplificação. A complexidade das diferentes teologias religiosas, as elaboradas cosmologias e os variados rituais de culto têm uma riqueza muito maior e representam muito mais do que um simples conjunto de crenças. Não podemos deixar de considerar o quanto as religiões influenciam as sociedades nas quais são praticadas, em seus diversos aspectos: artes, moral, costumes, tecnologias, práticas econômicas, entre outros. As religiões têm seus aspectos mais populares, envolvendo crenças, rituais, costumes e até o folclore, ao lado de uma faceta mais intelectual, que se fundamenta em uma produção cultural (teologia, filosofia, arte) geralmente elaborada pelas elites. (Rose, 2010, p.14)

Diante disso, estávamos diante de uma negação cristalina do ser, que procurava atribuir o fracasso escolar à identidade representativa do aluno, retirando da lista responsabilidades e questões inerentes aos professores e ao poder público.

Sendo eu um homem preto, de África, nascido e crescido no continente, onde saberes e costumes tradicionais sempre estiveram presentes, fiquei pensando por que existia esse imaginário negativo atribuído às crenças e vivências do povo afrikano da diáspora, e como essa associação não era feita com alunos evangélicos que apresentavam o mesmo comportamento, que no meu entendimento é típico da idade.

A partir deste acontecimento, surgiu a necessidade de propor esta pesquisa, que busca discutir a relação/reação da escola com os saberes populares não europeizados de alunos e professores de matrizes afrikanas, bem como o racismo epistêmico que influencia os saberes convencionais e, muitas vezes, contribui para a perpetuação do racismo, visto que desvaloriza, sub-humaniza, inferioriza, nega e/ou demoniza qualquer produção acadêmica oriunda dos povos afrikanos, seja dentro ou fora do continente. Kant, ao afirmar que:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um negro tenha demonstrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos esconjuros. (Kant, 2018, p. 114)

Kant, não propõe abertamente a eliminação ou aniquilação do sujeito afrikano. Porém, com está afirmativa, propõe o extermínio da humanidade afrikana, que ele e seu racismo entendem como sub-humanos, pelo que sugere, segundo as ideias racialistas, a necessidade de se "humanizar" de acordo com padrões branco/cristão, fornecendo embasamento para aplicação de uma política de extermínio civilizatório, produzindo racismo como ferramenta de execução desse projeto de colonização.

Esta mesma ótica é adotada pelo currículo escolar, que revestido de moderno e universal, é essencialmente eurocêntrico e branco, e tem na sua intencionalidade a invisibilização continua das populações afrikanas e afrodiaspóricas, sua história, cultura e saberes, tidos como não científicos. Ele ignora, como destaca Santos (2006), a "diversidade de formas de pensamento que apontam para a emergência de um pensamento pós-abissal."

No Brasil, a partir de 2003, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Afrikana deixou de ser uma questão de interesse particular do movimento negro e se tornou uma indagação curricular necessária e obrigatória, envolvendo a comunidade escolar, familiar e a sociedade, devendo caminhar na direção da decolonização do currículo escolar. Isso ocorre porque o processo histórico e social do Brasil é embasado no currículo da colonialidade, que promove a separação epistêmica, onde todo conhecimento que não passa pelo crivo do padrão europeu é silenciado. E por meio dessa segregação, constrói-se o racismo, como expõe Noguera (2012).

No contexto da diáspora afrikana, os povos trazidos para a América foram obrigados a negar ou invisibilizar suas práticas e saberes. Esse processo trouxe um atraso na compreensão e aceitação dessas práticas as crenças vistas pelo Ocidente como religiosas não estão desassociadas das aprendizagens, ou seja, não são coisas diferentes.

O respeito aos mais velhos e mais novos, por exemplo, remete ao reconhecimento das vivências e aprendizagens, e conseqüentemente à ancestralidade. Esses elementos, segundo a cosmologia afrikana, não podem e nem devem estar dissociados. No intuito de combater o discurso hegemônico do colonizador, cabe discutir essas questões no espaço acadêmico.

Estudiosos como Florestan Fernandes e Manuel Quirino foram primeiros a inaugurar estudos relevantes sobre as contribuições dos afrikanos na formação da sociedade brasileira. Fernandes (1965) problematizou sobre o mito da democracia racial, revelando as desigualdades estruturais do racismo, que afetavam e ainda afetam as populações negras no Brasil.

Quirino, por sua vez, se destacou como sendo o primeiro intelectual negro a abordar sobre a história do Brasil, na perspectiva de uma pessoa negra, o que se pode considerar um marco na reexistência ao epistemicídio e as ideias racista de inferioridade e inutilidade dos valores culturais afrikanos. Quirino, desafia a narrativa hegemônica da história, apresentando as contribuições culturais, científicas e sociais dos afrikanos ao Brasil, contrariando a visão eurocêntrica predominante.

Muitos dos costumes que ora passamos ac narrar deitaram raízes profundas no nosso meio; outros desapareceram por incompatíveis com o cristianismo dominante; outros modificaram-se tanto e se infiltraram tão sutilmente através da massa cosmopolita das nossas populações, que muito dificilmente se lhes reconhecem traços na vida da nossa sociedade atual. (Quirino, 2021, p. 16)

Em sua obra “A raça africana e os seus costumes na Bahia” (1905), Quirino refuta a ideia de que a cultura afrikana era inferior e mostra que a presença afrikana foi fundamental na construção da identidade cultural brasileira, tanto no campo material quanto imaterial. Segundo ele, a história tida como oficial apagou (continua apagando) as contribuições dos negros e que

esse apagamento é parte de uma estratégia mais ampla de subordinação racial e cultural.

Estes dois autores, produziram estudos fundamentais para o avanço da afirmação da identidade afro-brasileira, considerando que, antes disso, essa temática raramente figurava entre os campos de pesquisa relevantes no âmbito intelectual.

A Lei 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases, tornando obrigatórias as Diretrizes Curriculares para a implementação de um plano de educação étnico-racial e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e afrikana, além da adequação curricular, promovendo o enegrecimento do currículo. Para tanto, a disseminação e formação de conhecimentos, assim como o desenvolvimento de comportamentos e valores que eduquem os cidadãos sobre a diversidade epistêmica, cultural e religiosa, são fundamentais para criar meios e objetivos comuns que garantam o respeito aos direitos constitucionais e a valorização das identidades culturais e afrodiaspóricas. Isso também contribui para a construção efetiva da identidade cultural brasileira, como se constata no texto original:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Afrikanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Brasil, 2003)

Historicamente, no Brasil, os ataques e atos racistas contra as religiões de matriz afrikana e suas manifestações culturais e religiosas têm aumentado consideravelmente, incluindo invasões e destruição de templos, banimento de religiosos de suas casas, escolas e comunidades, além da destruição de seus espaços sagrados, o que configura práticas de racismo e racismo religioso. Esses ataques são impostos pela sociedade racista que como forma de destruir quaisquer expressões de identidade dos negros e negras, atribui o caráter diabólico a toda cosmologia afrikana, incluindo inclusive na lista de vítimas, pessoas brancas afroreligiosas, como destaca Cleyde Amorim e Osvaldo Oliveira.

“Uma vez caracterizados como praticantes de religiões de matriz afrikana, os candomblecistas passam a ser alvo de intolerância e racismo religioso, mesmo os que têm características fenotípicas não reconhecidas como as dos negros brasileiros.” (Amorim e Oliveira, 2020, p. 55)

Este fenômeno violento acaba sendo cotidianamente reproduzido na escola. Nesse contexto, cabe à escola promover um debate mais sério sobre a intolerância em relação às religiões de matriz afrikana, uma vez que para muitas crianças afroreligiosas, muitos desses atos racistas se iniciam nos espaços de ensino, de forma praticada e/ou na forma dos documentos direcionadores como o currículo.

Isso nos direciona à necessidade de discutir a postura do currículo e a fiscalização e cumprimento da Lei 10.639/2003, visto que se trata de uma determinação federal, e a escola, como espaço de conhecimento, precisa demonstrar seu cumprimento efetivo para garantir sua legitimidade. Uma vez que historicamente houve uma imposição das crenças coloniais e a demonização de todas as expressões de fé e saberes oriundos do povo preto. Observa-se, então, que nem todos os ideais preconizados nos PCNs são constatados no cotidiano escolar, pois muitas vezes o processo de fiscalização é falho e não acompanha a real implementação da Lei.

É necessário compreender que, no contexto da colonização portuguesa, que buscava inicialmente catequizar os indígenas e torná-los adeptos ao catolicismo, foi preciso adotar uma doutrina de negação da cultura e da religião existente, promovendo a assimilação da cultura europeia como sagrada que perdura até os dias atuais.

Antes de tudo, preciso confessar que falar sobre nossa trajetória, nosso “*Mujimo*”, não é algo simples. Este momento de escrita, embora traga boas lembranças, carrega consigo quase sempre traumas e memórias de dores. Apesar disso, este trecho de nossa pesquisa pretende trazer reflexões sobre minha jornada pessoal e profissional, destacando desafios e momentos de conquistas que moldaram nosso processo. E como diz o educador Elizeu de Souza:

Trabalhar com a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação e de formação de professores. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador. (Souza, 2007, p. 64)

Neste contexto, a memória é um processo ativo de construção, onde as lembranças não são simplesmente armazenadas de forma intacta, mas são continuamente acessadas, revisadas e, muitas vezes, reinterpretadas. Isso se dá tanto em nível pessoal quanto coletivo, influenciando como indivíduos e grupos se relacionam com seu passado e como constroem suas narrativas de identidade.

Portanto, a memória, enquanto uma narrativa que se desenvolve ao longo do tempo, desempenha um papel crucial na formação do sujeito, permitindo tanto a retenção quanto o esquecimento seletivo de experiências, o que contribui para a construção contínua de sua identidade e de sua percepção de mundo.

Dito isso, sou Abraão Nicodemos Chanhino Ndjungu, nascido em 26 de abril de 1987, na comuna de Likasi, no Alto Katanga, na República Democrática do Congo. Sou nacionalizado angolano e morador da Grande Vitória desde 2009.

Cresci em Angola, na década de 1990, no auge da guerra civil que o país viveu por 28

anos. Apesar de ter uma infância empobrecida e difícil, tive a sorte de ter uma família onde saber ler era prioridade. Filho de uma doméstica e de um electricista (reformado do exército), em um bairro onde cursar uma faculdade estava longe dos planos de qualquer jovem, meus pais acreditaram que era possível e deu certo!

Quando criança, meu pai sempre me deu a responsabilidade de ensinar meus irmãos mais novos, já que, com muita dificuldade e esforço deles, eu frequentava uma escola, algo que até o momento não era possível pagar para todos. Esse ato acabava por englobar também alguns vizinhos da mesma faixa etária.

Em setembro de 2009, vim para o Brasil com o objetivo de terminar um curso superior que eu já fazia em Angola, o de Engenharia de Informática. Esse plano se frustrou quando, em junho de 2010, tive meu primeiro contato com uma escola de ensino fundamental no Brasil, na função de educador, ao substituir uma amiga professora da rede pública de Vila Velha. Um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo, no final das aulas, veio me dar um abraço. Desde então, tudo mudou.

Tranquei minha faculdade de Sistemas de Informação e nunca mais quis ficar longe do processo de ensinar e aprender, longe da escola. Aquele ato me ensinou muito e descobri que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2002).

Entretanto, o racismo religioso sofrido por crianças e jovens praticantes de religiões de afrobrasileiras, especificamente nos espaços de educação formal, foi o motivador para que eu pretendesse desenvolver esta pesquisa. Por isso, gostaria, inicialmente e antes de qualquer coisa, de pedir licença aos mais velhos/aos mais novos e pedir permissão para falar.

Durante minha formação acadêmica, deparei-me com várias questões relacionadas à raça e ao racismo. Como alguém recém-chegado ao Brasil e oriundo de um país onde a maioria da população possuía o mesmo fenótipo que eu, jamais imaginaria que ser negro seria um problema tão grande. Desde ser barrado pelo segurança da instituição de ensino, até olhares suspeitos e desconfiados nos ônibus, a perseguição em supermercados e shoppings, o que mais me indignou foram algumas falas racistas vindas de professores, especialmente quando contavam casos de alunos quilombolas ou das religiões de origens afrikanas.

A partir desse momento, comecei a olhar de maneira diferente para as questões relacionadas a pessoas negras na escola. Assim que me formei pedagogo, comecei a trabalhar em uma escola particular da Grande Vitória. Embora eu tenha descoberto depois que não é um caso exclusivo das escolas particulares, os casos de racismo começaram a ficar mais escancarados. Um dia, ouvi uma professora perguntar a um aluno: “Você não tem medo de ir para o inferno e servir o demônio dos Orixás?” no outro a coordenadora estava orando por um

aluno na minha sala.

Essa pergunta e gestos, me perturbou tanto que decidi entender a origem das agressões a pessoas negras e todas as suas manifestações culturais, artísticas e religiosas. Onde venho, a formação social e identitária do negro não carrega esse peso demoníaco atribuído por brancos, haja vista que na cosmopercepção afrikana não existia necessariamente a imagem do diabo.

Descobri, então, que tudo que está relacionado ao preto no Brasil é motivo de discriminação racial. Essa problemática me levou a pesquisar sobre as religiões de matriz afrikana no contexto escolar. Refleti sobre como a escola pode ser agente de enfrentamento ou de propagação do racismo, e principalmente como o racismo religioso tem afastado alunos das comunidades de matrizes afrikanas da escola.

Em conversa com uma amiga, filha de Oxóssi, ouvi dela que o ensino remoto durante a pandemia foi uma “bênção” para ela, pelo fato de não ver seu filho chorar por ser do Candomblé, algo que acontecia corriqueiramente. Segundo ela, esses ataques não vinham apenas de alunos, mas também da professora e inclusive da coordenadora, que se oferecia para orar pelas crianças.

Diante disso, penso que é fundamental “rasgar o véu,” elucidar toda a verdade e toda falsidade por trás de todo preconceito e discriminação contra as expressões culturais afrikanas e afrodiaspóricas. Só então a escola poderá começar a exercer seus papéis sociais fundamentais: o de socializar, democratizar e, por que não, decolonizar os processos formativos e o acesso ao conhecimento, promovendo a construção ética nos alunos. Esses dois papéis compõem a garantia da formação do sujeito e promovem a democratização do espaço de ensino e o desenvolvimento de indivíduos conscientes, críticos, com potencial de transformação de si e da sociedade, conforme é o objetivo da educação segundo a LDB (Brasil, 1996).

Em função das questões históricas, a episteme afrikana e afro-brasileira não chega às escolas. Apesar da implementação da Lei 10.639/03, que discute a relevância do ensino da história e cultura afro-brasileira na educação, o tema ainda não é amplamente discutido e algumas vezes é ignorado por muitos educadores.

É importante reforçar que as expressões culturais de matrizes afrikanas estão, em sua maioria, fundamentadas na oralidade como forma de preservação. Portanto, para muitos, a dança, a música e outras expressões ainda são atribuídas ao mal, como forma de aniquilá-las.

Com isso, cabe aos educadores em geral, buscarem práticas pedagógicas que possam dar visibilidade epistêmica a esses conhecimentos, e contribuir para o processo de afirmação da identidade dos alunos negros e de matrizes afrikanas e com isso, colaborar para o enriquecimento das relações étnico na escola.

O Brasil "é o país que, por mais tempo e em maior quantidade, recebeu pessoas escravizadas vindas da África" (Lima, 2009, p. 12). Conforme o Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, cerca de 50,7% da população brasileira se considera preta, número que continua crescendo segundo as últimas pesquisas demográficas (IBGE, 2011). Esse dado demográfico sublinha a importância de refletirmos sobre a representatividade e inclusão dos saberes afro-brasileiros no contexto educacional.

A presença dos negros e seus movimentos culturais no Brasil é incontestável. Moura destaca que a contribuição cultural dos povos afrodiáspóricos "não foi morta, nem insignificante, nem periférica, nem inferior e não é folclórica. Foi e continua sendo, durante a escravidão como agora, uma cultura de reexistência dos oprimidos no Brasil" (Moura, 1983, p. 140). A reexistência cultural e a resiliência dos povos afrikanos e seus descendentes revelam um compromisso contínuo com a preservação de suas tradições e com a construção de novas identidades no contexto da diáspora.

Apesar desses números, historicamente, os conhecimentos e contribuições dos povos afrikanos e afrodescendentes foram sistematicamente marginalizados e invisibilizados nas narrativas educativas. Esse apagamento não só perpetua a injustiça racial histórica, mas também priva os estudantes de uma educação rica e diversificada, especialmente os de matriz afrikana, que constantemente não se veem representados nos modelos educacionais propostos pelo currículo, como demonstraremos nesta pesquisa.

Além disso, essa invisibilização contribui para a perpetuação de estereótipos e preconceitos raciais, que são reforçados pela falta de conhecimento sobre a verdadeira história e cultura afro-brasileira. A exclusão de perspectivas afrikanas e afrodescendentes do currículo escolar não apenas desvaloriza esses saberes, mas também legitima uma visão eurocêntrica da história e do conhecimento.

Embora vários esforços tenham sido empreendidos ao longo dos últimos anos, fruto de um movimento forte dos afrodescendentes no enfrentamento à desigualdade racial, há uma obrigação histórica do Brasil de refletir sobre a presença do pensamento negro na formulação de seus currículos escolares. A aplicação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e afrikana nas escolas, é um passo importante nesse sentido, mas sua implementação ainda enfrenta desafios significativos por parte de grupos que insistem em atribuir negatividade e/ou demonizar questões relacionadas à África e seus descendentes.

Diante disso, é relevante que o maior grupo étnico do país possa se reconhecer nas propostas curriculares nacionais, vendo sua cultura e história valorizadas. Esse processo pode contribuir para o reconhecimento e valorização das contribuições afrikanas e afrodescendentes

na construção da sociedade brasileira.

Mais do que uma questão de representação, trata-se de garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação que promova a igualdade, o respeito mútuo e o reconhecimento das diversas contribuições culturais.

Importante salientar também que essa representatividade, além de corrigir as narrativas históricas dominantes, enriquecerá a compreensão dos estudantes sobre a formação cultural e social do país, que tradicionalmente validou apenas os saberes produzidos na Europa e América do Norte. Uma educação que inclui as perspectivas afrikanas e afro-brasileiras promove uma compreensão mais holística e precisa da história e da sociedade brasileira, capacitando os estudantes a desenvolverem uma visão crítica e pluralista.

Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada (Mignolo, 2003, p. 41).

Este pensamento, no entanto, é a base de sustentação do racismo nas instituições acadêmicas, que, de forma institucional, insistem em expandir unicamente as formas europeias de pensamento e conhecimento, utilizando inclusive gramáticas europeias para classificar produções intelectuais não europeizadas.

Essa epistemologia excludente não reconhece a validade e a profundidade dos saberes tradicionais afrikanos, que foram desvalorizados e deslegitimados ao longo da história. Ao desconsiderar essas formas de conhecimento, o sistema educacional perpetua uma forma de "colonialidade do saber" (Quijano (2000, p. 117) como a imposição de uma hierarquia de saberes que relega os saberes não ocidentais a um segundo plano ou os considera como não-saberes.

Dessa forma, o etnocentrismo ocidental se coloca como referência epistêmica nas tomadas de decisões nas políticas educacionais, a partir de uma visão cultural e religiosa que, de forma arrogante, se sobrepõe às demais. Essa prática descredibiliza toda produção de saber, reforçando a supremacia cultural europeia e perpetuando o racismo estrutural nas instituições de ensino.

Este dispositivo de dominação epistemicida promove uma subordinação cultural, fortalecendo as estruturas do racismo através da dominação material e simbólica, negando a humanização plena de sujeitos não europeizados. A exclusão das epistemologias afrikanas e afro-brasileiras do currículo escolar contribui para a manutenção de um status quo que privilegia a branquitude e marginaliza as identidades e culturas negras.

O meio pelo qual certas formas de subvida são produzidas e institucionalizadas, a

indiferença e o abandono justificados, a parte humana no outro violada, velada ou ocultada e certas formas de encarceramento e até mesmo de abate toleradas (Mbembe, 2018, p. 70).

Portanto, a inclusão dos saberes de povos de matriz afrikana no currículo escolar não é apenas uma questão de justiça histórica, mas também uma necessidade para a construção de uma educação mais rica, diversificada, inclusiva e humanizadora, capaz de reivindicar a humanidade negada a alunos, pais e professores de matriz afrikana nos espaços e meios de produção de conhecimento. Essa inclusão tem o potencial de transformar o sistema educacional brasileiro, tornando-o mais equitativo e alinhado com os princípios de justiça social.

1.1.A voz de Katendê conhece o ouvido de quem precisa ouvir

Nossa pesquisa nasceu a partir de questionamentos que surgiam, sempre que me deparava com situação de violência racial e/ou religiosa impostas aos alunos de matriz afrikana no contexto escolar diário, que levavam estes estudantes a negarem suas expressões religiosas, suas identidades e seus valores culturais, diante da inação da escola.

Constantemente questionava qual era o fundamento que legitimava religiões de origem europeias a práticas discriminatórias com as comunidades de matrizes afrikana, e principalmente no contexto da escola que por “lei”, deveriam ser um espaço plural, inclusivo e respeitoso? Por que alunos e professores de outras religiões podiam livremente falar sobre suas religiões, usarem roupas com dizeres que exaltassem suas crenas, podiam cantar seus hinos, fazer suas rezas, sem que sofressem qualquer tipo de discriminação, diferentemente em relação aos professantes de religiões afrikanas?

As manifestações do racismo religioso afetam a vida escolar das crianças participantes de terreiro? Como o racismo religioso no espaço escolar afeta a construção da identidade religiosa das mesmas? Tendo em vista que os espaços de matriz afrikana, são sobretudo espaço de produção de saberes e valores, como o currículo pode se apropriar desses saberes de modo a auxiliar no enfrentamento do racismo contra essas populações? De que forma o currículo é aparelho ideológico do racismo e contribui para perpetuação desta prática contra saberes de povos de matriz afrikana.

Mais diretamente questionamos (pergunta da pesquisa): Quais as consequências do racismo religioso/epistêmico no currículo escolar para as crianças de matriz afrikana e por que os saberes europeizados sempre são colocados como os únicos validos? Até que ponto a arrogância epistêmica europeia continuará atacando a identidade de estudantes e professores afro-brasileiros e afrikanos, que veem as vivências e saberes sendo apagados constantemente,

sem puder esboçar nenhum tipo de reação, com pena de ser retaliado, com punições igualmente racistas. Nos contos afrikanos o Nkisi Katendê possui sua tarefa definida de ensinar com sua sabedoria que todo conhecimento é importante e, portanto, válido para uma comunidade. Os mais velhos contam que:

Na aldeia no interior do reino do Congo, havia um jovem curandeiro chamado Kalunga, que era orgulhoso e arrogante de seu conhecimento sobre as ervas medicinais, se gabando de que sabia mais sobre as plantas do que qualquer outra pessoa, incluindo o próprio Katendê. As palavras do jovem Kalunga chegaram aos ouvidos do sábio nkisi. A fim de demonstrar que não existe conhecimento supremo, Katendê decidiu ensinar uma lição ao jovem curandeiro. Ele convocou Kalunga e disse: - "Se você é tão sábio, me diga qual é a planta que pode curar todas as doenças?". Kalunga, confiante, mencionou várias plantas, mas Katendê apenas sorriu e balançou a cabeça. Então, Katendê pegou a menor folha de uma planta simples e disse: - "A verdadeira sabedoria não está em conhecer todas as plantas, mas em entender que a natureza age pelo equilíbrio de todas as plantas. Esta folha, embora pareça insignificante, contém o segredo da cura quando combinada corretamente com outras ervas. O conhecimento é infinito, ninguém pode possuir todo conhecimento e a humildade é a chave para aprendê-lo". Kalunga então aprendeu a lição e, a partir desse dia, sempre procurou o conselho de Katendê antes de fazer qualquer tratamento. Ele percebeu que a sabedoria verdadeira é um dom que deve ser cultivado com humildade e respeito pelos outros. (CONTO AFRIKANO)

Dentro destes contos Bantus, o percebemos que conhecimento homogêneo e tampouco singular, não existe nas sociedades afrikanas. Assim como, não se pode cravar uma única forma de saber e todo conhecimento é útil para promover o equilíbrio social.

A pesquisa teve como objetivo apresentar a relevância do reconhecimento epistêmico dos povos de matrizes afrikanas no processo de escolarização, a necessidade da discussão sobre currículo que inclua processos de formação não exclusivamente europeizados, conforme estabelece a Lei 10.639/2003 para as escolas, bem como as demais normatizações que visam promover o enfrentamento ao racismo e a democratização da escola e do ensino, no que diz respeito à diversidade religiosa e ao racismo epistêmico.

Neste trabalho também tivemos como propósitos: denunciar o racismo epistêmico na forma do racismo religiosa, que se caracteriza no ataque, desprezo e invisibilização dos valores produzidos nos espaços afroreligiosos, apagando assim as escrevivências² dos corpos negros no currículo escolar e na escola; trazer à superfície conhecimentos pedagógicos afrikanos, historicamente demonizados e/ou preteridos que podem ser utilizados no processo de formação de estudantes e professores; sugerir novas perspectivas e possibilidades pedagógicas predominantes nos territórios tradicionais de matriz afrikana, e trazendo a importância delas no

² Criado por Conceição Evaristo, o termo traz a junção das palavras "escrever e vivência", mas a força de sua ideia não está somente nessa aglutinação; ela está na genealogia da ideia, como e onde ela nasce e a que experiências étnica e de gênero ela está ligada, explicou a escritora e educadora. "A escrevivência não é a escrita de si, porque está se esgotando no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade." (Hermínio, 2022)

currículo antirracista para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e diversa, a efetivação da Lei 10638/03 e a desconstrução do mito da democracia racial no currículo escolar.

2. PERCURSOS TEÓRICO/METODOLÓGICOS

“Ninguém sabe onde a cabeça leva os pés.
Mesmo que aparentemente são os pés quem levam a cabeça”

Neste capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos que trilharam na pesquisa. Trata-se de expor todos os elementos metodológicos que estabeleceram diálogos interrelacionados, essenciais para a realização deste trabalho. Embora seja desafiador determinar um caminho a ser seguido em uma pesquisa que quebra padrões epistemológicos europeus, decidimos mergulhar em abordagens novas e, talvez, desconhecidas, explorando todas as possibilidades que nos levarão à compreensão das demandas pesquisadas.

Ao entender nossa pesquisa como um trabalho de organização de saberes, com uma proposta desconstruída, reconhecemos a necessidade de negociar os caminhos e estratégias metodológicas. Sempre que possível, buscamos ressignificar as metodologias europeias, dando-lhes uma perspectiva afrocêntrica e decolonial. O objetivo deste trabalho não é descartar saberes, mas desconstruí-los quando esses saberes oprimem outras concepções epistêmicas. Pois se assim procedemos, cairemos em uma contradição.

Todavia, pretendemos demonstrar a existência de outras formas de saber e de produção de conhecimento, não menos importantes que as já estabelecidas. Nesse sentido, admitimos certa insegurança ao escolher a metodologia que mais se adequasse à denúncia do racismo epistêmico presente nas escolas e currículos. Como afirma Alves (2015), no que se refere à metodologia da pesquisa, “é preciso fazer para saber”. Assim, apoiamo-nos nas ideias de Gatti, que afirma:

O método não é um roteiro fixo; é uma referência. Ele, de fato, é construído na prática, no exercício do 'fazer a pesquisa'. O método, nesse sentido, está sempre em construção. Não se pode deixar que prescrições metodológicas aprisionem o pesquisador como uma couraça. O método oferece a orientação de base necessária à garantia de consistência e validade, mas ele não pode se transformar numa 'camisa de força'. Por isso, precisa ser apropriado pelo pesquisador que, pelas suas mediações, cria alternativas, novas saídas, novas soluções para o emergir dos dados e sua compreensão (Gatti, 1999, p.77).

Diante disso, esta pesquisa propõe uma metodologia na perspectiva decolonial, fundamentada em saberes afrocentrados. Apesar de sermos constantemente instruídos e influenciados a recorrer à padronização epistemológica colonizadora, que prega uma separação entre os elementos participantes da pesquisa, com a distinção entre sujeito e objeto, este trabalho

é também uma crítica à dualidade ocidental. Se não procedêssemos dessa maneira, incorreríamos no que Chimamanda Adichie chama de “perigo de uma história única”, ao reproduzirmos perspectivas brancas para contar a história preta (Adichie, 2010).

Eu cresci num campus universitário no leste da Nigéria. Minha mãe diz que eu comecei a ler com dois anos, mas eu acho que quatro é provavelmente mais próximo da verdade. Então, eu fui uma leitora precoce. E o que eu lia eram livros infantis britânicos e americanos. Eu fui também uma escritora precoce. E, quando comecei a escrever, por volta dos sete anos, histórias com ilustrações em giz de cera, que minha pobre mãe era obrigada a ler, eu escrevia exatamente os tipos de histórias que eu lia. Todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis. Eles brincavam na neve. Comiam maçãs. E eles falavam muito sobre o tempo, em como era maravilhoso o sol ter aparecido. Agora, apesar do fato de que eu morava na Nigéria, eu nunca havia estado fora da Nigéria. Nós não tínhamos neve; nós comíamos mangas. E nós nunca falávamos sobre o tempo porque não era necessário. (Adichie, 2010).

Fica evidente com isso, que as narrativas dominantes estão empenhadas em marginalizar e estereotipar outras culturas, culturas. Fator que demanda discussões urgente sobre a diversidade de vozes e histórias que podem enriquecer a compreensão de mundo a partir de outras percepções. É fundamental destacar que, na cosmopercepção afrikana, existe uma indissociação dos elementos sociais; eles são indispensavelmente interligados, anulando a ideia de dualidade cartesiana presente no pensamento europeu. Portanto, não é possível separar o pesquisador daquilo que se pesquisa, uma vez que o objeto pesquisado está quase sempre diretamente relacionado ao pesquisador, permitindo-nos afirmar que o pesquisador também é objeto da pesquisa. A proposição de uma pesquisa decolonial deve, portanto, compreender que o objeto de pesquisa está diretamente ligado ao pesquisador, numa “ciência em que o observador é da mesma natureza que seu objeto, sendo ele próprio uma parte da sua observação” (Lemos, 2017 apud Lévi-Strauss, 2005, p. 137).

Propor uma abordagem metodológica afrocentrada é uma forma de enfrentamento ao racismo epistêmico, um enfrentamento contra-hegemônico necessário e poderoso, fora da lógica europeia, racista, patriarcal e individualista. Asante (2016) evidencia essa necessidade ao afirmar:

Existe uma ética assertiva entre os afrocentristas para deslocar o discurso em direção a uma abordagem mais orientada para a agência, para análise, exames, investigações e fenômenos. Portanto, para demonstrar a ideia de culturas ao lado umas das outras, ao invés da ideia de culturas sendo adotadas por uma ideia particular abrangente. Como uma ideia intelectual, a **Afrocentricidade** também se anuncia como uma forma de ideologia antirracista, antiburguesa e antissexista que é nova, inovadora, desafiadora e capaz de criar formas excitantes de adquirir conhecimento baseado no restabelecimento da localização de um texto, uma fala ou um fenômeno (Asante, 2016, p. 4 **grifo nosso**).

Trata-se também de um resgate da autenticidade epistêmica afrikana/afrodiaspórica, uma vez que se faz necessário que o povo afrikano, dentro e fora do continente, enxergue sua

história por meio de suas próprias lentes, retornando à ancestralidade (*sankofa*)³ e explorando e aplicando saberes tradicionais (Asante, 2016).

2.1. Abordagem e perspectiva da pesquisa decolonial.

“Até que os leões inventem as suas próprias histórias,
Os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça.”
Proverbio afrikano

Com objetivo de enfrentar de maneira crítica o legado deixado pelo colonialismo nas estruturas sociais, um grupo de pesquisadores latino-americanos, desenvolveram na década de 1990 teorias que se contrapunham às ideias dos colonizadores. Estas teorias foram chamadas de “teorias decoloniais”. Abordaremos melhor esta temática no capítulo 3.

O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica [...] expressa, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o pensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social. (Oliveira, 2018, p.96)

A decolonialidade busca com isso, propor uma crítica a verdades universais estabelecidas pela colonialidade, que invisibilizam outros corpos e geografia que produzem outros conhecimentos, outras culturas e outras histórias baseado na ideia de modernidade, que por sua vez se sustenta nas ideias e nas heranças da colonialidade. Sendo assim, é importante ressaltar que os intelectuais do pensamento decolonial, se debruçam de maneira profunda ao entendimento da colonialidade e sua facetas, especificamente a "colonialidade do poder", "colonialidade do ser" e "colonialidade do saber" (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007).

A colonialidade do poder segundo Aníbal Quijano, é aquela “que começou a formar-se com a América, tem em comum três elementos centrais que afetam a vida cotidiana da totalidade da população mundial: a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo” (Quijano, 2005, p.123). A “colonialidade do ser” por sua vez, desenvolvido por Walter D. Mignolo é o resultado da "colonialidade do poder" busca tratar das nefastas consequências da colonialidade vivenciada pelos sujeitos subalternos”, ressaltando a importância das vivências dos seres tidos como inferiores pela colonialidade; Por fim a “Colonialidade do saber”, que é a base conceitual utilizada para compreender/desenvolver uma metodologia de pesquisa na perspectiva decolonial e afrocentrada, é o resultado de "um legado epistemológico

³ Sankofa é um conceito oriundo da cultura Akan, grupo étnico da África Ocidental, principalmente do atual Gana. A palavra "Sankofa" vem da língua Akan, especificamente do Twi, e é composta de três partes: "San" (retornar), "Ko" (ir) e "Fa" (buscar, pegar). A tradução mais comum para o conceito de Sankofa é "volte e pegue" ou "não é tabu voltar atrás e buscar o que se esqueceu."

eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias" (Porto-Gonçalves, 2005, p.4).

Aplicáveis nas mais diversas áreas do conhecimento, esta teoria propõe uma crítica a geopolítica do conhecimento e o (re)pensar novas formas de investigação, uma vez que a metodologia de pesquisa na perspectiva decoloniais, não se prende exclusivamente na busca dos objetivos propostos na pesquisa, mas sim em responder às demandas do objeto pesquisado, se colocando não apenas como teoria, mas como prática.

El proceso decolonizante debe ser guiado por principios democráticos. Debe estar implicado dialógicamente con la comunidad participante, respetar la autonomía cultural y el derecho a la autodeterminación. Debe ser honesto y orientarse a cumplir objetivos de equidad, dignidad y justicia social. Debe estar encaminado a satisfacer las necesidades de los actores participantes. No debe limitarse solamente a un enfoque científico, paradigma epistemológico o estrategia metodológica. Debe ser armónico y coherente, pero puede combinar modalidades investigativas, métodos y técnicas. Debe ser creativo, crítico, reflexivo, disruptivo y configuracional (Ocaña; López & Canedo, 2018, p. 182).

A arrogância epistêmica que as metodologias tradicionais apresentam, ignoram em nome na normatização e universalização, as subjetividades do campo e do objeto de pesquisa o que nos leva a buscar a teoria decolonial para embasamento metodológico a partir de teóricos que e se propõem a romper com a "colonialidade do saber", uma vez que mesmo o advento da tal "abolição da escravatura e fim da colonização dos povos" não foram o:

[...] suficiente para a descolonização das sociedades. No Brasil, a "independência sem descolonização" manteve os negros, pardos e indígenas excluídos, explorados, marginalizados, segregados dos espaços de poder social, cultural, econômico, político e educativo. (Figueiredo, 2017, p. 92)

Além do apagamento histórico desses grupos dos espaços de produção de saberes, pesquisas que abordam questões relacionadas a esses povos, precisam seguir padrões e imposições acadêmicas, devidos a modelos preestabelecidos determinados pelos modelos de universalização do saber que acaba priorizando e fazendo predominar a europeização do saber.

Sabe-se por exemplo, que uma das exigências para a produção científica é a proficiência das línguas estrangeiras e exclusivamente brancas e europeias, o que demonstra o não fim do colonialismo e escancara a subserviência na colonialidade do saber.

Neste caminho a proposta metodológica da pesquisa decolonial, se embasa na cosmologia afrikana da coletividade, inclusive na produção de saberes, no qual precisamos nos predispor a desconstruir e (re)construir novas formas de aprender e ensinar o tempo todo.

Fals Borda (2015) prega a necessidade de um afastamento dos pressupostos científicos/metodológicos eurocêntricos para construirmos conhecimentos a partir de outras realidades.

Deste modo, quando pensamos uma metodologia que se propõe a quebrar padrões epistêmicos, pensando em uma metodologia que busca respostas de maneira democrática, enfrentando a colonialidade do poder, saber e ser, e não unicamente responder questões acadêmicas, buscamos assim caminhos para decolonizar os pensamentos hegemônicos pautados na eurocentricidade e no epistemicídio, trazendo nos espaços escolares o (re)conhecimento das cosmopercepções não binárias, afrikanas e afrodiáspóricas, como cristaliza, Noguera (2020).

2.2. Tipo ou finalidade da pesquisa

Para dialogarmos com os participantes deste estudo, utilizaremos uma metodologia de pesquisa qualitativa empírica com uma abordagem decolonial, empregando o método de observ(ação) intervenção na perspectiva dialógica. A coleta e análise de dados serão baseadas em métodos não numéricos, como entrevistas e observações dos participantes, com o objetivo de compreender fenômenos complexos e contextuais, como o **racismo religioso e epistêmico**. Como destacado por Merriam e Tisdell (2016), "os métodos qualitativos empíricos são caracterizados por uma abordagem aberta e flexível à coleta e análise de dados, permitindo que os pesquisadores capturem a complexidade e a riqueza das experiências humanas."

Essas metodologias são utilizadas para obter insights profundos sobre comportamentos, experiências e significados, frequentemente em contextos naturais. Os dados que serão (a)colhidos nos auxiliarão na compreensão das demandas propostas, respondendo a questões sobre as práticas pedagógicas que invisibilizam os saberes dos alunos e professores de matriz afrikana, bem como apresentarão saídas para o enfrentamento dessa demanda social necessária e urgente.

Como destaca Minayo (2014), "a pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes." Propusemos a pesquisa qualitativa, juntamente com a abordagem dialógica, porque entendemos que ela valoriza as diversas vivências e perspectivas em relação à problemática apresentada. Essa abordagem busca reconhecer as intersecções entre os elementos que compõem a pesquisa, requerendo, assim, a articulação de todos os pontos de vista (Morin, 1996).

Considerando que a pesquisa demanda reflexão crítica sobre as propostas pedagógicas que se concentram nos mesmos paradigmas, os estudos de Paulo Freire problematizam essa questão ao apresentar uma proposta pedagógica de natureza dialógica, que busca a articulação entre práxis e percepção de mundo, construída no processo de ação-reflexão. Como destaca

Freire (2002):

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, 'desarmada', indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. (Freire, 2002, p.42-43)

A metodologia de pesquisa-interação, embasada no diálogo, mostrou-se ideal para nossa pesquisa, pois se propõe a criar uma ruptura na epistemologia e a valorizar os diálogos entre pesquisador e objeto de pesquisa. Diferentemente da pesquisa-ação, a pesquisa-interação propõe um diálogo crítico sobre a demanda, demonstrando possibilidades mais interativas entre teoria e prática.

O papel do pesquisador em uma pesquisa dialógica é, além de ser um observador atento, o de acolhedor das demandas, uma vez que ele se coloca no lugar do outro e não se mantém neutro na aplicação e no diálogo com os dados, já que ele também está diretamente afetado pela problemática da pesquisa.

Segundo Mikhail Bakhtin, um dos principais estudiosos da linguagem e do dialogismo, existe uma relação efetiva entre pesquisador e objeto de pesquisa, como ele afirma: "Toda relação de princípio é de natureza produtiva e criadora. O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto só adquire determinada de na nossa relação com ele: é a nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário" (Bakhtin, 2003[1979] p.4).

Com base em Bakhtin (1979), a pesquisa dialógica não está engessada ou presa a roteiros metodológicos rígidos; nela, há um constante diálogo entre o objeto de pesquisa e o pesquisador. Este, ao se colocar em um lugar de objetificação dos dados, age com responsabilidade e ética, participando ativamente do diálogo, sem fragilizar o campo de pesquisa, nem desqualificar ou silenciar os sujeitos envolvidos.

Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que o fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos, que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas (Brait, 2006, p.10).

Nesse contexto, estabelecer o objeto, gerar os dados de pesquisa e vivenciar os espaços de pesquisa são procedimentos metodológicos fundamentais para o pesquisador, cuja base é de

natureza dialógica. É nesse lugar que o pesquisador constrói seus dados de pesquisa, realizando o movimento de aproximação e distanciamento: aproxima-se para vivenciar a pesquisa e distancia-se para refletir sobre a pesquisa.

2.3. Método, Instrumentos e Técnicas de coleta dos dados

Pode-se dizer que esta pesquisa foi desenvolvida em dois momentos distintos. O primeiro, que podemos chamar de momento empírico, se baseou na observ(ação)-intervenção dialógica como uma das técnicas para a escolha dos participantes.

A escolha do lócus da pesquisa, a construção da relação entre o chão da escola e o chão do barracão, e a análise dos discursos orientaram esta etapa. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a observ(ação)-intervenção na perspectiva dialógica com professores, líderes afroreligiosos e familiares/responsáveis de alunos praticantes das religiões de matriz afrikana.

A técnica que aqui chamamos de observ(ação) com intervenção e análise dos discursos favoreceu a compreensão da relação entre as escolas e as vivências, saberes e valores de estudantes, pais, lideranças e professores de matriz afrikana, especialmente a percepção de que o ambiente religioso também é um espaço que possibilita saberes. Saberes esses que, historicamente, têm sido silenciados. Como destacado por Gil (2008):

A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente. A observação é sempre utilizada nessa etapa, conjugada a outras técnicas ou utilizada de forma exclusiva. (Gil, 2008, p. 100)

Assim como evidencia Gil, o nosso processo de observação perante os participantes da pesquisa ocorreu no cotidiano escolar, observando as práticas pedagógicas utilizadas pelos entrevistados na sua maioria professores, visitas e diálogos com lideranças afroreligiosas nos espaços de profissão de fé, com base na pesquisa-intervenção numa perspectiva dialógica.

A pesquisa-intervenção, na perspectiva do diálogo, se caracteriza pela interação ativa entre o pesquisador e os participantes, buscando a transformação social e a construção coletiva do conhecimento. Diferentemente da pesquisa tradicional, que muitas vezes se limita à observação, a pesquisa-intervenção promove um processo de aprendizagem mútua e emancipadora, onde saberes acadêmicos e populares se encontram e se enriquecem reciprocamente. (Freire, 1970)

Percebemos que este processo é fundamental para a transformação social, uma vez que, assim como demonstra Freire, esta metodologia promove uma educação libertadora baseada no diálogo entre educador e educando, conceitos que são aplicáveis na pesquisa-intervenção.

O diálogo com os anciões afrikanos se deu através de trocas de mensagens de áudio e texto pelo aplicativo de mensagens "WhatsApp", sempre embasadas no diálogo, interação e

observação dos fenômenos pesquisados. Que como destaca Minayo (2016) é:

um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma pesquisa científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. (Minayo, 2016, p. 64)

A segunda etapa submergiu a aplicação de entrevistas, possibilitando aos entrevistados emitir suas opiniões em relação à temática em estudo. Segundo a socióloga Maria Cecília de Souza Minayo, a entrevista “[...] é uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordar temas igualmente pertinentes com vistas a esse objetivo.”

A entrevista é considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. Essa técnica é definida como o processo no qual o investigador se apresenta frente ao investigado e, por meio de perguntas formuladas, busca obter os dados que lhe interessam. É uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa e abordar temas igualmente pertinentes tendo em vista esse objetivo (Minayo, 2010).

Cabe destacar que as entrevistas utilizadas nesta pesquisa levaram em consideração a perspectiva decolonial. Portanto, a entrevista aplicada não deve ser confundida com um roteiro fixo, uma "receita de bolo". Como destacado por Freitas (2002):

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social. (Freitas, 2002, p.29)

Para a coleta dos dados, desenvolvemos a interação/intervenção durante os dias letivos do calendário escolar de 2024, envolvendo professores de matriz afrikana, simpatizantes, e alguns professores de outras correntes étnicas e religiosas.

Para fundamentar as denúncias e proposições que orientaram esta investigação, recorreremos também à análise de documentos orientadores das políticas educacionais, currículos escolares, materiais didáticos, publicações acadêmicas e registros de práticas pedagógicas, tendo como fontes documentos do Ministério da Educação e das Secretarias Municipais de Educação. Em relação aos instrumentos de coleta de dados, utilizamos telefone celular e gravador. Gravar as conversas foi essencial para garantir que nenhuma informação fosse

perdida.

2.4. Análise dos dados coletados

Para a análise dos dados coletados nesta investigação, optamos também com a Análise de Discurso (AD), pois ela se aproxima da perspectiva decolonial que buscamos explorar neste trabalho. A AD nos permite compreender como a linguagem é utilizada na construção de significados e nas relações de poder, o que é crucial para revelar as dinâmicas subjacentes de opressão e reexistência presentes nos discursos analisados.

A língua, entendida como um fato social nos processos de comunicação, é fundamental para a construção e perpetuação das ideologias dominantes. No ponto de vista de Bakhtin (2009, p. 128), a "discussão ideológica em grande escala: ele [o discurso] responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc." O que demonstra o caráter dialógico do discurso, revelando como ele é moldado pelas relações de poder e como participa ativamente na construção das realidades sociais.

No imaginário coletivo brasileiro, a produção e a criação do mal estão frequentemente associadas ao ser humano de cor negra, refletindo a reprodução do racismo presente nas estruturas das instituições da sociedade. Embora o racismo seja uma realidade presente e persistente, muitas vezes ele é negado ou minimizado, como evidenciado na fala do ex. vice-presidente do Brasil, Hamilton Mourão. Ao comentar sobre um caso de racismo:

Eu digo para vocês o seguinte, porque eu morei nos Estados Unidos: racismo tem lá. [...] Aqui não existe isso. Aqui você pode pegar e dizer o seguinte: existe desigualdade. Isso é uma coisa que existe no nosso país. (Mourão, 2020).

Essa declaração reflete uma contradição comum na sociedade brasileira, onde o racismo é reconhecido apenas como um fenômeno externo ou alheio. É nesta perspectiva que orientamos a coleta de dados, utilizando a Análise de Discurso (AD) para captar as nuances dos discursos que permeiam o ambiente escolar. Observamos que, diante da constante reprodução de práticas racistas, há um reconhecimento por parte dos participantes no que concerne a existência do fenômeno racismo, como observamos nas respostas aos questionários, de que o racismo está presente no espaço escolar de forma concreta e nos documentos orientadores das escolas de forma simbólica, porém ninguém admite ser racista.

A AD nos aproxima de uma compreensão crítica que desafia a epistemologia eurocêntrica, uma vez que permite revelar como a linguagem constrói significados e perpetua relações de poder. Além disso, é fundamental destacar que os discursos captados não devem ser analisados de forma isolada. A linguagem é um fenômeno cultural, social e histórico, e a

análise deve considerar o contexto mais amplo em que os discursos se inserem, como argumenta Foucault (1986, p. 56),

Discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdo ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (Foucault, 1986, p.56)

Assim, a análise dos discursos deve revelar as práticas discursivas que sustentam as estruturas de poder e marginalizam certas vozes. Os dados coletados não são meras informações de pesquisa, mas sim relatos de vida repletos de histórias, vivências, subjetividades, coletividade e ancestralidade. Esses discursos poderá ser, portanto, instrumentos de desconstrução das estruturas discursivas da colonialidade.

Para o processo de interpretação dos dados, fundamentamo-nos na Análise Crítica do Discurso (ACD), que oferece uma abordagem interdisciplinar e examina a linguagem em seu contexto social e político, permitindo-nos entender como o discurso constrói, destrói, mantém e/ou desafia relações de poder. Van Dijk (2008) afirma que a ideologia é um sistema de crenças que sustenta o poder de grupos dominantes, naturalizando e legitimando desigualdades por meio dos discursos. Fairclough (2001, p. 58), ao discutir a ACD, argumenta que "os textos podem ser analisados em termos de uma gama diversa de aspectos de forma e significado [...] pertencentes tanto às funções ideacionais da linguagem como às interpessoais".

A produção do discurso é, portanto, profundamente influenciada pelas relações sociais e de poder. Segundo Fairclough (1998), a linguagem está intrinsecamente ligada às relações de poder e à luta por hegemonia, e a análise crítica do discurso deve considerar o lugar social do locutor e as condições que cercam a produção discursiva. Ao tratar das condições sociais do discurso, especialmente em relação ao poder e ao abuso de poder, Van Dijk (2012) observa que "o poder não está presente em um único espectro 'discurso do poder', é preciso (re)conhecer o contexto para entender de que modo o poder se relaciona com o texto e com a fala e, mais geralmente, de que modo o discurso reproduz a estrutura social". Para ele, o racismo é um "complexo sistema social de dominação, fundamentado étnico ou 'racialmente', e sua consequente desigualdade [...]".

Assim, o discurso que motivou esta investigação e que permeia o ambiente escolar é

uma das principais tecnologias de reprodução do racismo religioso e epistêmico contra alunos e professores de matriz Afrikana. A análise crítica do discurso racista nos permitirá relacionar aspectos linguísticos do discurso escolar com múltiplas formas de ação racista nesses espaços. Como Van Dijk (2016, p. 8) aponta, "muito desse racismo, seus preconceitos e ideologias subjacentes são adquiridos, confirmados e exercidos pelo discurso. Portanto, uma abordagem analítica do discurso para estudar o racismo é crucial para entender sua reprodução".

Dividimos a análise dos dados em dois momentos: No Momento 1, realizamos uma análise observacional e coleta de dados, que permitiu ao pesquisador experimentar a vida social a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa (Angrosino, 2007, p. 29).

Assim como na fala de Mourão, reflete de maneira contundente a contradição comum na sociedade, onde muitas pessoas não se identificam como racistas, apesar de conhecerem sempre alguém que seja, onde o racismo alheio é o único percebido, onde o racista sempre é o outro.

É nesta perspectiva que nos alinhamos a coleta de dados utilizando também a Análise de Discurso (AD). Uma vez que diante das constantes reproduções do racismo por um lado, na resposta dos questionários, existe um reconhecimento de que existe racismo nos documentos direcionadores da escola.

A Análise do discurso nos aproxima da compreensão insubmissa da epistemologia europeia que proposta neste trabalho, uma vez que a (AD) nos permite compreender o emprego da linguagem para na construção de significados e das relações de poder.

Sendo a língua um fato social dos processos de comunicação, buscamos através da AD, elucidar como a análise de discurso será utilizada para compreender as dinâmicas de poder epistêmicos e exclusão nos discursos analisados, alinhando-se com a perspectiva decolonial visto que na "discussão ideológica em grande escala: ele [discurso] responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc." (Bakhtin, 2009, P. 128).

É fundamental ressaltar também, que os diálogos presentes nos dados, não estão e não devem ser analisados isolados, e perceber a linguagem como um fenômeno cultural, social e histórico, permitindo desvelar as relações de poder e a marginalização de vozes em contextos da colonialidade do saber. Assim, de acordo com a Michel Foucault

[...] O discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a

conteúdo ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (Foucault, 1986, p.56)

Neste sentido, os dados coletados, não são meras informações de pesquisa. Os discursos obtidos através de diálogos, são relatos de vida e estão repletos de histórias, vivências, subjetividades, coletividade e ancestralidade. Logo estes discursos são instrumentos de desconstrução das estruturas dos discursos da colonialidade.

2.5. Lócus da pesquisa

Nesta seção, apresentamos o lócus da pesquisa, compreendido como o contexto específico em que se desenvolveu a investigação, detalhando o ambiente, os sujeitos envolvidos e as condições que influenciam o fenômeno estudado. A escolha do lócus não é apenas um requisito metodológico, mas um componente vital para a legitimidade e a profundidade dos resultados, refletindo a complexidade e as particularidades do campo de estudo.

A pesquisa foi conduzida em 3 (três) escolas, distribuídas entre quatro unidades da rede municipal de Vila Velha e do município da Serra, ambas localizadas no estado do Espírito Santo. Essas instituições, caracterizadas por realidades socioeconômicas e culturais distintas, proporcionam um cenário diversificado que enriquece a análise e a compreensão das dinâmicas educacionais e culturais presentes.

Para além do ambiente escolar, foram visitados três territórios de matriz Afrikana, sendo dois situados em Vila Velha e um na Serra. Esses espaços não apenas preservam, mas também difundem saberes ancestrais, atuando como importantes locais de reexistência cultural e epistemológica.

Destaca-se também o diálogo transnacional estabelecido com profissionais da educação em Angola e com anciões, cuja sabedoria acumulada ao longo de gerações oferece uma perspectiva singular sobre os fenômenos estudados. A interação com esses interlocutores permitiu uma abordagem mais rica e complexa, integrando múltiplas olhares sobre a questão central da pesquisa.

Adicionalmente, tanto as instituições educacionais quanto os territórios de matriz Afrikana fazem parte de uma comunidade diversa, composta por grupos com diferentes inserções socioeconômicas e culturais. Essa diversidade não apenas reflete a pluralidade do tecido social, mas também desafia as concepções tradicionais de currículo e educação, evidenciando a necessidade de um olhar crítico e decolonial sobre as práticas pedagógicas vigentes.

Essa escolha metodológica, portanto, não se limita à seleção de espaços físicos, mas inclui uma reflexão profunda sobre a interseção entre cultura, educação e poder, elementos centrais para a compreensão dos processos de (in)visibilização dos saberes de matriz Afrikana no contexto escolar e comunitário.

2.6. Participantes da Pesquisa

O público desta pesquisa abrange uma ampla gama de atores essenciais no contexto da educação de matriz Afrikana, incluindo professores e profissionais da educação, pais de alunos pertencentes a territórios de matriz Afrikana, bem como lideranças e sacerdotes de matriz Afrikana. Os professores participantes foram selecionados dos municípios de Vila Velha e Serra, ambos situados no estado do Espírito Santo.

Para compor a amostra, foram escolhidos 9 profissionais da educação, 2 pais de estudantes, 2 lideranças de matriz Afrikana, 1 professor de Angola e 1 ancião angolano. Esses participantes foram cuidadosamente selecionados para fornecerem conteúdo significativo para o desenvolvimento do produto educacional proposto, que será um podcast voltado para a disseminação e valorização dos saberes de matriz Afrikana. Este enfoque dialoga com o conceito de "educação libertadora" de Paulo Freire (1996), que destaca a importância de incluir as vozes historicamente marginalizadas no processo educacional, promovendo uma conscientização crítica e emancipadora.

A seleção dos participantes foi orientada por critérios rigorosos de representatividade, garantindo a inclusão de diferentes perfis e perspectivas essenciais para uma análise rica e diversificada.

2.7. Aspectos éticos da pesquisa

A condução desta pesquisa sobre o processo invisibilizatório dos saberes dos povos e comunidade de matrizes afrikanas demanda um certo cuidado aos aspectos éticos, dada a natureza sensível e histórica do tema nos dias de hoje, onde qualquer menção as questões relacionadas a estes grupos sociais são frequentemente atacadas e demonizadas, ainda mais no contexto escolar, cercado por fundamentalistas neopentecostais.

Logo, afim de garantir a integridade da pesquisa e dos participantes, uma vez que falar sobre saberes, valores ou crenças que remetem a negritude no ambiente escolar é quase que um "sacrilégio" e estudantes, professores e pais, afim de evitarem ataques, acabam evitando falar sobre sua ancestralidade nesses espaços.

Neste sentido, nos atentamos integralmente com as questões éticas da pesquisa demos

como nos adverte Tereza Rios (2006) ao tratar sobre a necessidade deste elemento na investigação, ao dizer que, a ética na pesquisa, “[...] não é apenas como um elemento indicador dos limites, mas como uma maneira de ver a investigação com clareza, profundidade e abrangência, problematizando os objetivos, métodos e resultados” (Rios, 2006, p.80).

Estamos comprometidos com a integridade e honestidade dos dados coletado, bem como com seu tratamento e divulgação do conhecimento obtido através desta pesquisa enquanto produto escrito bem como na publicação dos resultados da pesquisa, como consta no Termo de Confidencialidade assinado pelo pesquisador e orientadora responsável.

Os participantes da pesquisa foram informados de maneira transparente e compreensível sobre os objetivos, métodos, procedimentos e possíveis implicações do estudo. O consentimento foi obtido respeitando-se as tradições e normas culturais dos participantes, assegurando que todos os indivíduos participantes tivessem uma compreensão completa do estudo e consentissem voluntariamente em participar, sem qualquer forma de coerção (Minayo, 2010).

Uma das principais metas desta investigação foi trazer uma compreensão profunda e principalmente crítica do racismo nas suas diferentes formas, bem como revelar a exclusão vivenciadas pelas comunidades de matrizes afrikanas no contexto escolar, destacando a importância de reformular as práticas pedagógicas. Isso inclui o fortalecimento do reconhecimento dos saberes tradicionais como parte essencial do currículo escolar e o desenvolvimento de estratégias que assegurem um ambiente educacional mais equitativo e respeitoso para todos os estudantes.

A pesquisa procurou não apenas documentar e analisar os saberes invisibilizados, mas também contribuir para a decolonização curricular e a valorização dessas tradições na sociedade como um todo.

Imagens e depoimentos dos participantes da pesquisa, foram utilizadas única e exclusivamente para fins da pesquisa conforme o Termo de Autorização de Uso de Imagem, Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e Depoimentos, disponibilizados para os participantes. Neste sentido, todos os procedimentos de coleta e análise de dados foram conduzidos com o mais alto grau de integridade e transparência. Qualquer potencial conflito de interesse foi devidamente declarado, e as limitações do estudo foram reconhecidas e discutidas abertamente (Minayo, 2010). A pesquisa foi também submetida ao comitê de ética que até o presente momento não nos deu as devolutivas.

3. APORTE TEÓRICO: PERCORRENDO CAMINHOS JÁ TRILHADOS

“caminhe com quem sabe onde está indo”

A exclusão do pensamento afrikano e afro-brasileiro, produzidos pelos povos de matriz afrikana (nos espaços afroreligiosos que são igualmente territórios de produção de saber) dos currículos escolares e nas vivências escolar e de ensino é uma realidade que violenta alunos diariamente. Historicamente, esses saberes têm sido ignorados, em favor de uma universalização do conhecimento que marginaliza ou demoniza todas as cosmopercepções, como conceitua Oyěwùmí (1997), que não sejam europeizadas, apesar de essas contribuições terem sido fundamentais para a formação social do Brasil.

Os saberes e as expressões culturais/religiosas dos povos afrikanos e afrodiaspóricos no Brasil, assim como seus adeptos e praticantes, têm sofrido historicamente ataques de grupos hegemônicos e dominantes. Esses grupos atribuem valores negativos a esses saberes, considerando-os inferiores e/ou demoníacos, e não reconhecendo neles valor científico muito menos utilidade na formação do currículo escolar.

A consequência dessa negação e apagamento resulta no aniquilamento da identidade dos alunos pertencentes a esses grupos (Ramose, 2011). Em muitas dessas comunidades, a socialização dos conhecimentos e tradições ocorre por meio da convivência e observação dos mais velhos, da conexão com os ancestrais, tendo a tradição oral como o principal meio de transmissão do conhecimento.

Essa aniquilação também afeta os saberes produzidos por corpos negros e seus descendentes, caracterizando o racismo quanto à episteme desses grupos. O racismo, como tática de extermínio, busca apagar a presença dos afrikanos de todos os espaços. Como evidenciado por Achille Mbembe (2018), o racismo é uma tecnologia de extermínio de povos afrikanos tanto dentro quanto fora do continente:

[...] racismo é, acima de tudo, uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, 'este velho direito soberano de matar'. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado. Segundo Foucault, essa é 'a condição para aceitabilidade do fazer morrer. (Mbembe, 2018, p. 18).

Com base nisso, atrelado ao racismo epistêmico e como consequência dessa tática de extermínio, surge o que Santos (2010) chamou de "epistemicídio", sustentando a modernidade científica. Tanto o racismo epistêmico quanto a pregação da modernidade científicas, operam pela negação, apagamento, menosprezo, silenciamento e marginalização da intelectualidade dos povos afrikanos.

O epistemicídio⁴ é uma ferramenta para a manutenção do racismo, que se estabelece por meio da racialidade e da destruição da racionalidade civilizatória do outro. Ao negar os saberes desses grupos, a branquitude se apresenta como humanizadora e inflige um processo de assimilação cultural que se torna um instrumento de controle mental dos povos dominados (Carneiro, 2005). Esses instrumentos de aniquilação embasam e legitimam a epistemologia considerada certa e universal, uma vez que é fruto "[...] da destruição e/ou desqualificação da cultura do dominado, o epistemicídio retira a legitimidade epistemológica da cultura do dominador, justificando a hegemonização cultural da modernidade ocidental" (Carneiro, 2005, p.101).

É um processo amplo de relações que inclui família, membros da comunidade, relações de trabalho, relações com o sagrado e vivências em diversos espaços, inclusive nas escolas, nos movimentos sociais e em outras organizações (Castilho, 2008; Silva, 2005; Oliveira, 2009).

Diante disso, a utilização de materiais e equipamentos pedagógicos que abordam questões relacionadas aos povos de matriz afrikana é fundamental para os docentes que atuam ou pretendem atuar nas comunidades afrodiáspóricas. A efetivação da Lei 10.639/2003 é essencial para que o processo de escolarização e decolonização de saberes aconteça com êxito.

Outro ponto fundamental é a elaboração regional de materiais didático-pedagógicos, para que o saber se torne significativo, a escola representativa e que promovam ações emancipatórias e de valorização da identidade dos alunos afro-brasileiros em geral, garantindo aos estudantes o direito à identidade, conforme estabelecido pelas "políticas de reparação e reconhecimento e valorização de ações afirmativas" (Brasil, 2004, p.11).

A escola, enquanto espaço que abriga diversas vivências, culturas, saberes e identidades, e onde podem ser construídas várias escrituras, é também um espaço de relações de poder, a depender das propostas curriculares estabelecidas. Todavia, é fundamental defender a ideia de que, apesar de ser um espaço institucional de educação, a escola não é a única promotora de processos educativos, uma vez que as aprendizagens podem ocorrer em outros espaços, como sindicatos, associações, casas, terreiros, entre outros. Dessa forma, o ensino torna-se um lugar de muitas práticas. Como afirma Nilma Lino Gomes:

Inserem-se no PPP da escola, em cumprimento ao art. 26A da Lei n.º 9.394/1996, pois tais práticas se estabelecem em colaboração com as comunidades a que a escola serve, com o apoio direto ou indireto de especialistas, de pesquisadores e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas

⁴ El epistemicidio es el proceso político-cultural a través del cual se mata o destruye el conocimiento producido por grupos sociales subordinados, como vía para mantener o profundizar esa subordinación. Históricamente, el genocidio ha estado con frecuencia asociado al epistemicidio. Por ejemplo, en la expansión europea el epistemicidio (destrucción del conocimiento indígena) fue necesaria para 'justificar' el genocidio del que fueron víctimas los indígenas (Santos 1998, p. 208).

próprias de incluir as temáticas em questão nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas. (Gomes, 2012, p.31)

Nesse caminho, Apple (2002) problematiza a necessidade de criar um currículo efetivamente democrático, que respeite os saberes de todos os sujeitos que o compõem, com base nos princípios de inclusão e respeito à diversidade sociocultural, ultrapassando os limites dos conteúdos predefinidos "oficiais". O currículo não é neutro e, quando concebido dessa forma, tende a legitimar apenas o conhecimento produzido por grupos hegemônicos, ou seja, brancos.

Para Goodson (1995), "na etimologia básica do termo currículo, a palavra de origem é Scurrere, correr, e se refere a curso (ou carro de corrida). Nesses termos, o currículo é defendido como curso a ser seguido ou, em outras palavras, apresentado" (p. 31). É importante destacar que a escolha das disciplinas e conteúdo a serem abordados em determinados cursos não ocorre de forma aleatória, pois contempla os ideais apresentados pela cultura dominante. Moreira e Silva (2009) defendem que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (Moreira e Silva, 2009 p.8)

Nesse sentido, um currículo verdadeiramente democrático precisa perceber as diferenças como partes que se completam, tanto nos posicionamentos sociais quanto nas relações de poder. Em vista disso, para embasar nossa pesquisa, utilizaremos estudos que direcionam a construção de uma escola democrática, que dá visibilidade aos demais saberes presentes na comunidade escolar e valoriza a diferença como caminho para enfrentar as violências físicas e simbólicas impostas pelo racismo aos grupos minoritários.

Além da importância de incorporar os saberes ancestrais afrikanos nos currículos escolares, é fundamental considerar o papel da descolonização do currículo na construção de uma educação que realmente valorize a diversidade epistêmica. Descolonizar o currículo significa ir além da simples inclusão de conteúdos sobre a África e sua diáspora; é necessário reconfigurar as bases do conhecimento para que as epistemologias afrikanas sejam reconhecidas e valorizadas como centrais na formação educacional.

Cabe destacar que, para os povos afrikanos e afrodiaspóricos, existe uma produção de saberes a partir das referências sagradas, ou seja, naquilo que não se pode tocar. Esse elemento intangível (imaterial) está em perfeito equilíbrio com o tangível (material), e, portanto, não se pode falar de conhecimento sem referenciar o sagrado.

Para Frantz Fanon (2008, p.104), com a chegada do colonizador ao continente africano, os africanos se viram invadidos por outro sistema de referência, diferente daquele em que sempre acreditaram. Com esse processo violento, suas cosmopercepções foram abolidas, uma vez que confrontavam as ideias de civilização de seus agressores, que lhes foram impostas na tentativa de torná-los "parasitas no mundo", meros fornecedores de "cana macia e algodão sedoso" (Fanon, 2008, p.94).

É importante destacar que essas violências, além de apagarem negros e negras dos espaços acadêmicos, têm produzido a evasão de alunos negros da escola. Santos (2002, p.5) fala sobre os sinais implícitos de preconceito nas escolas, considerados como "brincadeiras de crianças", "algo normal", e identifica como os educadores preferem não interferir nesses casos, talvez por fazerem parte de segmentos da sociedade brasileira que demonstram atitudes de preconceito e intolerância cultural e religiosa, especialmente no que concerne às práticas tradicionais de matriz africana.

Nesse contexto, podemos observar um certo "vício" no currículo programado, que se esquivava de abordar a África e os africanos. Isso se reflete no uso quase exclusivo de materiais didático-pedagógicos e conteúdos com influência europeia.

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, como livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais, carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas que não são oriundos do mundo ocidental (Munanga, 2005, p. 15).

Além de abordar a exclusão e o apagamento dos saberes africanos e afro-brasileiros, é crucial discutir a reexistência cultural e a reafirmação identitária como formas de combate ao epistemicídio e ao racismo estrutural. As práticas pedagógicas decoloniais desempenham um papel fundamental nesse processo, ao buscar transformar a educação em um espaço que valorize a diversidade e promova a justiça social.

Como afirma Catherine Walsh (2009), "a decolonialidade não é apenas uma crítica à modernidade/colonialidade, mas uma prática ativa de reexistência, que procura dismantlar as estruturas de poder colonial e criar novos espaços de pensamento e ação." Essa abordagem é essencial para que a educação possa se tornar um espaço verdadeiramente democrático, onde todas as culturas e saberes sejam reconhecidos e valorizados.

Além disso, a reexistência cultural se manifesta na preservação e revitalização dos saberes tradicionais e das cosmopercepções dos povos de matriz africana. Segundo Abdias do Nascimento (1980), "a reexistência cultural dos afro-brasileiros é uma luta contínua pela afirmação de sua identidade e de seus valores, contra a tentativa constante de apagamento e

subordinação imposta pela cultura dominante." Essa reexistência não apenas preserva a herança cultural, mas também fortalece a identidade dos alunos afro-brasileiros, proporcionando-lhes uma base sólida para enfrentar as adversidades impostas pelo racismo estrutural.

Portanto, a inclusão de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem essas reexistências é vital para a construção de uma educação mais equitativa e representativa. Esse enfoque não apenas desafia as narrativas dominantes, mas também promove a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de lutar por uma sociedade mais justa e inclusiva.

3.1.Oralidade, Cosmopercepção e Ancestralidade Afrikana

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente.

Tierno Bokar

A formação cultural e social de qualquer povo passa pela maneira como ele se percebe e se relaciona com o “ser” e o “estar”, e como esses elementos interagem. Essa relação constitui a base da cosmopercepção afrikana. Os três conceitos mencionados são fundamentais para as identidades afrikanas (Oyèwùmí, 2021).

A compreensão das relações entre pessoas do mesmo grupo, sob a perspectiva afrikana, estabelece uma unidade entre elas. Os modos existenciais, como Ubuntu, ou Tunquiadi, como é conhecido pelos povos Bantus, explicam a existência do “ser” e do “estar” em convívio com seus pares na comunidade (Noguera, 2012). É nessa forma de socialização que se encontram os processos de oralidade, os quais se tornam parte importante da constituição originária dos povos afrikanos e afrodiaspóricos.

Assim como há uma indissociação entre oralidade, tradição e cosmopercepção afrikana, não há separação entre o físico e o não físico, rompendo com o padrão de dualidade das concepções e construções coloniais europeias. A multidimensionalidade afrikana sempre foi vista como complexa pelos europeus, que preferiram demonizá-la, impondo suas crenças e vivências em vez de compreendê-la ou, simplesmente, respeitá-la. Essa negação europeia à tradição afrikana é denominada por Chinua Achebe (2009) como “O Mundo se Despedaça”.

Para o autor

O europeu instalara-se no vilarejo, com sua crença e suas leis, e com as armas para impô-las. Tão distante era a sua cultura da cultura ibo, que entre elas o único aperto de mãos possível era aquele da queda de braço, no qual, se prolongado, um dos contendores tem necessariamente de ceder ao outro. Ao branco, o comportamento da gente de Umuófia parecia insensato e bárbaro. O europeu, para o ibo, procedia como um homem fora da razão, a cometer, por isso, todo tipo de execrações. “Como permitir”, perguntava o ibo, “que se mate a jiboia sagrada? Como deixar sem castigo

quem tirou a máscara de um dos ancestrais?” E o europeu, por sua vez, indagava: “Como consentir que se retalhe o corpo de uma criança morta?” (Achebe, 2009, p. 13).

A arrogância do racismo, armado com suas crenças, leis e armas, invade e viola as o povo afrikano e suas tradições, na intenção de impor seu modo de vida e suas normas. Para o colonizador europeu, as práticas e tradições afrikanas não irracionais isso porque fogem o seu entendimento, uma vez que etnocentrismo é a unidade de medida, invalida todos os valores culturais diferente do dele, não considerando relevante práticas como a oralidade.

A oralidade no processo de educação para os povos de matrizes afrikanas é também uma tecnologia ancestral de sobrevivência, já que o conhecimento, na perspectiva afrikana, não é considerado mercadoria, cujo acesso seja condicionado ao comércio e ao privilégio. Diferentemente da cosmovisão, que se centra na maneira como alguém enxerga a humanidade, a cosmopercepção vai além da definição da humanidade apenas pelo olhar físico, o que, segundo Oyeronke Oyewumi (2002), é uma forma errônea de perceber o mundo.

A razão pela qual o corpo tem tanta presença no Ocidente é que o mundo é percebido principalmente pela visão. A diferenciação dos corpos humanos em termos de sexo, cor da pele e tamanho do crânio é um testemunho dos poderes atribuídos ao ‘ver’. O olhar é um convite para diferenciar. Diferentes abordagens para compreender a realidade sugerem diferenças epistemológicas entre as sociedades. Em relação à sociedade iorubá, que é o foco deste livro, o corpo aparece com uma presença exacerbada na conceituação ocidental da sociedade. O termo ‘cosmovisão’, usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, privilegia o visual. É eurocêntrico utilizá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo ‘cosmopercepção’ é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais. (Oyèwùmí, 2002, p. 3).

Para a autora, a construção da estética epistêmica europeia está centrada no que se pode ver, tocar e sentir. Qualquer outra percepção não observável é considerada “sobrenatural”, o que nos permite concluir que existe um olhar centrado no dualismo e na binaridade: branco ou preto, macho ou fêmea, feio ou belo, emoção ou razão, natural ou sobrenatural.

As manifestações culturais de matrizes afrikanas, em sua maioria, estão fundamentadas na oralidade. Assim, para a dança, música e outras expressões artísticas, o reconhecimento foi mais rápido, enquanto para a literatura, religiosidade e outras manifestações culturais ligadas à população de origem afrikana, o processo é mais lento, em função de questões históricas. Portanto, cabe aos educadores buscar processos pedagógicos que possam inserir os saberes afrikanos, a fim de contribuir para o fortalecimento da identidade dos alunos de territórios de matriz afrikana e, assim, colaborar para o enriquecimento das relações étnico-raciais nos espaços de ensino.

“Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere, comprometendo-se com ela”. Ele é a palavra, e a palavra carrega o testemunho do que ele é. A coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra.

Antes de abordar os diversos saberes dos povos afrikanos e os conceitos que guiam a cosmopercepção afrikana/afrodiaspórica, é importante entender como esses grupos se constituíram e se construíram historicamente. A matriz afrikana no Brasil não é homogênea, embora seja integradora. É composta por vários grupos étnicos e tradicionais, destacando-se três principais: os Bantus, os Fon e os Yorubas, com corrente geolingüística e extensos padrões socioculturais, místicos e ritualísticos, entre outros.

As tradições e saberes afrikanos estão relacionados a um conjunto de valores culturais, crenças, conhecimentos e práticas transmitidos geracionalmente, tanto do mais velho para o mais novo quanto vice-versa. A idade nos territórios afrikanos e afrodiaspóricos não é apenas cronológica, mas também se relaciona a conceitos como comunitarismo, espiritualidade, oralidade, conexão com a natureza, ancestralidade, música, dança e arte (Rodney, 2019).

Entre os povos afrikanos, a manutenção do comunitarismo é uma ferramenta importante nas relações sociais. Costuma-se dizer que “se uma criança não for criada pela aldeia, ela não aprenderá corretamente”, ou seja, na tradição afrikana, somos fruto da sociedade, somos plurais (BÂ, 1981). Como cristaliza Hampaté Bâ (1981, p. 03), não somos uma unidade limitada apenas ao espaço físico, mas seres plurais, feitos de diferentes formas de pensar e perceber o meio social em que estamos inseridos.

A construção do ser/existir é constituída em rede, sendo a coletividade o maior valor das comunidades afrikanas e de matrizes afrikanas. Um fato comum é que, nas tradições de matriz afrikana, todos recebem atributos familiares, como irmão, irmã, pai e mãe. Essa percepção evidencia que o comunitarismo é a base da manutenção das sociedades afrikanas.

Meu pai contava, quando jovem, a história da “maldição do Kandjondja”, que acho interessante compartilhar aqui.

Em uma aldeia no Leste de Angola, onde tudo era da comunidade, as riquezas e os bens eram divididos igualmente entre todos. Embora houvesse lideranças, não existia necessariamente um chefe. Certo dia, após uma eleição, um novo líder foi escolhido. Seu nome era Kandjondja. Após ser escolhido, Kandjondja resolveu mudar todos os princípios que regiam a aldeia, passando a guardar para si todos os bens e riquezas. Promoveu discórdia, construiu para si a maior casa da aldeia, ferindo os princípios regentes. Por conta dessa ganancia, as pessoas passaram a evitá-lo. Kandjondja era o líder, mas ninguém o via assim. Quando ele aparecia no Jango⁵, todos saíam de perto

⁵ Nas sociedades Bantu, o "Jango" é uma espécie de pavilhão ou abrigo onde os membros da comunidade, especialmente os anciãos, se reúnem para discutir questões importantes, resolver conflitos, tomar decisões

dele. Kandjondja não conseguia mais dormir, pois, sempre que fechava os olhos, os ancestrais apareciam para lembrá-lo do mal que estava fazendo ao povo, sendo ganancioso e **desrespeitando o princípio do comunitarismo**. Envergonhado, ele se escondia em sua grande casa, mas todos sabiam onde ele estava, pois sua casa era diferente de todas as outras. Foi então que ele foi até os mais velhos e pediu desculpas, destruiu sua casa e partilhou os bens que havia acumulado com a aldeia. Kandjondja foi perdoado, e houve uma grande festa, pois, **um irmão havia retornado aos ensinamentos ancestrais** (Fábula Lunda).

Esses pressupostos nos demonstram que, diferentemente do individualismo europeu, a coletividade desconstrói a ideia de que o ser humano pode tudo sozinho. A cosmopercepção afrikana defende que a relação com o outro faz parte do nosso existir, que por sua vez está constituído por várias maneiras de ser (Oyewùmi, 2017).

Quando se viola princípios da coletividade como "*Ubuntu*"⁶ o resultado de suas ações é o isolamento: ele pode ter bens materiais, mas perde o respeito e o apoio da comunidade, ou seja, o desvio desses valores resulta na desarmonia e alienação.

A espiritualidade afrikana é considerada um elemento primordial na tradição do povo afrikano, estando diretamente ligada ao elemento central do pensamento afrikano: a ancestralidade. Ou seja, nossos ancestrais também são espirituais e se manifestam através dos outros elementos da tradição afrikana, como a música, dança e arte, entre outros.

Nesse sentido, e como todos esses elementos estão diretamente relacionados, abordaremos principalmente a ancestralidade afrikana e sua importância para a manutenção da identidade e dos saberes afrikanos nos espaços afrikanos. Nas tradições afrikanas, como já apresentado, a ancestralidade é o elemento central para a manutenção do passado e do futuro.

Nas tradições afrikanas, como já apresentamos, a ancestralidade é o elemento central para a manutenção do passado e do futuro, é a fonte guia dos saberes, que ensina a “quando não soubermos para onde ir, olhar para trás e lembrarmos pelo menos de onde viemos” (provérbio afrikano). Este lugar de origem é a ancestralidade. Renato Noguera, destaca que:

A ancestralidade é o alvo do culto do pensamento. É importante sublinhar que natureza e cultura não são instâncias cindidas. A ancestralidade constitui um elemento chave, porque impede a cisão entre natureza e cultura. Não existe uma anterioridade entre natureza e cultura. A roda da afroperspectividade permite que a atividade filosófica se desenvolva como uma dança ou como um jogo. A ancestralidade recria caminhos num pretérito do futuro que se afirma no futuro do pretérito entendido em sua presença como instante ininterrupto de criação (Noguera, 2011, p. 10).

⁶ *Ubuntu* é um conceito filosófico e ético nas culturas afrikanas, especialmente entre os povos Bantu. O termo vem das línguas Zulu e Xhosa, que pode ser entendido como "humanidade" ou "humanidade para com os outros." O princípio fundamental de *Ubuntu* é a interconectividade e a interdependência entre as pessoas. É frequentemente expressado pela máxima: "Eu sou porque nós somos" ou "Uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas." Na prática, *Ubuntu* valoriza ações que fortalecem a comunidade, como a partilha de recursos, o apoio mútuo e a resolução coletiva de conflitos.

A colonialidade do ser buscou e busca durante todo processo de formação no negro no Brasil, reduzir a ancestralidade das populações afrodiáspóricas em meros “ex escravos”, promovendo uma tentativa de desconexão ancestral na tentativa de apagamento dos saberes, e das identidades do negro. (Ribeiro, 2022).

Dizem os ancestrais que antes de serem sequestrados para as américas com os objetivos de serem escravizados, nossos antepassados eram obrigados a dar voltas em torno do Embondeiro ou Baobá⁷, com objetivo de se desconectar com seu passado ancestral e conseqüentemente seu futuro, uma vez que considerada a árvore mais antiga do mundo, ela representa para os afrikanos a árvore do conhecimento e símbolo da ancestralidade, o que demonstra existir uma relação direta entre saberes e ancestralidade. Logo, como reforça Katiúscia Ribeiro, a ciência é ancestral, o futuro é ancestral. (Ribeiro, 2022).

Neste sentido e como nos demonstra Kpoholo (2023), os saberes ancestrais afrikanos, precisam passar pelas salas de aulas, porque a invisibilização do continente afrikanos e suas epistemes através do premeditado racismo epistêmico, retira dos estudantes outras possibilidades de didáticas de ensino, que além de auxiliarem educadores, desmistificam a negatividade imposta sobre Afrika e seus descendente, bem como auxiliam no efetivo cumprimento da Lei 10.639/2003 e, conseqüentemente, no enfrentamento à desigualdade racial presente no currículo escolar.

O ensino e a abordagem do continente afrikano sistematizados pelos currículos escolares parecem dar mais destaque aos últimos séculos. O velho mundo afrikano é invisibilizado, enquanto os anos em que a África esteve confrontada à invasão e ao domínio das potências ocidentais é destacado. Quando se menciona algo relacionado à História Antiga Afrikana, ela não recebe a profundidade nem a abrangência necessária. A consequência desse direcionamento na abordagem da África é que ela reforça as memórias de dores presentes na caminhada dos povos afrikanos e da sua descendência, tanto no continente, quanto na diáspora. O que acaba os enfraquecendo ao invés de fortalecê-los e colocá-los em lugar de protagonistas de uma história milenar, potente, e com imensa contribuição para toda a humanidade. (Kpoholo, 2023, p.4)

Sendo assim e como proposto neste trabalho, a ruptura epistêmica é um caminho urgente e necessário para professores e alunos, afastando os conteúdos curriculares de teóricos e teorias eurocêntricas, que insistem em reduzir o continente afrikano em um espaço de não conhecimento, focalizando o continente apenas em um lugar de dor e sofrimento, invisibilizando toda epistemologia presente no continente através de sua cultura e ancestralidade.

O Embondeiro ou Baobá é considerada a sabedoria ancestral nas muitas culturas afrikanas, porque acreditamos que os espíritos dos ancestrais residem nela, o que confere a elas uma aura sagrada. A longevidade do baobá, com exemplares que podem viver por milhares de anos, reforça sua conexão com a sabedoria acumulada ao longo do tempo.

3.2. Òrúnmìlà e a cartografia do conhecimento: Sabores e Saberes

Havia um rei chamado Obatalá. Esse rei admirava há muito a inteligência e a perspicácia de um jovem chamado Òrúnmìlà. Ele queria entregar para Òrúnmìlà o segredo das pessoas, o segredo de todo o mundo; acontece que Òrúnmìlà era muito jovem para uma missão tão importante, então Obatalá resolveu testar Òrúnmìlà. Ele pediu a Òrúnmìlà que fizesse a melhor comida que ele pudesse comer. Òrúnmìlà foi até sua casa e lhe preparou língua de touro. O rei comeu, se deliciou e perguntou: “Por que língua de touro é a melhor comida?”; Òrúnmìlà respondeu: com a língua se consegue axé, com a língua se fortalece as amizades, com a língua se enaltece as grandes obras, com o uso da língua os grandes chegam à vitória. Depois de um tempo o rei Obatalá resolveu testar de novo Òrúnmìlà e pediu que ele fizesse a pior comida que pudesse ser feita. Òrúnmìlà foi até sua casa e preparou para o rei língua de touro. “E o rei perguntou, mas como a melhor comida pode ser a pior comida?” Òrúnmìlà respondeu, com a língua os homens se perdem e se vendem, com a língua são proferidas as calúnias, com a língua se destrói as reputações, com o uso da língua são cometidas as maiores vilezas do ser humano. Obatalá surpreso resolve entregar então para Òrúnmìlà os segredos que governam o mundo e a vida das pessoas. (Prandi, 1990, p. 192)

Não podíamos avançar nesta pesquisa sem abordar como a sabedoria e os valores são percebidos na cosmologia afrikana e como somos ensinados pelos ancestrais. Na mitologia Iorubá, Ifà Òrúnmìlà (ou Kalungo Kavungo na vertente Bantu, Angola/Congo/Cabinda) é relacionado como a divindade da sabedoria e dos destinos. Assim como a cartografia do conhecimento busca mapear e organizar o conhecimento humano, auxiliando na compreensão dos mais variados saberes.

Ao tentar compreender essa narrativa, pode parecer simples interpretar a fábula como uma lição sobre o uso do conhecimento para o bem ou para o mal. No entanto, ao aprofundarmos, surgem alguns questionamentos: dentre os vários animais existentes na savana afrikana, por que o jovem sábio escolheu o touro? Por que, dentre as várias raízes comestíveis e até mais saborosas, o sábio escolheu o inhame?

No contexto afrikano, quando o touro é abatido, todas as partes de seu corpo são utilizadas, e nada é desperdiçado. Os chifres e ossos são aproveitados para confeccionar instrumentos de caça, de agricultura, instrumentos musicais e adornos; a carne é utilizada para alimentação; a pele é usada para confecção de roupas, cadeiras, carpetes, entre outros; e o sangue é empregado em rituais religiosos e como adubo para a terra. Ou seja, o touro é considerado o animal mais completo para a garantia da vida.

O inhame, por sua vez, é um produto que vem da terra, da mesma terra adubada com o sangue do touro. O inhame é fruto do plantio e requer cuidado no processo de cultivo. Podemos, então, interpretar que ao se referir à língua de touro com inhame, o Orixá da sabedoria se refere ao touro como símbolo da totalidade da vida e da realidade, enquanto o inhame representa o cultivo.

A divergência de opinião que Obatalá manifestou ao comer o mesmo prato de comida nos revela a complexidade das várias experiências da vida e faz uma crítica à ideia ocidental de valor absoluto do conhecimento. Na tradição de vários grupos afrikanos, o valor de um conhecimento está relacionado ao contexto. Nesse caso específico, a língua de touro significa a palavra. Como afirma Hampaté Bâ (2003), a língua tem um poder incrível: “pode criar paz, assim como destruí-la”, dependendo de como for usada. Desse modo, “a língua de touro com inhame” pode ser um ótimo prato ou o pior alimento, dependendo sempre de como foi preparado e, principalmente, como é absorvido. Obatalá alimentou-se, certo de que seria a pior comida que ele estava prestes a comer, e vice-versa.

Òrúnmìlà nos ensina que ter tudo pode significar não ter nada, uma vez que, mesmo sendo um animal completo para a manutenção da vida, o touro pode não agradar ou suprir as necessidades de todas as pessoas.

A relação de Òrúnmìlà com os saberes afrikanos sempre esteve presente nos ritos, mitos e tradições afrikanas. Oluwole (2017) apresenta algumas das várias percepções de Òrúnmìlà, que fazem com que ele seja visto dentro da cosmologia afrikana como um cartógrafo do conhecimento. Para a autora, o Orixá abarca em si três personalidades possíveis: Òrúnmìlà histórico, Òrúnmìlà mítico e Òrúnmìlà corporativo.

O Òrúnmìlà histórico é personificado, embora não exista essa personalidade específica na tradição Bantu (da qual faço parte). Kaluango Kavungo ou Samayonga é considerado o espírito que habita os pensamentos dos sábios. Segundo Olúwole (2017), citando Emanuel (Ifa Festival, 2000, p. 233), Òrúnmìlà foi um respeitadíssimo filósofo, nascido aproximadamente em 500 a.C., contemporâneo do Grego Sócrates. No entanto, como debatido neste estudo, o Òrúnmìlà filósofo não obteve o mesmo reconhecimento nem visibilidade. Pelo contrário, sofreu apagamento histórico com a chegada dos europeus ao continente afrikano, o que resultou na eliminação dos segredos do Odu Ifá da memória coletiva.

Como personalidade histórica, Òrúnmìlà era um excepcional sábio, procurado por pessoas de diversas partes da África devido à sua imensa fama e reconhecimento. Venerado e, após sua morte, “deificado” por sua grande contribuição para a filosofia, política, ciência, matemática e outros conhecimentos que compõem o conjunto de saberes do povo afrikano. Ele também foi procurado por várias pessoas que desejavam ser seus discípulos e foi professor em duas grandes escolas, Òkè Itàsè e Ilé-Ifè, sendo esta última considerada um santuário em Ifá (OLUWOLE, 2017, p. 46). Para Olúwole (2017, p. 43), o Òrúnmìlà mítico representa o ser místico-religioso que, nas mitologias tradicionais afrikanas (Yorubá, Bantu, Gegê), apesar de possuir nomenclaturas diferentes, é a divindade enviada por Olodumarê (Nzambi, para os

Bantus) para auxiliar, com sua sabedoria, os seres humanos na organização e solução dos mais diversos assuntos e obrigações sociais na terra. Assim, “Òrúnmilà é um Orixá, um ser celestial, uma divindade guardiã de Ifá” (Noguera, 2018, p. 32) que detém o conhecimento do Ifá.

O sistema divinatório de Ifá é estruturado de modo complexo a partir de arranjos que envolvem basicamente 16 odús (caminhos), resultando em 256 possibilidades para cada circunstância. Òrúnmilà é denominado de Olorum Ogbon, ou seja, Deus da Sabedoria. A divindade que conhece os segredos dos caminhos e da cabeça (ori) dos outros Orixás e dos seres humanos (Noguera, 2018, p. 32).

Por fim, trazemos o Òrúnmilà corporativo, que, de acordo com Olúwolé (2017), é o institucional, a personalidade institucionalizada nas diversas tradições afrikanas. O Òrúnmilà corporativo é considerado todo líder das escolas de iniciação, um título dado às pessoas que detêm consigo vários saberes tradicionais.

Conforme Oluwole (2017, p. 43), Òrúnmilà também é tido como “uma expressão da natureza da realidade e dos princípios de seu entendimento”, sendo considerada uma característica das pessoas que buscam incessantemente o conhecimento e a compreensão das questões sociais, vivendo o aprendizado certos de que “nenhum ser humano possui conhecimento e sabedoria absolutos”.

Uma das maneiras de compreender o pensamento de Òrúnmilà na tradição afrikana está centrada em dois aspectos principais: conhecer seu “Muntu”, o que Noguera (2018) chama de “ciência da cabeça”, ou seja, usar seu conhecimento físico, mental, espiritual e ancestral para tomar decisões e conhecer o caminho a ser percorrido, unindo e relacionando sabedoria e trajetória vital (Noguera, 2018).

Conforme destacado neste tópico, Òrúnmilà nos chama atenção para a necessidade do autoconhecimento para desbravarmos os caminhos, uma vez que “quando uma pessoa anda por caminhos que não permitem conhecer a si mesma, a ignorância aumenta” (Noguera, 2019). Òrúnmilà, nos ensina a aceitar e reconhecer nossas limitações e com isso superá-las, Òrúnmilà nos incentiva a investir no processo de busca por conhecimento, mas sempre nos conhecermos antes.

Na África tradicional, o indivíduo é inseparável de sua linhagem, que continua a viver através dele e da qual ele é apenas o prolongamento.” É por isso que quando desejamos homenagear alguém, o saudamos chamando-o repetidas vezes, não pelo seu próprio nome, que corresponderia no Ocidente ao nome de batismo, mas pelo nome de seu clã. Porque não está saudando o indivíduo isolado e sim, nele toda a linhagem de seus ancestrais. (BÂ, 2003).

Neste sentido, na cosmologia afrikana, o conhecimento não é apenas um fim em si mesmo, mas está intrinsecamente ligado à moralidade e à ética. Òrúnmilà, como divindade da

sabedoria, instrui que o verdadeiro conhecimento deve ser usado para promover a harmonia social e o bem-estar coletivo, logo o conhecimento deve existir para servir a comunidade.

O conhecimento sem moralidade é visto como perigoso e potencialmente destrutivo, o que é refletido na narrativa da língua de touro. Assim como Òrúnmìlà demonstra que a mesma ferramenta — a língua — pode ser usada tanto para o bem quanto para o mal, o conhecimento também pode construir ou destruir, dependendo de como é aplicado. Este princípio ressoa com a ideia afrikana de Ubuntu, que enfatiza a interconexão entre as pessoas e a responsabilidade coletiva no uso do saber.

3.3. Produção de conhecimento sobre invisibilização de saberes dos povos afrikanos e de matriz afrikana

“Quando queres ir rápido, vá sozinho. Quando quiseres ir longe, vá com os outros.”
Provérbio Afrikano

Quando eu era mais jovem, sempre que havia alguma briga entre os irmãos, meu pai, com sua sabedoria ancestral, recorria à dinâmica do palito de churrasco para nos ensinar lições sobre união e força coletiva. Esta dinâmica tinha como objetivo demonstrar que a união faz a força, que a necessidade do coletivo é fundamental, e que o aprimoramento pessoal se dá através do outro.

A dinâmica consistia em meu pai nos dar um palito de churrasco para cada filho e pedir que o quebrássemos ao meio, o que fazíamos com facilidade. Em seguida, ele chamava nosso irmão mais velho, o mais forte entre nós, e pedia que ele tentasse quebrar todos os palitos juntos. Obviamente, meu irmão tinha muito mais dificuldade em quebrar todos de uma só vez. Então, meu pai nos dizia: “Quando os búfalos estão em bando, o leão dorme com fome”, e também, “Se estás com pressa, vá sozinho. Mas se quiseres ir longe, não vá sozinho.”

Nesta mesma linha, nos juntaremos a pesquisadores que já abordam a temática da decolonização curricular e da valorização dos saberes dos povos afrikanos e de matriz afrikana nos espaços de ensino. Buscamos também uma perspectiva de enfrentamento ao racismo epistêmico e religioso, tendo em vista que, na cosmopercepção afrikana, a episteme e a metafísica não estão necessariamente dissociadas.

Para isso, apoiamo-nos em plataformas digitais como o site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Google Acadêmico, bem como em artigos acadêmicos, dissertações e teses que produziram contribuições relevantes para a discussão que propomos, objetivando denunciar o racismo epistêmico e a intolerância aos saberes e práticas de matriz afrikana no currículo.

Com base nas premissas da diversidade nos espaços de ensino, a decolonização curricular é necessária para promover uma escola plural, que garanta aprendizagem efetiva e integral para os grupos historicamente excluídos das discussões sobre o currículo. Com o argumento de universalização do saber, a escola essencialmente pauta os saberes europeus e desvaloriza qualquer forma de conhecimento produzido pela população afrikana e afrodiáspórica.

A partir dessa perspectiva, analisamos os estudos que abordam temas como diversidade, racismo epistêmico, decolonização e estudos decoloniais, racismo e intolerância religiosa, saberes dos povos de matriz afrikana, sejam eles quilombolas ou povos de Axé, educação e religião de matriz afrikana, entre outros. Selecionamos 11 artigos, 6 dissertações e 1 tese que compreendem o período de 2005 a 2023.

Nesse sentido, é importante iniciar nossas escrituras abordando o apagamento da epistemes afrikanas e afrodiáspóricas da escola. Roselaine Dias da Silva (2021), em “O Apagamento do Pensamento Negro na Matriz Curricular das Ciências Sociais e Ciências Políticas”, demonstra como o aniquilamento do negro nos currículos escolares anula a construção de uma identidade e reexistência epistêmica por parte dos estudantes negros e negras.

Parte desse apagamento ignora os saberes produzidos nos territórios culturais de matriz afrikana, alegando que se tratam de práticas religiosas, muito embora as primeiras concepções de escola e educação no Brasil colonial tenham sido propagadas pelos religiosos Jesuítas. Como as escolas foram introduzidas no país pelos padres, que difundiam a totalidade cristã como meio de manutenção do poder e domínio, a religião Católica, Apostólica Romana, integrada ao sistema político da nação, vigorou nas bases curriculares de ensino durante o período colonial, e só com a proclamação da República surgiu o conceito de Estado laico. No entanto, na prática, não se constatam mudanças, pois o currículo escolar não foi revisto.

Para garantir a existência relevante de saberes nos territórios, o artigo “Aprendendo com o Axé: processos educativos no terreiro e o que as crianças pensam sobre ele e a escola”, de Amurabi Oliveira e Kleverton Arthur de Almirante (2014), traz a ideia de educação produzida nesses espaços específicos, que também se apresentam como espaço de produção e reprodução de saberes.

Os autores abordam as questões das aprendizagens que não devem ser ignoradas pela escola, além da promoção de uma educação não bancária. Segundo eles, os processos de aprendizagens vivenciados nesses espaços estão relacionados ao respeito às vivências,

diferentemente das escolas formais, que tendenciosamente não produzem diálogos com o que é aprendido em outros espaços.

Para Oliveira e Almirante (2014), é interessante que a educação formal desses alunos produza diálogo com as aprendizagens que essas crianças trazem e vivenciam em outros espaços, e a necessidade de se compreender como esses sujeitos de matriz afrikana articulam as vivências do cotidiano escolar com as vivências nos terreiros, uma vez que ambos são espaços de aprendizagem.

Nesse sentido, o artigo “Pedagogia de Terreiro: Pela Decolonização dos Saberes Escolares” de Yuri M. Macedo, Cláudia B. Maia e Mariana F. dos Santos (2019) nos ajuda a compreender mais sobre a produção de saberes cotidianos nos terreiros, a valorização da oralidade e ancestralidade afrikana como saberes decoloniais e como ferramentas de construção das identidades, apresentando caminhos para construção da afrorreferência.

O artigo critica o modelo racista que é apresentado e que produz uma cultura de intolerância e racismo epistêmico, tendo em vista que a escola aniquila a identidade ancestral e cultural que os estudantes afrodiáspóricos trazem de seus espaços. Para os autores, é possível desconstruir esse modelo eurocêntrico, colonial, racista e judaico-cristão, pela formação de um sistema educacional que contemple as diferenças, baseado no respeito e na decolonialidade.

Nesse sentido, a discussão sobre a decolonização de saberes é fundamental para dar voz aos povos historicamente silenciados. Para essa discussão, os estudos de Ramón Grosfoguel, em especial em “A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI” (2016), abordam sobre o privilégio epistêmico que determinados grupos possuem em detrimento de outros, produzindo assim racismo epistêmico, à medida que se invisibiliza a possibilidade de produção de conhecimento de grupos não hegemônicos, supervalorizando como conhecimento legítimo apenas o europeu. Grosfoguel indaga:

Como é possível que o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas (Grosfoguel, 2012) se baseie no conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos)? Como foi possível que os homens desses cinco países alcançaram tal privilégio epistêmico ao ponto de que hoje em dia se considere o seu conhecimento superior ao do resto do mundo? (Grosfoguel, 2016, p.26)

Sendo assim, é fundamental que as metodologias busquem caminhar no sentido da decolonialidade. Para construir uma perspectiva metodológica decolonial, o artigo “Princípios de Metodologias Decoloniais em Letras e Linguística” por Danillo Macedo Lima Batista (2020) nos dará embasamento na compreensão dessa proposta metodológica. Como evidencia Batista (2020), a metodologia decolonial não se apresenta como anticientífica; todavia, demonstra

outras formas de compreensão e percepção de mundo e de pensamento que não sejam impositivas e ocidentalizadas. Para ele:

Ciência' não tem que ser somente a 'ciência ocidental', a 'história contada pelos portugueses', a 'geografia europeia ou americanizada' (aquela que põe a Europa no 'centro do mundo', esta faz questão de se impor como sinônimo de 'Norte': você já encontrou um 'norte', você está 'desnortado', ir para o 'norte' (ou Norte) é ir para o caminho 'certo' e assim por diante) etc. (Batista, 2020, p. 2).

Por conseguinte, a construção de uma metodologia que propõe o reconhecimento de outras “epistemes” demanda percepção sobre elas, uma vez que elas contêm saberes valiosos. Com isso, as propostas metodológicas decoloniais trazem uma abordagem que desafia as formas tradicionais de pesquisa, promovendo princípios como: visibilização das epistemes marginalizadas, descentralização da pesquisa, intersubjetividade, diálogo intercultural, desconstrução de hierarquia de saberes, contextualização histórica, ação e transformação social, entre outros.

Nesse sentido, a tese de Kiusam Regina de Oliveira, “Candomblé de Ketu e Educação: Estratégias para o Empoderamento da Mulher Negra” (2008), apresenta outras possibilidades de discutir educação formal, sem partir exclusivamente da episteme ocidental. Essa proposta nos auxilia na discussão de como as práticas no Candomblé de Ketu, que empoderaram as mulheres negras de terreiros, podem ser utilizadas no processo de escolarização formal de crianças negras.

Oliveira (2008) argumenta que os terreiros são, além de espaços religiosos, espaços de promoção de saberes e capazes de fornecer aos educadores caminhos para promoção de uma escola antirracista, construção da identidade e empoderamento das crianças negras nas escolas.

O artigo de Vera Maria Ferrão Candau, nessa perspectiva, nos dará embasamento para discutir a formação de professores para desconstrução da ideia de saber hegemônico e uniforme e proposição de práticas pedagógicas que possam garantir subsídios aos educadores, que lhes permitam trabalhar este tema no cotidiano escolar. Tendo em conta que a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas prioriza o comum, o uniforme, ou homogêneo, Candau (2011) apresenta concepções de diferença presentes nas práticas pedagógicas e, a partir de alguns resultados de pesquisas, identifica aspectos que permitam oferecer aos educadores contribuições para trabalhar este tema no cotidiano escolar.

Para a autora, grupos socioculturais têm mais visibilidade em detrimento de outros, e essa visibilidade tem provocado injustiças sociais, desigualdades, discriminação e, principalmente, racismo. Para ela, esse fenômeno se transporta para os espaços escolares, uma vez que existe uma cultura escolar dominante que é priorizada pela escola como ideal, uniforme e hegemônica. Candau (2011) busca ponderar diversas percepções presentes nas práticas

pedagógicas e identificar subsídios para professores e professoras trabalharem a questão do racismo no cotidiano escolar, uma vez que “as diferenças são constitutivas, intrínsecas às práticas educativas e atualmente é cada vez mais urgente reconhecê-las e valorizá-las na dinâmica de nossas escolas” (Candau, 2011, p. 240).

Fica evidenciado, com isso, que a construção da identidade religiosa dos povos de tradição afrikana é um mecanismo potente de afirmação desses grupos, e essa afirmação se consolida a partir da promoção da visibilização dos mesmos.

O artigo de Amurabi Oliveira e Arthur Kleverton (2014) caminha nesse sentido, propondo uma discussão mais efetiva sobre as vivências das crianças de matriz afrikana e a consolidação de seus processos de aprendizagem e escolarização, enfatizando a necessidade de reconhecer as especificidades da produção sociocultural dessas crianças e a necessidade da escola de perceber que, dentro dos territórios de matriz afrikana, no caso específico, terreiros de Candomblé, existe produção de saberes e aprendizados.

A tese de Maristela Guedes ou Stela Caputo (2005) corrobora com Oliveira e Kleverton (2014), ao buscar verificar como se dá a relação entre a escola e crianças/adolescentes que praticam candomblé, provocando a escola a uma discussão sobre educação multiculturalista.

A tese “Educação em Terreiros e Como a Escola se Relaciona com Crianças que Praticam Candomblé” (Caputo 2005), traz provocações pertinentes no processo de educação e formação do sujeito criança. A autora discute o processo de invisibilização e silenciamento dos conhecimentos e saberes de crianças de matriz afrikana, bem como o processo discriminatório produzido pela escola, direta ou simbolicamente.

Caputo traz à tona a potência do conhecimento produzido nos territórios de matriz afrikana, destacando como esses conhecimentos se tornam naturais para as crianças. Outro ponto importante trazido por Caputo (2005) é a hierarquização etária ou adultocentrismo, fenômenos muito presentes e quase imperativos nas relações sociais no Ocidente, mas que encontram uma certa desconstrução nos espaços dos terreiros e fogem da tradicional linearidade da educação, onde somente as crianças aprendem com os adultos, e não o contrário.

Esta visão, reflete outro aspecto fundamental na cosmologia afrikana é a concepção de tempo, que difere significativamente da visão linear ocidental. O tempo é visto como cíclico e interconectado, onde passado, presente e futuro coexistem em uma relação dinâmica. Essa concepção é crucial para entender o papel de Òrúnmilà como um guardião dos destinos.

O Odu Ifá, que mapeia os caminhos possíveis da vida, opera dentro dessa visão de tempo, onde as ações do presente são sempre informadas pelo passado e moldam o futuro. Esse entendimento do tempo também explica por que a sabedoria ancestral é tão valorizada, pois é

vista como um guia constante para a tomada de decisões no presente, garantindo que as ações estejam em harmonia com os ciclos da vida.

É importante destacar que, no que concerne ao aprendizado, “é na experiência que se aprende e se ensina” (Caputo, *ibidem*, p. 157), demonstrando assim que a não linearidade da educação é importante no processo de observação das crianças e dos processos educativos. Tendo em vista que, nas matrizes afrikanas, o tempo de iniciação, experiência ou relação com a ancestralidade vale mais que a idade (Caputo, *ibidem*, p. 165).

Nesse sentido, o trabalho de Gustavo Jaime Filizola (2019), que trata sobre a “Lei 10.639/2003: Caminhos para Desconstrução do Racismo Epistêmico/Religioso no Ambiente Escolar”, propõe a necessidade do reconhecimento da episteme negra, sugerindo assim o Candomblé como expressões religiosas de articulação de saberes.

Filizola faz uma crítica às políticas educacionais brasileiras que ainda sustentam a estruturação do racismo, uma vez que os currículos escolares, bem como as práticas pedagógicas, se fundamentam no eurocentrismo (Filizola Apud Quijano, 2009, p. 112).

Convidaremos também a pesquisadora Eliane Cavalleiro, com o texto “Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil”, visto que Cavalleiro traz uma abordagem sobre o racismo no espaço escolar, o que nos auxiliará na análise da maneira como o currículo se coloca e como a escola trabalha, mesmo que às vezes sem perceber, na invisibilização dos corpos afrikanos diaspóricos.

A obra de “O ensino religioso chegou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): e agora, professor/a?” de Eliane Maura Littig Milhomem de Freitas e Cleyde Amorim. Foi uma base fundamental na compreensão de como a escola através de seus documentos direcionadores acaba promovendo práticas discriminatórias com certos grupos étnicos/religiosos, quando sem um diálogo abrangente impõe a disciplina ensino religioso no currículo sem que haja uma formação por parte dos educadores.

Na obra as autoras buscam debater sobre o ensino religioso nas escolas brasileiras, especialmente no contexto da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Amorim e Freitas (2024), trazem um diálogo sobre a controversa da disciplina e como ela foi incorporado na BNCC e quais são as implicações dessa inclusão para os professores e a prática pedagógica nas escolas. Sendo um dos pontos fundamentais para nossa pesquisa, a abordagem que as autoras trazem sobre o papel do Estado laico na educação e como o ensino religioso deve ser abordado em um contexto que respeite a separação entre Igreja e Estado e que a educação deve ser um espaço de formação crítica, onde os alunos possam aprender sobre diferentes religiões sem serem doutrinados.

3.4. Sobre Colonialidade, Decolonialidade e Interseccionalidade

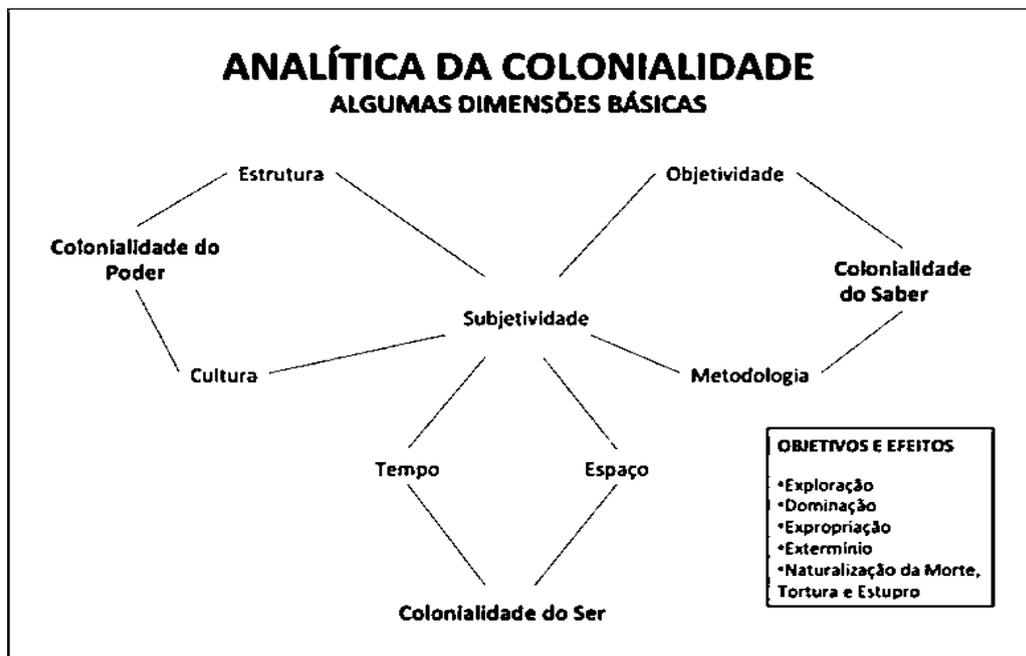
Para entender a perpetuação das estruturas de poder e das desigualdades, mesmo após o fim formal do colonialismo, é fundamental recorrer ao conceito de colonialidade, desenvolvido pelo grupo de pesquisadores sul-americanos conhecido como Grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade. Entre os principais nomes desse grupo estão Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Walter Mignolo, Santiago Castro-Gómez e Boaventura de Sousa Santos (Ballestrin, 2013). Aníbal Quijano (1992) é um dos pioneiros ao introduzir os conceitos de colonialidade e decolonialidade.

Para iniciarmos essa discussão, é crucial compreendermos a distinção entre colonialismo e colonialidade. Embora ambos os fenômenos estejam intimamente relacionados, sendo a colonialidade uma consequência do colonialismo (Quijano, 2007), eles se manifestam de maneiras distintas.

O colonialismo se refere à invasão de um povo sobre o território de outro, utilizando força política e militar. O colonizador subjuga a população local com o objetivo de explorar suas riquezas e terras para benefício próprio (Quijano, 2007). Um exemplo contemporâneo dessa dinâmica é a exploração do território palestino por colonos israelenses. Como destaca Ana Maria Maciel Montenegro, "O avanço da ocupação e do controle dos Territórios Palestinos pelo governo israelense e seus colonos interventores vai de encontro aos acordos internacionais e diante do silêncio da comunidade internacional" (Montenegro, 2007, p. 143).

A colonialidade, por sua vez, emerge a partir das reflexões de pesquisadores da América do Sul e representa a continuidade das formas de dominação e exploração na era pós-colonial. Ela se manifesta de diversas maneiras: a colonialidade do poder, do ser e do saber, aspectos que historicamente sustentaram o colonialismo (Quijano, 2007). Este fenômeno é o tema central das obras de pensadores latino-americanos e caribenhos, como Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Nelson Maldonado-Torres, entre outros.

Assim como todas as tecnologias de dominação, a colonialidade se apresenta de várias maneiras: colonialidade do poder, do saber, do ser, do gênero e da natureza (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2020, p. 43).



(Bernardino-costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2020, p.43)

Para romper as barreiras que perpetuam a hegemonia do pensamento moderno ocidental, é essencial destacar o lugar que os povos não ocidentais ocupavam na história e expor a existência de outras metodologias. Estas incluem não apenas práticas científicas, mas também formas de construção de identidade transmitidas através da oralidade e outras formas de escrita (como adinkra, lusona, entre outras) desenvolvidas e utilizadas por diferentes povos, além das tradições greco-romanas.

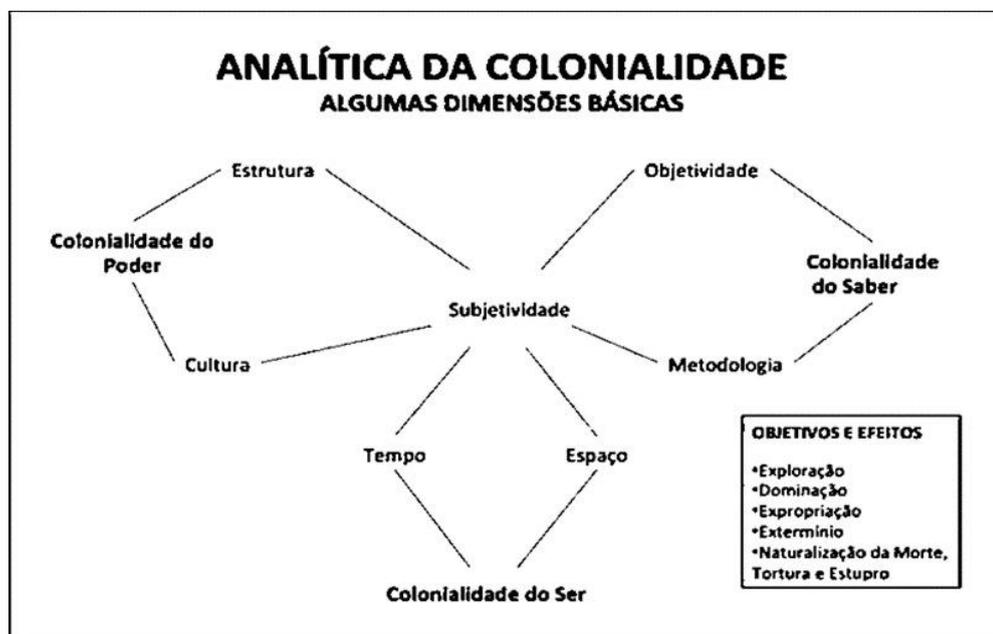
Com o objetivo de enfrentar e se contrapor às estruturas da colonialidade, os autores do Grupo Modernidade/Colonialidade propõem a decolonialidade. Assim como a colonialidade se diferencia do colonialismo, a decolonialidade também opera de forma distinta da descolonização. A descolonização refere-se ao processo histórico e político em que colônias obtêm independência de seus colonizadores (Mignolo, 2005, p. 13).

A importância do processo de emancipação dos povos colonizados e sua luta árdua por independência é evidenciada por Fanon, que afirma:

A descolonização é sempre um fenômeno violento. Em qualquer nível que a estudemos, encontros interindividuais, denominações novas dos clubes esportivos, composição humana das cocktail-parties, da polícia, dos conselhos administrativos dos bancos nacionais ou privados. A descolonização é simplesmente a substituição de uma 'espécie' de homens por outra 'espécie' de homens (Fanon, 1961, p. 25).

No entanto, mesmo após a descolonização formal, estruturas e elementos coloniais ainda são encontrados dentro das sociedades descolonizadas (Gómez; Grosfoguel, 2007; Walsh, 2009). O não reconhecimento das subjetividades dos alunos, atrelado à hierarquização do conhecimento e à negação dos saberes sociopolíticos produzidos em outras geografias que não

sejam as do colonizador, interfere no "sucesso" ou "fracasso escolar" (Gomes, 2019). Como afirma Mignolo (2013), "o currículo escolar frequentemente reproduz a colonialidade do saber, perpetuando a supremacia do conhecimento ocidental e marginalizando os saberes e práticas locais e indígenas" (p. 128).



(Bernardino-costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2020, p.50)

Nesta mesma linha, Pavan e Tedeschi (2021) destacam que pensar o currículo nos moldes atuais nos faz lembrar o processo de colonização, que impôs, por meio de violência física e simbólica, os padrões epistemológicos, cosmológicos, políticos e sociais ocidentais. Trata-se de um processo articulado com os interesses econômicos europeus, centrado na expansão do capitalismo, com suas características de dominação e exploração (Pavan; Tedeschi, 2021, p. 255 apud Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016).

Em contraposição a isso, Lino Gomes (2012) destaca a luta dos movimentos sociais, que constantemente questionam os currículos que colonizam. Ela ressalta que, com o advento de novos corpos nos espaços de ensino, repensar o currículo é um ponto inegociável, uma vez que:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias (Gomes, 2012, p. 99).

Nilma Gomes o processo da decolonialidade como uma abordagem que busca desafiar e transformar essas estruturas, promovendo uma educação que valorize e integre os saberes e

perspectivas dos povos marginalizados. Exemplos contemporâneos de como a colonialidade ainda se manifesta no sistema educacional brasileiro incluem, por exemplo, a análise crítica de livros didáticos amplamente utilizados nas escolas, que ainda perpetuam uma visão eurocêntrica da história, cultura e conhecimento. Esses materiais frequentemente excluem ou distorcem as culturas e saberes indígenas e afro-brasileiros, reforçando a colonialidade do saber.

Além disso, certas políticas educacionais continuam priorizando disciplinas e conteúdo que favorecem o pensamento ocidental, em detrimento das epistemologias locais e não ocidentais, perpetuando assim as dinâmicas coloniais dentro das escolas.

Contudo, existem também exemplos práticos de iniciativas que têm conseguido, ao menos parcialmente, decolonizar o currículo. Projetos de educação quilombola, por exemplo, têm desenvolvido propostas educacionais que valorizam os saberes tradicionais, a história e a cultura afro-brasileira, resistindo às imposições curriculares convencionais. Da mesma forma, algumas escolas indígenas têm adaptado o currículo nacional para refletir melhor as epistemologias e práticas de ensino tradicionais das comunidades indígenas. Esses exemplos demonstram que a decolonização do currículo é possível e pode ser eficaz na promoção de uma educação mais inclusiva e representativa.

No entanto, é fundamental com isso, pensar a decolonização no contexto da interseccionalidade e explorar como as opressões, o racismo, sexismo e marginalização de saberes nesse caso específico estão interligadas e se reforçam mutuamente. A colonialidade do gênero, por exemplo, mostra como as estudantes mulheres negras e indígenas são duplamente marginalizadas pelo racismo estrutural presente no currículo escolar.

Pensar a interseccionalidade no contexto da colonialidade/decolonialidade, é pensar em uma ferramenta de análise capaz de compreender como as múltiplas formas de opressão operam e se entrelaçam. A interseccionalidade se contrapõe ao enclausuramento das hierarquias e categorias sociais produzidas pelo colonialidade como sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, religiosidade, deficiência e orientação sexual. Como demonstra Carla Akotirene:

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. Segundo Kimberlé Crenshaw, a interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo (Akotirene, 2019, p.14)

No contexto da escola, a interseccionalidade se manifesta de várias formas, particularmente na maneira como a colonialidade do saber, do ser e do poder afeta de forma

diferenciada grupos que ocupam posições marginalizadas. A colonialidade do saber perpetua a supremacia do conhecimento ocidental, que frequentemente ignora ou desvaloriza as epistemologias de comunidades indígenas, afro-brasileiras, quilombolas e outras populações marginalizadas. Quando esse tipo de saber é o único valorizado, as identidades e experiências de alunos pertencentes a esses grupos são marginalizadas, e suas contribuições culturais e intelectuais são invisibilizadas.

A interseccionalidade permite observar como essas múltiplas opressões afetam a experiência escolar dos estudantes de matriz afrikana, o que torna fundamental analisar esse as opressões no ponto de vista dos atravessamentos. A exemplo disso, pensamos em uma aluna, lésbica, negra, candoblecista. Certamente ela será atravessa pelas várias ferramentas da colonialidade, o racismo, a homofobia, o racismo religioso, e sexismo simultaneamente, impactando negativamente sua autoestima, seu rendimento escolar e suas expectativas futuras. O mesmo pode ser dito de um estudante quilombola que, além de enfrentar racismo, pode também enfrentar discriminação por suas práticas e valores religiosos (Akotirene, 2019).

Isso evidencia a complexidade da colonialidade e a necessidade de uma abordagem decolonial que leve em conta essas múltiplas dimensões de opressão. Para promover a decolonização do currículo, é essencial propor metodologias concretas que os educadores possam adotar em suas práticas diárias.

A incorporação de práticas pedagógicas críticas e participativas, que envolvam os estudantes de territórios de matriz afrikana como agentes ativos na construção do conhecimento, permite que eles tragam suas próprias experiências culturais e saberes para a sala de aula. Além disso, é necessário propor um currículo mais flexível, que possa ser adaptado para incluir conteúdos e metodologias específicas de acordo com a cultura local dos alunos, tornando o ensino mais relevante e significativo para todos. (Walsh, 2012).

Porém, a implementação dessas mudanças enfrenta resistências institucionais significativas. A burocracia educacional e a cultura institucional nas escolas podem dificultar a adoção de um currículo decolonizado. Para superar essas barreiras, os educadores precisam adotar estratégias criativas e persistentes, buscando apoio em redes de professores comprometidos com a decolonização e em iniciativas que promovam a formação continuada de educadores.

As instituições educacionais, sendo parte integrante da ordem social que visa reproduzir, tendem a resistir a mudanças que desafiem as estruturas de poder existentes, especialmente aquelas que questionam a hegemonia do conhecimento eurocêntrico (Santos, 2014, p. 158).

Finalizando, é imperativo um forte chamado à ação, instigando educadores, gestores e formuladores de políticas a assumirem um papel ativo na luta pela decolonização do currículo. A decolonização não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma necessidade para melhorar a qualidade da educação e promover uma sociedade mais justa e equitativa. Ao desafiar e transformar as estruturas coloniais ainda presentes na educação, podemos criar um sistema educacional que respeite e celebre a diversidade, formando cidadãos críticos e conscientes, preparados para contribuir para uma sociedade democraticamente mais inclusiva e democrática.

3.5. Raça, Racismo e colonialidade

“O vento não quebra uma árvore que se dobra”.
Proverbio iorubá

O conceito de raça surgiu originalmente nas ciências naturais e biológicas, onde foi utilizado como um meio de categorizar as espécies. Posteriormente, "o que a ciência moderna faz a partir de sua suposta autoridade e de seus recursos científicos é elevar, no nível da experiência autorizada, as longas histórias de discriminação e hierarquização entre os povos, por meio do racial," utilizando o mesmo conceito que anteriormente servia para diferenciar animais irracionais e plantas (Arias & Restrepo, 2010, p. 60).

Com o tempo, esse conceito passou a ser utilizado para classificar as populações humanas não europeias, legitimando a desumanização dessas populações. Achille Mbembe (2016) argumenta que o conceito de raça foi central na construção de uma hierarquia global que desvalorizou as humanidades não europeias:

Por muitos séculos, o conceito de raça — que sabemos originalmente provir da esfera animal — servirá principalmente para nomear as humanidades não europeias. O que então é chamado de 'estado de raça' corresponderia a um estado de degradação e abandono de natureza ontológica. A noção de raça permite que as humanidades não europeias sejam representadas por meio da impressão de um ser inferior. Elas seriam o reflexo empobrecido do homem ideal de quem estariam separados por uma distância temporal intransponível, por uma diferença quase insuperável (Mbembe, 2016, p. 51).

O sociólogo congolês, Kabengele Munanga (2003) rastreia a origem etimológica da palavra raça até o latim *rátio*, que significa "sorte, categoria, espécie". Ele explica que:

Etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano *raza, que por sua vez veio do latim ratio, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na zoologia e na botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Foi neste sentido que o naturalista sueco,

Carl Von Linné, conhecido em português como Lineu (1707-1778), o usou para classificar as plantas em 24 raças ou classes, classificação hoje inteiramente abandonada (Munanga, 2003, p. 1).

A partir do século XV, a palavra passou a ser utilizada para classificar humanos como superiores ou inferiores, o que se intensificou nos séculos XVI e XVII, particularmente na França, onde o termo foi empregado para distinguir as classes sociais. "O conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, pois foi utilizado pela nobreza local que se identificava com os Francos, de origem germânica, em oposição aos Gauleses, população local identificada com a plebe" (Munanga, 2003, p. 1).

Essas ideias de hegemonia racial e social foram utilizadas como justificativa para a colonização de povos afrikanos, sul-americanos e outros ao redor do mundo, com a ideia de que esses grupos, considerados racialmente inferiores, precisavam ser "civilizados". Como resultado, seus processos humanos e culturais foram sistematicamente apagados (Almeida, 2019). Munanga (2003) também observa que os conceitos e classificações servem como ferramentas para operacionalizar o pensamento, mas adverte que essas classificações frequentemente desembocam em hierarquias perigosas:

Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo (Munanga, 2003, p. 7).

O conceito de superioridade racial, assim estabelecido, deu origem ao que hoje conhecemos como racismo. O termo começou a ser utilizado academicamente entre as décadas de 1920 e 1930. Ruth Benedict, por exemplo, caracterizou o racismo como "o dogma segundo o qual um grupo étnico está condenado pela natureza à inferioridade congênita (não brancos) e outro grupo está destinado à superioridade congênita (brancos)" (Benedict, 1945, p. 87).

Nesse sentido, o racismo pode ser compreendido como uma ideologia que separa os seres humanos em raças superiores e inferiores, com base em aspectos psicológicos, morais, intelectuais e estéticos, conforme aponta Munanga (2003). Ele define racismo da seguinte forma:

Racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc., que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence (Munanga, 2003, p. 7).

O racismo, no entanto, não se restringe ao campo das características físicas, mas se estende às esferas culturais e cosmológicas. É nesse contexto que surge o racismo religioso,

especialmente contra as religiões de matriz afrikana. O racismo religioso, como aponta Obalera de Deus (2019), não é apenas uma negação da prática religiosa, mas uma tentativa de destruir o que há de mais sagrado e humano nessas culturas: "Não é mais apenas sobre a negação de uma religião, mas de um modo de ser, sentir e existir no mundo cujo sagrado é constitutivo da existencialidade humana" (Obalera de Deus, 2019, p. 13).

Esses ataques visam não apenas as crenças religiosas, mas também os saberes ancestrais que sobrevivem nos ritos, mitos e tradições das comunidades afrodescendentes. Noguera (2020) ressalta:

Ao atacar as crenças de matriz afrikana, o racismo estende seu ataque aos saberes [...] da ancestralidade negra que vive nos ritos, na fala, nos mitos, na corporalidade e nas artes de sua descendência. São tentativas organizadas e sistematizadas de extinguir uma estrutura mítico-afrikana milenar que fala sobre modos de ser, de resistir e de lutar (Noguera, 2020, p. 29).

Esses espaços, no entanto, são mais do que apenas locais de culto; eles são verdadeiros "quilombos epistêmicos", onde os saberes afrikanos são preservados e rearticulados em reexistência à violência colonial. Como argumenta Grosfoguel (2016):

O pensamento de indígenas, muçulmanos, judeus, negros e mulheres críticos deste projeto continua vivo, ao lado do pensamento de outros críticos do Sul. [...] A existência de diversidade epistêmica garante o potencial para os esforços de decolonização e de 'despatrilização' que não mais estão centrados nas epistemologias e visões de mundo eurocêntricas (Grosfoguel, 2016, p. 44).

Esses ataques racistas não visam apenas a extinção física, mas também a destruição epistêmica dos povos de matriz afrikana, com o objetivo de eliminar seus conhecimentos e formas de ser. Esses ataques refletem o racismo epistêmico descrito por Grosfoguel (2007):

O racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no 'sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial'. O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerado como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à 'universidade' e à 'verdade'. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais (Grosfoguel, 2007, p. 32).

Achille Mbembe, em *Necropolítica*, descreve o racismo como uma tecnologia de morte. Ele argumenta que a morte, segundo a ótica do racismo, não precisa ser literal. Afinal, um corpo sem cultura, sem ancestralidade, sem sabedoria, sem identidade, já está morto. A concepção e a percepção de estar vivo ou estar morto passam pela condição de emancipação e compreensão de que a colonialidade do poder e do saber influenciam de maneira sofisticada os paradigmas epistêmicos, a legitimação do que é ético e moral (Mbembe, 2016).

No contexto escolar brasileiro, o racismo epistêmico se manifesta de forma sutil e estrutural. Por exemplo, a escolha dos conteúdos ensinados, que privilegia a história e a cultura europeias em detrimento das culturas afrikanas e indígenas, perpetua a marginalização de saberes não ocidentais. Além disso, o ambiente escolar pode se tornar hostil para estudantes que professam religiões de matriz afrikana, seja por meio de práticas pedagógicas discriminatórias, seja pela falta de representatividade positiva nos materiais didáticos/pedagógicos.

A partir disso, a evasão escolar entre alunos de matriz afrikana, muitas vezes está relacionada a experiências de discriminação religiosa e racial no ambiente escolar. Como destaca Silva (2019): "A experiência de discriminação religiosa está diretamente ligada a sentimentos de não pertencimento e desvalorização, que são fatores críticos para a evasão escolar" (Silva, 2019, p. 78).

Apesar das barreiras, as comunidades afro-brasileiras têm desenvolvido diversas formas de reexistência diante do racismo epistêmico e religioso. Os terreiros de candomblé e outros espaços de matriz afrikana desempenham um papel central na preservação e transmissão de saberes ancestrais, funcionando como verdadeiros centros de educação comunitária. Esses espaços não apenas reforçam a identidade cultural dos indivíduos, mas também oferecem um contraponto ao currículo eurocêntrico predominante nas escolas.

Além disso, iniciativas educacionais afrocentradas, como as escolas quilombolas e projetos de educação em comunidades tradicionais, têm buscado incorporar epistemologias afrikanas e afro-brasileiras em seus currículos. Essas iniciativas representam esforços concretos para decolonizar a educação e proporcionar uma formação mais equitativa e representativa para os estudantes.

O etnocentrismo, por sua vez, embasa as práticas racistas em suas diversas formas. Fernandes (2017) define o etnocentrismo como:

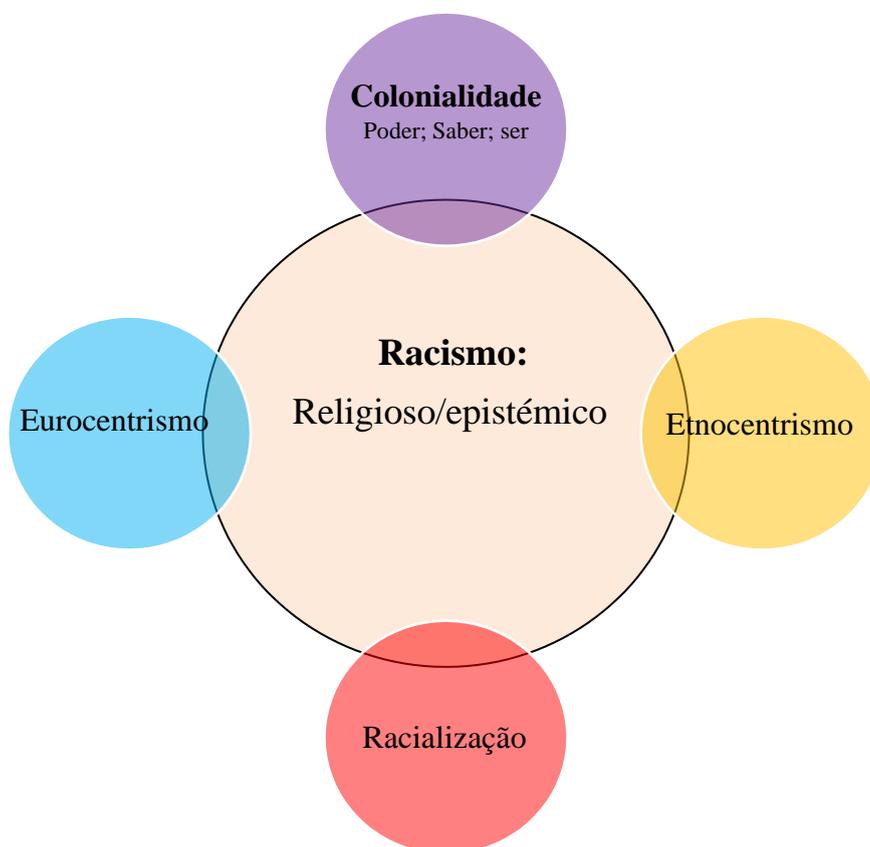
Etnocentrismo é caracterizado pelo tratamento do próprio grupo como medida dos demais grupos e por hierarquizar os outros como inferiores. No entanto, preconceito e etnocentrismo situam-se em campos conceituais diferentes, sendo a especificidade do etnocentrismo a valoração do outro pelas coordenadas de seu próprio grupo, mas não necessariamente uma valoração negativa (Fernandes, 2017, p. 126).

Fanon (1969) já indicava que o racismo é um braço do eurocentrismo/etnocentrismo, afirmando que "este racismo, que se pretende racional, individual, determinado, genotípico e fenotípico, transforma-se em racismo cultural. O objetivo do racismo já não é o homem em particular, mas uma certa forma de existir [...]" (Fanon 1969, p. 36). Fanon adverte que o racismo é apenas "a ponta do iceberg" dentro de um projeto necropolítico: "Assiste-se à

destruição dos valores culturais, das modalidades de existência. A linguagem, as técnicas são desvalorizadas" (Fanon, 1969, p. 37).

Diante deste cenário, é crucial que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas enfrentem de forma ativa o racismo epistêmico e religioso. Isso inclui a revisão e a reformulação dos currículos escolares para incluir e valorizar os saberes e as epistemologias de povos afrodescendentes e indígenas. Além disso, é fundamental promover a formação continuada de educadores, capacitando-os para reconhecer e combater o racismo em todas as suas formas.

A transformação educacional exige um compromisso coletivo com a justiça social, onde todos os saberes e culturas sejam reconhecidos e respeitados. A implementação de um currículo decolonial não é apenas uma necessidade educacional, mas um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e plural.



Fluxograma 1 - Bases fomentadoras do racismo religioso e epistêmico

Dentro dessa lógica, Gonzalez destaca que racismo epistêmico e religioso se entrelaçam para desvalorizar práticas e saberes afrikanos e afro-brasileiros com embasamento do etnocentrismo e torna os espaços escolares em ambiente excludente, hostil e favorecem a evasão escolar de alunos como destaca Silva (2019), "a experiência de discriminação religiosa está diretamente ligada a sentimentos de não pertencimento e desvalorização, que são fatores críticos para a evasão escolar" (p. 78).

Cabe destacar que existe uma profunda relação entre racismo religioso e a colonialidade, o eurocentrismo, o etnocentrismo e a racialidade. Todos estes fenômenos operam com a mesma tecnologia de aniquilação e marginalização, silenciando determinadas culturas e crenças. Conforme discutido por Aníbal Quijano, a colonialidade, não está limitada ao domínio territorial, mas persiste nas estruturas de poder e conhecimento, impondo o cristianismo europeu como religião dominante e deslegitimando religiões de outros povos colonizados. Esse processo de exclusão religiosa é uma forma de controle social que reforça a inferiorização de culturas não europeias.

O combate aos cultos afro-brasileiros, além de basear-se nos ideários bíblico e idiossincrático mencionados, em termos práticos visa converter os adeptos das religiões rivais e, por meio disso, dizimar a concorrência espírita nos estratos populares com o fechamento de centros espíritas, tendas de Umbanda e terreiros de Candomblé existentes, sobretudo, nas redondezas dos templos evangélicos (Mariano, 2015: 137).

No contexto brasileiro, religiões de matriz afrikana, como o Candomblé e a Umbanda, a Jurema, Quimbanda, entre outras, são frequentemente alvos de ataques racistas, refletindo não apenas preconceitos religiosos, mas também raciais, uma vez está diretamente ligado à discriminação histórica e estrutural contra a população negra e sua cultura, embora esse grupo étnico-racial não seja exclusivamente vítima desse fenômeno que se estende a pessoas não negras, como ressalva (Nogueira, 2020, p. 47) “O racismo não incide somente sobre pretos e pretas praticantes dessas religiões, mas sobre as origens da religião, sobre as práticas, sobre as crenças e sobre os rituais. Trata-se da alteridade condenada à não existência”.

Esse processo discriminatório é o reflexo lógica colonial que associou a cor da pele e as culturas afrikanas ao “mal”, que conforme destaca Achille Mbembe (2017) define quem pertence à humanidade e quem deve ser excluído dela. A partir desta subjugação racista, as práticas religiosas de origem afrikana passaram a ser demonizadas, muitas vezes rotuladas como “bruxaria” ou “feitiçaria”, ao passo que o cristianismo europeu/branco foi imposto como norma e superioridade moral. Assim, quando essas religiões são alvo de preconceito, a cor e a origem afrikana de seus praticantes também são atacadas.

3.6. O mito da Democracia Racial no Currículo

O termo “mito da democracia racial”, embora tenha surgido na antropologia, pode ser aplicado em diversas áreas do conhecimento para caracterizar a falsa ideia de que há um reconhecimento igualitário de diferentes grupos raciais. A expressão foi inicialmente utilizada por Florestan Fernandes ao referir-se às ideias concebidas por Gilberto Freyre em “Casa Grande e Senzala”. Fernandes propôs o termo como contraponto à afirmativa de Freyre, que defendia

a ideia de uma harmonia racial no Brasil. Segundo Freyre (1930), a sociedade brasileira era caracterizada por uma relação harmoniosa entre os diversos grupos étnicos e culturais, existindo inclusive traços consanguíneos entre escravizados e escravizadores.

Essa ideia serviu como base para ocultar o racismo e as desigualdades raciais em todos os campos da sociedade brasileira, dificultando a implementação de políticas afirmativas e reparatórias, bem como contribuindo para o apagamento da identidade negra. Freyre argumentava que a sociedade brasileira já havia superado a problemática racial, tornando desnecessário qualquer movimento de promoção da igualdade racial e ações afirmativas voltadas para o negro nos espaços sociais, incluindo o currículo escolar (Reis, 2009, p. 445). No entanto, essa noção de harmonia racial perpetuou-se como uma estratégia eficaz de mascaramento das desigualdades profundas que permeiam a sociedade, especialmente no campo educacional.

Historicamente, os saberes e cosmocepções relacionados aos povos afrikanos têm sido sistematicamente excluídos dos documentos orientadores e das vivências escolares, sob o argumento de que são antiacadêmicos e inferiores, exercendo sobre as populações de matriz afrikana o que Nego Bispo (2015) chama de "cosmofobia"⁸. Bispo destaca que:

O processo de escravização no Brasil tentou destituir os povos afropindorâmicos de suas principais bases de valores socioculturais, atacando suas identidades individuais e coletivas, a começar pela tentativa de substituir o paganismo politeísta pelo cristianismo euro monoteísta (Bispo, 2023, p. 37).

Essa exclusão tem consequências devastadoras, não apenas para a formação identitária dos estudantes negros, mas também para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e plural.

Diante desse cenário, surge a necessidade de enfrentar a suposta democracia dos currículos nas escolas e promover uma ampliação curricular que inclua grupos historicamente segregados, de modo que sejam representados nos processos de ensino e aprendizagem com conteúdo que promovam a superação do racismo como prática educativa. Isso implica que o trabalho docente e dos divulgadores e promotores de cultura esteja comprometido com a educação de todas as pessoas, sejam elas negras ou não. Gomes (2007) nos adverte sobre a composição curricular no contexto da diversidade, ressaltando que:

Os currículos e práticas escolares que incorporam a visão de educação a partir da diversidade tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana,

⁸ Para descrever um fenômeno complexo relacionado ao medo e à rejeição das cosmologias e epistemologias não ocidentais, especialmente aquelas ligadas aos povos afrikanos e afrodescendentes, povos indígenas e comunidades tradicionais.

cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. Esse fenômeno, quando exacerbado, pode se transformar em práticas xenófobas (aversão ou ódio ao estrangeiro) e em racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial) (Gomes, 2007, p. 18).

Portanto, é essencial investir na formação acadêmica dos profissionais da educação, com enfoque nas questões étnico-raciais, na diversidade cultural e na formação histórica, econômica e social do Brasil, que foi construído com a mão de obra e o pensamento de pessoas escravizadas. O entendimento sobre os marcadores das desigualdades sociais impostas pelos europeus desde o advento do mercantilismo, cujo projeto de domínio incluiu a escravização dos povos originários do continente africano, é urgente no Brasil do século XXI. Essa formação é fundamental para que os educadores possam atuar como agentes de transformação social, comprometidos com a construção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade.

Partindo desse ponto, pode-se afirmar que o mito da “democracia racial” visa camuflar o racismo e bloquear a organização intelectual dos povos de matriz africana, uma vez que internaliza nos membros da sociedade o engodo da igualdade de oportunidades. Esse mito reforça o sentimento de inferioridade do negro por não ter “capacidade” de aproveitar tais oportunidades, transferindo mais uma vez para a vítima a culpa por sua situação de miséria e marginalização. Conforme Grosfoguel (2007) destaca, “o racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no 'sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial'. O racismo epistemológico opera privilegiando as políticas identitárias dos brancos ocidentais” (Grosfoguel, 2007, p. 32).

Na década de 1950, a ideia de democracia racial difundida pelo Brasil despertou interesse mundial e motivou pesquisas para explicar a suposta coexistência harmônica de grupos étnicos distintos no país. Nesse contexto, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) patrocinou pesquisas para compreender e explicar essa questão, que poderia servir de exemplo para outros países. Gustavo da Silva Kern cita Andreas Hofbauer para fundamentar a questão:

Depois da Segunda Guerra Mundial, a UNESCO se mostrou profundamente preocupada com o combate a políticas e ideologias que sustentavam a discriminação de grupos raciais (étnicos religiosos). Acreditava-se que, para combater o racismo, o primeiro passo importante seria analisar e decodificar contextos e razões que permitiam a existência de ‘relações raciais’ menos conflituosas (Hofbauer, 2014, p. 82).

Por meio das pesquisas realizadas por Florestan Fernandes, concluiu-se que o preconceito era vigente no Brasil, e de forma muito agressiva, ainda que velada. Observou-se que o negro não ocupava espaços de prestígio social, não era visado pelo mercado de consumo e ainda era invisibilizado pela mídia, como destaca Fernandes:

Não se entende a situação do negro e do mulato fazendo-se tábula rasa do período escravista e do que ocorreu ao longo da instauração da ordem social competitiva. [...] Do ponto de vista sociológico, o que interessa, nesse pano de fundo, é o fato de que os estoques negro e mulato da população brasileira ainda não atingiram um patamar que favoreça sua rápida integração às estruturas ocupacionais, sociais e culturais do capitalismo (Fernandes, 2006, p. 272).

A relevância das pesquisas de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes não elimina as visões preconceituosas e discriminatórias difundidas em vários momentos. Entretanto, suas constatações, mesmo que destoantes, serviram para chamar a atenção das políticas sociais para um aspecto que parecia não existir no país e que, por não ser reconhecido, não poderia ser combatido.

Os múltiplos processos que tentaram exterminar a população negra no Brasil não foram eficazes, pois, em alguns casos, contribuíram para o fortalecimento e a integração das comunidades negras no país. A questão do sincretismo religioso, por exemplo, possibilitou o culto das religiões de matriz afrikana de maneira camuflada, a partir da correspondência dos Orixás aos santos católicos. Além disso, há a criação da capoeira e outros elementos culturais que funcionam como meios de fortalecimento da identidade do negro no Brasil. Hoje, a criação da Lei 10.639/03, que discute o ensino de cultura afro-brasileira e afrikana nas escolas, é um reflexo desse movimento. Nesse sentido, Lilia Schwarcz afirma que:

A escola deve ser um instrumento de conhecimento aos alunos e não deve, de forma alguma, excitar a discriminação entre os indivíduos da sociedade. Cabe à instituição de ensino falar sobre a teoria e situar o aluno quanto ao surgimento de determinada religião, mostrando a ele a importância desta para a construção de uma sociedade, e o que estes fenômenos contribuíram para os dias de hoje (Schwarcz, 1999, p. 235).

Nota-se a importância de se discutir o currículo para reformular as questões que dizem respeito ao preconceito e à discriminação. A representação estereotipada do negro como “escravo” pode ser vista como uma tentativa de negar-lhe a cidadania após a abolição e manter a imagem do “escravo” como uma estratégia de poder para perpetuar a inferioridade e a subordinação. Ao difundir o ideário dominante, historicamente consolidado na figura do negro escravizado como passivo, o intuito é camuflar toda a luta de resistência e expansão cultural feita pelos “negros da diáspora”, promovendo a auto-rejeição e o conformismo com a situação

desumana a que é submetido o negro no Brasil.

A omissão do currículo quanto à relevância da diversidade no processo de constituição da nação pode ser responsável, em grande parte, pela internalização, por parte da sociedade, de uma imagem estigmatizada do negro, visto apenas como serviçal e marginal, ao invés de indivíduo dotado de riquezas culturais e intelectuais na sociedade brasileira.

Diante da realidade de preconceito e intolerância, cabe à escola investir em práticas pedagógicas que abordem as religiões como mecanismos para discutir questões como intolerância e preconceito religioso. O foco deve ser a humanização e a promoção do ser humano em seu contexto de convívio social, cultural, político, étnico e econômico. Contudo, com o conceito de democracia racial instaurado, tornou-se mais difícil combater as questões de preconceito racial, pois não se pode confrontar aquilo que não é reconhecido no imaginário nacional. Nessa perspectiva, as teorias de branqueamento colaboraram para o fortalecimento do preconceito racial. A necessidade da criação de uma memória coletiva está fortemente ligada a uma luta para impedir a dispersão e a perda de consciência histórica, assim como a sua criação é fundamental para a manutenção das identidades sociais. A memória social de um grupo reflete a representação de sua história no presente, suas lutas e vitórias e a esperança de um futuro melhor. Ela constitui a nossa herança e a nossa identidade social (Munanga, 2004).

Portanto, o mito da democracia racial não apenas invisibiliza a presença negra no currículo escolar, mas também contribui para a perpetuação de um sistema educacional que ignora a riqueza das culturas afro-brasileiras e as diversas contribuições que os povos afrikanos e seus descendentes fizeram e continuam a fazer para a sociedade brasileira. A implementação de um currículo decolonial, que valorize a diversidade e promova a justiça social, é essencial para a construção de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Como isso, para dismantelar o mito da democracia racial e construir uma educação mais justa, é necessário que educadores, sistemas de educação e a sociedade de uma maneira geral se unam em torno da revisão e reformulação dos currículos escolares. Sendo fundamental que as escolas reconheçam a importância dos saberes e valores das populações afrodiáspóricas e indígenas, sejam integrando-os como componentes no processo de ensino-aprendizagem. Somado a isso, a promoção de uma formação continuada para educadores, com foco na diversidade cultural, no cumprimento da Lei 10639 de 2003 que versa sobre o estudo da história e cultura afro-brasileira e afrikana, devendo ser uma prioridade as discussões sobre racismo, de modo a capacitar os profissionais da educação para enfrentar o racismo epistêmico e religioso (Brasil, 2003).

Além disso, iniciativas educacionais afrocentradas e projetos de educação em

comunidades tradicionais devem ser ampliados e fortalecidos, servindo como exemplos de práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam as epistemologias afrikanas e afro-brasileiras. A luta pela decolonização do currículo não é apenas uma questão educacional, mas uma batalha essencial para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e plural.

Ao final, é importante ressaltar que a transformação do sistema educacional é um processo contínuo e complexo, que exige o compromisso de toda a sociedade. Somente por meio da educação podemos dismantlar as estruturas de opressão e construir um futuro onde todos os saberes e culturas sejam respeitados e celebrados.

A Lei 10.639/2003, conforme já mencionado, foi instituída com o propósito de dar visibilidade aos afrikanos e seus descendentes, ressaltando a importância de incluir sua história e cultura no currículo escolar brasileiro, tornando obrigatório o ensino dessa temática na educação.

Embora represente um avanço importante nas pautas raciais, a implementação da Lei 10.639 de forma efetiva, ainda encontra dificuldades. Em muitas escolas, o ensino da história afro-brasileira é tratado de forma superficial, ou, em alguns casos, sequer é abordado. Isso se deve, em parte, à falta de preparo adequado dos educadores e à resistência de alguns segmentos da sociedade. Como resultado, a transformação curricular desejada pela lei ainda não foi plenamente alcançada. Conforme afirma Nilma Lino Gomes, a escola continua sendo um espaço onde o mito da democracia racial é reproduzido, tornando necessária e urgente a aplicação da Lei 10.639 para desconstruir esse mito e enfrentar o racismo, presente no currículo escolar. (Gomes, 2014).

3.7. Decolonizar o currículo é democratização do ensino.

“Sem identidade, somos um objeto da História, um instrumento utilizado pelos outros: um utensílio”.
Joseph Ki-zerbo

No Brasil com advento sombrio da ditadura militar de 1964, foram implementadas políticas educacionais que negavam a existência de desigualdades sociais e raciais, o que servia como argumento para não se promover políticas educacionais que estivessem dispostas a enfrentar essas mazelas, e que compreendessem que a necessidade de garantia de direito de ser diferente é a base dos direitos sociais. (Gomes, 2012)

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que é fruto das organizações da sociedade civil e com a efetiva democratização do país, algumas questões passaram mesmo que com alguma lentidão, a ser pauta no debate público, o que resultou na criação de políticas

públicas para a diversidade e para educação das relações étnico-raciais. Mesmo assim, no início deste século, os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2001) demonstravam a assustadora desigualdade racial existente no Brasil principalmente no campo da educação. (Gomes, 2012, p. 23).

Fruto de um amplo debate e reivindicações dos movimentos sociais, em particular o Movimento Negro Brasileiro e, a fim de atender esta demanda que completaria a Constituição dando efetiva cidadania aos grupos invisibilizados, foi criada a Lei 10.639/2003, que indagava o currículo oficial e que alterou a Lei 9394-96 (Lei Diretrizes Básica da Educação) no que concerne ao que ensinar nas escolas no que diz respeito a educação para relações étnico-raciais. Sua aprovação e a sanção presidencial se tornou um marco no contexto educacional brasileiro, uma vez que propõe.

Medidas que visam a concretização de iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações que possam ressarcir os descendentes de afrikanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista. (Brasil, 2004, p. 11).

Pode-se a partir disso afirmar que este dispositivo legal, é um instrumento fundamental e necessário para decolonização do currículo, haja vista que ela garante aos alunos afrodiaspóricos o reconhecimento e valorização de suas subjetividades, seus saberes e respeito aos seus símbolos nos espaços escolares, uma vez que a legislação democratiza o currículo, pois “É tarefa da escola fazer com que a História seja contada a mais vezes, para que o futuro seja escrito a mais mãos” (Santos, 2001, p.20).

A invisibilização do afrikano e do povo afrodiaspóricos e toda a sua formação identitária sempre foi um dos principais objetivos do colonizador. A necessidade de animalizar ou desumanizar o negro e sua cultura foi historicamente uma “política de domínio”, uma vez que quando se tira o rotulo de humano dos corpos negros, lhes são tirados também os direitos inerentes das pessoas humanas. Como evidenciado por Marinho, Masuko e Daré (2021).

Nesse contexto, em que pessoas negras não funcionam como sujeitos políticos, mas possuem suas energias instrumentalizadas em prol de movimentos e agendas com interesses próprios, o corpo negro padece de humanidade e se torna o “outro”, desprovido de qualquer traço subjetivo que o torne minimamente humano e sujeito de si mesmo.

Diante disso, a proposta de discussão sobre a decolonização do currículo escolar no campo da educação, surge como ferramenta de enfrentamento ao racismo epistêmico presente na elaboração, formação e constituição curricular e do conhecimento no Brasil, pois o histórico apagamento das personagens afrikanas, afrodiaspóricas e indígenas nos livros didáticos, bem

como nos na vida políticas, acadêmica como seres capazes de produzir conhecimento, colocou os saberes produzidos por esses grupos no lugar da marginalidade e subalternidade epistêmica (Gomes, 2020 p. 224).

A questão central com isso, é que mesmo com o fim da escravidão, o pensamento racista colonialista de que corpos afrikanos não seriam capazes de produzir conhecimento, e com isso a responsabilidade de humanizar e educar os alunos afrikanos ficou com o colonizador que outrora aniquilara toda forma de expressões de saberes dos povos de Afrika. como destaca Chinua Achebe ao lembrar o processo de historização afrikana na era colonial ao afirmar que: “contar a história do povo negro na nossa época, e por um considerável período antes disso, tem sido uma responsabilidade que os brancos tomaram para si, eles o fizeram sobretudo para entender os propósitos de gente branca, naturalmente” (Achebe, 2012, p.66).

No Brasil, intelectuais afrikanos e afrodiaspóricos, assim como suas produções intelectuais, não tiveram espaço merecido de reconhecimento. Quando tiveram foram embranquecidos, sendo necessário para aceitação, atributo e características da branquitude como podemos observar na fala de Joaquim Nabuco ao se referir a Machado de Assis como Mulato, ele foi de fato, um grego da melhor época. Eu não teria chamado Machado de Assis de mulato e penso que lhe doeria mais do que essa síntese. (...) O Machado para mim era um branco e creio que por tal se tornava”.

De igual modo recentemente o ministro da suprema corte do Brasil, Luiz Roberto Barroso ao se referir a um intelectual negro que havia ocupado o cargo de ministro da mais alta corte, afirmava que “A universidade (UERJ) teve o prazer e a honra de receber um professor negro, um negro de primeira linha vindo de um doutorado de Paris” (Mariz, 2017).

(Fanon, 2008) define esse processo de apagamento como o “torna-se humano”. Fenômeno que obriga pessoas negras a usarem ou serem usados com máscaras brancas para que possam receber o prestígio na tentativa de esconder a negritude.

A hegemonia epistêmica branca, se manteve e ainda se mantém nos espaços acadêmicos e na sociedade brasileira como um todo. Quando apresenta marcas pretas, é urgentemente embranquecida, não dando espaço nos bancos e debates da academia para o conhecimento produzidos pelo povo de matrizes afrikanas. E Isso demanda uma urgente desconstrução das ideias pedagógicas, decolonizar os processos educativos, efetivando ou criando as políticas de implementação de parâmetros curriculares que promovam uma educação para relações étnico-raciais e para o ensino da cultura afro-brasileira e afrikana, como estabelece a legislação e com isso, reconhecer que o currículo é centrado unicamente na episteme europeia e que este fato favorece o racismo na escola, como evidência Nilma Lino Gomes, ao afirmar que o:

Racismo nas Américas e, especificamente, o racismo ambíguo brasileiro é um dos pulmões por meio do qual se exala a colonialidade e o colonialismo presentes no imaginário e nas práticas sociais, culturais, políticas e epistemológicas brasileiras [...] 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 de conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder. (Gomes, 2020, p. 225)

Diante disso, ações de afirmação precisam ser construídas nas elaborações dos currículos escolares, possibilitando elementos pedagógicos novos para enfrentar a colonialidade do pensamento, o racismo epistêmico, o racismo estrutural presente na sociedade brasileira, e nesse caso específico na escola através do currículo. Para enfrentamento desta questão é fundamental acolher as orientações das diretrizes curriculares nacionais para o ensino de história e cultura afro-brasileira, além de uma postura pedagógicas emancipatória, ações, atividades e projetos que promovam igualdade racial do que concerne ao currículo. (Gomes, 2012, p.33)

Pensar perspectivas curriculares Afro-Latino-Americanas é pensar em processos educativos decoloniais, que nos remetem a idealizar o currículo como instrumento de emancipação dos saberes nas escolas e conseqüentemente promover um tensionamento nesses espaços que são também espaços de produção de racismo e logo precisam ser também espaços de produção de antirracismo.

A proposta de decolonização epistêmica do currículo escolar é impulsionada pela necessidade de tornar a escola um espaço verdadeiramente democrático. Como bem observa Manton (2005, p. 18), "se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças."

Mas, afinal, o que é a colonialidade do currículo? A colonialidade do currículo é a perpetuação de uma lógica de dominação que remonta ao colonialismo, na qual os sistemas educacionais foram estruturados para privilegiar a episteme europeia, impondo-a como universal e superior. Essa imposição não é apenas um reflexo do passado colonial, mas uma prática contínua que marginaliza e silencia os saberes, culturas e epistemologias de grupos subalternizados.

Como resultado, o currículo escolar se torna um instrumento de manutenção de desigualdades socioculturais, ao reforçar uma visão de mundo eurocêntrica que exclui e desvaloriza outras formas de conhecimento e existência. Essa perpetuação da colonialidade no currículo não apenas alimenta uma hierarquia de saberes, mas também contribui para a

reprodução de relações de poder desiguais que continuam a oprimir e a marginalizar os povos não europeus (Jucá; Berner, 2019, p. 237).

3.8. Currículo e escolarização dos povos e territórios de matriz afrikana: Caminhos para enfrentar o racismo religioso e epistêmico.

Por que eu escrevo?
 Porque eu preciso.
 Porque minha voz,
 em todos os seus dialetos,
 foi silenciada por tempo demais.
 Jacob Sam-La Rose

As discussões sobre os desafios e as possibilidades de construção de um currículo escolar que reconheça e valorize os saberes de matrizes Afrikanas são cruciais para enfrentar o racismo religioso e epistêmico que ainda permeia as práticas educativas.

Essa necessidade se torna ainda mais pertinente quando consideramos que a escolarização dessas populações, foi historicamente marcada pelo colonialismo europeu, o que tem contribuído para perpetuar desigualdades socioculturais. Como argumenta Boaventura de Sousa Santos (2006), democratizar a sociedade exige descolonizar o saber, valorizando as formas de conhecimento que foram marginalizadas pelo modelo científico ocidental.

Entendemos que o currículo escolar deve ser visto como o conjunto de caminhos elaborados para atender às necessidades educacionais específicas das comunidades de matriz Afrikana, moldando a identidade da escola e dos estudantes (Lima, 2011). Logo ao ser concebido numa perspectiva antirracista, tem o potencial de se tornar um espaço de existência e reconhecimento. Essa construção é decisiva para possibilitar que os alunos se reconheçam em seus processos educacionais, integrando as experiências e os conhecimentos das comunidades de matrizes Afrikanas e a escola, demonstrando com isso a relevância da aplicação do currículo em uma perspectiva materialização das vivências, possibilitando um aprendizado com significado como destacado por (Freire, 1994), ao afirmar que:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica-, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1994, p. 47).

Nesta perspectiva, em uma sociedade onde o racismo institucional e estrutural se entrelaça com o "capitalismo racial", que sustentados pela exploração e marginalização da população negra (Bento, 2022), o currículo escolar muitas vezes atua como uma ferramenta de perpetuação dessa dinâmica de opressão.

Como contraponto a essa construção do currículo com aparelho ideológico de dominação, é necessário se pensar currículo em uma perspectiva antirracista, exigindo com isso uma desconstrução das narrativas eurocêtricas que historicamente permeiam e dominam as estruturas normativas da escola.

O reconhecimento de que a história e a cultura afrobrasileira e afrikana dispostas na Lei 10.639 de 2003, são fundamentais para a formação da identidade brasileira é um passo importante nesse processo. Isso pode ser realizado por meio da inclusão de conteúdos que abordem a história da reexistência, das tradições e das contribuições dos povos de matriz Afrikana, bem como de figuras históricas que representem esses saberes e experiências. (Brasil, 2003)

Essa abordagem exige que educadores e gestores repensem suas práticas pedagógicas, promovendo uma educação que valorize profundamente as contribuições culturais e cosmológicas das tradições Afrikanas e Afrodiaspóricas. Katiúscia Ribeiro (2022) reforça essa ideia ao afirmar que "a ciência é ancestral, o futuro é ancestral," destacando a necessidade de reconectar os saberes ancestrais aos processos educacionais, para que as vozes historicamente silenciadas possam finalmente ser ouvidas e valorizadas.

A construção de um currículo que se preocupe com a formação da identidade dos sujeitos de matriz Afrikana onde a escola está inserida é essencial. Como destaca Pereira Lima (2011), a proposta curricular deve ser um processo dinâmico de reflexão e elaboração contínua, capaz de coordenar os interesses dos vários segmentos da comunidade escolar e superar os conflitos decorrentes deles, sempre com foco na valorização dos saberes de matriz Afrikana.

A elaboração da proposta curricular deve ser contextualizada na discussão para a construção da identidade da escola através de um processo dinâmico de reflexão e elaboração contínua. Trata-se de coordenar o processo organizacional das pessoas no interior da escola, buscando a convergência dos interesses dos seus vários segmentos e a superação dos conflitos decorrentes deles (Lima, 2011 p.112).

Como destacado pela professora Pereira Lima (2011), a proposta curricular deve ser um processo dinâmico de reflexão e elaboração contínua, capaz de coordenar os interesses dos vários segmentos da comunidade escolar e superar os conflitos decorrentes deles.

Nesta linha de pensamento, Stuart Hall (2002) adverte sobre os perigos da universalização dos processos sociais, que ameaça a construção de identidades culturais individuais ao impor uma identidade global que aniquila as particularidades culturais. Se o currículo é a identidade da escola, ele precisa refletir a vida da comunidade em que está inserido, garantindo que o documento orientador dos processos educativos responda às demandas socioculturais de todos.

Hall (2002), chama atenção para o processo de hibridização das identidades, conforme destacando que as identidades não são fixas ou estáveis, mas estão em constante (trans)formação, resultando da mistura de diferentes influências culturais, históricas e sociais. Hall, defende que a modernização da identidade é caracterizada pela fragmentação e pela diversidades de referências culturais, especialmente em contextos pós-coloniais, onde os indivíduos são moldados tanto pelas tradições locais quanto pelas influências globais.

Neste caminho, se o currículo é a identidade da escola, a educação ofertada nesse espaço precisa refletir na vida da comunidade onde ela está inserida, o que nos convida a repensar sobre a elaboração e efetivação desse documento orientador dos processos educativos, garantindo a todos a todas respostas para suas demandas socioculturais. Sendo assim a construções e concepções curriculares, devem refletir os:

[...] diferentes compromissos e posições teóricas. O que podemos afirmar, no entanto, é que as discussões curriculares envolvem os temas relativos aos conhecimentos escolares, aos procedimentos pedagógicos, às relações sociais, aos valores que a escola inculca às identidades dos estudantes. Cabe ressaltar que as discussões curriculares inevitavelmente recaem sobre questões relativas ao conhecimento, à verdade, ao poder e à identidade (Silva, 1999).

Para se pensar uma educação para as comunidades de matriz afrikanas, que possibilite de maneira ampla o processo educacional de crianças afrodiáspóricas e o enfrentamento ao racismo, precisa existir uma proposta curricular que dialogue de forma democrática com as realidades socioeconômica, histórica e cultural desses coletivos, que ainda seguem desumanizados e negativados no currículo das escolas do Brasil.

Neste contexto, é fundamental que as propostas curriculares para a educação escolar das populações de matriz afrikana sejam desenvolvidas através de pedagogias próprias que respeitem e valorizem cada especificidade dos grupos como proposto por exemplo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, que define que, os currículos precisam ser fundamentados nos princípios da:

Memória Coletiva; Línguas remanescentes; Marcos Civilizatórios; Práticas Culturais; Das tecnologias e formas de produção de trabalho; dos acervos e repertórios orais; dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; da territorialidade. (Brasil, 2012)

Apesar de se tratar especificamente das comunidades quilombolas, estes pontos podem ser aplicados e exigidos para atender as demandas de outros grupos das populações afrodiáspóricas, uma vez que suas constituições são similares e se atravessam.

A partir da aplicação dessas Diretrizes Curriculares, fica evidente que os saberes tradicionais, as vivências, a organização sociopolítica, bem como sua educação, saúde, música, culinária, esportes, modelos organizativos, tecnologias de saberes ancestrais, e tantos outros

elementos socioculturais afrikanos e afrodiaspóricos, precisam constar na construção do currículo escolar, principalmente no processo de construção das propostas pedagógicas desses grupos, uma vez que fazem parte da formação do povo brasileiro.

Como tratamos acima, o argumento de globalização, tende sempre a supervalorizar a cultura europeia, e como consequência, promove o apagamento das produções culturais e intelectuais de populações afrikanas. Com isso, é importante a construção e manutenção da identidade dos estudantes através do currículo escolar, e é importante nos espaços de educação das comunidades Afrodiaspóricas, que haja um processo de escolarização que provoque interesse por parte da clientela e promova reconhecimento e empoderamento dos alunos de origem afrikana. Para Hall (2005), o argumento de que a globalização do mundo aniquila as identidades locais, está provocando um deslocamento e fragmentação que tem levado alguns pensadores a afirmarem que as identidades estão em um estado de esgotamento e crise.

Um tipo de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados [...]. Esse duplo deslocamento - descentração dos indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. (Hall, 2005; p. 09)

Partindo deste pressuposto, fica evidente a necessidade de se promover espaços educacionais que sejam representativos, onde seus integrantes se sintam representados, como afirma Lino Gomes (in Munanga, 2005, p.148) que a escola precisa avançar na relação entre saberes escolares, saberes ancestrais, realidade social e diversidade.

Quando falamos de identidade das populações de matriz afrikana, é inegável a vasta contribuição afrikana na sociedade como vemos hoje. Aspectos como religião, música, dança, vários outros elementos da cultura da Afrika, podem facilmente ser percebidos nas manifestações tidas como europeias.

Os espaços de manifestações culturais afrikanas, são também espaços de produção e expansão de saberes, e por meio do argumento da universalização, estes espaços são demonizados, ainda que seus elemento possam ser facilmente percebidos nas manifestações religiosas de origem branca como o cristianismo, especialmente no catolicismo, que por meio do qual se constata o sincretismo, que é utilizado no intuito de referenciar os Orixás e entidades cultuadas nas culturas afrikanas e afrodiaspóricas, como destaca Prandi (2009):

A demonização começa na África com a chegada dos europeus. O Exu, já na África, sofre grande sincretismo. Como é o orixá mensageiro do panteão, foi sincretizado com outra entidade, Elegbara, o mensageiro do panteão dos povos fon, que deram origem ao Jeje brasileiro. Elegbara é o deus com funções de reprodução. Logo, seu culto tem

imagens fálicas, falos eretos. Todas as religiões panteístas têm divindades importantes ligadas à reprodução humana e à fertilidade do solo, à fartura dos alimentos. Essas funções de Elegbara foram passadas para Exu.. (Prandi, 2009, p.28)

No tocante à questão religiosa, a ideia de sincretismo demonstrada por Reginaldo Prandi a presença da tecnologia ancestral no processo de enfrentamento à opressão cultural, imposta pela colonialidade. Esta tecnologia possibilitou que os afrikanos seguissem professando sua fé e manifestações culturais o que expressam o potencial tecnológico utilizado diante do contexto de opressão. Uma vez que ao invés de aniquilar as crenças os afro-brasileiros foram capazes de camuflar as manifestações culturais a fim de driblar os que lhes obrigavam a assimilar a ideologia europeia. (Prandi, 2009).

O branqueamento no Brasil se inicia com os processos educativos e, conseqüentemente, o apagamento do negro e tudo que é relacionado a ele nos espaços de ensino. Desde os primórdios da constituição da escola brasileira, as ideias racistas foram profundamente enraizadas, influenciando as bases do sistema educacional e social. Um dos principais responsáveis por essa perpetuação foi o renomado médico brasileiro Raymundo Nina Rodrigues.

Em sua obra “As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil”, Rodrigues reproduziu as teorias raciais e eugênicas que estavam em voga no final do século XIX e início do século XX. Ele argumentava que os negros eram cientificamente inferiores a outras raças, o que, segundo ele, os impediria de ocupar posições de destaque na sociedade. Essas ideias contribuíram para a legitimação de políticas de exclusão e subordinação racial que marcaram profundamente a história do Brasil.

[...] Nenhum homem de bom senso, bem esclarecido sobre os fatos, poderá crer que em geral o negro valha tanto quanto o branco e muito menos seja-lhe superior. E se assim é, torna-se impossível acreditar que logo que sejam afastadas todas as incapacidades civis, desde que a carreira lhes seja aberta e que não sejam nem oprimidos nem favorecidos, nossos irmãos prognáticos possam lutar com vantagem com os seus irmãos melhor favorecidos de cérebro. Não só os irmãos negros não poderão, pois, chegar aos mais altos lugares da hierarquia estabelecida pela civilização, ainda que não seja necessário confiná-los lá para a última classe. (Rodrigues, 2011, p.47)

Com este argumento, a catequização do negro foi o primeiro passo para o apagamento da identidade e da memória cosmológicas afrikana. Uma vez que, como as práticas espirituais e todos os outros elementos que a compõem, eram consideradas impuras, os negros precisavam (ainda precisam) então assimilar as tradições europeias para atingir a purificação ou parte dela.

Com isso, os saberes pertencentes a grupos de matrizes afrikana no Brasil, passaram a ser negadas, muitas vezes por afrikanos, devido a negatização a elas impostas, essa negação reflete atualmente nos processos pedagógicos, não lhes permitindo o espaço nas discussões

curriculares, isso em função do valor não científico e/ou negativo que lhes são atribuídas e que estão relacionados sempre ao conceito de inferioridade dados aos afro-brasileiros pelo grupo dominante que defendia uma cultura hegemônica.

Rocha (2011) destaca que: “Religiões de matrizes afrikanas é um termo normalmente utilizado para designar as práticas religiosas desenvolvidas pelos negros no Brasil”, para o autor, a comunidade leiga não compreende que há diversidade e distinção entre os diversos segmentos religiosos e acabam generalizando todos os tipos e discriminam todos os cultos aos Orixás.

A partir disso, pode-se observar que não há enfrentamento efetivo das escolas ao racismo a episteme afrikana e/ou de matriz afrikana, pois essas práticas estão desenquadradas dos preceitos estabelecidos pelo sistema do colonizador, que defende apenas um viés de pensamento e ignora as outras possibilidades, especialmente, as que apresentam relação com o povo de matriz afrikana, como defende Caputo (2012):

Depoimentos revelam que em muitas escolas se reza o Pai Nosso. A Igreja católica lançou uma coleção de livros didáticos católicos em 2007. Professores entrevistados afirmam que selecionam o que há de comum entre católicos e evangélicos e planejam assim suas aulas, falam que estudantes de candomblé entendem que estão errados e se convertem. Ou seja, o tempo inteiro há o que eu chamo de atitude missionária de grande parte dos professores de ensino religioso. O pior é que essa atitude missionária, essa perspectiva de que a função da educação é converter alunos, é pregar uma religião, esse obscurantismo, também é característica de muitos professores que lecionam várias outras disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática e por aí vai. (Caputo, 2012, p. 27)

Sabe-se que a escola faz é uma instituição social, e o que se aprende nesses espaços de conhecimento, repercute no contexto social, e vice-versa. Enquanto instituição que preza pelo enfrentamento e valorização de todo tipo de saber, a escola através do currículo, tem a obrigação moral e constitucional de propor discussão básica sobre a diversidade religiosa e valorização dos saberes oriundos de territórios de matriz afrikana. Como reafirma Stela Guedes Caputo ao destacar que “os terreiros são espaços ricos de aprendizagens, de circulação de conhecimentos” e continua:

[...] os terreiros, assim como diversos outros espaços também educam. Nesses terreiros de candomblé, crianças e jovens, sobretudo negros, aprendem e ensinam sobre ervas, comida, preceitos, história, roupas, danças, sobre o yorubá que é uma língua viva falada na Nigéria, no Sul da República do Benin, nas repúblicas do Togo e de Gana por cerca de 30 milhões de pessoas. Os terreiros de candomblé ajudaram a manter essa língua. O outro caminho percorrido é que essa rede de conhecimento penetra, está e circula nas escolas. O que acontece com ela? Por que não é bem-vinda? Por que é desprezada se pode ensinar tanto? E pior: por que é desrespeitada e discriminada? Foi o que percebi: a maioria das crianças sente vergonha de suas culturas e a escondem. (Caputo, 2012, p. 27)

Sendo assim, é importante a partir disso, conduzir os estudantes ao pensamento crítico acerca do processo histórico e cultural brasileiro, em como os aspectos são fundamentais para o desenvolvimento em sociedade plural como a brasileira.

Sabe-se que a educação é um processo humano e está presente em qualquer sociedade, se manifestando de diversas formas, pelo que educar vai além do processo de transmissão de conhecimento didático pedagógico. A partir disso, pode-se dizer que a educação para as comunidades tradicionais de matriz afrikana é aquela que se dá nos espaços tradicionais dos povos afrikanos e está diretamente ligada às especificidades socioculturais destes povos. (Nunes, 2006).

A concepção do currículo para educação de alunos das comunidades de matriz afrikana, precisa conceber esses espaços, como locais de tradicionais, ancestralidade e sobretudo território de aquisição de saber, promovendo esses saberes para emancipação dessas comunidades, preservando as trajetórias históricas como memória capazes de levar a transformação, saberes ancestrais em saberes futurísticos, sempre pautado nos princípios da tradição afrikana. (Ribeiro, 2023)

Outro ponto importante a ser considerado na elaboração de um currículo para educação em e com alunos de matriz afrikana é a diferença entre essas comunidades, uma vez que ainda que existem semelhanças entre as comunidades afrodiáspóricas, e que existam igualmente similaridades nos processos educativos, cada uma possui sua dinâmica inspirada nos seus costumes e organização social-tradicional, é preciso não se cometer o risco racista homogeneizar os povos como foi feito no período escravocrata através da “conferencia de Berlim”.

Nas comunidades afrikanas e afrodiáspóricas, a socialização dos conhecimentos, das tradições, do “ser afrikano”, acontece de maneira circular, não obedecendo necessariamente linearidade sequencial e hierarquizadora de saberes, pregada no ocidente, que

A lógica a que obedecem projeta sobre a sociedade e as relações humanas as restrições e os mecanismos inumanos da máquina artificial com sua visão determinista, mecanicista, formalista, que ignora, oculta e dissolve tudo o que é subjetivo, afetivo, livre e encantador. (Morin, 2007, p.18)

Os saberes nos territórios afrikanos, são partilhados a partir da convivência e observação dos mais velhos/mais novos, que se aprende a tempo tudo e ao tempo todo, cada um constrói a didática certa para seu processo e organiza esse aprendizado da melhor maneira.

Nesse sentido, faz-se necessário decolonizar não somente os saberes, mas também os espaços de produção de conhecimento, promovendo outras vivências e geografias de saber e de

ensinar, inclusive nas escolas, nos movimentos sociais ou em outras organizações (Oliveira, 2009).

Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Afrikana, assim como outras legislações similares que são avanços significativos no processo de escolarização das populações afrikanas no Brasil, visam promover uma escola plural e inclusiva, ampliando o debate sobre visibilização de grupos historicamente apagados dos espaços de produção de saber.

Para isso, é necessário compreender o princípio que regem os povos de matriz afrikana como proposto na Lei 10.639 de 2003, a fim de desconstruir a negatividade que fora empregada a esse grupo e tal processo passa decolonização do currículo escolar, visibilidade aos saberes dos grupos historicamente marginalizados e finalmente pela formação de professores, como proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais, busca atender:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de afrikanos 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, 2004 p. 11)

A efetivação destas políticas públicas de democratização do currículo e da educação, na prática, vem enfrentando dificuldade na sua aplicação concreta, o que nos mostra que muito ainda precisa ser feito.

A elaboração do currículo e eleição das ideias pedagógicas estiveram atreladas aos ideais da cultura dominante, entretanto é imprescindível se discutir a necessidade de enfrentamento ao preconceito e rompimento das ideologias de controle e domínio da população.

Neste sentido, destacamos que alguns educadores ainda apresentam certa resistência no que diz respeito às comunidades quilombolas e ciganas. Infelizmente é ainda possível ouvir comentários preconceituosos e discriminatórios, o que abre debate para necessidade de formação docente para abordagem desta temática.

A educação para as comunidades afrodiáspóricas bem como a produção e o acesso aos materiais e equipamentos pedagógicos que abordam questões étnico-raciais é fundamental para os grupos docentes que atuam ou pretendem atuar nas comunidades quilombolas. Sendo assim, a efetivação da Lei 10639/2003 é essencial para que o processo de escolarização aconteça com êxito.

Outro ponto fundamental a ser observado é a elaboração regional de materiais didáticos pedagógicos para que o saber se torne significativo, a escola representativa e que promovam

ações emancipatórias e de valorização da identidade aos alunos afro-brasileiros de uma maneira geral. Dessa forma, a ruptura com as epistemologias eurocêntricas e a valorização das cosmopercepções afrikanas e afro-brasileiras tornam-se não apenas uma necessidade pedagógica, mas também uma ferramenta poderosa para o enfrentamento das desigualdades raciais e a promoção de uma educação que realmente reflita a diversidade da sociedade.

4. ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

A análise qualitativa com abordagem decolonial dos dados coletados nas entrevistas com educadores revela insights profundos sobre a valorização dos saberes, a marginalização e a atribuição de caracteres negativos aos valores e conhecimentos dos povos de matriz afrikana.

Esses fenômenos estão intrinsecamente ligados à prática de racismo religioso e epistêmico, e suas relações com o currículo escolar. Este capítulo relaciona as respostas dos entrevistados com as teorias e perspectivas de autores como Lélia Gonzalez, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Renato Noguera, Achille Mbembe, Molefi Kete Asante, Cleyde Amorim e Oyèrónké Oyěwùmí, Luiz Rufino entre outros, utilizados como referencial teórico ao longo desta investigação, destacando a importância da decolonização do currículo e da educação.

Os dados coletados refletem não apenas as experiências e percepções dos entrevistados, mas também as do pesquisador, que atuou como observador participante. Esse posicionamento do pesquisador é fundamental, pois, como argumenta Paulo Freire, "a pesquisa é sempre uma prática política" (Freire, 1987), e neste contexto, a prática de pesquisa atravessa e influencia o próprio pesquisador. Isso coloca o desafio da reflexividade, onde o pesquisador precisa constantemente questionar seu papel e as influências recíprocas entre ele e os dados coletados.

Nossa investigação foi dividida em duas etapas principais. A primeira etapa refere-se a pesquisa empírica, que consistiu na análise dos dados coletados através do método observação e intervenção, onde foram analisados as dinâmicas escolares e os discursos presentes em espaços educativos que envolvem saberes de matriz afrikana.

A segunda etapa corresponde aos dados obtidos através de entrevistas semiestruturadas, aplicadas por meio da plataforma Google Forms, permitindo uma coleta de dados mais ampla e acessível.

Para a análise dos dados, elegemos três categorias centrais: Valorização dos Saberes dos Povos de Matriz Afrikana; Relação Currículo Escola; e Racismo Religioso e Epistêmico. Essas categorias foram selecionadas por sua relevância na compreensão das dinâmicas de inclusão e exclusão presentes no ambiente escolar, bem como na identificação de práticas que perpetuam

ou desafiam o racismo estrutural e epistêmico. É importante ressaltar que, em respeito ao acordo de confidencialidade, utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes. Dito isso, passemos às análises.

Valorização dos Saberes dos Povos de Matrizes Afrikanas, revelou tensionamento significativo entre a presença desses saberes no cotidiano escolar e a resistência do racismo institucional à sua inclusão formal no currículo. Os entrevistados indicaram que, embora haja um reconhecimento crescente da importância dos saberes afrikanos, sua inserção no currículo ainda é marginal, muitas vezes restrita a eventos comemorativos como 20 de novembro⁹ ou a disciplinas periféricas. Essa marginalização reforça o que Boaventura Sousa Santos (2000)¹⁰ chama de "epistemicídio", ou seja, a sistemática exclusão dos conhecimentos afrikanos e afro-brasileiros dos espaços de legitimação acadêmica.

Os educadores apontaram a necessidade urgente de uma formação continuada que capacite os professores a integrar de maneira significativa esses saberes nas diversas áreas do conhecimento, rompendo com a visão eurocêntrica predominante. Lélia Gonzalez (1988) enfatiza que "a negação dos saberes afrikanos é, em última análise, a negação da humanidade daqueles que os produzem," destacando a relação intrínseca entre a valorização do conhecimento e a dignidade humana.

Na categoria Relação Currículo Escola, os dados indicam que o currículo escolar ainda opera majoritariamente sob uma lógica colonial, que privilegia os saberes ocidentais em detrimento das epistemologias afrikanas e indígenas. Essa constatação corrobora as críticas de Nilma Lino Gomes (2012), que argumenta que "o currículo não é neutro; ele é um espaço de disputa e poder, onde certos conhecimentos são legitimados enquanto outros são silenciados. Nesta mesma linha segundo (Moreira, Silva):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira, Silva, 1995, pp. 7-8).

A partir disso, os entrevistados relataram que as tentativas de incluir conteúdos de

⁹ O dia 20 de novembro é uma data de grande importância no Brasil, celebrado como o Dia da Consciência Negra. Essa data foi escolhida em homenagem a Zumbi dos Palmares, um dos maiores líderes da reexistência negra contra a escravidão no Brasil, que foi morto em 20 de novembro de 1695.

¹⁰ Em sua obra "A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência", publicada em 2000, Boaventura de Sousa Santos discute a ideia de epistemicídio ao criticar a monocultura do conhecimento científico ocidental, que desqualifica e marginaliza outras formas de conhecimento, como os saberes tradicionais, indígenas, afrikanos e populares.

matrizes afrikanas no currículo enfrentam resistência, tanto por parte de outros docentes quanto das próprias direções escolares e secretarias de educação, que frequentemente veem esses conteúdos como secundários ou não essenciais por um lado e por outro lado, temem perda de capital político eleitoral, com advento da onda fascista cristã e ultraconservadora.

A análise desses dados sugere que, para que haja uma verdadeira decolonização do currículo, é necessário um compromisso institucional que vá além das diretrizes superficiais. Renato Nogueira (2018) sugere que a decolonização do currículo deve incluir "não apenas a inserção de novos conteúdos, mas a transformação das práticas pedagógicas, de modo que elas reflitam e respeitem as diversas formas de conhecimento e ser no mundo."

Por fim, a categoria Racismo Religioso e Epistêmico revelou que as religiões de matriz afrikana continuam a ser alvo de preconceito e discriminação nas escolas, o que reflete o racismo estrutural presente na sociedade brasileira.

Achille Mbembe (2018) argumenta que o racismo não é apenas uma ideologia, mas uma prática de poder que "se manifesta na marginalização sistemática de certos grupos sociais, não apenas no nível econômico, mas também no simbólico." Os dados mostram que esse racismo se manifesta tanto na recusa em reconhecer a legitimidade dos saberes religiosos afrikanos quanto na perpetuação de estereótipos negativos que associam essas religiões ao atraso ou à violência.

Os entrevistados destacaram que as práticas pedagógicas nas escolas frequentemente reforçam essas visões estereotipadas, seja através de conteúdos curriculares que demonizam as religiões afrikanas, seja pela falta de representatividade positiva nos materiais didáticos. Molefi Kete Asante (2003) defende que "a descolonização do pensamento exige uma revalorização dos saberes ancestrais afrikanos, reconhecendo-os como igualmente válidos e necessários para a formação de uma consciência crítica e global".

Essas análises reforçam a necessidade de uma abordagem decolonial que não apenas inclua, mas que centralize os saberes de matriz afrikana como parte integral do currículo escolar. A decolonização do currículo deve ser vista como uma prática contínua e necessária para o enfrentamento do racismo religioso e epistêmico que ainda permeia as escolas brasileiras. A pesquisa, ao atravessar o pesquisador, também exige uma postura reflexiva que reconheça as próprias limitações e influências no processo de construção do conhecimento.

Com base nos dados analisados, fica claro que a transformação do currículo escolar é urgente e deve ser conduzida de maneira a promover uma educação que verdadeiramente valorize a diversidade e a pluralidade de saberes presentes na sociedade brasileira.

4.1. A pesquisa empírica

Na pesquisa empírica, a observação e a interação são fundamentais, constituindo a base para a coleta de dados. Essa abordagem é amplamente utilizada para testar teorias, descobrir padrões ou explorar novas áreas de conhecimento, servindo como um elo entre a teoria e a prática. Como destacam Lakatos e Marconi, "a pesquisa empírica envolve a coleta de dados através da observação e experiência, com o objetivo de verificar hipóteses e construir teorias com base em evidências" (Lakatos & Marconi, 2003, p. 25).

Além disso, a pesquisa empírica permite ao pesquisador não apenas verificar hipóteses preexistentes, mas também desenvolver novas teorias a partir dos dados coletados. Isso é particularmente relevante em estudos decoloniais e críticos, onde a experiência e a vivência dos sujeitos pesquisados podem revelar dimensões do conhecimento que foram historicamente silenciadas ou marginalizadas. Como argumenta Boaventura de Sousa Santos (2014), ao abordar sobre a importância de o conhecimento científico ser enriquecido pelo saber produzido pelas práticas sociais, incluindo aquelas que emergem das lutas contra a opressão e pela emancipação (Santos, 2014). Corroborando com as ideias de Boaventura, o historiador José Clóvis de Azevedo defende que para trabalhar com a realidade é preciso conhecê-la. Para conhecê-la, é necessário que se assegurem canais de expressão dessa realidade. Não se pode, por exemplo, falar em respeito à vivência e experiência do educando, como ponto de partida para recriar e produzir conhecimento, se não existem espaços de expressão desta vivência e desta experiência, como também não se conhecerá o contexto onde o educando experimenta a sua vida, se a escola não abrir espaços reais de participação e expressão do cotidiano das suas relações com a comunidade (Azevedo, 1995).

Na pesquisa empírica, impera a interação direta com o objeto de estudo e os sujeitos envolvidos; que facilita a compreensão das nuances contextuais que podem não ser captadas por métodos exclusivamente teóricos. Isso é essencial para uma análise mais completa e situada, respeitando as especificidades culturais, sociais e históricas dos contextos estudados. A abordagem empírica, portanto, não é apenas um meio de coleta de dados, mas uma prática de engajamento crítico que possibilita a produção de conhecimento a partir da realidade vivida e observada.

Por conseguinte, ao utilizar a pesquisa empírica, o pesquisador assume um papel ativo na construção do conhecimento, imerso em uma prática que transcende a simples observação. Como Freire (1987) sugere, "não há conhecimento sem ação; o conhecimento se constrói no ato de conhecer o mundo e transformá-lo" (Freire, 1987, p. 21). Dessa forma, a pesquisa

empírica se configura como um processo dinâmico, onde o investigador não apenas observa e coleta dados, mas também interpreta, interage e contribui para a transformação social e intelectual.

4.2. A Observação/Intervenção com os participantes

A observação e intervenção estão centradas na pesquisa qualitativa e envolveram o registro sistemático do comportamento, das ações, dos discursos, das reações e dos eventos nos espaços/campos de pesquisa. Como destaca Minayo (2010), ao afirmar que na pesquisa qualitativa, a metodologia de observação e intervenção permite ao pesquisador não apenas registrar os fenômenos como eles ocorrem naturalmente, mas também introduzir mudanças controladas para observar seus efeitos (Minayo, 2010).

Esse processo é essencial para capturar as dinâmicas reais que ocorrem no ambiente pesquisado, proporcionando uma visão mais aprofundada das interações e práticas sociais.

[...] A observação do comportamento das pessoas sem questões predeterminadas ou condução de uma entrevista na qual as pessoas possam falar abertamente sobre um tópico, em geral, sem o uso de perguntas específicas. A escolha de métodos por um pesquisador depende de seu objetivo: especificar o tipo de informação a ser coletada antes do estudo ou permitir que ela surja dos participantes do projeto (Creswell, 2007, p.34)

Nesse sentido, a observação/intervenção compreendeu a exploração e descrição dos participantes da pesquisa como elementos principais para o processo de coleta de dados, somada à reflexão sobre os “*njila*” da pesquisa — termo que aqui utilizamos para designar as trilhas ou caminhos metodológicos percorridos ao longo da investigação. Essa abordagem permitiu uma análise mais rica e contextualizada, onde os discursos e práticas observados não são apenas registrados, mas compreendidos em sua complexidade e implicações. É importante ressaltar que esta investigação partiu da análise de discursos racistas de profissionais da educação das escolas por onde passei, que demonizavam estudantes e educadores de matriz afrikana, atacando seus valores e, principalmente, negando aos alunos e professores afroreligiosos o exercício de sua dignidade religiosa. Estes discursos atribuíam um caráter negativo à existência dessas pessoas e as culpavam pelo fracasso escolar. De acordo com Van Dijk (2016), "textos e conversas racistas contribuem para a reprodução dos preconceitos étnico-raciais, ideologias racistas e discriminação dos Outros. Apesar da sutileza e da complexidade do discurso racista, os princípios organizadores globais desse discurso são muito simples e similares em qualquer tipo de discurso de base ideológica" (Van Dijk, 2016, p. 18).

A observação e análise do discurso dos participantes permitiram perceber que o racismo, mesmo quando expresso de maneira cordial, sutil e muitas vezes complexa, segue os mesmos

princípios organizadores. Independentemente da forma como se manifesta, o racismo e os racistas se baseiam na narrativa da negação do outro e da crença na superioridade racial.

Van Dijk (2017) define racismo como

"um complexo sistema social de dominação, fundamentado étnica ou 'racialmente', e sua consequente desigualdade. O sistema de racismo é composto por um subsistema social e um cognitivo. O subsistema social é constituído por práticas sociais de discriminação no (micro) nível local, e por relações de abuso de poder por grupos, organizações e instituições dominantes em um (macro) nível de análise" (Van Dijk, 2017, p. 134-135).

Esse sistema de racismo cognitivo é crucial, pois "mesmo que as práticas discriminatórias dos membros de grupos e instituições dominantes constituam as manifestações visíveis e tangíveis do racismo cotidiano, essas práticas também possuem uma base mental que consiste em modelos tendenciosos de interações e eventos étnicos, que por sua vez encontram-se enraizados em preconceitos racistas" (Van Dijk, 2017, p. 134-135). A escola, nesse contexto, se apresenta como um subsistema de reprodução de discursos racistas, onde a comunidade escolar acaba sendo, muitas vezes, um elemento de produção e perpetuação do racismo no cotidiano educacional.

Essa análise ressalta a importância de uma observação atenta e crítica, que vá além da superfície dos discursos e práticas, revelando as estruturas subjacentes de poder e dominação que sustentam o racismo.

A intervenção metodológica, por sua vez, deve buscar não apenas compreender essas dinâmicas, mas também propor caminhos para sua desconstrução, contribuindo para uma educação mais justa e inclusiva.

4.3. Por onde passamos: Conhecendo campo de pesquisa

Neste tópico, apresentaremos a escola e detalharemos como foram conduzidos as observações e os diálogos com os professores, a fim de proporcionar ao leitor uma compreensão mais cristalina do funcionamento das instituições escolares. A partir dessas interações, buscamos não apenas entender as dinâmicas internas, mas também identificar como os saberes tradicionais, em especial aqueles produzidos nos territórios de matriz afrikana, são (ou não são) incorporados no sistema educacional municipal. Uma vez que, assim como enfatiza Munanga (2005).

"Torna-se necessário refletir até que ponto as culturas oriundas dos grupos subordinados na sociedade, cujas contribuições não são consideradas como tradição e passado significativo e, por isso, são invisibilizadas e minimizadas nos currículos, poderão vir a ser objeto de investigação e constituir-se na prática educativa dos professores."(Munanga, 2005, p. 21)

Essa reflexão teórica fundamenta nossa análise e reforça a importância de investigar como os saberes de matriz afrikana são tratados no contexto escolar e principalmente quais caminhos devem ser trilhados para superar a discriminação racial epistêmico presente nos espaços escolares.

Durante a qualificação, a banca sugeriu uma revisão do escopo inicial, o que resultou na exclusão das entrevistas com os estudantes devido à resistência da administração municipal em conceder as autorizações necessárias. Essa limitação, embora significativa, nos levou a focar ainda mais nas interações com os professores e nos diálogos com as lideranças religiosas dos terreiros. A falta de acesso direto aos estudantes também nos fez refletir sobre as barreiras institucionais presentes nas políticas públicas de educação, que, muitas vezes, dificultam a condução de pesquisas mais críticas e que desafiem o status quo. Como aponta Quijano (2000), "o colonialismo persistente nas estruturas sociais contemporâneas continua a moldar as possibilidades de produção e disseminação de conhecimento, restringindo abordagens que contestam a hegemonia".

A pesquisa nos terreiros, por sua vez, proporcionou um contraponto essencial. As lideranças religiosas que nos receberam compartilharam conhecimentos profundos que não apenas enriqueceram o entendimento sobre os saberes afro-brasileiros, mas também revelaram como esses conhecimentos podem dialogar com o currículo escolar.

Esses diálogos foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, permitindo uma reflexão sobre como as epistemologias de matriz afrikana podem ser inseridas de maneira significativa na educação formal. Oluwole (1999) argumenta que "os saberes ancestrais afrikanos não são apenas históricos, mas representam uma fonte viva de conhecimento que continua a influenciar as práticas culturais e educativas contemporâneas".

Por fim, é importante refletir sobre os desafios enfrentados ao longo da pesquisa. A resistência das instituições e as limitações impostas pelas políticas públicas revelam a complexidade de se realizar uma pesquisa insubmissas dispostas denunciar o racismo no contexto escolar. e valorizar saberes tradicionalmente marginalizados. No entanto, esses obstáculos reforçam a importância deste estudo na luta por uma educação verdadeiramente inclusiva e plural. "A decolonização do saber exige um confronto com as estruturas de poder que perpetuam a exclusão e a marginalização dos conhecimentos subalternizados"(2007),

4.4. Do Chão da escola ao chão do barracão e vice-versa

O processo empírico de observação e intervenção nesta pesquisa teve início em 2022, durante uma reunião de conselho de classe na escola onde atuava como coordenador. Embora

alguns aspectos relacionados ao fenômeno do racismo já tivessem sido observados anteriormente em outras unidades de ensino, foi nesse contexto que a necessidade de uma investigação mais aprofundada se consolidou.

Nossa visita ao chão do barracão aconteceu na casa "Ilê Asê Tava Awure", onde fomos recebidos pela "Yalase" Ally, pedagoga e "Egbome" da casa. O terreiro de candomblé da nação jeje está localizado no município da Serra, na Grande Vitória. Para a Yalase, o barracão desempenha um papel central na preservação e transmissão dos saberes ancestrais dos povos de matriz afrikana na região.



Figura 1 – Egbome Ally
Fonte: acervo do autor

Antes dessa visita, havíamos iniciado um diálogo ainda na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que deu origem a um dos episódios do podcast que será apresentado como produto educacional desta pesquisa. A conversa na universidade foi um ponto de partida fundamental para aprofundar nossa compreensão sobre a relação entre o espaço escolar e as tradições afroreligiosas.

Em conversa com a Egbome, apresentamos a motivação da pesquisa e discutimos seu processo de iniciação até se tornar sacerdotisa, bem como a relação desse processo com a escola. Sendo afroreligiosa e também professora, a Egbome Ally possui um vasto conhecimento que é extremamente relevante para os processos educativos, objetivo central desta investigação.

Ela nos contou que foi iniciada desde muito jovem, com aproximadamente seis anos de idade. Mesmo tão nova, sempre teve clara a consciência de seu chamado, de suas

responsabilidades “enquanto filha de santo”, e do seu lugar no espaço ancestral em que foi criada. Desde cedo, sabia que seria cobrada por essas responsabilidades.

Nos terreiros de candomblé, os Itans desempenham um papel crucial na transmissão de conhecimentos. Para ela, foi através dos Itans que adquiriu todo o saber sobre as religiões de matriz afrikana, bem como sobre arte, dança, música, entre outros valores.

Os *Itans* são narrativas do sistema nagô de consultas às divindades. Na África, os *Itans* compunham, e ainda compõem, o oráculo denominado Ifá, que pode ser lido e interpretado através de um conjunto de dezesseis sinais, os *Odu*. Esses sinais podem se combinar entre si, resultando em 256 outros sinais, que também se combinam, perfazendo um total de mais de quatro mil sinais. Esses sinais são explicados através de várias histórias que compõem cada um deles. O sacerdote, o babalaô, sabe essas histórias de cor, pois o sistema era baseado apenas na comunicação oral (Póvoas, 2004, p. 25).

Durante nossa conversa, ficou evidente o grande cuidado com as questões ancestrais, que, segundo ela, representam a fonte de todo conhecimento e a conexão entre passado, presente e futuro. Nesse sentido, Flor do Nascimento nos lembra que:

A ancestralidade não é apenas uma relação que se estabelece com os ancestrais: é também, e sobretudo, uma lógica de continuidade que confere sentido – desde o presente – ao passado, que dá forma à memória, permitindo projetar futuros. [...] A ancestralidade é sempre uma experiência relacional, que liga, inclui e se move na perspectiva da multiplicidade – haja vista que somos herdeiros de diversos ancestrais (Nascimento, 2012, p. 46).

A ancestralidade afrikana é a última barreira para a manutenção da identidade dos povos afrikanos. Ela representa o pilar fundamental na formação da identidade religiosa, na conexão com os antepassados, na preservação da tradição, na afirmação do pertencimento, e principalmente na preservação da sabedoria dos povos afrikanos e afrodiaspóricos. Por isso, é um dos alvos mais frequentes do preconceito religioso.

Nossa ancestralidade é a fonte de tudo, do nosso passado, do nosso presente e do nosso futuro. Nossos ancestrais nos dão força, coragem e sabedoria, independente do momento que estamos vivendo. E nós carregamos a história de luta deles para fazermos a nossa. Talvez por isso considerem nossos deuses malignos e não a nós, porque sabem que a força não está em nós, mas neles (Egborne, Diário de Campo, 14 de abril de 2024).

Nesse contexto, o racismo, enquanto instrumento necropolítico da colonialidade, usa todas as suas ferramentas para buscar o apagamento da identidade dos povos afrikanos e afrodiaspóricos. Como relata Hampâté Bâ (1984, p. 45), o apagamento da “[...] memória ancestral que é a alma de um povo. Sem ela, um povo perde sua identidade e sua força vital.” Esse apagamento tende a demonizar qualquer expressão não europeia e a impor suas crenças, com o objetivo de dominar os povos afrikanos.

Conversamos também com Jéssica, que fez questão de que seu nome fosse incluído no trabalho como forma de afirmação. Jéssica é mãe de um estudante do 2º ano do ensino fundamental, ambos candomblecistas. Eles frequentam a casa de Axé no bairro Barramares, no município de Vila Velha, "Iè Axe Okanilè Oju Omi", que é liderada por Mãe Laura, uma sacerdotisa de Obaluaê com Iansã.

Para Jéssica, enquanto mãe de uma criança em escola pública, o Candomblé e o conhecimento dos Orixás são extremamente importantes. Para ela, as religiões de matriz afrikana representam três pilares fundamentais: "a identidade, a filosofia e o pertencimento." Ela destacou que acredita que "eles formam minha identidade, me trazem fundamentos e filosofia de vida, e um sentimento de pertencimento dentro de um território" (Jéssica, Diário de Campo, 14 de julho de 2024).

Ela continua.

A religião de matriz afrikana desempenha um papel fundamental na construção da identidade do meu filho. Ela não apenas o conecta com suas raízes ancestrais, mas também lhe proporciona um sentido profundo de quem ele é e de onde ele vem. Através dos ensinamentos e práticas religiosas, ele aprende valores essenciais de respeito, solidariedade e resiliência, que guiam sua conduta e suas escolhas de vida. Além disso, a religião oferece um senso de pertencimento, uma comunidade onde ele é aceito e valorizado por sua herança cultural. Participar dos rituais e das festividades fortalece o vínculo com a comunidade e reforça a importância de preservar e celebrar nossas tradições. Em um mundo onde a cultura afrikana é frequentemente marginalizada, a religião de matriz afrikana é um bastião de resistência e afirmação. Ela lembra meu filho que ele é parte de algo maior, de uma linhagem de força e sabedoria que merece ser honrada e continuada. Isso é inestimável para o desenvolvimento de sua autoestima e para sua compreensão do seu lugar no mundo (Jéssica, Diário de Campo, 14 de julho de 2024).

Jéssica também compartilhou conosco alguns casos de racismo e racismo religioso que seu filho enfrentou na escola por ser afroreligioso. Em um dos episódios, seu filho questionou-a se eles eram pessoas más. Ela relatou que, durante a preparação para a festa junina, que coincidiu com as festividades de Xangô, seu filho voltou para casa triste porque um colega foi proibido pela mãe de participar das danças. A mãe do colega havia dito que as festas juninas eram celebrações dos "demônios do candomblé e demônios afrikanos" e que essas pessoas eram do mal. Surpreendida pela pergunta de seu filho, Jéssica, que é militante do Movimento Negro e que conversa constantemente com ele sobre essas questões, sentiu-se profundamente abalada:

Quando ouvi isso, me senti ameaçada. Senti que meu trabalho de 6 anos, como mãe solo, estava sendo destruído em um dia e por uma frase apenas. Meu filho passa mais tempo na escola do que comigo, ele entra às 8h da manhã e sai às 17h. É por esse motivo que acho importante a escola ter uma maneira de evitar esse tipo de violência. Graças aos Orixás, eu soube trabalhar isso com ele, mas e quem não sabe? (Jéssica, Diário de Campo, 14 de julho de 2024).

A atribuição de um caráter maligno a qualquer produção que remete ao afrikano e aos corpos negros é fruto do processo de violência e tortura perpetrado pelo colonialismo. Franz Fanon destacou que a violência imposta aos afrikanos e seus descendentes "não é um acidente,

nem um erro ou uma falta. O colonialismo não se compreende sem a possibilidade de torturar, de violar ou de massacrar. A tortura é uma modalidade das relações ocupante-ocupado" (Fanon, 1964, p. 73).

Nesse sentido, o "chão da escola", se apresenta como um espaço potencial de tortura, reproduzindo essas violências raciais. No entanto, deve também ser pensada como um espaço de enfrentamento dessas mesmas violências, o que reforça a urgência de discutir as temáticas abordadas nesta investigação.

A pesquisa foi realizada em escolas de ensino fundamental nos municípios de Serra e Vila Velha, no estado do Espírito Santo. Descrever as escolas, o contexto socioeconômico e cultural dessas regiões, são fundamentais para entender o cenário no qual se inserem o fenómeno pesquisado. Chamaremos as escolas por (Escola Municipal-1) para a escola do município da Serra, (Escola Terra-Vermelha) e (Escola Boavista), para diferenciar e/ou caracterizar os educadores e que participaram da investigação assim como os encarregados de educação que são de matriz afrikana.

Começaremos por falar da Escola Municipal -1, que fica localizada no bairro Serra-Dourada 3, na cidade de Serra. Serra é um município que faz parte da Região Metropolitana da Grande Vitória. O bairro é predominantemente residencial, com uma diversidade populacional um contexto económico variável, composta por famílias de classe média e baixa. O público alvo da escola, são estudantes de ensino fundamental, entre 6 e 14 anos de idade.

Em relação a infraestrutura, considero que teve um pequeno avanço, comprando ao na em que atuei lá como pedagogo, contendo uma infraestrutura básica que inclui salas de aula, quadra, biblioteca, laboratório de informática.



Figura 2 -Imagem frontal da Escola Municipal
Fonte (Acervo pessoal)

Já a (Escola Terra-Vermelha) está situada no bairro de mesmo nome, em Vila Velha. Vila Velha é um dos municípios mais antigos do Espírito Santo e tem uma rica história cultural.

Unidade Ensino Fundamental fica localizada na chamada Região 5 do município, que comporta os bairros de Balneário Ponta da Fruta; Barramares; Cidade da Barra; Jabaeté; João

Goulart; Morada da Barra; Morro da Lagoa; Normília da Cunha; Riviera da Barra; São Conrado; Terra Vermelha; Ulisses Guimarães; Vinte e Três de Maio.



Figura 3 - Mapa da região V.
Fonte: site Prefeitura Municipal de Vila Velha



Figura 4 – Imagem frontal da Escola Terra-Vermelha
Fonte: Acervo do autor)

Apesar de estarem próximos uns dos outros, nossa pesquisa se centrou na região da Grande Terra Vermelha, uma vez que alguns alunos vivem nos bairros próximos ao que a escola está localizada.

A escola está localizada no bairro Jabaeté, que segundo o Censo 2010, possui cerca de 2517 habitantes e é fruto das pressões de movimentos sociais em 1992 na gestão do então governador Albuíno Cunha de Azeredo (1991-1995) como política de promoção de assentamentos urbanizados e legalizados para fins de moradias de populações de baixa renda. O terreno foi adquirido pela Companhia de Habitação do Espírito Santo (COHAB– ES) (Ribeiro, Pontes, 2022)

A comunidade escolar em questão é composta por 90 servidores em cada período, entre professores, diretor, merendeiras e outros profissionais que auxiliam para o funcionamento da escola. Atendendo uma média de uma média de 500 estudantes por período, totalizando cerca de 1500 alunos entre Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos, sendo que a maioria dos estudantes são das circunvizinhanças.

A unidade escolar usa a infraestrutura do já extinto de Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, possui uma infraestrutura antiga, porém com as ferramentas suficientes para o atendimento dos alunos.

Como algo comum nas escolas, o corpo docente é composto majoritariamente por profissionais evangélicos e muitos consideram irrelevante discutir o que propõe a Lei 10.639/03 e desconhecem/demonizam os saberes dos alunos de matriz afrikana, o que nos incentiva a propor este debate também para professores não negros ou não afrodiaspóricos, uma vez que propor questões que dizem respeito à cultura afrikana e afro-brasileira em sala de aula ainda é um grande entrave, inclusive para alguns pais e familiares que não compreendem a importância do tema para o desenvolvimento do estudante.

Precisa-se ainda levar em consideração que a clientela nessas escolas são crianças, jovens e adultos que possuem uma herança cultural que de maneira nenhuma deve ser ignorada apesar de muitos não possuírem conhecimentos sobre suas histórias.

A partir disso, pensamos que mesmo com a resistência do racismo e da intolerância religiosa, é fundamental trazer o reconhecimento e valorização das práticas educativas que acontecem nos territórios de matriz afrikana e o conhecimento trazido por esses alunos, assim como afirma Melo Neto:

Quando existe uma educação popular, pelo diálogo, ela caminha para a superação das formas existentes de opressão, uma pedagogia emancipatória [...] uma pedagogia orientada pela interpretação do mundo, considerando que todos se educam pelo diálogo, intersubjetivamente (Neto, 2004, p. 176).

Nesta perspectiva, a parceria entre professor e o próprio povo, pode atuar no domínio do conhecimento popular. A aproximação do professor com esse saber resultará na revisão e construção das identidades das comunidades.

Por fim, a escola Boavista, que fica igualmente em Vila Velha, Espírito Santo. Para uma melhor Análise dos Discurso, consideraremos aspectos gerais da escola, o contexto socioeconômico da região, e o perfil dos estudantes, pais e professores. Pelo que apresento uma visão abrangente com base em informações que podem ser coletadas para esse propósito:

O bairro possui infraestrutura urbana, segurança, acesso a serviços públicos (saúde, transporte, lazer) apesar de estar inserido no contexto de violência, tráfico de entorpecentes, o contexto socioeconômico das famílias dos estudantes, incluindo níveis de renda, onde a maioria são de classes média-baixa à baixa.

A escola possui uma infraestrutura aceitável, possui cerca de 300 alunos e cerca de 20 educadores. De ressaltar que os focos das análises dos discursos estão centrados nos professores, embora dialogamos com alguns alunos.

4.5. Nkunga Mambu: Diálogos

“A palavra é um remédio que cura e mata”
Proverbio Bantu

O objetivo deste capítulo é fornecer uma compreensão aprofundada de como as entrevistas foram essenciais para a construção desta pesquisa. Este processo envolveu a aplicação de um questionário, que foi seguido por diálogos descontraídos e informais sobre temas cruciais, como racismo religioso, as relações raciais no currículo, a valorização e visibilidade dos saberes não europeizados, a valorização dos saberes afrikanos e afro-brasileiros, e o racismo epistêmico.

A escolha por um diálogo mais informal e fluido foi estratégica, permitindo que os professores entrevistados expressassem livremente suas opiniões e percepções sobre essas questões complexas. Segundo Freire (1996), o diálogo é uma ferramenta essencial na educação, pois permite a construção conjunta de conhecimento e a conscientização crítica dos envolvidos.

Neste contexto, o diálogo não só facilitou a coleta de dados, mas também serviu como um espaço de reflexão coletiva, onde os educadores puderam revisitar e questionar suas próprias práticas pedagógicas e concepções de mundo.

Ao analisar as falas dos professores, foi possível identificar como o currículo escolar continua a ser moldado por uma perspectiva eurocêntrica, que frequentemente ignora ou minimiza as contribuições dos saberes afrikanos e afro-brasileiros.

Esta observação está em consonância com as críticas de Grosfoguel (2016), que aponta como o racismo epistêmico perpetua a marginalização das epistemologias não ocidentais dentro das estruturas educacionais. Além disso, a discussão sobre a valorização dos saberes não europeizados, especialmente os de matriz afrikana, foi um tema recorrente nas entrevistas, ressaltando a necessidade de uma revisão curricular que promova a equidade e a inclusão de múltiplas epistemologias, conforme defendido por Santos (2009).

A análise dos Discursos dos educadores revelou como o racismo religioso e o racismo epistêmico se entrelaçam, afetando diretamente a experiência dos alunos de matriz afrikana e afrodiaspóricos no contexto da escola. De acordo com Mbembe (2016), essas formas de racismo são expressões de um sistema de poder que busca desumanizar e silenciar vozes dissidentes, reforçando uma narrativa única e excludente.

As entrevistas mostraram que, para muitos professores, a valorização dos saberes afrikanos não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma ferramenta pedagógica

poderosa para a formação de estudantes críticos e conscientes de sua identidade e história.

4.5.1. Sabe Saberes dos Povos afrikanos e afrobrasileiros no olhar dos profissionais entrevistados

O reconhecimento e o compreender da importância dos saberes produzidos pelos afrikanos e afrodiaspóricos, principalmente os valores e saberes produzidos pelas populações de matriz afrikana é um fator necessário das discussões sobre os parâmetros curriculares e as práticas pedagógicas, tendo em vista a valorosa contribuição desse grupo étnico na formação da sociedade brasileira.

Sendo assim a abordagem de elementos que fortaleçam e promovam os feitos dos negros no Brasil, são importantes instrumentos informativos de promoção da diversidade cultural e da produção de reconhecimento e afirmação de pertencimento dos afrodiaspóricos.

Percebo que estudantes que têm acesso a uma educação que lhes permite enxergar a realidade numa perspectiva afrocentrada, fazendo uso de conhecimentos e elementos de nossa origem afrikana, recebem um letramento racial que os permite uma análise crítica de suas ações e comportamentos.” (“Professor 2, da escola Boavista, 22 de maio de 2024)

Neste mesmo sentido, a abordagem sobre a inclusão dos saberes dos povos de matriz afrikana no currículo escolar é tida pelos professores como uma prática essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Uma das entrevistadas afirmou:

Incluir os saberes dos povos de matriz afrikana no currículo escolar é fundamental para a edificação de uma sociedade justa, igualitária. Essa inclusão contribui para combater o racismo, para o enriquecimento do conhecimento, a valorização da história e da cultura brasileira, bem como proporciona fortalecimento da autoestima dos estudantes negros”(Professor 1, da escola Boavista, 22 de maio de 2024)

Nessa perspectiva, Lélia Gonzalez já defendia que a valorização da cultura afrikana e afro-brasileira como essencial para combater o racismo estrutural e promover a igualdade (Gonzalez, 1988). Segundo a autora, a negação desses saberes perpetua a marginalização e a exclusão social, reforçando a importância de uma educação inclusiva que valorize as contribuições culturais dos povos afrikanos.

Munanga vem corroborar com Lélia e enfatiza a necessidade de uma educação antirracista que valorize os saberes afrikanos e afro-brasileiros, criticando a invisibilidade desses conhecimentos no currículo tradicional. Munanga (2004) argumenta que a inclusão desses saberes enriquece o conhecimento cultural e promove uma educação mais justa e inclusiva, conforme refletido nas respostas dos entrevistados. A valorização dos saberes afrikanos é essencial para a construção de uma identidade que reconheça e celebre a riqueza das tradições e conhecimentos afrikanos. Esse reconhecimento é crucial para superar a marginalização histórica

e promover uma integração cultural mais justa e equitativa. (Munanga, 2004, p. 79).

Neste sentido, a professora entrevistada, faz uma crítica a percepção folclórica que se dá as causas pretas por parte do currículo escolar. Segundo ela, é necessário "Ensino escolar com mais ciência sobre a população preta, e menos alegoria, reduzindo o homem e a mulher preta a cultura apenas. É necessário lembrar deles na literatura, na ciência, na tecnologia, nos agrupamentos sociais e políticos, etc." "(Professor 8, da escola Boavista, 10 de abril de 2024)

Os dados mostram que o currículo atual das instituições de ensino, marginalizam a história e cultura afrikanas, focando apenas em aspectos superficiais e, muitas vezes, limitados ao período da escravidão. Essa visão limitada reforça estereótipos e não contribui para uma compreensão profunda das contribuições afrikanas. Nesta linha, o professor Rufino em pedagogia das encruzilhadas, destaca que

Contrárias ao reconhecimento e credibilização da diversidade de saberes e ao compromisso com a justiça social/cognitiva. A educação não pode ser absolvida de uma crítica que a cruze às dimensões do colonialismo. Esse padrão de poder esteve/está estrategicamente presente nos modos de educação praticados pelas instituições dominantes, seja nas formas concretas ou simbólicas de violência inferidas aos grupos historicamente subalternizados. A evidência ressaltada são os efeitos do colonialismo/racismo epistemológico/cognitivo e o fortalecimento de práticas pedagógicas que contribuíram para a manutenção do ideário colonial. (Rufino, 2019, p. 86)

Para os professores 5 e 6 da escola Terra vermelha, "O currículo ainda é muito eurocêntrico e não contempla adequadamente a diversidade étnica do Brasil." "(Professor 5, da escola Boavista, 16 de abril de 2024). Neste mesmo sentido outro educador afirma que, "Há uma falta de representatividade dos saberes indígenas e afrikanos no currículo escolar." "(Professor 6, da escola Boa-vista, 11 de abril de 2024). Neste sentido, "se no Brasil a educação, enquanto um projeto institucional, comungou — e em certa escala ainda comunga — de ideias de civilidade pautados na agenda colonial, o que é aqui proposto enquanto emergência é a produção de uma pedagogia que se oriente pelo cosmopolitismo de práticas/saberes dos modos produzidos como subalternos, inspirada na transgressão" (Rufino, 2019, p. 86)

Fica evidente que existe uma concordância por parte dos profissionais, sobre a necessidade do currículo se expandir e se decolonizar, uma vez que este documento direcionado, ignora outras possibilidades de saber e prega essencialmente conhecimentos de origem europeu, o que de certa forma não contempla estudantes que possuem uma identidade cultural específica, que é o caso de estudantes, quilombola, indígenas e de povos e territórios de matriz afrikana que estão inseridos no contexto das escolas investigadas.

Como abordamos nos capítulos anterior, pensadores sul-americanos como Aníbal Quijano e Ramón Grosfoguel, trazem uma discussão sobre a colonialidade do saber e a

necessidade de decolonizar o currículo nas perspectivas e saberes. Quijano argumenta que a decolonização do currículo é essencial para a inclusão de saberes de diferentes grupos étnicos e para a construção de uma educação verdadeiramente representativa (Quijano, 2000).

Em sua obra, crítica a razão negra, Achille Mbembe também critica a hegemonia eurocêntrica e a necessidade de reconhecer e valorizar os saberes não ocidentais (Mbembe, 2017). O filósofo camaronês explica ainda que a hegemonia eurocêntrica não apenas silencia outras formas de conhecimento, mas também as subordina a uma lógica que privilegia a experiência europeia como universal. É imperativo questionar essa supremacia e valorizar as contribuições e perspectivas dos saberes afrikanos e não ocidentais (Mbembe, 2017).

Com isso, é fundamental promover o que Noguera e Nascimento (2013, p. 79) chamam de “exercício de desmarginalização das produções” pedagógicas de matriz afrikana no currículo escolar, contrapondo as nefastas e perpetuas arrogância epistêmica, imposta pela colonialidade e pelo racismo.

4.5.2. O racismo de cada dia também está na escola

O racismo, é o ponto central na abordagem que tivemos com os professores participantes da entrevista, especificamente na forma do racismo religioso/epistêmico. Como abordado por Lélia Gonzalez, o racismo religioso, enquanto faceta do racismo estrutural e institucionalizado, estão presentes nas escolas e operam na negação e demonização das crenças de matriz afrikana como forma de opressão (Gonzalez, 1988).

Um fato que nos chamou bastante atenção durante nosso processo observacional, se deu na escola do município de Serra, onde uma aluna do 3º ano, que morava com a avó em situação de extrema vulnerabilidade social, era excluída do convívio dos outros colegas pelo fato do avó frequentar terreiro. Sempre que algum colega passava mal, atribuíam a ela, mesmo que em tom de brincadeira a “responsabilidade” negativa pela doença do colega.

Certo dia, chamei a menina para poder ouvi-la na presença da coordenadora, que afirmou que a aluna era culpada, pois se não estivesse indo na “macumba”, nada daquilo estaria acontecendo com ela, finalizando a fala com um “você está colhendo o que você plantou”. Interrompi a fala dela e convoquei a família dos alunos que reproduziam racismo com a aluna.

Nesta mesma linha de pensamento, a (Professora 2) da escola Boavista, compartilhou um episódio idêntico: “Tive uma aluna do 7º ano, cuja avó materna é mãe de santo de uma religião de matriz afrikana. Os colegas começaram a chamá-la de 'macumbeira'. Quando cheguei à sala, a menina estava chorando muito.” (Professor 2, da escola Boa-Vista, 19 de abril de 2024)

Este relato exemplifica como racismo religioso está presente no ambiente escolar, um problema que Munanga identifica como resultado da hegemonia religiosa cristã que marginaliza outras formas de religiosidade, particularmente as de matriz afrikana (Munanga, 2004). Achille Mbembe define esse processo de extermínio como necropolítica, que é a forma como o racismo, é usado como para sistematicamente aniquilar corpos negros na sua humanidade.

Para Rufino (2019) a imposição religiosa nos espaços de ensino, estão diretamente ligados aos interesses da colonialidade. Para ele.

O poder do nó atado 'religião, conhecimento e colonialismo' — considerando que esses aspetos se interpenetram e não se dissociam — é formador de subjetividades que advogam acerca de uma determinada moral e ética cristã. A meu ver, os princípios que advogam a favor dessas premissas estão a ser difundidos nas mais diferentes formas de sociabilidade e são formadores de ethos social brasileiro. Porém, resalto a sua presença e seus efeitos na educação escolar e em outras formas de representação institucional. Creio que, para avançarmos nos debates que venham a problematizar essas questões, devemos (Rufino, 2019, p.87)

Ainda nesta linha de pensamento, a professora opina sobre a hegemonia religiosa imposta na escola, que desrespeitam questões legais como estado laico e executam orações cristãs, violentando diretamente os alunos não cristãos.

"O racismo religioso está presente quando a escola celebra apenas feriados cristãos e ignora completamente as celebrações das religiões de matriz afrikana."(Professor 2, da escola Boa-Vista, 19 de abril de 2024). A professora continua afirmando que “Há muito preconceito contra as religiões de matriz afrikana, os alunos sofrem bullying e isso afeta seu desempenho escolar”.

Destaca-se que não se pretende fazer aqui, uma crítica leviana as opções e escolhas religiosas dos membros da comunidade escolar. Mas como historicamente o cristianismo foi/é utilizado para moldar os rumos da educação brasileira, promovendo uma teolização do ensino e da escola, pelo que ressaltamos que:

a crítica não incide sobre o direito à orientação e manifestação religiosa livre de cada grupo, mas sobre a edificação de modos de conceber a intervenção da religião, como mensagem divina, na organização social e política da sociedade. Talvez um dos pontos críticos das ações operadas pelas instituições religiosas no Brasil seja a difusão da noção de que somente através da conversão, ou seja, da salvação do espírito, o indivíduo seria capaz de ser reconhecido como dotado de inteligência. (Rufino, 2019, p.87)

Conforme o relato da professora, o racismo está além das ideias discriminatórias, ele afeta diretamente a vida escolar das crianças, uma vez que, conforme destacado pelo IBGE no ano de 2016, 4,2% dos estudantes com idade compreendida entre 13 a 17 anos disseram ter sido vítimas de humilhação na instituição escolar por causa de sua religião, sendo umas das mais frequentes formas de discriminação na escola IBGE (2016).

Não. Por todas as instituições de ensino que passei, todo o corpo docente era ou ainda é racista. Algumas têm no currículo projetos antirracistas, o projeto acontece de forma obrigatória e sempre com discursos racistas, tipo: ‘Não sei pra que isso se somos todos iguais’, ‘os próprios pretos se discriminam’ (Professor 2, Escola Boavista, Diário de campo 17 de junho de 2024)

Somado ao processo racista, vem a imposição das crenças cristãs que pé outra forma de violação, atrelada a ideia de universalização. Como mencionado durante o texto, uma das práticas mais corriqueiras nas escolas, são as orações. Estas práticas, ignoram a existência de qualquer outra crença e se impõe o cristianismo sob pretexto de oração universal, um universal medido a partir da régua branca, cristã e europeia. Segundo a professora 5 escolas Terra-Vermelha, existe.

[...] Há racismo religioso no movimento de rezar que algumas escolas ainda fazem, no momento da acolhida dos alunos, as orações do pai nosso e a ave maria são católicas, quando eles fazem sem pelo menos perguntar as crianças se querem participar e aos professores de outras religiões, estão negando o seu direito de não ficar em pé, de não querer rezar obrigatoriamente uma oração que não é da sua religião (coordenador pedagógico da escola Boavista, Diário de 15 de agosto).

Nesta mesma linha questionadora, Frantz Fanon, em seus estudos sobre o racismo, destaca que o racismo é uma ferramenta de desumanização e controle (Fanon, 1952). Corroborando nesta perspectiva, Lélia Gonzalez, destaca que o racismo religioso no Brasil está intrinsecamente ligado ao racismo estrutural, onde as religiões de matriz afrikanas são sistematicamente marginalizadas (Gonzalez, 1988). Portanto, é crucial que a educação promova o respeito e a valorização de todas as religiões, especialmente as que têm sido historicamente marginalizadas e tido como incivilizado e carente de uma universalização.

[...] A base de que se servia o discurso ocidental para dar conta da história universal. A noção de "civilização" era uma delas. Ela autorizava a distinção entre o humano e aquilo que não o é de modo nenhum ou não o é o bastante ainda, mas que pode se tornar humano mediante um adestramento adequado. Considerava-se então que os três vetores desse adestramento eram a conversão ao cristianismo, a introdução à economia de mercado pela via da arregimentação para o trabalho, e a adoção de formas racionais e esclarecidas de governo. (Mbembe, 2017, p. 158).

Por outro lado, O Brasil enquanto um país que adota a laicidade, ou seja separa religião do estado, garantindo a neutralidade religiosa nas condições das questões públicas, situações com a compartilhada pelo educador, carecem de uma solução urgente, uma vez que embora no Brasil não existe uma política antireligiosidade, existe a obrigação legal de respeito as diversidades religiosas e de crenças, uma vez que a laicidade é definida como sendo o “[...] regime social de convivência, cujas instituições estão legitimadas principalmente pela soberania popular e já não mais por elementos religiosos”(Blancarte, 2008 p. 19).

Em conversa com a líder religiosa, uma declaração nos chamou atenção. Segundo a

Egbome Ally, as crianças de axé, demonstram muita atenção e participação nas atividades realizadas nos territórios de matriz afrikana, a oralidade é a principal metodologia de ensino e aprendizado utilizado nesses espaços, e cada *itan* proferido por um mais velho, é atentamente compreendida e as dúvidas questionadas sempre. Para ela, e como afirma Stela Caputo, “no terreiro, todo espaço é espaço de aprender e ensinar [...]” (Caputo, 2012 p. 39).

Conforme descrito pelo entrevistado, os espaços de matriz afrikana, são muito mais do que espaços de prática religiosa; eles são verdadeiros centros de saber, onde os conhecimentos são transmitidos através de práticas culturais, rituais e vivências de geração em geração.

Os instrumentos musicais, as vestimentas e as comidas típicas mencionadas não são apenas elementos culturais superficiais, mas carregam em si uma profunda carga simbólica e epistemológica. Logo esta bagagem de valores, saberes e vivenciais, precisam ser incorporadas pela escola, de maneira fortalecer e facilitar o processo de escolarização dos estudantes de axé e não só.

Este mundo que é o terreiro é atravessado por diversas redes educativas que ultrapassam os seus limites físicos e atingem o ciberespaço, entendido como um espaço desterritorializante, sem controle centralizado e que existe em potência em um hipertexto mundial interativo, por meio de diversas narrativas digitais (Caputo, 2014, p.47)

Stella Caputo traz a compreensão dos terreiros enquanto espaços de produção de conhecimento, demonstrando que a influência educativa vai além do seu espaço físico, onde são disseminando saberes e tradições em redes e por narrativas interativas e adoção de práticas pedagógicas e culturais próprias por meio de uma tecnologia ancestral de preservação e difusão das tradições.

4.5.3. Silenciamento Epistêmico e racismo no currículo escolar

No decorrer desta investigação, abordamos em vários momentos a supervalorização das epistemologias ocidentais, uma questão central que foi corroborada pelos educadores entrevistados. Eles afirmaram que "existe uma superestimação da história europeia, ao passo que a história afrikana é ensinada apenas a partir do ponto da escravização, sem abordar a complexidade e a riqueza das civilizações afrikanas pré-coloniais." Esse enfoque limitado reforça a visão de África como um continente de atraso e submissão, contribuindo para a manutenção de estereótipos negativos. Um dos professores entrevistados expressou claramente essa preocupação:

Não existe utilização do conhecimento produzido na África. Ainda temos um material didático focado na perspectiva eurocentrada que conta a história de África a partir da escravização de seus povos, quando na verdade a escravização representou uma

quebra na história deste continente (Professor 5, Escola Terra-Vermelha, Diário de Campo, 12 de março de 2024).

Essa declaração está profundamente alinhada com as ideias do pesquisador jamaicano Stuart Hall, que discute a destruição da identidade cultural por meio de narrativas hegemônicas que desconsideram a pluralidade de histórias e contribuições. Hall (1992) argumenta que a história contada sob uma perspectiva eurocêntrica não apenas distorce a realidade, mas também subestima e invisibiliza as culturas não europeias, levando à marginalização e desvalorização de outros saberes e formas de conhecimento. Essa invisibilização, segundo Hall, é uma forma de negação da diversidade cultural e da riqueza das civilizações que foram subjugadas pela colonização, perpetuando, assim, um ciclo de exclusão e estereotipação que se reflete diretamente no currículo escolar.

Essa crítica é complementada com a abordagem de outros teóricos decoloniais, como Achille Mbembe e Boaventura de Sousa Santos, que também denunciam o epistemicídio e a desvalorização das epistemologias não ocidentais. Boaventura de Sousa Santos (2009) vai além ao afirmar que a monocultura do conhecimento ocidental não só silencia outras formas de conhecimento, mas também legitima um processo contínuo de colonialidade, onde o saber europeu é visto como universal e superior, enquanto os saberes produzidos fora do eixo ocidental são considerados primitivos ou irrelevantes.

Neste sentido, Molefi Kete Asante (1990), argumenta que a educação afrocentrada é essencial para o fortalecimento da identidade e autoestima dos estudantes negros. Segundo Asante, a inclusão dos saberes afrikanos no currículo não é apenas uma questão de representatividade, mas uma forma de reconstruir a autoestima e a identidade cultural dos estudantes negros, proporcionando-lhes uma base sólida para o sucesso acadêmico e pessoal. Como confirmado pela (Professora 3 da escola Boavista) "Quando os estudantes negros se veem representados na história e na cultura que aprendem na escola, eles ganham mais confiança, começam a se sentir mais pertencentes ao espaço escolar." (Professor 3 da escola Boavista, Diário de Campo 17 de junho de 2024)

A (Professora 3 da escola Boavista) relata-nos sobre as consequências do racismo contra os saberes das populações de matriz África, para ela, “” [...] as consequências do racismo epistêmico no contexto curricular são graves e impactam diretamente a formação dos estudantes, tais como: limita a compreensão da realidade, perpetua a desigualdade, dificulta o desenvolvimento do senso crítico.”.

Nesta mesma linha de raciocínio, Maldonado-Torres argumentam que “o racismo epistêmico descarta a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na

metafísica ou na ontologia, mas o resultado acaba por ser o mesmo: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos” (Maldonado-Torres, 2008, p. 79).

Como afirmado pelo educador entrevistado, o Racismo Epistêmico, está diretamente ligado ao apagamento do outro. “O racismo epistêmico é a negação do outro, de sua legitimidade intelectual” (Professora 1 da escola Boavista, Diário de Campo 17 de junho de 2024).

Neste sentido, Oyèrónké Oyěwùmí critica a imposição de paradigmas ocidentais sobre os saberes afrikanos, destacando a necessidade de reconhecer e valorizar as epistemologias afrikanas de forma autêntica e respeitosa. O racismo epistêmico descrito pelos entrevistados está alinhado com a crítica de Oyěwùmí ao epistemicídio, a destruição ou desvalorização dos sistemas de conhecimento não ocidentais (Oyěwùmí, 1997).

Desse modo, é fundamental a elaboração de propostas de intervenção pedagógicas que gera, mudanças no currículo atrelado a formação dos profissionais docentes, fato que é reforçado pela professora entrevistada a afirmar que: "Precisamos de uma formação continuada que não só ensine os professores sobre a história e a cultura afrikana, mas que também os ajude a desconstruir preconceitos e estigmas que podem carregar." (Professora 3 da escola Boavista, Diário de campo 12 de junho de 2024).

Embora exista documentos normativos que apelam para Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, está formação não garantida na sua integralidade por parte das secretarias municipais das escolas por onde passamos. A orientações curriculares preveem a:

“Socialização e visibilidade da cultura negro-afrikana. Formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações racial e de gênero e à homofobia. Construção de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola. Valorização dos diversos saberes. Valorização das identidades presentes nas escolas, sem deixar de lado esse esforço nos momentos de festas e comemorações” (Brasil, 2006, p. 24).

Igualmente neste sentido, 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 Afrikana que versa sobre a necessidade de “todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária” (Brasil, 2009, p. 23).

As respostas dos professores revelam uma crítica contundente ao racismo epistêmico presente no sistema educacional, evidenciando como a negação e a marginalização dos saberes de grupos oprimidos continuam a ser perpetuadas nas práticas pedagógicas e no material

didático. Para combater esse racismo, é essencial uma revisão crítica do currículo escolar, que deve incluir de forma significativa e respeitosa os saberes e as histórias dos povos de matriz afrikana e indígena. Além disso, a formação continuada dos educadores é crucial para desconstruir preconceitos e promover uma educação que valorize a diversidade epistêmica, conforme defendido por autores como Boaventura de Sousa Santos, Ramón Grosfoguel, Oyèrónké Oyèwùmí, Achille Mbembe e Nilma Lino Gomes.

4.5.4. Racismo Religioso e os Caminhos para uma Escola Antirracista

As entrevistas realizadas geraram contribuições inestimáveis para a compreensão da manifestação do racismo religioso no ambiente escolar. Ao explorar as percepções desses educadores, o estudo capta nuances de como o preconceito e a discriminação dirigidos às religiões de matriz afrikana e seus professores (alunos, professores) se infiltram nas interações entre os estudantes e nas práticas cotidianas da escola.

As respostas dos professores não só revelam experiências pessoais, mas também fornecem uma base sólida para uma reflexão crítica fundamentada nas teorias de renomados intelectuais que discutem o racismo epistêmico, o racismo cultural e as complexas hierarquias de poder estabelecidas no contexto da colonialidade.

Este diálogo entre a prática educativa e a teoria acadêmica busca desvendar as formas pelas quais o racismo religioso é estruturado e perpetuado nas instituições de ensino. Autores como Lélia Gonzalez, Kabengele Munanga, Achille Mbembe, Frantz Fanon, Nego Bispo e Cida Bento nos darão ferramentas teóricas que enriquecem a análise dessas manifestações, situando-as dentro de uma compreensão mais ampla das dinâmicas sociais e históricas que continuam a moldar o espaço educacional brasileiro.

Ao relacionar as falas dos professores com essas perspectivas teóricas, a dissertação procura não apenas mapear as manifestações do racismo religioso, mas também propor caminhos para sua superação, contribuindo para uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e comprometida com a justiça social.

Na concepção do Professor 1, o racismo religioso é "considerar uma fé superior, melhor ou mais correta em relação a outra" (Professor 1 diário de campo, 12 de abril de 2024). Ele ilustra essa definição com um caso concreto, onde uma aluna foi chamada de "macumbeira" por seus colegas devido à sua prática religiosa.

"Na escola na qual trabalho, não presenciei por parte dos estudantes comportamentos de discriminação religiosa ou racismo religioso, mas sabe-se que, mesmo eles não expressando, fica nítida as dificuldades de compreenderem que há múltiplas possibilidades de crenças. Enquanto fora do ambiente escolar é constante e visível a prática do racismo religioso ou discriminação religiosa." " (Professor 1 diário de

campo, 22 de maio de 2024).

Essa experiência direta demonstra a marginalização das religiões afro-brasileiras, um fenômeno que Lélia Gonzalez descreve como racismo cultural. Segundo Gonzalez, a desqualificação dessas religiões não é apenas uma questão de intolerância, mas parte de uma estratégia mais ampla de manutenção da supremacia racial e cultural que privilegia as tradições ocidentais em detrimento das afrodescendentes.

O (Professor 2 da escola Terra-Vermelha) complementa essa visão ao afirmar que "racismo religioso é o preconceito direcionado às pessoas com base no seu sistema de crenças e valores, principalmente quando têm origem afrikana ou indígena" (diário de campo, 15 de abril de 2024). Ele observa, no entanto, que na escola onde trabalha, não presenciou comportamentos de discriminação religiosa explícita, embora reconheça que os estudantes e outros professores têm dificuldades em aceitar a multiplicidade de crenças.

Amorim e Oliveira (2020) destacam a necessidade de se promover visibilidade as comunidades de matrizes afrikanas através de pesquisas e diálogos nos espaços de produção de conhecimento com objetivo de se enfrentar os casos de racismo religiosos que tem aumentado nos últimos tempo no Espírito Santo.

Neste sentido, podemos afirmar que a construção da visibilidade social e do reconhecimento vem ocorrendo também a partir da produção do conhecimento acadêmico propiciado pela pesquisa etnográfica realizada por docentes da universidade, enquanto atores externos em relação com tais comunidades. Ao mesmo tempo em que a invisibilidade histórica e social e a segregação dos descendentes de afrikanos no Brasil. (Amorim e Oliveira 2020, p 49)

Como abordado pelos professores, a promoção da visibilidade dessas comunidades tem acontecido fruto de lutas e reafirmação da identidade afrikana. Porém, nem todos os estudantes e professores estão dispostos a sofrer represálias. Segundo Munanga, as hierarquias de conhecimento estabelecidas pelo colonialismo continuam a influenciar a percepção dos estudantes, que, muitas vezes, internalizam a visão de que apenas as religiões e culturas europeias são válidas e dignas de respeito.

As discussões de Frantz Fanon sobre a violência simbólica e real, permeiam as sociedades racistas onde o ódio dirigido às religiões aos corpos afrikanos, não é apenas uma manifestação de intolerância, mas uma tentativa de desumanização do negro, reforçando a supremacia branca e a hierarquia racial estabelecida pela colonialidade.

Por sua vez, o em sua resposta o Professor 4 da (Escola Terra-Vermelha) considera como racismo religioso "um conjunto de práticas e ideias discriminatórias ou até mesmo ódio sobre as religiões de matriz afrikana" (diário de campo, 25 de abril de 2024). Demonstrando que é o racista quem cria o inferiorizado (Fanon, 2008).

Nesta mesma linha de pensamento, outro educador corrobora, definindo racismo religioso como sendo "Julgamento que a crença do outro está errada associado à cor" (diário de campo, 30 de abril de 2024). Ele relata que um aluno foi julgado por usar roupa branca na sextas-feiras, uma prática comum em certas religiões de matriz afrikana.

Nego Bispo, em sua discussão sobre cosmofobia, argumenta que essas manifestações de preconceito são tentativas de silenciar e apagar os saberes e tradições afrikanas. A crítica ao uso de roupas brancas não é apenas uma rejeição de uma prática cultural, mas uma tentativa de deslegitimar a conexão espiritual e ancestral que essa prática representa.

Essa análise das respostas dos professores evidencia como o racismo religioso está profundamente enraizado nas práticas e nas estruturas escolares, refletindo as hierarquias de poder e conhecimento que foram estabelecidas durante o período colonial e que ainda persistem na sociedade brasileira. A discriminação contra as religiões de matriz afrikana não é um fenômeno isolado, mas uma expressão de um sistema maior de opressão que desvaloriza e marginaliza as culturas e os saberes afrodescendentes.

O Professor 3 vai além ao descrever o racismo religioso como "a contravenção à existência da religião de matriz afrikana, seja umbanda, candomblé, quimbanda, e às vezes sobra até para o espiritismo" (diário de campo, 20 de abril de 2024). A visão do professor pode ser analisada à luz da teoria de Achille Mbembe sobre a necropolítica, que sugere que o poder colonial não apenas controla as vidas, mas também determina quais práticas culturais e religiosas podem existir plenamente. A exclusão e a marginalização das religiões de matriz afrikana são, portanto, formas de negação do direito à existência dessas tradições, que são sistematicamente relegadas ao campo do proibido ou do invisível.

As entrevistas demonstraram que os professores revelaram a profundidade e a complexidade do racismo religioso no contexto escolar, especialmente em relação às religiões de matriz afrikana. Os depoimentos indicam que, apesar das diretrizes legais que buscam promover a diversidade e a inclusão, como a Lei 10.639/2003, a intolerância religiosa persiste de maneira significativa nas práticas cotidianas das escolas produzidas diretamente por estudantes sob pretexto de bullying, indiretamente pelos educadores com comentários e simbolicamente pelo poder público através das faltas de implementação de políticas públicas efetivas.

Outro ponto unânime entre os educadores é a importância de revisitar e reformular os currículos escolares para incluir de forma significativa os saberes e as práticas culturais e religiosas afrikanas e afro-brasileiras. Essa inclusão deve ir além da abordagem superficial e pontual, integrando essas perspectivas de maneira transversal em diversas disciplinas, para que

os alunos possam reconhecer a relevância e a riqueza dessas tradições na formação da identidade brasileira. Essa prática reassistiva não apenas violenta as crenças dos alunos e professores de afroreligiosos, mas também contribui para a perpetuação de um ambiente educacional excludente e opressor.

Por outro lado, como também foi observado na análise dos discursos, os professores ainda revelam uma certa aversão no processo de reconhecimento ao racismo e/ou lidar com a multiplicidade de crenças e a diversidade religiosa no ambiente escolar. Essa resistência pode ser vista como resultado de uma formação educacional que ainda privilegia uma perspectiva eurocêntrica e cristã, que deve ser superada com processos formativos constantes.

Esses caminhos sugeridos pelos professores refletem um desejo de transformar o ambiente escolar em um espaço de respeito à diversidade e de combate ao racismo religioso. Eles destacam a importância de uma abordagem holística que inclua a formação dos educadores, a revisão curricular e a criação de um ambiente escolar inclusivo, que valorize todas as formas de expressão religiosa. Esses passos são vistos como fundamentais para a construção de uma educação que promova a equidade e a justiça social, reconhecendo e respeitando as identidades e os saberes de todos os alunos.

Frequentemente ouço crianças se referindo a qualquer prática ou manifestação cultural fora dos padrões cristãos como "macumba.". Os estudantes associam negativamente essa palavra a músicas, danças ou até mesmo a cânticos indígenas. Isso revela como estereótipos e preconceitos são internalizados desde cedo, criando um ambiente escolar hostil para aqueles que se identificam com religiões de matriz afrikana. (professora 2 da escola Municipal diário de campo, 20 de abril de 2024)

Ficou demonstrado no âmbito desta pesquisa que o racismo religioso ainda permeia o ambiente escolar brasileiro. Os professores entrevistados relataram diversos exemplos de preconceitos e discriminação que afetam diretamente os estudantes. Uma vez que, embora haja legislações e diretrizes que promovem a inclusão da história e cultura afro-brasileira e afrikana no currículo, na prática, essas diretrizes são frequentemente negligenciadas ou tratadas de maneira superficial.

Embora a escola onde eu trabalho tenha projetos antirracistas no currículo, na prática esses projetos são executados de forma obrigatória e superficial. Alguns colegas questionam a necessidade dessas iniciativas, fazendo comentários como "não sei para que isso se somos todos iguais," o que demonstra uma resistência e falta de compreensão sobre a importância da inclusão dos saberes de matriz afrikana. (Professora 9 – Escola Municipal, Diário de Campo 19 de abril de 2024)

Neste sentido, muitos educadores entrevistados, reconhecem a importância de valorizar desses saberes, mas sentem falta de uma formação adequada e de apoio institucional para implementar efetivamente essas mudanças. Como reforça a educadora: "A escola precisa promover uma formação continuada que aborde as relações étnico-raciais de forma prática, não

apenas como uma teoria distante, mas como algo que influencia diretamente a prática pedagógica diária." (Professora 2 – Escola Municipal, Diário de Campo 19 de abril de 2024)

"Acredito que primeiramente os professores precisamos de formação, percebo que muitos de nós carregamos estigmas, que somente a partir da conscientização poderão ser repensados, mesmo em datas como a Consciência Negra, ainda tem professores que enaltecem mais o sofrimento do que os saberes ou a cultura dos povos africanos." (Professora 9 – Escola Municipal, Diário de Campo 19 de abril de 2024)

A partir das respostas dos entrevistados, fica evidente a necessidade de uma reformulação mais profunda no sistema educacional, que vá além de cumprir as leis de maneira simbólica, e que realmente incorpore uma perspectiva decolonial e pluralista, valorizando a diversidade de saberes e culturas presentes na sociedade brasileira.

5. PRODUTO EDUCACIONAL: JANGO PODCAST

Nos últimos anos, os programas de pós-graduação profissional, particularmente em níveis de mestrado, têm ganhado destaque pela forma como integram teoria e prática, capacitando os seus estudantes (na maioria profissionais da educação) a aplicarem o conhecimento acadêmico em contextos reais e de relevância social.

Conforme afirmam Maciel e Nogueira (apud, Bitencourt 2001), o mestrado profissional é “um processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, a partir da interação com outras pessoas”.

Diante disso, uma das principais questões em debate no âmbito dos Programas de Pós-graduação Profissional, está relacionada à validação do Produto Educacional (PE). O PE deve ser concebido como uma solução destinada a resolver um problema específico do campo de prática profissional. Podendo ser apresentado em forma de um artefato físico ou digital, ou ser implementado como um processo, uma sequência de ações ou etapas organizadas que levam à solução do problema, como metodologias, estratégias ou fluxos de trabalho. (Bessemmer; Treffinger, 1981).

Para isso, é fundamental ressaltar que o Produto Educacional deve seguir algumas recomendações para cumprir sua função. Entre elas, destaca-se a necessidade de ser compartilhado no seu meio de atuação profissional, ter potencial para replicação, ser registrado e demonstrar aderência às linhas e projetos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação onde foi desenvolvido.

No entendimento de Moreira e Nardi (2009), os Produtos Educacionais nos Programas de Pós-Graduação Profissional são relatos de experiências voltados para a implementação de produtos de natureza educacional. Com um caráter prático, esses produtos visam

instrumentalizar o ensino em contextos sociais específicos, oferecendo soluções que atendem às demandas pedagógicas e promovem a inovação nos processos de ensino e aprendizagem.

Foi com base nessa relevância, acessibilidade que idealizamos como produto educacional um Podcast formativo, atrelando o uso das novas tecnologias e de elevado alcance público a (in)formação pertinente no processo de formação de alunos e professores.

O podcast, enquanto ferramenta de mídia digital, surge no cenário da comunicação nos anos 2000, se estabelecendo rapidamente como um meio acessível e rápido de disseminar conteúdo e mudando a forma de se apresentar informação. A palavra “podcast” é uma combinação de “iPod” (dispositivo da Apple) e “broadcast” (transmissão), popularizando-se pelo fato de que os conteúdos podem ser ouvidos sob demanda, permitindo que os usuários acessem informações a qualquer hora e em qualquer lugar (Berry, 2006).

No ano de 2012, o podcast passou por uma significativa transformação a partir de quando nos Estados Unidos foram desenvolvidos os primeiros modelos de negócios que tornaram viável sua consolidação como uma prática comercial e de consumo em larga escala. Essa mudança permitiu que o podcast se estabelecesse como uma mídia independente, possibilitando a produção e distribuição de conteúdo sonoros de maneira autossustentável. Esse novo formato comercial ampliou o acesso e a popularização do podcast, que deixou de ser uma simples plataforma alternativa para se tornar uma importante ferramenta de (in)formação, comunicação (Bonini, 2015).

No ambiente educacional, o podcast tem se consolidado como uma estratégia pedagógica cada vez mais relevante, promovendo a aprendizagem contínua e flexível. Sua principal vantagem é a capacidade de complementar as práticas tradicionais de ensino, oferecendo aos estudantes a possibilidade de acessar conteúdos de forma dinâmica e em momentos oportunos, como durante o trajeto entre suas atividades diárias.

Conforme destaca Morris (2020), os podcasts emergem como uma ferramenta poderosa para democratizar o conhecimento, já que conseguem eliminar barreiras geográficas e temporais, possibilitando que o conteúdo educativo esteja ao alcance de qualquer pessoa, em qualquer lugar e a qualquer hora. Além disso, o uso dos podcasts na educação contribui para a diversificação das metodologias de ensino, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e adaptável às necessidades individuais dos alunos.

Nesta mesma linha, Araújo, Leão, Leite e Silva (2010) apontam que, esse recurso pode ser utilizado para compartilhar diferentes tipos de mídia, com o objetivo principal de permitir ao estudante o acesso aos conteúdos alinhados aos seus interesses de maneira programada. Dessa forma, o estudante poderia iniciar ou retomar seus estudos no momento que fosse

mais conveniente.

Ao acolhermos a utilização de mídias digitais como ferramenta educativas, busca-se garantir o acesso as novas formas de disseminação do conhecimento e promoção de aprendizagens conforme orientados nos documentos normativos de educação. Como destaca Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 36) ao enfatizarem que:

Os docentes podem utilizar os recursos digitais na educação, principalmente a internet, como apoio para a pesquisa, para a realização de atividades discentes, para a comunicação com os alunos e dos alunos entre si, para integração entre grupos dentro e fora da turma, para a publicação de páginas web, blogs, vídeos, **podcasts**, para a participação em redes sociais e entre muitas outras possibilidades. (**grifo nosso**).

Nessa linha de pensamento, concebemos o podcast como uma ferramenta inovadora e acessível, especialmente adequada ao cotidiano dos professores, que, devido às jornadas duplas e até triplas, muitas vezes não dispõem de tempo para leitura ou formação continuada, embora a integração entre teoria e prática seja fundamental. Este capítulo explora o potencial do podcast como um produto educacional, destacando suas vantagens e contribuições para o processo de formação continuada de profissionais e de escolarização dos estudantes.

Com esse potencial em mente, o “Jango Podcast” é uma jornada de (re)conexão com raízes ancestrais, além de uma plataforma de reexistência contra os racismos presentes nos espaços sociais, sobretudo na escola. Cada episódio, chamado de ‘Trilhas de Saberes’, tem duração de 30 a 50 minutos. Os episódios combinam entrevistas com líderes afroreligiosos, educadores e especialistas, além de promover debates temáticos que abordam os desafios e conquistas na valorização dos saberes de matriz Afrikana. Cada episódio possui um título específico que sintetiza o tema central discutido.

A adoção da nomenclatura Jango¹¹, possui uma relação com a ideia de Jango, que como explica Kavaya (2016), é "um espaço comunitário de encontro, onde ocorrem discussões e a troca de saberes, simbolizando um local de coletividade, diálogo e transmissão de conhecimento intergeracional". Transpondo essa ideia para o formato de podcast, nosso objetivo é criar um ambiente digital que reflita essas práticas culturais, servindo como uma plataforma para discutir e valorizar os saberes de matrizes Afrikanas.

¹¹ O “**Jango**” nas tradições Bantu, é um local de ensinamento ancestral que transcende a ideia de um espaço meramente físico; é um ponto de convergência onde conhecimentos, sabedoria e tradições são transmitidos de geração em geração. Este conceito enfatiza a importância da educação cultural e espiritual nas comunidades bantu, servindo como um meio de preservação e valorização da herança ancestral. Algumas características que enfatizam o papel ancestral do Jango para os povos Bantu são: A Transmissão de Saberes; A Educação Holística; Os Rituais de Passagem e Iniciação entre outros.

Nosso Podcast, se posiciona, assim, como uma ferramenta de reexistência cultural e decolonial, amplificando vozes historicamente marginalizadas e oferecendo um espaço para que essas vozes sejam reconhecidas e celebradas.

Em uma era marcada pela sobrecarga de informações, os podcasts surgem como uma poderosa forma de comunicação, proporcionando uma experiência auditiva única, informativa e envolvente. Markman e Sawyer (2014) destacam que "os podcasts têm se tornado uma ferramenta essencial na educação devido à sua acessibilidade, flexibilidade e capacidade de engajar os ouvintes." Bonini e Sellas (2014) reforçam essa visão ao afirmar que "o podcasting oferece um novo meio de aprendizagem, combinando a conveniência do áudio com a possibilidade de aprendizado autônomo, permitindo que o conteúdo educacional seja consumido em qualquer lugar e a qualquer momento."

Destaca-se que a produção deste produto educacional na forma de Podcast é tratada com o máximo cuidado, sendo um processo artesanal onde cada detalhe é planejado para garantir que as vozes e histórias sejam fielmente representadas. Nossa metodologia inclui a seleção criteriosa dos temas, com base no âmbito do processo de enfrentamento do racismo religioso na escola.

O Jango Podcast vai além de uma simples transmissão; ele é um convite à participação ativa. Por meio de redes sociais, fóruns de discussão e feedback dos ouvintes, pretendemos criar uma comunidade de aprendizado onde o diálogo seja contínuo. Essa interatividade é crucial para manter o conteúdo vivo, relevante e em constante evolução.

Até o presente momento, foram produzidos dois primeiros episódios, nos quais abordamos a temática central desta pesquisa, o racismo e suas interseções no ambiente escolar. Esses episódios garantiram diálogos ricos com professores e familiares de estudantes, destacando como o fenômeno do racismo afeta não apenas a trajetória escolar, mas também a vida familiar e as relações sociais dos povos afroreligiosos.

Diante da relevância dos debates apresentados nos dois episódios, pretendemos dar continuidade às produções, explorando outras formas de racismo e exclusão, como o racismo estrutural e o racismo institucional, além de propor uma reflexão sobre os processos de invisibilização e marginalização de outros grupos.

Uma vez que proposta desse Podcast é ampliar as discussões sobre as múltiplas formas de discriminação que historicamente excluíram povos e populações historicamente minorizadas e excluídos dos documentos normativos da educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Esses documentos, embora fundamentais para a organização do sistema educacional, ainda falham em incluir de maneira efetiva as expressões culturais, produções de saberes de grupos como as comunidades ciganas, indígenas e afrodescendentes. Com isso, nosso objetivo é continuar debatendo temas que questionem e desafiem a colonialidade. Dando voz a diversidade cultural no contexto escolar e social.

No que concerne à divulgação, o podcast está disponível na principal plataforma de streaming, o Spotify, garantindo que os episódios possam ser acessados por ouvintes de diferentes preferências tecnológicas através de um link que está disponível na página do Instagram do podcast (https://www.instagram.com/jango_podcast?igsh=dWd6cnhqb2szcGto), além disso, uma presença ativa nas redes sociais será fundamental. Sendo assim, criamos uma página no Instagram, onde serão postados os links dos episódios, citações impactantes e outros conteúdos que criem uma conexão visual e emocional com o público, professores e estudantes, e estão disponíveis na página oficial do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE) e nas redes sociais, bem como no Programa de rádio do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (NEAB-UFES), o “Afrodiáspora” da Rádio Universitária FM, que uma iniciativa importante no enfrentamento ao racismo, de formação e informação.

Nesse espaço, os episódios serão apresentados como parte das iniciativas acadêmicas do curso, com acesso direto a conteúdos exclusivos e materiais complementares. É importante salientar que tanto a produção, edição, e apresentação, estão sendo produzidas por nós.¹²

Nesse sentido, os Produtos Educacionais emergem como componentes essenciais desse processo formativo, permitindo não apenas a aplicação dos conhecimentos adquiridos, mas também a integração das vivências do cotidiano escolar com os saberes desenvolvidos nos programas de pós-graduação.

Este projeto, pretende ir além dos muros das escolas, absorver e compartilhar o máximo de conhecimento (tido como não científico). Vamos além do âmbito acadêmico, funcionando como uma plataforma de reexistência cultural que desafia as narrativas coloniais ainda presentes na educação.

¹² Destaca-se que quando uso o pronome ‘nós’, não estou apenas me referindo a mim como indivíduo, mas também à ancestralidade que me precede e que continua a me guiar. Na cosmopercepção afrikana, a palavra ‘nós’ simboliza a coletividade e a conexão profunda com os meus ancestrais, uma vez que nada é novo, a nossa existência é fruto da tecnologia ancestral, cuja sabedoria, lutas e conquistas gritam em minhas ações, pensamentos e escritos. Essa relação não é apenas uma referência ao passado, e como diz (Ribeiro, 2019) “O Futuro é Ancestral”. Logo há uma presença ativa e viva que permeia minha (r)existência. portanto, ao falar em ‘nós’, convoco a força e a experiência acumulada de gerações, reconhecendo que quem sou hoje é fruto da caminhada coletiva de meus antepassados, que continuam a agir e resistir por meio de mim.

Com um compromisso cristalino na transformação e a inclusão, o Jango Podcast pretende inspirar mudanças nas práticas pedagógicas e no reconhecimento da diversidade cultural, promovendo a inclusão de saberes de matrizes afrikanas nos currículos e incentivando a adoção de metodologias ativas¹³. Ao servir como um recurso de formação continuada para educadores, o podcast estimula discussões sobre diversidade e práticas antirracistas, contribuindo para a construção de um ambiente escolar sem racismo. Além de ser um espaço de diálogo onde as experiências sobre diversidade cultural, valorizando as narrativas e tradições das comunidades afrodescendentes será apresentado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou iluminar as sombras da opressão epistêmica que ainda insistem nos apagar das produções acadêmicas. A investigação partiu da hipótese de que, apesar das conquistas legais, como a Lei 10.639/2003, que obriga o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Afrikana, a realidade nas escolas ainda é marcada pela violência do racismo, que invisibiliza e desvaloriza a produção de conhecimento afrikano e/ou afrodiaspórico.

A pesquisa revelou, através das entrevistas, da análise teórica e dos discursos, que o racismo religioso/epistêmico se manifesta de maneira intensa e persistente, contribuindo para a marginalização e a demonização das religiões de matriz afrikana e, conseqüentemente, dos corpos e identidades que a elas estão ligados.

Nas falas dos educadores entrevistados, foi possível evidenciar que o racismo religioso/epistêmico no ambiente escolar não é apenas um reflexo de preconceitos individuais, mas está profundamente enraizado nas estruturas curriculares das instituições de ensino e nas práticas pedagógicas que historicamente privilegiam uma perspectiva eurocêntrica/branca e cristã. Essa hegemonia epistemológica não ataca apenas os valores afrikanos, mas também perpetua a exclusão dos estudantes que se identificam com essas tradições que em muitos casos são brancos, comprometendo seu processo de formação e desenvolvimento integral.

A escola, enquanto instituição, é um reflexo de uma sociedade estruturada por epistemologias e ideologias coloniais, que produzem e reproduzem através do currículo uma lógica de exclusão, cristão que autoproclama universal e "científica," ao mesmo tempo que

¹³ [...] As metodologias ativas se baseiam em novas formas de desenvolver o processo de aprendizagem, utilizando experiências reais ou simuladas, objetivando criar condições de solucionar, em diferentes contextos, os desafios advindos das atividades essenciais da prática social (Berbel, 2011, p. 25-40).

negam os conhecimentos oriundos de tradições não ocidentais operando como uma ferramenta de poder que silencia, marginaliza e, em última instância, nega a legitimidade dos saberes de matrizes afrikanas, relegando-os a um status de "não-saberes" reforçando o projeto de dominação e apagamento das epistemologias não europeias.

Reafirmamos, portanto, a urgência de uma educação que não apenas tolere, mas celebre a diversidade, que reconheça o valor dos saberes afrikanos e afrodiáspóricos e que se comprometa com a luta contra todas as formas de racismo. Somente assim será possível avançar rumo a uma educação que cumpra seu papel transformador previsto na Constituição Federal, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, plural e equitativa.

Cabe reforçar aqui, que aplicação dos valores e saberes produzidos nos espaços afroreligiosos, desempenham um papel essencial na construção de uma educação antirracista, haja vista que trazem à tona a valorização da ancestralidade e da identidade cultural dos alunos e professores afrodescendentes, aspectos que são muitas vezes negligenciados no currículo tradicional, que ignora o currículo vivo com elemento essencial no processo de formação da identidade dos estudantes.

A escola ao colocar as raízes afrikanas no centro das discussões curriculares, fortalece a autoestima de estudantes afroreligiosos e principalmente os afrodescendentes, oferecendo uma percepção positiva de suas origens e enfrentando o processo histórico de invisibilização de seus valores, o que é crucial para desfazer estigmas e promover uma educação que respeite e reconheça a diversidade no ambiente escolar.

Além disso, as religiões de matriz afrikana, por sua própria natureza, celebram a pluralidade cultural e espiritual. Esse reconhecimento da diversidade, quando trazido para o espaço educacional, contribui para criar um ambiente mais igual, desafiando as estruturas de poder que perpetuam o racismo, garantindo uma educação que não apenas acolhe a diferença, mas também ensina o respeito mútuo, conseqüentemente criar bases sólidas para o combate ao racismo dentro e fora das escolas.

Para além das análises e reflexões teóricas apresentadas, esta dissertação culminou na criação de um produto educacional com o objetivo de promover a valorização dos saberes de matriz afrikana no ambiente escolar. Esse produto, materializado em um podcast intitulado "*Jango Podcast*," demonstrado no capítulo antecedente, foi desenvolvido como uma ferramenta pedagógica que busca dialogar diretamente com educadores, estudantes e a comunidade em geral. O podcast aborda temas centrais como a história e cultura afro-brasileira e afrikana, as religiões de matrizes afrikanas e a importância da reexistência cultural frente ao racismo epistêmico e religioso.

Com base nas reflexões e resultados desta pesquisa, pensamos que o doutorado avance no aprofundamento dessa investigação, ampliando o escopo para uma análise comparativa entre Brasil e Angola. Este estudo visa não apenas identificar, mas também desvelar as complexas camadas de invisibilização dos saberes culturais em ambos os contextos. Tal análise permitirá examinar de forma crítica como o racismo epistêmico e religioso se articulam de maneira singular em cada país, ao mesmo tempo em que revelam pontos de intersecção que reafirmam a persistência de estruturas coloniais, cristãs/brancas.

A urgência desta investigação é ainda mais acentuada pela crescente escalada do fundamentalismo religioso cristão/branco nos dois países, que, de forma alarmante, tem atuado para suprimir e distorcer as manifestações culturais dos povos afrikanos e afro-brasileiros. Este movimento de apagamento cultural não apenas perpetua a marginalização desses saberes, mas também ameaça a própria identidade dos grupos que os carregam. Diante desse cenário, torna-se imperativo desenvolver práticas educativas que não só resistam a essa ofensiva, mas que também promovam a reafirmação das heranças culturais afrikanas.

7. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ACHEBE, Chinua. **O mundo se despedaça**. Tradução: Vera Queiroz da Costa e Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ADACHI, Nobuko. **O perigo de uma história única**. In: _____ (ed.). New York: Routledge, 2009, p. 1-22.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar**. In:

AMORIM, R. C.; OLIVEIRA, M O. **Identidade religiosa e visibilidade social do candomblé. Identidade**, v. 2, n. 3, p. 48-60, 2020. Disponível em: https://revistas.est.edu.br/periodicos_novo/index.php/Identidade/article/view/358/303. Acesso em: 10 abri 2024.

AZEVEDO, José Clóvis de. **Educação e neoliberalismo**. In: PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Cidadã: construindo sua identidade**. Revista Paixão de Aprender, n.9, p. 26-39, dezembro, 1995a.

BÂ, Amadou Hampaté. **A Tradição Viva**. In: ISKANDER, Z. (Org.) **História Geral da África**. Vol. 1. São Paulo: Ática, Unesco, 2010. cap.8. p. 168-212

BÂ, Amadou Hampaté. **O menino fula**. São Paulo: Palas Athena: Acervo África, 2013.

BAKHTIN, M. M.; VOLOSCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica)**. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

BAKHTIN, M. M.; MEDVEDEV, p. N. **The formal method in literary scholarship. A critical introduction to sociological poetics**. Cambridge: H.U.P, 1985 [1928].

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

BENTO, M. A. (2002). **Branqueamento e branquitude no Brasil**. Em I. Carone & M.

BENTO M. A. S; CARONE, I. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil** / (organizadoras). - Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. Vários autores

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

BONINI, T., & SELAS, T. (2014). **Podcasting: New Aural Cultures and Digital Media**. New York: Palgrave Macmillan.

BRASIL. Lei n. 9.394. **Lei de diretrizes e bases da educação básica**. Brasília: Ministério da Educação, 1966.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 nov. 2012.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **modificada pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Políticas de reparação e reconhecimento e valorização de ações afirmativas**.

Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. p. 11.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: junho, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: **conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 61-78.

BISPO Dos Santos, A.; GOLDMAN, M. “**Metafísica na Rede: debate - Cosmopolítica e Cosmofobia**”. Brasília, 5 ago. 2020. 1 vídeo (1h53m30s). Webinar publicado pelo Programa de Pós-Graduação em Metafísica da Universidade de Brasília. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IBlhkKzzHmo>. Acesso em: 10 junho de 2023.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças do candomblé.** (p. 1997-224). Rio de Janeiro, Pallas, FAPERJ, 2012

CARNEIRO, Sueli. **De novo a raça.** Jornal Correio Braziliense, Brasília, 20 dez. 2002.

Disponível em internet: <http://www.geledes.org.br/de-novo-raca/#ixzz3rwaxjvmA>. Acesso em 21 de out/2023.

CARNEIRO, Sueli, **Ideologia Tortuosa. Racismos Contemporâneos.** Rio de Janeiro:

Coleção Valores e Atitudes, 2003, v. 1, p. 5-216. Disponível em internet:

<http://www.geledes.org.br/ideologia-tortuosa/#ixzz3rwacQgJd>. Acesso em 15 de out/2023.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.**

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Tese de doutorado (Educação).

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

Creswell, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto /;** tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEUS, Lucas Obalera de. (2019), **por uma perspectiva afrorreligiosa: estratégias de enfretamento ao racismo religioso** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo.** In: LANDER, Edgardo (Org.)

_____. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas**

latino-americana, p. 55-70. Buenos Aires: Clacso, 2005.

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

FANON, Frantz. **Os condenados da terra. Juiz de fora**: Ed. UFJF, 2005. (Coleção cultura, v.2)

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala – formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

FREIRE, P. **pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber** Rio de Janeiro: Forense, 1986.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano, 2002**. (Pesquisa em Educação, v. 1).

GIL, Antônio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social** /. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008

GOMES, Nilma Lino. 2005. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In MUNANGA, Kabengele (org). 2005. Educação anti-racista: caminho aberto pela Lei Federal n°. 10.639/03. Introdução. Brasília: MEC. SECAD.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GROSGOUEL, Ramón. **Por que não Guerreiro Ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras**. Cienc. Cult., São Paulo, v. 59, n. 2, p. 36- 41, junho 2007.

HALL, Stuart. **Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite**. In: HALL, Stuart. Da diáspora: **identidades e mediações culturais**, p. 101-131. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010:

características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2024.

KAVAYA, M. (2006): **Educação, Cultura e Cultura do «Amém»: diálogos do Ondjango com Freire em Ganda-Benguela/Angola**, (Dissertação de Mestrado), PPGE, Pelotas, p. 303.

KI-ZERBO, Joseph et al. **História geral da África**. Metodologia e pré-história da África. Brasília: Ministério da Educação, 2011. v. 1.

KPOHOLO, S. F. F. **Conhecendo e ensinando a África com Amadou Hampâté Bâ: Os movimentos de uma reconexão ancestral africana**. 2023. Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/25182/10398>. Acesso em: 31 out. 2023.

LIBANEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Lúcia de F. G. **Gestão Escolar e Currículo: Perspectivas de um fazer pedagógico democrático**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 112.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **“Guerra e comércio entre os índios da América do Sul”**. In: SCHADEN, Egon(org.). *Leituras de Etnologia Brasileira*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1976.

_____. **O Totemismo Hoje**. Trad. Malcom B. Corrie. In: Lévi-Strauss. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Editora Abril, 1980

MACIEL, R. G. A.; NOGUEIRA, H. G. P. **Mestrado profissional: desenvolvimento pessoal e profissional**. RBPG, Brasília, v. 9, n. 17, p. 461 - 487, julho de 2012 Disponível em: <file:///C:/Users/SOFIA%20NDJUNGU/Downloads/prelo,+Journal+manager,+299-746-1-CE.pdf>Acesso em: 18 de ago.2024

MARKMAN, K. M., & Sawyer, C. E. (2014). "Why pod? Further explorations of the motivations for independent podcasting". *Journal of Radio & Audio Media*, 21(1), 20-35
MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

MIGNOLO, W. **La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso**.

Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.8: 243-281, enero-junio 2008.

MOURÃO, Hamilton. **Mourão lamenta assassinato de homem negro em mercado, mas diz que 'no Brasil não existe racismo'**. G1, Rio de Janeiro, 20 nov. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml>>. Acesso em: 10 ago. 2023

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.**

MUNANGA, Kabengele. **Conflitos: traumas e memórias**. Revista ABPN, v. 5, n. 11, p. 220-234. jul./out. 2013, 2013Tradução. Disponível em: <http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/403/282>. Acesso em: 18 out. 2024.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.**

NOGUERA, Renato. **Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado**. Revista África de Africanidades, Cidade Rio de Janeiro, ano 3, n. 11, nov. 2010. Disponível em: http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf. Acesso em 29 jul. 2023.

NOGUERA, Renato. **Denegrindo a Educação: Um Ensaio Filosófico Para uma Pedagogia da Pluriversalidade**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, Cidade Rio de Janeiro, n. 93 18, p. 62-73, mai-out 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523/4124>. Acesso em: 29 out. 2023.

NOGUERA, Renato. **Por que amamos: O que os mitos e a filosofia têm a dizer sobre o amor**. Hiper Collins, Rio de Janeiro, 2022. P.51-61.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos**

Humanos. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humano>. Acesso em: 15 maio 2023.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero** / Oyèrónké Oyěwùmí; tradução wanderson flor do nascimento. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PRANDI, L. R. **Tendências do processo didático-pedagógico no ensino superior na contemporaneidade.** akropolis Umuarama, v. 17, n. 3, p. 137-142, jul./set. 2009. Disponível em: <https://ojs.revistasunipar.com.br/index.php/akropolis/article/view/2852/2117>. Acesso em: 2 out. 2023.

PRANDI, Reginaldo e GONÇALVES, Vagner. **Deuses tribais de São Paulo. Rio de Janeiro, Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, no. 57: 34-44, set. 1989(a).

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro, 2005.

RAMOSE, M. B., **the death of democracy and the resurrection of timocracy**, in Journal of Moral Education, 2010, Volume 39 Number 3 291-303

RIBEIRO, Katiúscia. **O futuro é ancestral.** 2023. Programa GNT, youtube Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: [http:// https://www.youtube.com/watch?v=mxJEmiUvnJ8](http://https://www.youtube.com/watch?v=mxJEmiUvnJ8) Acesso em 29 out. 2023.

SANTOS, Boaventura de Souza (ed.). **Another knowledge is possible: beyond Northern epistemologies.** London: Verso, 2007. p. XIX - LXII. (Reinventing Social Emancipation: Toward New Manifestos, v. 3).

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 3a. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 8a. ed. São Paulo: Cortez, 2000. **Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** v. 1.

SOUZA, Eliseu Clementino. **(Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação.**

Memória e formação de professores. Revista Fórum Identidades. Ano 2, Volume 4, p. 37-50, jul-dez, 2008. Disponível em <https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial:** in-surgir, resurgir e reviver. In. CADAU, Vera Maria (org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.12-42.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr(a) está sendo convidado(a) a fazer parte da pesquisa intitulada: **(In)Visibilização Dos Saberes De Povos Afrikanos E De Matriz Afrikana: Uma Discussão Sobre Decolonização Curricular**”, desenvolvida por Abraão Nicodemos Chanhino Ndjungu, junto ao Mestrado Profissional em Educação da UFES, sob orientação da prof.^a Dra. Cleyde Rodrigues Amorim e que tem como **objetivo geral de estudar sobre a democratização da escola e do ensino, no que diz respeito à diversidade cultural e religiosa, bem como a libertação do currículo da episteme eurocêntrica e a promoção visibilização dos saberes populares dos povos de matrizes afrikanas no contexto escolar.**

A participação dos(as) envolvidos no estudo é voluntária, podendo assim desistir da participação quando desejar, sem nenhuma espécie de penalização e sem gerar gastos para os envolvidos. Os benefícios da pesquisa se convergem para a produção de conhecimentos sobre as relações étnico-raciais, por práticas antirracistas e dialógicas no espaço escolar, sendo os dados analisados eticamente, tendo a pesquisadora o compromisso de sigilo do entrevistado e de não produzir nenhum tipo de constrangimento para os sujeitos envolvidos.

A metodologia usada nesta pesquisa será através da realização de: a) entrevistas semiestruturadas e gravadas, b) formulários; c) realização de círculos de diálogos; d) observações da prática pedagógica; e) formação continuada.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Sendo assim, a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, o(a) senhor(a) poderá solicitar informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, nos meios de contato informados abaixo. Os dados produzidos serão utilizados para a produção de dissertação, produto educacional, artigos científicos e comunicações acadêmicas, mantendo sigilo quando aos participantes.

Quanto aos riscos da pesquisa, os Círculos de Diálogos podem envolver encontros com a própria memória e suas ancestralidades e por isso proporcionar momentos de emoção. Tais situações serão mediadas com ampliação do momento de escuta, acolhimento da sensibilidade do outro(a) e estímulos positivos, pois assim se constitui essa experiência. Em caso de maior necessidade, buscaremos auxílio/orientação/apoio acadêmico na Universidade Federal do Espírito Santo para as demandas surgidas. Os benefícios são diretos e relacionados a prática do diálogo, da escuta sensível e respeitosa bem como a possibilidade de construir novas metodologias de trabalho.

Informamos, conforme Resolução 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde em seu Artigo 19, § 2º que, caso o (a) participante vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa, o (a) mesmo (a) terá direito a assistência e a buscar indenização.

Em Caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa entrar em contato com a pesquisadora responsável: Abraão Nicodemos Chanhino Ndjungu, e-mail: abraao.ndjungu@edu.ufes.br ou pelo telefone: (27)995094283.

Em caso de denúncias e/ ou intercorrências na pesquisa o participante poderá contatar: Comitê de Ética e Pesquisa da UFES - telefone: (27) 3145-9820. e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com
endereço: Av. Fernando Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.090-075.

Este documento será impresso em duas vias que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo participante e pelo pesquisador, sendo que cada um receberá uma via. O participante poderá entrar em contato com os coordenadores da pesquisa quando houver qualquer dúvida ou julgar necessário algum esclarecimento.

Pesquisador Responsável:

Local e data:

Assinatura:.....

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo: **(In)Visibilização Dos Saberes De Povos Afrikanos E De Matriz Afrikana: Uma Discussão Sobre Decolonização Curricular**, declaro ainda que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Assinatura

Local e data

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA APLICADA VIA PLATAFORMA GOOGLE FORMS

1. Qual é a sua idade, gênero e etnia?
2. Qual é a sua concepção sobre raça e racismo?
3. A partir da sua concepção de racismo, o que é racismo religioso e o que é racismo epistêmico?
4. Durante sua vivência na escola em que trabalha, já presenciou alguma forma de racismo religioso? E fora da escola?
5. Você acha que o currículo atual da sua instituição inclui adequadamente a história, a cultura e os saberes dos povos de matrizes afrikana? Por quê?
6. Pode citar exemplos de como esses saberes estão ou não estão incluídos no currículo?
7. Em sua opinião, por que é importante incluir os saberes dos povos de matriz afrikana no currículo?
8. Quais benefícios você acredita que a inclusão desses saberes pode trazer para estudantes de todas as origens?
9. Você já participou de cursos ou atividades que incluíam conteúdos sobre os saberes dos povos de matriz afrikana? Se sim, pode descrever sua experiência?
10. Em sua experiência, como os estudantes respondem ao aprendizado sobre os saberes dos povos de matriz afrikana?
11. Existem iniciativas ou programas específicos na sua instituição para promover a valorização desses saberes? Se sim, quais são e como funcionam?
12. O que você sugere para melhorar a inclusão e a valorização dos saberes dos povos de matriz afrikana no currículo?
13. Quais recursos ou apoios você acredita serem necessários para implementar essas melhorias de forma eficaz?
14. Já ouviu falar algo sobre a mitologia afrikana? Acha que é possível aplicar alguma dessas mitologias em sala de aula? Por quê?
15. Conhece alguma legislação que trata sobre história e cultura afrikana na escola? Você acha que está sendo aplicada na sua escola?
16. Você já ouviu falar sobre o mito da democracia racial? Se sim, o que você entende sobre esse conceito?
17. Partindo da ideia de que o mito da democracia “exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos” (Munanga, 2004), você considera que o currículo escolar como se apresenta, atende às demandas de todos os grupos étnicos?

18. Você já ouviu falar sobre racismo epistêmico? Acha que se aplica no contexto curricular?
19. Na sua opinião, o que você considera necessário para enfrentamento ao racismo religioso, epistêmico e hegemonia curricular?
20. Muitas escolas fazem oração no momento de acolhida. Você acha que dentro da concepção de estado laico isso pode acontecer? Qual sua opinião?
21. Qual seria a sua reação se alguém das religiões de matrizes afrikanas tivesse o mesmo procedimento? Você concordaria?