

# EPISTEMOLOGIA DECOLONIAL E SEUS DESDOBRAMENTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO

## DECOLONIAL EPISTEMOLOGY AND ITS DEVELOPMENTS: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN EDUCATION

Thiago Medeiros Fernandes<sup>1</sup>

### RESUMO

A temática abrange os estudos decoloniais e suas múltiplas possibilidades no ensino. O objetivo geral é discorrer sobre as inquietações da epistemologia decolonial e seus desdobramentos na construção formativa da sociedade enquanto possibilidade científica na compreensão social. Os objetivos específicos são: desmistificar a hegemonia eurocêntrica que está imbricada no trato epistêmico do conhecimento válido global; ratificar o amadurecimento dos conceitos dos estudos decoloniais no processo da pesquisa e do ensino, e fomentar possibilidades para atravessar desafios inerentes ao racismo epistemológico e, sobretudo, estrutural na sociedade. Quanto ao amparo metodológico, trata-se de uma revisão sistemática qualitativa que contempla demandas inerentes às dissonâncias referente às epistemologias na centralidade decolonial, racismo científico e, sobretudo, na construção dos saberes da identidade negra no processo formativo no ensino. Parte do olhar empírico do trajeto científico no constructo da dissertação que encontra-se em andamento e busca aportes sensíveis da pesquisa de campo sob o olhar acerca das Casas Religiosas de matrizes africanas, a qual abriu possibilidades de diálogo com problemáticas sensíveis no trato social, notadamente, racismo científico e suas nuances hegemônicas. Sendo assim, infere os desafios da Lei nº 10.639/2003 no ensino e, conseqüentemente, aprofunda os conceitos inerentes aos estudos decoloniais com caráter crítico e assertivo no processo da reconstrução das epistemologias que outrora, foram silenciadas, a fim de romper a hegemonia do saber eurocêntrico na sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Epistemologia decolonial. Ensino. Lei nº 10.639/2003.

### ABSTRACT

The theme covers decolonial studies and their multiple possibilities in teaching. The purpose of the general objective is to discuss the concerns of decolonial epistemology and its consequences in the formative construction of society as a scientific possibility in social understanding. The specific objectives seek to demystify the Eurocentric hegemony that is imbricated in the epistemic treatment of global valid knowledge, as well as to ratify the maturation of the concepts of decolonial studies in the process of research in Teaching, and thus, to foster possibilities to face challenges inherent to epistemological racism and, mainly structural in society. The methodological support is a qualitative systematic review that includes demands inherent to the dissonances related to epistemologies in decolonial centrality, scientific racism and, above all, in the construction of knowledge of black identity in the formative process in teaching. It starts from the empirical look of the scientific path in the construction of the dissertation, which is in progress, and seeks sensitive contributions from field research under the perspective of Religious Houses of African matrices, in which it opened the possibility of dialogue with sensitive problems in social dealings, notably, scientific racism and its hegemonic nuances. Therefore, it infers the challenges of Law 10.639/2003 in teaching and, consequently, deepens the concepts inherent to decolonial studies with a critical and assertive character in the process of rebuilding epistemologies that were once silenced, in order to break the hegemony of knowledge Eurocentric society.

**KEYWORDS:** Decolonial epistemology. Teaching. Law nº 10.639/2003.

---

<sup>1</sup> Discente de mestrado no Programa de Pós-Graduação em História, Cultura e Espacialidades pela Universidade Estadual do Ceará (PPGHCE/UECE). Graduado em História pela Universidade Estadual Vale da Acaraú (UVA) Professor na Secretaria Municipal de Educação de Caucaia e Maranguape/CE. E-mail: thiago.medeiros@aluno.uece.br

## 1 INTRODUÇÃO

Partindo da perspectiva hegemônica do pensamento social, o qual está intrínseco ao processo formativo da constituição da identidade cultural da memória coletiva e, notadamente da identidade negra, aqui evocamos os estudos de Kabengele Munanga (2020), pois trata-se de entender a identidade negra sob o prisma dos fatores históricos, linguísticos e psicológicos do ser negro. Neste sentido, o pensamento decolonial aporta como mecanismo referenciador aos desafios oriundos do racismo e da discriminação racial que são enraizados nas estruturas sociais, motivo pelo qual recorreremos também aos estudos de Anibal Quijano (2005) e Achile Mbembe (2014).

Os paradigmas da epistemologia decolonial são, de fato, uma lente teórica de reparação histórica e de reflexão na compreensão social das dissonâncias oriundas das relações raciais como conjuntura de alienação psíquica do negro, fato que infere no processo de negação da identidade enquanto indivíduo (FANON, 2020). Tal sistema de negação é reforçado pelo pensar a partir da visão do conhecimento hegemônico na perspectiva do eurocentrismo que, corriqueiramente, invisibiliza essas estruturas na sociedade, conforme estudos de Boaventura de Sousa Santos (2010).

Neste sentido, portanto, a raça configura-se em um marcador social de diferença que é assimilado no ensino, por vezes com aspectos pejorativos, como conjunturas na construção social e histórica que serve ao discurso de natureza racista e discriminatória (SCHWARCZ, 2012). Sendo assim, é primordial refletir acerca da aplicabilidade da reparação histórica sob lentes teóricas por meio das epistemologias decoloniais, a fim de romper as amarras do conhecimento válido para, assim, abrir possibilidades assertivas que atravessem a sociedade na conscientização do letramento racial, de forma a combater o racismo epistemológico e estrutural.

A imersão oriunda da prática metodológica da revisão bibliográfica qualitativa consiste no levantamento de pesquisas que discutem a diversidade entre os estudos primários e, neste caso, tais mecanismos caracterizam e qualificam os sujeitos da pesquisa. Neste sentido, tal método impõe um rigoroso protocolo na identificação dos textos, apreciação crítica e sintetização dos estudos pertinentes. Desta forma, há possibilidade metodológica para uma percepção interpretativa dos dados à luz de representações sociais, entrevistas, diálogos, fotografias, gravações e memórias (LOPES; FRACOLLI, 2008).

Portanto, a evocação da pesquisa qualitativa atravessa o trato social ao incorporar o significado prático da simbologia do indivíduo, enquanto saber cultural, político e, sobretudo social, que compõem o perfil social da memória coletiva do grupo. Ressalta-se, ainda, a intencionalidade inerente aos atos institucionais, às relações de poder e às estruturas sociais que, consequentemente,

compõem construções humanas mentais significativas para a compreensão de problemáticas que, outrora, foram silenciadas por lentes epistemológicas eurocêntricas (MINAYO, 2004).

Passeando sobre os crivos sociais oriundos da hegemonia eurocêntrica na sociedade, no que concerne ao ensino e suas possibilidades discursiva para a reconstrução de um currículo pautado nos saberes africanos e afro-brasileiros, recorreremos ao diálogo com o aprofundamento da Epistemologia Decolonial, a fim de potencializar o debate na construção sistêmica da produção de conhecimento e possibilitar a reconstrução historiográfica, analisando horizontalmente a produção do saber no trato global que, eufemisticamente, insere-se como mecanismo de controle social dentro de vários estratos sociais, notadamente, a escola.

Neste sentido, discorreremos a partir do pensar empírico e dialógico sobre os saberes acadêmicos e seus processos formativos inerentes aos obstáculos historicamente latentes no contexto social atual que, conseqüentemente, está imbricado no ensino partindo do âmbito estrutural do pensamento hegemônico para o conhecimento global imposto. Portanto, o trabalho está dividido em duas seções: a) Epistemologia decolonial no cerne do debate científico; e b) As dissonâncias hierárquicas da epistemologia negra no ensino. Na primeira seção, discute-se os conceitos elucidados pela centralidade dos estudos decoloniais e sua aplicabilidade no pensar epistêmico da pesquisa para o ensino. A segunda seção contempla outra inquietação revelada pela análise empírica, no caso, o processo de hierarquização epistêmica no ensino.

## **2 EPISTEMOLOGIA DECOLONIAL NO CERNE DO DEBATE CIENTÍFICO**

Epistemologia: Do grego episteme, é o estudo crítico e reflexivo dos princípios, dos pressupostos e da estrutura das diversas ciências, parte da filosofia científica (MUNANGA, 2020, p. 79).

Fazendo uma reflexão sobre a hierarquização científica e, detidamente, evocando o conceito geral de epistemologia com cunho crítico, o pensamento aqui exerce uma função provocativa para refletir como essas múltiplas epistemologias coexistem no mundo contemporâneo e de que forma estão impregnadas na hegemonia epistêmica eurocêntrica. Decerto, estabelecer tais indagações é, sem dúvidas, romper o comodismo sistêmico das epistemologias consagradas na modernidade, bem como suscitar possibilidades de reaprender um novo caminhar científico sob o olhar de saberes que, outrora, foram “folclorizados” pela Ciência Moderna.

Portanto, pensamos a modernidade científica pela ótica de Anibal Quijano (2005), a qual se refere ao resultado de um processo de exploração que teve início com a constituição da América e do capitalismo colônia/moderno e da globalização em curso, transcendendo aspectos inerentes

às mudanças sociais, políticas e econômicas que, por conseguinte, cristalizaram um novo padrão de poder mundial sob a ótica do eurocentrismo. Essa movimentação global representa uma estratificação da população mundial que tem como principal elemento o desenvolvimento sociorracial que, indubitavelmente, estabelece uma construção mental para justificar a dominação para povos considerados inferiores, dentro da perspectiva hegemônica de superioridade eurocentrada (QUIJANO, 2005).

Partindo desta inquietação, várias possibilidades do pensar foram suscitadas nas amarras estruturais da sociedade. Portanto, um dos princípios norteadores foi dialogar com as narrativas oficiais, a fim de qualificar um processo natural de desmistificação da perspectiva eurocêntrica. Para aderirmos tal patamar, faz-se necessário abrir diálogo para as várias possibilidades de enquadramento social, não só no mundo da arte, mas nos vários campos historiográficos que habitam uma imposição de narrativas oficiais que possibilitem novas discussões sobre descolonização e decolonialidade dos estudos pós-coloniais. Tais estudos, que têm influência do marxismo Gramsciano, em 1980, contribuíram com base para a crítica do eurocentrismo e do delineamento geral do colonialismo. Entretanto, não emplacaram no seu arcabouço teórico uma tentativa para a descolonização, partindo da perspectiva dos subalternos, ficando reduzidos aos estudos institucionalizados nos Estados Unidos (QUINTERO *et al.*, 2019).

Os estudos pós-coloniais, por sua vez, são oriundos de importantes centros de produção acadêmica do chamado “primeiro mundo” e surgiram com uma forte influência do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, mais focados, portanto, na análise do discurso e da textualidade. Com êxito editorial maior que o de outras correntes críticas nesses centros mundiais de enunciação, o pós-colonialismo teve, também desde os anos 1990, uma forte influência na produção intelectual periférica, sempre atenta ao discurso dominante (QUINTERO *et al.*, 2019, p. 4).

As tendências pós-coloniais estão interligadas a partir dos centros de produção acadêmico, chamados de “primeiro mundo”, surgindo com uma influência latente do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, voltados para a análise do discurso e da textualidade. Tal movimentação teve uma aceitação editorial maior que outras correntes críticas nos centros mundiais de enunciação e, sistematicamente, no final do século XX, ganhou forte influência na produção de saberes científicos da periferia que, detidamente, estiveram atentos ao discurso dominante (QUINTERO, 2019).

Feitas as devidas ressalvas, por *estudos decoloniais* nos referimos aqui ao conjunto heterogêneo de contribuições teóricas e investigativas sobre a colonialidade, que cobre tanto as revisões historiográficas, os estudos de caso, a recuperação do pensamento crítico latino-americano e as formulações (re)conceitualizadoras como a possibilidade de visitar epistemologias hegemônicas e propor indagações para múltiplos questionamentos. Entretanto, convém salientar que “é um

espaço enunciativo não isento de contradições e conflitos, cujo ponto de coincidência é a problematização da colonialidade em suas diferentes formas, ligada a uma série de premissas epistêmicas compartilhadas” (QUINTERO *et al.*, 2019, p. 4).

Neste ínterim, evocamos outro conceito, de *matriz colonial*, que seria toda formação estrutural de dominação que estava vinculada no rito institucional da centralidade da sociedade, mesmo depois do processo de descolonização, pois o colonialismo como fenômeno histórico transcende o tempo e consagra a colonialidade como matriz poder. Desta forma, acarreta várias deficiências na constituição das sociedades latino-americanas, nas quais, dissemina uma dependência histórico-estrutural na formação das novas repúblicas. Neste sentido, há imposição de um modelo social que, inerentemente, estava centralizado nas concepções eurocêntricas e fomentava uma estratificação sociorracial entre “brancos” e as demais “tipologias raciais” consideradas inferiores (QUINTERO *et al.*, 2019).

Sendo assim, com a colonialidade do poder tornou-se inacessível uma democratização para os indígenas, afrodescendentes e mestiços que habitavam as repúblicas nascentes que, historicamente, estiveram sob conflitos na busca identitária de existirem enquanto sujeitos, bem como reforçou o pensamento abissal, elucidado pelos estudos de Boaventura de Sousa Santos (2010), fazendo referência às estruturas coloniais que coexistem no pensamento moderno ocidental, as quais permanecem na constituição das relações políticas e culturais excludentes que, obviamente, são reorganizadas no sistema global contemporâneo. Tal pensamento estabelece diferenças visíveis e invisíveis que dividem a realidade social por meio de linhas radicais em dois universos distintos. Neste caso, produz um elemento de inexistência, no qual, sistematicamente, tudo que for produzido como inexistente entra numa zona de exclusão radical. Deste modo, para combater tais estruturações sociais que estão associadas à injustiça global, faz-se necessário pensar um pós-abissal (QUINTERO *et al.*, 2019; SANTOS, 2010).

Nesta circunstância, tais pensamentos estão pautadas na colonialidade do poder e intrínsecos na sistemática do pensamento abissal que, decerto, os povos originários, afrodescendentes e mestiços estariam distantes dos meios de produção para enquadrarem-se nos aspectos hegemônicos políticos, econômicos e sociais. Desta forma, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica (QUIJANO, 2005, p. 107). Portanto, os instrumentos que consistem tais abordagens estão estabelecidos no campo das epistemologias e, certamente, pelo pensamento abissal que impõe uma concessão à ciência moderna do controle universal por uma dicotomia, entre conhecimento verdadeiro e falso, incluindo tudo o que for relativo aos povos subjugados subalternos que, por conseguinte, imprimem um caráter de inferioridade no imaginário social (SANTOS, 2010; QUINTERO *et al.*, 2019).

Sistematicamente, estabelece um monopólio que, por conseguinte, conduz a uma bipolarização na disputa epistemológica moderna entre modelos científicos e não-científicos, nos quais estão a razão, como verdade filosófica, e a fé como verdade religiosa. Sendo assim, podem dialogar, mas tais articulações entre a ciência, a filosofia e a teologia são disputas visíveis e, certamente, compreendem-se dentro da linha da visibilidade. Portanto, os conhecimentos populares compõem a estrutura da invisibilidade dentro do campo científico que, inequivocamente, entende-se pelo monopólio científico eurocentrado que não há conhecimento real, mas existem crenças, opiniões, magias, idolatrias e, com muito otimismo, tornam-se objeto de estudo (SANTOS, 2010).

Partindo deste pressuposto, temos embricada no mosaico estrutural do imaginário da sociedade a colonialidade do saber, do ser, da natureza e do gênero, os quais estão determinados tanto por aspectos objetivos como por traços estreitamente subjetivos dentro das redes de sociabilidade. Nos estudos de Edgardo Lander (2000), a *colonialidade do saber* refere-se a representatividade do conhecimento moderno e seu monopólio às formas de dominação colonial/imperial estaria pautado pelo eurocentrismo, delineando suas bases de controle social na geopolítica global. Sendo assim, o eurocentrismo seria como um marco referencial na construção do conhecimento, o qual universaliza a experiência europeia como normativa na produção de conhecimentos únicos e válidos (QUINTERO *et al.*, 2019).

Para Nelson Maldonado-Torres (2007), a *colonialidade do ser* compreende a modernidade com um ato de conquista, no qual a construção social da “raça” justifica a extensão da não ética da guerra, permitindo genocídio total da humanidade do outro, além de desqualificar a epistemologia cultural do outro. Parte, assim, da premissa de que a concepção do moderno eurocêntrico não qualifica a concepção de ser e, conseqüentemente, não pensar seria uma justificativa para a dominação e a exploração de povos inferiores e não pensantes. Na perspectiva da *colonialidade da natureza*, o intuito é pensar de modo concreto a questão ecológica, partindo da dimensão ambiental nos moldes da conformidade da colonialidade. Neste sentido, seu estudo problematiza formulações pertinentes para a compreensão de como a natureza é afetada pela colonialidade, tendo em vista a percepção de subalternidade que o espaço representa sob o regime de acumulação capitalista vigente (QUINTERO *et al.*, 2019).

Já a *colonialidade de gênero* compõe aspectos inerentes também da sexualidade e caracteriza-se pela exploração hierarquizada no processo estrutural das relações de sociabilidade patriarcal que, sistematicamente, centralizam suas múltiplas possibilidades de construção social pautadas na figura masculina. Nota-se que tal conceito foi uma questão menos trabalhada nos estudos decoloniais que, certamente, deixou lacunas epistemológicas para o aprofundamento necessário e, obviamente,

foi alvo de várias críticas. Todavia, há de se repensar as características centrais da colonialidade nas pesquisas históricas e, certamente, ter possibilidade de desconstruir o pensamento amarrado na colonialidade como marco teórico. Assim, o conceito de colonialidade no poder de Quijano (2005) dava suporte para representar uma compreensão histórica no sistema da centralidade eurocêntrica (QUINTERO *et al.*, 2019).

Deste modo, enunciando os estudos de Achille Mbembe (2014), evocamos o conceito de *razão negra*, o qual evidencia um conceito bem heterogêneo que compõe simultaneamente uma estrutura de exploração e depredação, assim como modelos de submissão e suas ramificações de superação da identidade negra. Tais elementos estão intrínsecos no imaginário social que, inerentemente, imprimem uma rede complexa de incertezas equívocos, tendo a raça como enquadramento social.

Para Mbembe (2014, p. 38), “o alargamento do horizonte espacial europeu decorre juntamente com o controle e a contração da sua imaginação cultural e histórica e, até, em alguns casos, com um relativo enclausuramento do espírito”. Neste sentido, o indivíduo torna-se receptor de uma consciência de ser que é pautada pela coerção cultural imposta socialmente, a qual implica o apagamento de uma identidade e, sobretudo, da subjetividade, o que proporciona um terreno fértil de construtor sociocultural implicado pelo processo de efabulação que, sistematicamente, abre fronteiras dicotômicas capazes de dividir e classificar o indivíduo dentro de narrativas de opressão que desqualificam grupos subalternos. Assim,

[...] a razão negra consiste, portanto, num conjunto de vozes, enunciados e discursos, saberes, comentários e disparates, cujo objeto é a coisa ou pessoas de origem africana e aquilo que afirmamos ser o seu nome e a sua verdade (os seus atributos e qualidades, o seu destino e significações enquanto segmento empírico do mundo) (MBEMBE, 2014, p. 57).

Tal *razão negra*, emerge de uma atividade primitiva de efabulação, a qual compõe um sistema de narrativas, discursos e práticas que se fundamentam em marcas reais, evocando histórias e constituindo imagens. Nessa articulação da imagem de raça e imposição de exterioridade selvagem, passiva para a desqualificação moral, infere-se há uma “consciência ocidental do negro”. Contudo, tal representação ao longo dos tempos foi silenciada e desqualificada pela imposição teórica eurocentrada (MBEMBE, 2014).

Neste sentido, como apregoa Nelson Maldonado-Torres (2016), o “fato da desigualdade humana” é um paradigma existencial de representatividade em que os europeus expressam seu convencimento de superioridade perante outros sujeitos e comunidades intituladas inferiores sobre a régua eurocêntrica. Tal pensamento justifica a exploração e sobrepõe também a desumanização

dos colonizados, a qual gerencia parâmetros ideológicos de se pensar “o fato da desumanização” no processo de colonização das estruturas cognitivas do indivíduo e das comunidades. Os estudos étnicos nascem como uma reação crítica ao “fato da desumanização” que, eufemisticamente, identifica o conceito de linha de cor, o qual refere-se à linha ontológica moderno-colonial.

Por tudo isso, percebe-se o quanto as epistemologias africanas e afro-brasileiras são silenciadas nas conjunturas sociais em diversas áreas da humanidade, por vias culturais, econômicas e políticas. Assim como, o reforço do paradigma que sistematiza o processo de invisibilização pela estruturação intrínseca advinda da colonialidade do poder no seio social e, conseqüentemente, as linhas abissais delineadas visivelmente/invisivelmente nos ambientes sociais, inclusive no imaginário social. Tais diálogos com Santos (2010) e Quijano (2005) possibilitam-nos compreender uma sociedade que ainda mantém-se viva nas amarras sociais oriundas dos fatores históricos que, certamente, escondem-se pelo viés do monopólio hegemônico eurocêntrico na produção de saberes e, sobretudo, nos padrões coercitivos de “civilização” de modelo social.

Neste toar, os debates aqui atribuídos foram provocativos para pensarmos um mundo que possui múltiplas possibilidades de saberes epistêmicos e que precisa reaprender o contexto histórico, por múltiplas lentes teóricas de entendimento, a fim de dispor de bagagem rudimentar na construção crítica de formação científica para as epistemologias de mundo e não se prender no aspecto da hierarquização epistemológica do monopólio eurocêntrico como métrica do conhecimento válido, ou seja, será preciso reaprender para tentarmos reconfigurar uma nova versão de si, mas trazendo uma perspectiva horizontal de cientificidade sobre epistemologias que, outrora, estiveram condenadas ao desaparecimento. Para isso, faz-se necessário trabalhar tal pensamento na base constitutiva da formação humana, especialmente na escola, repensando o currículo no patamar de igualdade de epistemologias de mundo.

### **3 AS DISSONÂNCIAS HIERÁRQUICAS DA EPISTEMOLOGIA NEGRA NO ENSINO**

A luta continua porque estou farto da fé e do Império  
Das civilizações ocidentais  
Das religiões hipócritas  
Estou farto de ser sub-homem  
Estou farto de ser ignorante e ignorado  
(NASCIMENTO, 2021).

A continuidade histórica expressa na poesia de Armindo Francisco corrobora para pensarmos como estamos distantes de superar amarras intelectuais no que tange ao modelo

educacional, produções científicas e, sobretudo, a própria impressão identitárias que ainda detém o monopólio do conhecimento pelas civilizações ocidentais. Perante isso, “a luta continua” vai ao encontro da discussão empírica da produção acadêmica que está em constante resistência para adentrar no cerne do debate na sociedade e, sobretudo na academia, bem como também perpassa o sistema da Educação Básica que, certamente, encontra novos desafios. Diante disso, a constante luta está intrinsicamente imbricada no processo de resistência mediante os impasses pelo sistema herdado do monopólio cosmopolita eurocêntrico que prevalece na educação.

Neste sentido, vale a pena dialogar com a gênese do racismo científico, o qual permeia o século XIX e, certamente, compreende-se pautado no âmbito político e social, já que tal pensamento mantém-se amplamente debatido por pesquisadores para a compreensão de práticas (in)visíveis da atualidade em que historicamente encontram-se os crivos formativos na constituição da identidade negra, livre dos resquícios do racismo imbricado na sociedade e, sobretudo, no ensino (SANTOS, 2017).

Contudo, temos a emergência das “teorias raciais” disseminadas em meados do século XIX, baseadas no arcabouço do racismo científico que, inequivocamente, impõe o pensamento de que a humanidade está ramificada em raças, atrelada com uma conformidade de hierarquização biológica, logo imprime uma superioridade racial<sup>2</sup>. Nestas circunstâncias, conforme Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999), o projeto de “embranquecimento” foi um mecanismo de racionalização ao pertencimento de inferioridade racial implementado pelo racismo científico e pelo contexto geográfico do século XIX (GUIMARÃES, 1999; SANTOS, 2017).

Neste ínterim, o pensar no branqueamento ancora-se na superioridade branca, reforço social na imaginação de inferioridade inata de ser negro. Seguindo dois eixos reflexivos, a população negra diminuiria paulatinamente em relação à branca e, por conseguinte, estabeleceria um processo de miscigenação “naturalizada” para uma sociedade mais clara. Tais pensamentos reforçam e marcam uma conjuntura institucional no imaginário social pós-escravatura (SKIDMORE, 2012).

No entanto, percebe-se que a ideologia do branqueamento reforçou o processo de miscigenação e imprimiu um caráter conformista sob a construção de uma identidade nacional branca eurocêntrica que, decerto, negou qualquer via política, cultural e social de identidade alternativa fundamentada na comunidade negra da herança africana que, sistematicamente, desenvolve um processo de invisibilidade das epistemologias que não estão enquadradas nesta

---

<sup>2</sup> Para Renato Ortiz (2003), as teorias raciais estabelecidas no Brasil, no pós-escravatura, foram marcadas pelas dissonâncias da questão racial e da identidade racial. Autores da época como Sílvio Romero, João Batista Lacerda e Nina Rodrigues estavam debruçados na construção identitária simbólica, notadamente de caráter nacional. Deste modo, elencam o evolucionismo como primordial no entendimento das peculiaridades sociais no Brasil, já que se utilizou da raça para justificação social.

régua de conhecimento válido. Sendo assim, a produção intelectual também reverbera uma discriminação racial na segmentação estrutural da produção de saberes (MUNANGA, 2004).

Para Quijano (2000, p. 115), a produção intelectual na construção do conhecimento e o paradigma na produção das epistemologias imprimem uma percepção de padronização de poder “colonial/moderno, capitalista e eurocentrado”. Tal análise configura-se num modelo concreto de produção de conhecimento e, certamente, reconhecido como eurocentrismo. Essa régua na validação do conhecimento válido ofusca epistemologias populares que não estão pautadas no crivo científico da modernidade. Sendo assim, infere-se um apagamento cultural e desqualificação do saber que se encontra fora da margem do conhecimento inato eurocêntrico. Para Sueli Carneiro (2005, p. 10), é por meio dessa construção de hierarquização de epistemologias que prevalece a inferiorização intelectual do negro, bem como “sua anulação enquanto sujeito de conhecimento, ou seja, formas de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão” e, simultaneamente, reforça a superioridade intelectual branca.

Neste sentido, tal observação fica evidente no âmbito educacional quando se analisa alguns dispositivos na *práxis* pedagógica, como o livro didático e o currículo oculto<sup>3</sup>. Partindo da interconexão destes dispositivos, há de suscitar a relação de poder e invisibilidade dos saberes da cultura africana e afro-brasileira no que tange à produção de conhecimento. Pensando nisto, quais são as produções referenciais de negros e negras intelectuais que estão sendo trabalhadas na Educação Básica? Como a logística curricular na Educação Básica contribui para o processo de reafirmação positiva da identidade negra?

São questionamentos que estão presos no imaginário da prática docente e que deparam-se com um componente curricular nos moldes estruturais do conhecimento eurocêntrico e, detidamente, tratam de forma tão pontual quando trabalham-se os povos originários e a cultura africana e afro-brasileira no processo de ensino. Ao fazer uma análise do livro “História Sociedade & Cidadania, do 7º ano do Ensino Fundamental, escrito por Alfredo Boulos (2018), percebe-se que dos dozes capítulos, dois estão destinados a debater a cultura africana e afro-brasileira. O capítulo 2 – *Povos culturas africanas: malineses, bantos e iorubás* suscitam aspectos culturais e narrativos da formação e constituição dos africanos e diversos troncos linguísticos e, conseqüentemente, no capítulo 10 – *Africanos no Brasil*, percebe-se uma tentativa de explicar o processo de escravidão e traçar um itinerário de resistência que, por vezes, imprime uma relação positivada da identidade negra (reflexo de demandas inerentes à luta incisiva da Lei nº 10.639/2003) e obtém, no caminhar

---

<sup>3</sup> De acordo com Silva (2003, p. 78), “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

do livro, estruturas intrínsecas ao processo de objetificação da identidade negra<sup>4</sup>. Deste modo, como abrir este diálogo com uma fonte que reafirma um processo de subalternização da cultura negra? Será possível desmistificar conceitos tão imbricados socialmente nesta tímida representação dos estudos africanos e afro-brasileiros perante toda uma estruturação de conteúdos que estão pautadas na visão eurocêntrica?

Tais sutilidades de silenciamento e violência simbólica na educação também são cerceadas por várias nuances que não estão estabelecidas no currículo oficial. Portanto, pensando nas invisibilidades da cultura africana e afro-brasileira do currículo oculto, percebe-se estratos cognitivos da identidade negra que, decerto, são resultantes da complexidade envolvendo os rituais e as práticas escolares, relações de poder desenvolvidas na escola e as características socioeconômicas e físicas do ambiente. Deste modo, há possibilidade de compreensão das tensionalidades vivenciadas para a construção da identidade de forma mais incisiva e ágil, nos discursos que penetram pautas dentro das invisibilidades do currículo oculto, pois “naturalizar” impressões subentendidas de discriminação racial na escola é, sem dúvidas, deslegitimar o que recomenda a Lei nº 10.639/03 e disseminar padrões hegemônicos do saber eurocêntrico, por meio do currículo oculto, nos quais identificamos diversos dilemas quanto à cultura, ao saber e à diversidade (SILVIA, 1992; MATOS *et al.*, 2020).

Neste toar, infere-se que o conteúdo exposto no livro didático não contempla mecanismos necessários de construção identitárias de empoderamento da identidade negra, pois tal estrutura didática está pautada no marasmo estrutural cognitivo de conhecimento na visão historiográfica eurocêntrica. Mesmo tendo dois capítulos que elucidam, timidamente, sobre uma percepção da identidade negra, tal logística ainda reforça uma desigualdade na produção do conhecimento. Tal perspectiva vem elucidar lacunas estruturais de currículo no curso de formação dos professores, na produção e estudos dos textos na própria academia, quando nos perguntamos: Quantos autores negros/negras intelectuais estão sendo contemplado na Educação Básica? E no Ensino Superior?

A inquietação surge também nos próprios sistemas educacionais, onde podemos refletir como o currículo é um mecanismo de controle social e reafirmação de poder entre a superioridade racial. Muito embora isto faz-se presente de forma sutil, há de se pensar que a base estrutural da educação carrega aspectos do colonialismo do poder, como por exemplo: a estrutura de fileiras, os instrumentos de avaliação, as metodologias impregnadas, a logística do espaço e as relações sociais que estão no campo da invisibilidade social. Ou seja, todas essas sistematizações estão impressas

---

<sup>4</sup> A Lei nº 10.639 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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" (BRASIL, 2003).

nos espaços de aprendizagens que silenciam outras abordagens expressas no processo formativo na interatividade com a cultura africana e afro-brasileira.

Por tudo isso, de fato precisamos repensar um currículo que contemple as múltiplas epistemologias e faça um diálogo mais diversos com os instrumentos de avaliação, não só na Educação Básica, mas no Ensino Superior. Ou seja, faz-se necessário pensar numa bibliografia que inclua intelectuais negros e negras que, conseqüentemente, reconfigure esse processo de hierarquização do conhecimento a partir da hegemonia eurocêntrica e, desta forma, ratifique um ensino baseado nas relações étnico-raciais e enxergue o prisma do conhecimento por um olhar horizontal e certamente distante de qualquer subalternização epistemológica.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por tudo isso, tal análise discursiva qualificou inquietações profundas no caminhar da pesquisa e, conseqüentemente, proporcionou pensar nas múltiplas epistemologias que foram silenciadas historicamente, bem como evidenciou perceber sutis representações que estão imbricadas no ensino, seja por meio do currículo, pela prática pedagógica, ou pelo processo inerente à matriz colonial. Tais conjunturas estão presentes na sociedade e, certamente, representam estigmas que são reforçados pela colonialidade do poder existentes nestes processos educacionais e nas relações corriqueiras do cotidiano, já que pensamentos cognitivos de memória também compõem este estrato de coerção negativa no que tange à identidade negra no ensino.

Diante destes impasses de natureza estrutural encontramos uma hegemonia sistêmica de conhecimento válido, o qual historicamente foi reforçado pelo racismo científico, assim como reverberou no pós-escravatura com a política de branqueamento no Brasil. Tais elementos históricos foram primordiais nos reflexos estruturais que vivenciamos por meio de conjunturas racistas que estabelecem com caráter incisivo e, por vezes, com o teor da inconsciência coletiva que está imbricada no imaginário social e, sobretudo, no ensino. Desta forma, há elementos que são obstáculos para construção afirmativa de uma identidade negra positiva no processo de ensino e, incisivamente, necessita de mecanismo jurídico que reforce, cada vez mais, a implementação significativa da Lei 10.639/03 na construção do currículo como essência primordial para manter, de fato, uma relação epistêmica de igualdade étnico-racial no ensino.

## REFERÊNCIAS

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**: 7º ano: ensino fundamental: anos finais. – 4ª ed. – São Paulo: FTD, 2008.

CARNEIRO, Sueli. **Construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005, 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

FANON, Frantz [1925-1961]. **Pele negra, máscaras brancas**. Traduzido por Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo; prefácio de Grada Kilomba; posfácio de Deivison Faustino; textos complementares de Francis Jeanson e Paul Gilroy. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anto-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/Editora 34, 1999. Disponível: <https://repositorio.usp.br/item/001048486> Acesso em 23 de jun. 2023.

LANDER, Edgardo (org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas latinoamericanas**: Buenos Aires, CLACSO, 2020.

LOPES, Ana Lúcia Mendes; FRACOLLI, Lislaine Aparecida. Revisão Sistemática de Literatura e Metassíntese Qualitativa: considerações sobre sua aplicação na pesquisa em enfermagem. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2008. Out-Dez; 17(4): 771-8. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/hNWjZ6pFQ3gH8Bfz3nxBCGC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 8 mai. 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colinialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **El gino Decolonial**: Reflexioes para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Pontífica Universidad Javeriana – Siglo del Hombre, 2007, p. 67-127.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, Janeiro/Abril 2016.

MATOS, Otainan da Silva *et al.* Currículo oculto e sua atuação no âmbito escolar. **Revista Humanidades e Inovação**. Porto Alegre. v. 8, nº 65, 2020.

MBEMBE, Achille. **A crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8º ed. São Paulo/SP. Hucitec, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Coleção Cultura Negra e Identidades – 4. Ed. 2 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **O negro na sociedade brasileira**: resistência, participação e contribuição. Brasília/DF. Fundação Cultural Palmares, 2004.

NASCIMENTO, Beatriz, 1942-1995. **Uma história feita por mãos negras: Relações raciais, quilombos e movimentos.** Organização Alex Ratts – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

ORTIZ, Renato. **A sociologia de Pierre Bourdieu.** São Paulo: Olho d'água, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: CLACSO, Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, Jul. 2005.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz. **Uma breve história dos estudos decoloniais.** MASP e a Afterall, 2019, p.01-11.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Editora Cortez. 2010, p. 01-45.

SANTOS, Raquel Amorim. Racismo científico no Brasil pós-escravatura. **Revista Contemporânea de Educação.** Rio de Janeiro. v. 12, n° 25, 2017.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Nem preto ne branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira. 1ª ed. – São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** – 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1992.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

Enviado em: 18/03/2023

Aceito em: 02/06/2023