

# Caminhos epistemológicos para uma educação amefricana e aquilombada

## Epistemological paths for an american and quilomba education

■ Giovana Pontes Farias; Diônvera Coelho da Silva

### RESUMO

Este artigo visa promover uma discussão teórica sobre as epistemologias decoloniais e seus atravessamentos políticos e históricos para a educação. Dessa forma, consideramos a importância da Lei nº 10.639/2003, que obriga as instituições de ensino fundamental e médio a incluírem, nos seus currículos, a história da cultura africana e afro-brasileira. Entendemos que ela é fundamental para a construção de uma educação Amefricana e Aquilombada. Desse modo, traçamos um histórico sobre a produção do conhecimento em diferentes idades das ciências humanas e identificamos os resquícios epistemológicos que cada período prescindiu para a sociedade. Na sequência, aprofundamos a discussão em torno da perspectiva decolonial a partir de diferentes intelectuais, buscamos, assim, compreender de que forma as epistemologias decoloniais orientam o desenvolvimento da ciência. Por fim, indicamos os caminhos possíveis em torno de uma pedagogia centrada na Amefricanidade e no Quilombismo. Apostamos nessas perspectivas como potentes para orientar as práticas de ensino, promovendo, assim, a aplicação da lei nº 10.639/03 nas escolas.

### Palavras-chave

Epistemologia, Decolonialidade, Educação, Amefricanidade, Quilombismo.

### ABSTRACT

This article aims to promote a theoretical discussion about decolonial epistemologies and their political and historical crossings for education. In this way, we consider the importance of Law No. 10.639/2003, which obliges primary and secondary education institutions to include the history of African and Afro-Brazilian culture in their curricula. We understand that it is fundamental for the construction of an Amefrican and Aquilombada education. In this way, we trace a history of the production of knowledge in different ages of the human sciences, and identify the epistemological remnants that each period dispensed for society. Next, we deepen the discussion around the decolonial perspective from different intellectuals, thus seeking to understand how decolonial epistemologies guide the development of science. Finally, we indicate the possible paths around a pedagogy centered on Amefricanity and Quilombismo. We bet on these perspectives as potent to guide teaching practices, thus promoting the application of law nº 10.639/03 in schools.

### Keywords

Epistemology, Decoloniality, Education, Amefricanity, Quilombism.

## Resquícios Epistemológicos e a produção de uma sociedade e de uma ciência colonizadora

A epistemologia é a teoria do conhecimento que faz um estudo teórico e reflexivo sobre o desenvolvimento da ciência. Entre as contribuições da epistemologia estão: sistematizar conceitos e metodologias, discutir e propor reflexões filosóficas acerca das contribuições da ciência (Tesser, 1998). Nesse sentido, podemos afirmar que a questão epistemológica também está presente no ambiente escolar, que é um espaço de produção e reflexão do conhecimento.

Como ponto de partida, encontramos no trabalho de Ivan Domingues (1991) uma apresentação da história da epistemologia, dividida em quatro idades das ciências humanas; Idade Cosmológica, Idade Teológica, Idade Mecânica e Idade da História. A divisão do autor demonstra que a humanidade sempre buscou traçar explicações sobre o mundo, o pensamento reflexivo em busca da autocompreensão, é uma atividade intelectual que foi mudando através do tempo e apresenta características diferenciadas em determinados períodos históricos, assim como rupturas e permanências epistemológicas.

Domingues (1991) apresenta a Idade Cosmológica e destaca nela a presença dos mitos e dos deuses como instrumentos para explicar o mundo, neste momento a alma recebe uma especial atenção, pela qual se compreendia a natureza dos homens. Mais tarde, o pensamento ocidental passa a centrar-se nas indagações em torno das coisas do homem e da sociedade, o que o autor define como a descoberta do logos. Ele limita-se a explicar essa idade centrada no pensamento do mundo ocidental, pautado na filosofia grega e nas contribuições de Sócrates, Platão e Aristóteles.

Atualmente, muitos estudos demonstram que o pensamento filosófico não é pioneiro do mundo grego, os egípcios já traçavam questões filosóficas muito antes dos filósofos gregos, inclusive servindo de inspiração para os gregos (NOGUEIRA; MORAES, 2020). Os keméticos (egípcios) também perguntavam sobre a natureza das coisas (rekhet) e desenvolveram reflexões sobre os conceitos de “harmonia”, “verdade” e “ordem” reunidos no conceito de Maat.<sup>1</sup>

Além disso, podemos encontrar no pensamento kemético reflexões em torno do conceito de ética, justiça e felicidade. É relevante destacar que a Índia e a China também desenvolveram pensamentos filosóficos importantes, embora pouco reconhecidos no ocidente.

Seguindo a história da epistemologia apresentada por Domingues (1991), temos a Idade Teológica, nesse período o conhecimento passa a sofrer forte influência do pensamento religioso, e a atenção volta-se à fé e às escrituras. Teóricos como Agostinho e Tomás de Aquino passam a definir

---

<sup>1</sup> O conceito de Maat possui uma relação com a Deusa mas também como um princípio que é incorporado no cotidiano dos egípcios ligado a ordem, a justiça e a verdade.

a fé no lugar da razão. Nesse momento a autonomia do homem é questionada, devendo ser submetida à vontade divina.

O contexto histórico da Idade Teológica é de eventos como a queda do império romano, das invasões dos povos germânicos e da adoção do cristianismo como religião. A igreja se torna um espaço de poder político e epistemológico. A descentralização política e o feudalismo possibilitam a manutenção das crenças politeístas entre os camponeses, considerados pagãos e em muitos momentos perseguidos por isso (DOMINGUES, 1991).

A Igreja, portanto, é vista como detentora do saber considerado “oficial” e “único”, para legitimar esse processo colonizador, passa a silenciar as outras formas de conhecimento. O pensamento medieval se apropria do conhecimento filosófico dos antigos gregos. E, assim, influenciados por pensadores como Aristóteles, os teólogos medievais passam a fazer uma reinterpretação dos clássicos gregos sob a ótica da crença em um único Deus.

A Idade teológica, embora tenha o seu ápice no período medieval europeu, influenciou os períodos históricos que se seguem e gerou resquícios em várias regiões do mundo, alterando formas de ser e de estar no mundo. O processo de colonização, pelo qual analisaremos com mais atenção a seguir, levou para o continente Africano e para as Américas o pensamento religioso, interferindo na educação e na produção de conhecimento e silenciando/condenando outras formas de ver e de interpretar o mundo.

James Rachels e Stuart Rachels (2013) apresentam uma discussão sobre a influência da religião na sociedade e seus reflexos na atualidade. Os autores apontam para a forte presença da moralidade no pensamento religioso, que pode ser compreendida em dois pensamentos principais. A teoria do “mandamento divino”, em que Deus ordena aquilo que é correto e o que não é, a “teoria da lei natural”, pela qual tudo na natureza teria um fim, já que a natureza foi criada por Deus e tudo deve servir à sua finalidade natural. Os autores também apontam o uso das escrituras e a tradição da Igreja como mecanismos utilizados pelo teocentrismo e o conservadorismo para impor uma forma de pensar e interpretar o mundo. Esses preceitos, embora tenham uma origem muito antiga, estão ainda muito presentes no nosso cotidiano, no Brasil, eles atravessam o processo educativo por meio da educação jesuítica.

No Brasil, a educação formal criada pelos padres Jesuítas carregava o teor da catequização, pautada pelo seu caráter disciplinador e moralista, que impôs modos de ser e de estar no mundo e buscou apagar a cultura e a história indígena. Pablo González Guadarrama (2018) apresenta os riscos do reducionismo teocêntrico no campo da epistemologia. Toda religião na perspectiva do autor é uma forma de reducionismo, pois todas as explicações ficam submetidas à vontade de Deus e à intercomunicação dos sacerdotes religiosos. Assim, cabe a/o/e professora/e/ie e a/o/e pesquisadora/o/e saber manejar a relação entre a sua própria fé e a busca pela construção do conhecimento.

Seguindo a história, a construção da epistemologia nos leva até a Idade Mecânica, apresentada por Domingues (1991) como o período das antropologias do “homem máquina”. Esse período é marcado pelo pensamento matemático, físico e da astronomia, momento em que o pensamento religioso começa a se desvincular da produção de conhecimento e o “homem<sup>2</sup>” passa a ocupar o espaço central na produção dos saberes e questionamentos, o que conhecemos como antropocentrismo.

A Idade Mecânica é marcada por grandes transformações socioeconômicas, a centralização política, as monarquias absolutistas, as longas navegações, o mercantilismo e a colonização, fatores que irão influenciar a percepção que se tinha até então de mundo. O encontro com o novo mundo, na invasão do continente americano, foi responsável por desencadear nos europeus a pretensão de dominador da natureza e do homem. Assim, o conhecimento, que levou às grandes descobertas científicas, aprimoramento das técnicas de navegação, também serviu à violência e ao genocídio dos povos nativos, inclusive sob a justificativa teórica de uma suposta superioridade por parte dos europeus.

As grandes descobertas científicas tinham uma preocupação acentuada com uma rigidez metodológica, sobretudo pensando o mundo social sobre o ponto de vista das leis das ciências exatas. Ainda encontramos as marcas desse modelo de pensamento na educação, um modelo de ensino que está apenas interessado nos resultados quantitativos, os quais são obtidos através das avaliações feitas através de provas que resultam em números – notas. Essa forma de pensar o conhecimento é classificada por Guadarrama (2018) como reducionismo epistemológico mecanicista, e é apresentada por Paulo Freire (1970) como educação bancária.

Por fim, a última idade epistemológica apresentada por Domingues (1991) é a Idade da História – esse período está imerso em um contexto de grandes revoluções burguesas e das contrarrevoluções, além do pensamento iluminista, e de todo o espírito de liberdade e de humanidade que interferiu na forma de fazer e de pensar as ciências ocidentais. Nessa época, a explicação do mundo não é mais guiada por uma essência, tampouco por fenômenos fixos, sendo a história e o tempo fundamentais para a compreensão da realidade.

A nível epistemológico, a instalação de um novo modelo racionalidade, a luz qual a história não apenas se constitui como objeto próprio de uma disciplina científica – a História –, mas igualmente como ponto de passagem, um centro de referência em

---

<sup>2</sup> É importante evidenciar que em diversas partes do texto os autores utilizados falam de uma ciência cujo protagonismo gira em torno do “homem”, estando ele no centro de todas as discussões - ele homem branco e europeu. A própria linguagem expressa o sexismo e o silenciamento das mulheres na produção de conhecimento, o qual as epistemologias decoloniais há muito lutam para mudar e reafirmar a importância das mulheres como intelectuais e protagonistas.

torno do qual se constitui uma constelação de ciências e disciplinas particulares, como a biologia, a geologia, a paleontologia, a filologia a economia, a mitologia, o direito, etc (história como modo de conhecimento) (Domingues, 1991, p. 270).

Nesse período da história, segundo Domingues (1991, p. 288), ocorre uma tentativa de ruptura com as “categorias mecânicas” para a adoção de “ideal mais biologista”, sob a influência do pensamento de Charles Darwin, que irá permear as ciências, no que ficou conhecido como Darwinismo social<sup>3</sup>. Nas ciências humanas, o positivismo de Augusto Comte compreendia a sociedade como uma estrutura em processo de evolução e enquadra as ciências humanas em leis e sistemas de outras ciências. Para seguir esse modelo analítico de ciência, era necessário o apagamento de qualquer tipo de subjetividade por parte da/o pesquisadora/o/e.<sup>4</sup>

A herança do positivismo é muito forte no Brasil, que carrega na sua bandeira o lema positivista, “Ordem e Progresso”. A educação compreendida no nosso país hoje passa pela ideia de objetividade e de neutralidade política que deve, assim, servir ao progresso econômico, está imersa no paradigma positivista.

Na Idade da História, encontramos as transformações trazidas pela Revolução Industrial e suas novas dinâmicas de ver e de pensar o mundo, movidas pelo trabalho e pelo capital. Nesse sentido, as contribuições de Karl Marx e seu conceito de dialética-materialista<sup>5</sup> transformam a forma pela qual a sociedade é percebida, principalmente na medida em que se percebe a realidade como algo que pode ser transformada. Esse período da história ainda recebe influência do estruturalismo, da fenomenologia e da linguística, conceitos que não iremos adentrar neste artigo, mas que merecem a atenção do/a pesquisador/a, interessado/a nas idades das ciências.

## A perspectiva decolonial

“Até que os leões aprendam a contar as suas próprias histórias os caçadores sempre serão heróis nas histórias de caça.”  
provérbio africano

Para seguirmos nossa reflexão, propomos a análise de duas questões: Por que alguns saberes são definidos como relevantes e científicos e outros não? De qual lugar pertencem e quem são as

---

<sup>3</sup> O Darwinismo social é uma teoria baseada nos escritos de Charles Darwin, que tenta adaptar as leis da evolução das espécies desenvolvida pelo cientista, a realidade social. Dessa forma se utiliza o conceito de “raças” para as pessoas e se atribui “hierarquia entre as raças”, definindo um grupo de pessoas que estaria mais adaptada e evoluída.

<sup>4</sup> O positivismo acreditava na capacidade que a ciência possui de resolver os problemas sociais, a ciência é entendida por esses pensadores, como capaz de prever e desenvolver leis (através da experiência, observação e comparação) que possam resolver as questões sociais. Esta linha de pensamento pressupõe, objetividade, linearidade e reducionismo nas dinâmicas sociais. (SILVINO,2007)

<sup>5</sup> Segundo o conceito de dialética-materialista a realidade está em constante transformação, contradição e negação (tese, antítese e síntese) e pode ser alterada por mulheres e homens nos processos históricos que se sucedem.

pessoas que produzem esses saberes-hegemônicos? Um ponto relevante a ser considerado é que toda epistemologia nasce em um contexto social e histórico.

As produções científicas foram, durante muitos anos, compreendidas como um espaço neutro, contudo precisamos reconhecer que esses espaços de produção de conhecimento excluíram e ainda excluem grupos do processo de elaboração e divulgação científica, inclusive atribuindo legitimidade a algumas produções em detrimento de outras. Grada Kilomba (2019) chama esse fenômeno de “mito da objetividade” e nos alerta para o processo de exclusão de pessoas negras do mundo acadêmico, sendo a colonização o agente causador dessa exclusão em detrimento de uma hegemonia eurocêntrica.

Guadarrama (2018), em seu livro “Para que serve a epistemologia? A um investigador e um professor”, aponta a importância de dominar as linhas epistemológicas no trabalho de uma/um cientista e de uma/um professora/o, de modo que esse conhecimento possa evitar uma série de equívocos e reducionismos muito prejudiciais ao processo de produção e de transmissão de saberes.

Cada tendência epistemológica que surgiu ao longo da história está imersa em um contexto sócio-político e apresenta contribuições para o desenvolvimento do conhecimento. Todas as teorias do conhecimento são importantes para entender o presente, pois deixaram suas marcas na sociedade, sobretudo a forma como ela se estrutura e se mantém. A epistemologia é marcada pela sua historicidade e também pelas relações de poder impostas em cada época.

O processo de produção e reflexão do conhecimento não é neutro, é, portanto, influenciado pelos atravessamentos históricos de sua época, além disso, ele é produzido por um grupo seletivo de intelectuais que possuíam as condições básicas para se dedicar à atividade científica. Esse grupo seletivo de pessoas que produzem conhecimento não representam toda a sociedade, a pluridiversidade cultural e temporalidade dos processos de vida e históricos.

Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível. A ciência não é, nesse sentido um simples estudo apolítico da verdade, mas a reprodução de relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar. Os temas, paradigmas e metodologias do academicismo tradicional – a chamada epistemologia – refletem não um espaço heterogêneo para a teorização, mas sim os interesses políticos específicos da sociedade branca (COLLINS, 2000; NWETO SOMMONDS, 1997 apud KILOMBA, p. 54, 2019).

Dado isso, sabemos que, em cada cultura e em cada tempo, ou Idade epistemológica, é dada a conjuntura para que seja possível que determinados grupos possam produzir determinado tipo de conhecimento, que é socialmente aceito como um paradigma dominante.

A ciência moderna desenvolveu o que Boaventura Souza Santos (2008) denomina como

paradigma dominante. O paradigma dominante da modernidade é baseado nas leis físicas e matemáticas e no racionalismo cartesiano e mecanicista. A epistemologia dominante se impõe pela força política, militar e econômica. Além da imposição, a epistemologia dominante busca silenciar todas as outras formas de conhecimento que não se enquadram no modelo imposto, definindo-as como inferiores (SANTOS; MENESES, 2010, p. 10).

Contudo, mesmo sobre a imposição de um modo de pensar, a história nos mostra que, em toda estrutura de opressão, há formas de resistência. João Colares Mota Neto (2016) compreende que a origem do pensamento decolonial foi herdeira da resistência indígena e afro-caribenha. O pensamento decolonial é colocado como uma estratégia de romper a lógica de um conhecimento universal, é partir do século XX que se atinge a consciência de que o processo de colonização não teve seu fim após as independências e que por isso torna-se necessária uma articulação para se pensar formas de superá-lo. Para o autor, o conceito de decolonialidade é

Um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas nos planos do existir, das relações sociais e econômicas. Ela é assim, anticolonial, não eurocentricas, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista... (NETO, 2016, p. 44).

Pensadores importantes como Frantz Fanon, nos anos 50, foram responsáveis por desenvolver críticas fundamentais contra a permanência das estruturas de opressão colonial. Podemos acrescentar também as contribuições de Aimé Césaire, que está muito presente na obra de Fanon e que foi responsável por produzir denúncias aos abusos e horrores cometidos em nome do projeto de civilização europeia, no contexto das lutas pela independência do continente africano.

Nos anos 70/80, encontramos contribuições relevantes do pensamento indiano, como os trabalhos de Gayatri Spivak, no seu famoso artigo “Pode o subalterno falar?”. Já nos anos 80, temos a presença da crítica pós-colonial através dos trabalhos de Homi Bhabha, Stuart Hall e Paul Gilroy, nos Estados Unidos e na Inglaterra (BALESTRIN, 2013). Na América Latina, o projeto decolonial se articula no final dos anos 90, através do grupo modernidade/decolonialidade e reúne autores como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter D Mignolo e Edgardo Lander.

No Brasil, podemos destacar as contribuições do pensamento de Paulo Freire, ao articular a crítica à colonialidade às questões pedagógicas. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire se aproxima de autores que fazem críticas à colonialidade, como Fanon e Albert Memmi, destacando pontos como a herança de uma estrutura opressora forjada nas relações coloniais, que leva grupos oprimidos a desejar estar na posição do opressor no processo de educação e socialização (PENNA, 2014). Desse

modo, temos um caminho trilhado por autores/as que nos permitem refletir a sociedade de forma atenta aos aspectos particulares da colonização no processo de construção social e histórica. Pois as produções das ciências humanas e sociais podem servir como ferramenta de enfrentamento ou de legitimação das relações de poder. No Brasil, intelectuais como Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva também tiveram grande importância para a educação crítica e antirracista.

As estruturas de dominação e de desumanização promovidas pela colonialidade estão presentes no sistema capitalista atual, até porque esse é responsável pela manutenção das estruturas de opressão que criam desigualdades sociais e históricas em nível global. Um exemplo é a articulação com o racismo, machismo, capacitismo e patriarcado. A produção de saberes é definida por um grupo historicamente dominante e as pessoas que produzem os saberes dominantes falam de lugares de poder, pelos quais submeteram e silenciaram outras formas de conhecimento e de modos de viver. Linda Alcoff (2016) aponta que a epistemologia permite o direito de julgar, pois é linha de estudo que aplica credibilidade ou não a determinados fatores. A autora defende a necessidade de que possamos desenvolver uma epistemologia política que esteja engajada com as problemáticas sociais e ligada a experiência daquelas/es que foram ignoradas/os/es pela história.

Percebemos que, a partir do movimento político de diferentes intelectuais espalhadas/os/es pelo mundo, tivemos o surgimento de epistemologias decoloniais que visam construir o conhecimento científico a partir de outras cosmovisões e cosmopercepções que se inserem no ambiente científico não como verdades absolutas, ou neutras. Mas se apresentam como formas possíveis de ruptura que preveem radicalidade nas formas pré-estabelecidas de viver e de produzir conhecimento, portanto não são inferiores, rasas, e apresentam possibilidade de mudar o sistema a partir da ciência e do reconhecimento dos saberes de todos os povos.

## **Amefricanidade e Quilombismo: caminhos abertos para a aplicação da Lei n° 10.639/2003**

A educação brasileira carrega em si muitos traços da ciência “moderna”, que é influenciada pela colonização. Nossas primeiras experiências de educação formal estão em torno da educação jesuítica, que condenou os modos de ser dos nativos brasileiros em nome de uma educação eurocêntrica e cristã. A Igreja e sua influência social e política justificou a escravidão negra sob o pretexto de que os/as/es africanos/as/es não tinham alma. Mais tarde, a ampliação da educação e das universidades no país foi promovida com base na exclusão da população pobre, preta e indígena (SILVA; ARAÚJO, 2005). Além da exclusão nos espaços formais de educação, tem-se também o apagamento dos saberes da população negra e indígena no ambiente escolar. Esse processo de

exclusão e silenciamento revela muito sobre o tipo de sociedade que foi construída no passado.

Todos esses anos de epistemicídio no campo da educação nos levam a uma série de dificuldades do ponto de vista teórico e metodológico, quando o caminho que queremos seguir é buscar as vozes, as vivências e as experiências dos grupos sociais marginalizados na escola e pela educação. As dificuldades perpassam uma formação acadêmica deficiente, uma estrutura curricular engessada e eurocêntrica, para se opor a isso, precisamos enfrentar as diversas formas de resistência e preconceito por parte de uma sociedade que interioriza o discurso do/a/e opressor/a/ie.<sup>6</sup> Para Sueli Carneiro (2005), o epistemicídio pode ser compreendido como sendo o

[...] processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio (CARNEIRO, 2005, p. 98).

Tendo em vista que o epistemicídio é um instrumento colonial que visa manter a invisibilidade das produções teórico-afrodiaspóricas e indígenas, apostamos na lei nº 10.639/2003, a qual configura-se num instrumento contracolonial potente para criar um mundo onde nenhuma existência possa ser apagada na sala de aula. Assim, precisamos desaprender alguns conceitos que manifestam a permanência da linguagem do colonizador. Aqueles e aquelas que defendem o conhecimento como um produto universal mascaram o fato desse conhecimento ser produzido na sua maioria por um homem, branco, heterossexual e europeu. E isso não ocorre porque os outros “sujeitos” não produzem saberes, mas aqueles/as que recebem espaço e reconhecimento se reduzem a esse grupo seletivo. O debate sobre a necessidade de superação do epistemicídio no Brasil é um debate político e enfrenta muitas tensões.

As políticas adotadas nos últimos anos, como a lei nº 10.639/2003 e a lei nº 12.711/2012, encontraram muita resistência na sociedade brasileira, sobretudo entre os grupos privilegiados pelo domínio dos espaços de poder. Os dois projetos de lei representam a tentativa do estado de promover políticas que afetam diretamente a construção dos saberes, nesse sentido, é notável o quanto a entrada

---

<sup>6</sup> Autores como Paulo Freire (1970) e Frantz Fanon (1968) trabalham esse processo em que o colonizado interioriza o discurso do colonizador, assim, mesmo sendo o oprimido explorado ele também contribui para a manutenção das formas de opressão, seu sonho é ser o opressor, mesmo que as condições para tal jamais aconteçam.

de estudantes das camadas mais pobres e de diferentes raças vêm transformando e questionando as produções acadêmicas convencionais, criando e introduzindo outros modos de fazer ciência e de produzir conhecimento.

Primeiramente, a Lei nº 10.639/2003 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura Africana e Afro-brasileira, assim como incluiu também a história e a cultura indígena e afro-brasileira através da Lei nº 11.645/2008. A lei nº 12.711/2012, conhecida como a lei de cotas, atribui a reserva de metade das vagas nas universidades para estudantes de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e para pessoas com deficiência. Tais leis resultaram no maior acesso da população de baixa renda do país às universidades públicas, mudando a configuração dessas que, até então, eram compostas, em sua maioria, pelo padrão elitista branco.

A lei de cotas foi criada em 2012 e é hoje motivo de intensa luta por parte dos movimentos sociais, pois o prazo de revisão da lei completou, em 2022, dez anos. A necessidade de manutenção dessa lei se justifica pela não superação das desigualdades sociais e raciais no país, além das dificuldades de permanência das/os/es estudantes nos espaços acadêmicos que diminui a sua efetividade, dado que muitos desistem e não concluem a formação superior. O debate, portanto, é mais complexo ainda porque está sendo travado com um governo de extrema-direita que se encontra no poder desde 2019. É importante destacarmos a articulação entre as leis nº 10.639/2003 e nº 12.711/2012 visto que, atualmente, são as/os/es estudantes junto aos movimentos sociais negros e indígenas que mais tensionam e contestam as epistemologias ensinadas na academia, solicitando mudanças na estrutura curricular para que de fato preparem as/os/es professoras/es/ies que trabalharam na educação básica. Essas ações são uma das formas de engendrar a aplicação da lei nº 10.639/2003 nas escolas públicas, uma vez que ela depende diretamente da formação acadêmica daquelas e daqueles que estarão nas escolas.

Como nos lembra a intelectual Lélia Gonzalez (2020), a negação sistemática da presença negra e indígena no país definida por ela como “neurose cultural brasileira” está presente no cotidiano escolar e ocasiona uma série de consequências, sobretudo para as/os/es estudantes negras e indígenas. O racismo epistemológico afeta a autoestima das crianças não brancas e contribui para que estereótipos racistas sejam mantidos e perpetuados sistematicamente e estruturalmente (CAVALLEIRO, 2010).

Os desafios encontrados perpassam a necessidade de discutir quais caminhos epistemológicos e pedagógicos iremos traçar para superar a construção de um conhecimento excludente. Dessa forma, dedicamos este espaço para inserção de nossas contribuições enquanto mulheres negras, educadoras, mães, estudantes, cotistas, que produzem conhecimento e fazem parte do processo de transformação da educação brasileira. Desse modo, nos somamos a todas as mulheres que lutam para que essas

mudanças se tornem realidade, sabemos que elas não são poucas e muito contribuem para que a educação seja um direito garantido a todas/os/es nós.

Lélia Gonzalez é uma escritora pouco reconhecida e mencionada no campo da educação, mas que possui um potencial pedagógico enorme para a construção de uma educação democrática e crítica. O conceito de Amefricanidade desenvolvido por ela permite ampliar a nossa visão sobre o Brasil e a América, buscando referências dos povos indígenas, negros e quilombolas.

Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada, isto é, referenciada em modelos como: a Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos iorubá, banto e ewe-fon. Em consequência, ela nos encaminha no sentido da construção de toda uma identidade étnica (GONZALEZ, 2021, p. 82).

O conceito de Amefricanidade nos permite avançar na forma como a cultura indígena e africana é trabalhada em sala de aula, pois é um conceito que parte da ideia de reconhecimento e valorização da resistência da cultura indígena e africana e não da concepção exótica, reducionista e folclórica. Utilizar a categoria pode balizar todas as nossas escolhas pedagógicas (autores, textos, vídeos, brincadeiras) de forma a superar a dominação da perspectiva eurocêntrica sobre nós.

Romper com a lógica eurocêntrica no campo da aprendizagem é uma tarefa desafiadora, visto que os conhecimentos advindos da cultura africana e indígena foram, ao longo de nossa história, vistos como “outro”, “estranho” ou “exótico”. A perspectiva da amefricanidade não foi parte do nosso processo de aprendizagem escolar e acadêmico, e requer de nós envolvimento, busca e aprofundamento. Além disso, solicita-nos pensar sobre a transformação da nossa própria identidade enquanto brasileiros, agora nos percebendo como Amefricanos/as/es, portanto,

O legado e a forma de resistência cultural, a passagem do conhecimento ancestral de uma geração para a outra e a subversão negra dos códigos da cultura dominante (religião, língua, vestuário, etc.) contribuem, segundo Gonzalez (1988b), para a categoria político-cultural de amefricanidade (FONSECA, 2021, p. 1991).

A experiência Amefricana permite a concepção da construção de uma história em comum que une a diáspora negra e as vivências indígenas, além dos atravessamentos do racismo no cotidiano dos povos racializados. Nesse processo, nenhum saber deve ser desconsiderado, como afirma Renato Nogueira (2010), a perspectiva afrocêntrica busca colocar a população preta – e acrescento aqui também indígenas, como “agentes e não apenas como coadjuvantes.” (NOGUEIRA, 2010, p. 4).

Muitos pensadores e pensadoras negras e indígenas têm produzido trabalhos no campo epistemológico, neste trabalho, dedicamos uma especial atenção as/aos/es intelectuais negros, negras

e negres que fazem parte da nossa trajetória de estudos. Contudo, salientamos a grande importância do trabalho de Ailton Krenak e sua série de produções recentes, tais como “Ideias para adiar o fim do mundo”; “O amanhã não está à venda”; “A Vida Não é Útil”. São obras que fazem uma crítica muito contundente ao capitalismo contemporâneo e às suas formas de dominação e destruição, apontando o quanto pensar novas formas de saber e ser são fundamentais para a sobrevivência da espécie humana.

Outro conceito importante a ser pensado por nós é o conceito de Quilombismo, desenvolvido por Beatriz Nascimento (1984) e Abdias Nascimento (2002). Os Quilombos eram comunidades criadas por pessoas negras que fugiam da escravidão, união indígenas e outras pessoas brancas oprimidas. Contudo, esse conceito tem sido ampliado para outros campos de estudo e conhecimento, e hoje é compreendido como um espaço de grande importância para manutenção da ideia de comunidade e dos laços de união entre a população africana em diáspora. Para Beatriz Nascimento (1984),

Durante sua trajetória o quilombo serve de símbolo que abrange conotações de resistência étnica e política. Como instituição guarda características singulares do seu modelo africano. Como prática política apregoa ideais de emancipação de cunho liberal que a qualquer momento de crise da nacionalidade brasileira corrige distorções impostas pelos poderes dominantes. O fascínio de heroicidade de um povo regularmente apresentado como dócil e subserviente reforça o caráter hodierno da comunidade negra que se volta para uma atitude crítica frente às desigualdades sociais a que está submetida. Por tudo isto o quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior auto-afirmação étnica nacional. O fato de ter existido como brecha no sistema em que os negros estavam moralmente submetidos projeta uma esperança de que instituições semelhantes possam atuar no presente ao lado de várias outras manifestações de reforço à identidade cultural (NASCIMENTO, 1984, p. 48).

Nesse sentido, sabemos que os Quilombos, no Brasil colonial, representavam um espaço de contestação da ordem colonial, que resistia à escravidão, estabelecendo relações comerciais na região, além da liberdade às manifestações culturais africanas e até mesmo à possibilidade de uma reação militar ao sistema. Dessa forma e não por acaso, o Quilombo foi escolhido pelo movimento negro como símbolo de sua luta (NASCIMENTO, 1984). Segundo Beatriz Nascimento (1984), a escolha do dia da consciência negra em substituição ao dia da abolição da escravatura foi uma mudança sugerida pelo Grupo Palmares do Rio Grande do Sul, que compreendeu que a resistência negra liderada pelos nossos ancestrais era mais importante ser lembrada do que a abolição da escravatura, que dava ênfase na ação da princesa Isabel, que tinha seus próprios interesses para decretar o fim do sistema escravagista. A mudança recorda a existência do Quilombo dos Palmares e a passagem de Zumbi, assim, “o quilombo passa a ser sinônimo de povo negro, sinônimo de comportamento negro

e esperança para uma melhor sociedade” (NASCIMENTO, 1984, p. 47).

Abdias Nascimento (2002) apresenta o Quilombismo como um conceito científico-histórico e social, espaço de resistência para superar as marcas da colonialidade. Segundo o autor, para vencer a permanência das formas de dominação que ocorrem no campo político, econômico e social, é necessário vencer a dominação também no campo científico. Dessa forma, o Quilombismo nos apresenta uma possibilidade de pensar as experiências negras e suas possibilidades de sistematização de construção de um novo mundo que reverbere a cultura e a história negra. Isso apenas seria possível a partir de um processo de valorização da estética e dos modos de ser do mundo negro construída através da recuperação da memória dos/as afro-brasileiros/as. Dessa forma, torna-se necessário que ocorra o reencontro do povo preto com a África e com tudo que foi apagado e deturpado sobre a sua história, de modo a garantir a construção de um passado que nos permita enxergar o futuro.

Gonzalez (2020) também destaca a importância do Quilombo enquanto espaço de construção de uma sociedade mais igualitária e justa, ela apresenta o Quilombo de Palmares como a “sociedade alternativa”, em que negras/os/es e indígenas viviam de forma solidária e comunitária. O Quilombo é uma representação de espaço de liberdade e de igualdade que reforça o nosso sonho de futuro, o Quilombo possui um caráter criativo, cultural e pedagógico. Assim, fortalece a esperança de pensar a educação como um espaço de resistência, ou (re)existência de vida, de diálogo e de colaboração. As tensões sofridas no ambiente escolar deixam pouco espaço para que esses valores sejam cultivados. Muitos problemas estruturais atravessam a vida das/os/es professoras/es/ies e da comunidade escolar, de forma a reforçar uma educação limitada ao seu caráter formador para o mundo capitalista do trabalho ou como estágio de preparação para a vida, ao passo que esquecemos que a educação é a própria vida.

O Quilombismo pode ser pensado dentro do contexto educacional, de forma que a escola seja espaço de acolhimento e não de reprodução e manutenção de violências. Sobre o seu caráter pedagógico, trazemos as contribuições do professor Ricardo Matheus Benedicto (2019), o qual compreende que a educação integracionista não produzirá nenhum benefício à população negra, em contrapartida sugere a existência de uma Educação Quilombista, que parta de uma filosofia educacional independentista ou nacionalista, afirmando que, a partir de instituições organizadas e lideradas por pessoas negras, teremos uma educação que de fato cumpra o ideário da lei nº 10.639/2003, portanto a educação quilombista é definida como sendo,

[...] um processo de transmissão dos valores, crenças, costumes e conhecimentos para que os afro-brasileiros possam viver de maneira adequada nesta sociedade garantindo, assim, a continuidade do seu povo e de sua cultura. Esta educação deve ser inspirada na experiência dos quilombos, visto que estas sociedades permitiram aos africanos existirem nesta terra sem renunciarem a sua africanidade, além de serem abertas aos indígenas e brancos excluídos do sistema colonial. Assim como

os quilombos se constituíram como espaços de construção da identidade afro-brasileira e de resistência à aculturação europeia a educação quilombista, hoje, deve ser concebida como um processo de formação do amefricano do Brasil e de resistência ao historicamente constituído modelo eugênico e eurocêntrico de educação com vistas à construção da sociedade democrática intercultural quilombista (BENEDICTO, 2016, p. 245).

A educação Quilombista é orientada pela perspectiva afrocêntrica e tem a afrocentricidade como principal elemento epistemológico e metodológico para pensar a educação. Desse modo, os conceitos de agente, agência e localização psicológica desenvolvidos pelo intelectual Molefi Kete Asante (2009) são fundamentais para pensarmos sobre a construção de um senso de autonomia e liderança quanto à resolução dos principais problemas enfrentados pelas populações afrodiáspóricas e africanas. Benedicto (2019) defende um modelo de educação Afrocentrada, que considere a experiência africana e afro-brasileira, por isso o conceito de Amefricanidade de Lélia Gonzalez é referenciado para pensar a experiência das/os/es africanos/as/es nas Américas, visto que eles estiveram aqui antes mesmo dos europeus, assim sua experiência nas Américas não ocorre exclusivamente a partir do período colonial.

A educação Quilombista é orientada pela perspectiva afrocêntrica e tem a afrocentricidade como principal elemento epistemológico e metodológico para pensar a educação. Desse modo, os conceitos de agente, agência e localização psicológica desenvolvidos pelo intelectual Molefi Kete Asante (2009) são fundamentais para pensarmos sobre a construção de um senso de autonomia e de liderança quanto à resolução dos principais problemas enfrentados pelas populações afrodiáspóricas e africanas. Segundo Ricardo Benedicto (2019), um modelo de educação Afrocentrada considera a experiência africana, tal ideia está de acordo com o conceito de Amefricanidade de Lélia Gonzalez – o qual pensa a experiência das/os/es africanos/as/es nas Américas e a relação dessa para a constituição da cultura e da identidade brasileira. Os/as africanos/as estiveram nas Américas antes dos europeus, logo a experiência desses grupos não ocorreu exclusivamente a partir do período colonial. Conforme bell hooks (2019) os/as africanos/as que estiveram nas américas antes de Colombo compartilhavam crenças em comum com os/as indígenas. Dessa forma, não se tinha o desejo de colonizar, contrariando, assim, a ideia imperialista branca que apregoava que grupos distintos fariam conflitos, o que aconteceu foi muito diferente, pois se estabeleceu uma relação de respeito, valorização da memória ancestral e do senso de comunidade.

Conforme Benedicto (2019, p. 31), “o sistema educacional quilombista, então, deve contribuir para a formação da identidade dos afro-brasileiros, além de servir como espaço de resistência ao modelo eugênico e eurocêntrico de educação vigente no país.” A instauração da Lei nº 10.639/2003 tem nos possibilitado muito mais do que a inclusão de saberes e de conteúdos que foram, durante

anos, negligenciados nos currículos escolares, essa lei nos possibilita repensar toda a estrutura educacional, abrindo portas para uma grande virada no campo epistemológico.

## Considerações Finais

A educação no Brasil foi construída com base em uma estrutura colonizadora e eurocêntrica, para superar este modelo precisamos de novas metodologias e aportes teóricos. Uma verdadeira revolução epistemológica precisa ser feita no campo da educação e das ciências humanas para que possamos construir conhecimentos que não excluam, dominem ou legitimem relações de poder.

Reconhecemos as importantes transformações realizadas nos últimos anos, no Brasil, através das leis que incluem o ensino da história Africana, afro-brasileira e indígena na escola, algo que, durante décadas, foi reivindicado pelo movimento negro, que lutou pela subversão das estruturas dominantes do saber. Também reconhecemos a relevância que a política de cotas possui para a entrada de grupos que foram silenciados no espaço de produção científica.

Acreditamos que, nos próximos anos, serão maiores as mudanças, essas ensejarão a construção de uma educação democrática e de uma produção científica plural. Contudo, salientamos a necessidade de uma verdadeira virada epistemológica, para que as ciências humanas possam ser construídas de um novo lugar e com novos olhares, distantes das opressões coloniais.

Reconhecemos a construção do conhecimento como um processo político, apontamos a necessidade de se pensar políticas públicas que permitam maiores investimentos no campo do ensino e da pesquisa, assim como projetos políticos que visem a maior justiça social. Apostamos na Amefricanidade e no Quilombismo como ferramentas potentes para orientar e mobilizar a aplicação da lei nº 10.639/2003.

## Referências

- ALCOFF, Linda. **Uma epistemologia para a próxima revolução**. Revista Sociedade e Estado – v. 31, p. 129-143, 2016, 2016.
- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar**. In: Elisa L. Nascimento (org.). Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, p. 89-117, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>
- BENEDICTO, Ricardo M. **Afrocentricidade, Educação e Poder: Uma Crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo no Pensamento Educacional Brasileiro**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BENEDICTO, Ricardo Matheus. Educação quilombista: uma proposta de educação afrocentrada no Brasil. **Revista Sul Americana de Filosofia e Educação**. n. 31, p. 18-33, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28254>

- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n° 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", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.
- BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1- 2.
- BRASIL. Lei n° 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2010.
- DOMINGUES, Ivan. **O grau zero do conhecimento. O problema da fundamentação das ciências humanas**. São Paulo: Loyola, 1991.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora civilização brasileira S/A. 1968.
- FONSECA, Fernanda Cardoso. **Nossa América Ladina: O pensamento(decolonial)de Lélia Gonzalez**. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Programa de Pós Graduação em Relações Internacionais. Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1970.
- GONZALEZ. A categoria político-cultural de Amefricanidade. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. v.15 n.1 2021.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo Latino Americano**. Ensaio Intervenções e Ensaio. ZAHAR. 2020.
- GUADARRAMA GONZÁLEZ, Pablo. **Para qué sirve la epistemología a un investigador y un profesor**. Bogotá: Editorial Magisterio, 2018. hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Elefante Editora, 2019.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MOTA NETO, João Colares da. **O giro colonial na América Latina**. In: Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.
- NASCIMENTO. Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Rio de Janeiro: Fundação Palmares / OR Editor Produtor, 2002.
- NASCIMENTO. Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. Afrodiáspora 6-7 – **Revista do mundo negro**, Ipeafro, ano 3, n.6, 1984.
- NOGUEIRA, Renato, MORAES, Marcelo José Derzi. **A filosofia no Egito Antigo: os gregos não inventaram a filosofia**. IN: SANTOS, Franciele Monique Scopetc dos; CORRÊA, Diogo Silva (Orgs.). Ética e filosofia: gênero, raça e diversidade cultural. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 98-113.
- NOGUEIRA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. In: **Revista África e Africanidades**, ano 3, n.11, 2010.
- PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos & Pesquisas sobre as Américas**, v. 8, n. 2, p. 182-199, 2014.
- RACHELS, James. RACHELS. Stuart. **Os elementos da filosofia moral**. Porto Alegre: AMGH. 2013.
- SILVA, Geraldo da, ARAÚJO, Márcia. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas**. In: Jeruse Romão (org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação. 2005, p.65-78.
- SILVINO. Alexandre Magno Dias. Epistemologia positivista. Qual a sua influência hoje? **Revista Psicologia Ciência e Profissão**. v.27, n. 2, p. 276-289, 2007.

SOUSA SANTOS, B. E MENESES, Maria P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

TESSER, Gelson João. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Revista tecnologia e Humanismo**. n.18, 1998.

### Giovana Pontes Farias

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Graduada em História pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), professora da rede municipal de educação de Rio Grande. E-mail: giovanaup@gmail.com

### Diônvera Coelho da Silva

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Bacharel em Engenharia Agrônômica e mestra em agronomia pela UFPel. E-mail: diionveracoelho@gmail.com