

V. 03, N.18 Nov./Dez. 2022

**EDUCAÇÃO, DECOLONIALIDADE E QUILOMBO: POSSIBILIDADES  
PARA A TRANSGRESSÃO DOS CURRÍCULOS E DAS PRÁTICAS  
EDUCATIVAS**

**EDUCATION, DECOLONIALITY AND QUILOMBO: POSSIBILITIES FOR  
THE TRANSGRESSION OF CURRICULA AND EDUCATIONAL PRACTICES**

**EDUCACIÓN, DECOLONIALIDADE Y QUILOMBO: POSSIBILIDADES DE  
TRANSGRESIÓN DE LOS CURRÍCULOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS**

1

**Lívia Barbosa Pacheco Souza**

Universidade do Estado da Bahia

ORCID - <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536>

**Iran Alves da Silva**

Universidade Estadual do Maranhão

ORCID - <https://orcid.org/0000-0001-8723-7075>

**André Ricardo Antonovicz Munhoz**

Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel - UNIVEL, FCSAC

ORCID - <https://orcid.org/0000-0002-3127-4181>

**Martem Costa de Santana**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

ORCID - <http://orcid.org/0000-0002-8701-9403>

**José Antonio da Silva**

Universidade Gregoriana de Roma

ORCID - <https://orcid.org/0000-0002-9137-220X>

**Creide do Nascimento Silva de Paula Azevedo**

Universidade Federal de Mato Grosso

ORCID - <https://orcid.org/0000-0003-1827-7385>

**Carlos Alberto Feitosa dos Santos**

Universidade Ibirapuera

ORCID - <https://orcid.org/0000-0001-6238-0748>

**Ricardo Ferreira Vale**

Universidade Federal de Ouro Preto

ORCID - <https://orcid.org/0000-0003-1885-6256>

**Helyegenes de Oliveira**

Universidade Estácio de Sá

ORCID - <https://orcid.org/0000-0002-4143-0117>

**Darlon Alves de Almeida**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

ORCID - <https://orcid.org/0000-0001-5544-2410>

2

**RESUMO:** O texto situa-se no âmbito da investigação da eficácia presente em uma educação decolonial objetivando romper com o conservadorismo nas áreas através do ensino com histórias de resistências e intervenção de quilombos. Para tal, utiliza-se uma pesquisa qualitativa com revisão bibliográfica a fim de melhor fundamentar o desenvolvimento dos argumentos neste artigo. De fato, a história e epistemologias na contemporaneidade sobre a resistência negra e os movimentos de defesa de seus direitos tem sido muito debatida entre os teóricos da decolonialidade, bem como, tem articulado revisionismos das narrativas e dos símbolos que configuram as identidades e os sentidos de mundo de representação para os herdeiros da diáspora africana. Por isso entende-se que as implicações contextuais presente neste trabalho, busca-se entender os impactos dos pensamentos decoloniais na construção das narrativas dos movimentos negros sobre as comunidades quilombolas e como esses fatores constroem uma educação decolonial não conservadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Quilombo. Decolonialidade. Educação. Práticas educativas.

**Abstract:** The text situates itself in the field of research into the present effectiveness in a decolonial education, aiming to break with conservatism in the areas through teaching, but with histories of resistance and intervention of quilombos. For this, a qualitative research is used with a bibliographical review to substantiate and better develop two arguments of the article. In fact, the history and contemporary epistemologies of black resistance and movements for the defense of their rights have been widely debated among decolonial theorists and have articulated revisionisms of narratives and two symbols that configure identities and meanings of the world of representation for the herdeiros of the African diaspora. Therefore, it is understood that the contextual implications present in this article seek to understand the impacts of two decolonial thoughts on the construction of the narratives of two black movements on the quilombola communities and how these factors built a non-conservative decolonial education.

**KEYWORDS:** Quilombo. Coloniality Decolonial. Education. Educational practices.

**Resumen:** El texto se ubica en el ámbito de la investigación de la eficacia presente en una educación decolonial, con el objetivo de romper con el conservadurismo en las áreas a través de la enseñanza con relatos de resistencia e intervención de los quilombos. Para ello se utiliza una investigación cualitativa con revisión bibliográfica para sustentar y desarrollar mejor los argumentos del artículo. De hecho, la historia contemporánea y las epistemologías sobre la resistencia negra y los movimientos en defensa de sus derechos han sido muy debatidos entre los teóricos de la decolonialidad y han articulado revisionismos de narrativas y símbolos que

configuran identidades y significados del mundo de la representación para los herederos de la diáspora africana. Por lo tanto, se entiende que las implicaciones contextuales presentes en este artículo buscan comprender los impactos de los pensamientos decoloniales en la construcción de narrativas de los movimientos negros sobre las comunidades quilombolas y cómo estos factores construyen una educación decolonial no conservadora.

**PALABRAS CLAVE:** Quilombo. Colonialidad. Educación Decolonial. Prácticas Educativas.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, muito se tem discutido sobre as problemáticas das relações entre educação e diferenças culturais, em especial, as questões étnico-raciais na sociedade, o que têm dado espaço para novas teorias e perspectivas gerando inúmeros debates, reflexões e pesquisas, no Brasil e em todo o continente latino-americano. Dessa forma, as discussões e os desafios se multiplicam na busca de construção de processos educativos culturalmente referenciados, o que tem intensificado os estudos sobre as relações étnico-raciais no espaço acadêmico e nos movimentos sociais, a ponto de interferir, de forma concreta, em políticas públicas e ações governamentais.

Tal concepção chama à reflexão sobre as teorias da decolonialidade, direcionando para o centro dos debates e das lutas dos movimentos negros e da emergência de novas produções acadêmicas sobre questões relativas à diferença étnica, ao multiculturalismo e, aos vários eixos de abordagens na reelaboração simbólica dos quilombos.

No tocante à metodologia, este artigo, embasado em pesquisas científicas, se configura em uma pesquisa bibliográfica, que é construída por materiais já publicados. Quanto à sua abordagem, escolheu-se a qualitativa, para correlacionar a temática escolhida às teorias elencadas na discussão. Como objetivo, este trabalho pretende levantar possibilidades para transgredir o currículo e as práticas educativas através da decolonialidade e epistemologias, vivências e saberes do quilombo, fazendo uso dos conceitos

“pós-colonial” e “decolonial”, de forma a ampliar a compreensão sobre os principais desafios e problemáticas da educação conservadora, estruturada em espaços de privilégios, levantando reflexões sobre a tensão entre igualdade e diferença.

Nesse contexto, o sentido de quilombo perpassa o sentido de comunidades compostas por negros que vivem no campo através do extrativismo, e veste-se de reconhecimento à cultura, histórias, civilizações, comunidades e vivências, violados por outros povos desconhecidos. É, a partir dessas observações preliminares, que se situa o presente trabalho, apontando as principais contribuições da teoria da decolonialidade nas discussões sobre as questões étnico-raciais no campo da educação no Brasil.

A ruptura com narrativas coloniais, proporciona a reelaboração epistemológica quanto aos processos educacionais a partir das noções de uma educação decolonial e quilombola, símbolo de luta e resistência no âmbito do movimento negro, o que impulsionou os estudos das principais referências voltadas para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de acordo com a homologação, em 18 de maio de 2004, do Parecer 03/2004, de 10 de março, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovando o projeto de resolução dessas diretrizes, perpassando pela reformulação de narrativas, simbologias e significados com o viés de visibilizar o protagonismo, a autonomia e as complexidades dessa organização social, ampliando-se, dessa forma, as discussões sobre essa temática de elevada relevância na contemporaneidade, estabelecendo e criando objetivos, recursos e metodologias condizentes com as demandas dos atores sociais que a integram.

## FALAR EM “DECOLONIALIDADE” É PERTINENTE? ENTENDENDO A DECOLONIALIDADE ENTRE AS TEORIAS E PRÁTICAS

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém, nem sempre, tampouco necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto, a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Indiscutivelmente, foi forjada dentro deste e, mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado (QUIJANO, 2007, p. 93).

5

A palavra “decolonialidade”, atualmente, passou a ser usada em várias vertentes do conhecimento, como também, utilizada para apontar perspectivas em vários trabalhos acadêmicos, artigos científicos, debates em grupos de pesquisas, entre outros espaços semelhantes. Apesar destas várias vertentes corresponderem a conhecimentos de áreas interdisciplinares, todas usam este conceito para denunciar o silenciamento, subordinação, exploração, racismo e, até mesmo, o conservadorismo, imperialista e alienado europeu, enraizado em grupos e corpos não brancos, que os colocam em um sistema de desigualdades. Todavia, torna-se ainda necessário entender a essência da pertinência dos aspectos da decolonialidade, a fim de ratificar se essa teoria serve para problematizar as questões de raça e racismo, injustiças sociais e se ela faz jus, em sua eficácia, em relação às práticas sociais (QUIJANO, 2007).

Conforme Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), torna-se essencial, em um primeiro momento, compreender o que foi o “pós-colonial”. Tal pressuposto foi mencionado no artigo publicado por Stuart Hall em 2003, visando responder a seguinte pergunta: “quando foi o pós-colonial”? No intuito de desvelar o questionamento, o autor explica que, a partir do seu olhar, o “pós-colonial”, trata-se de uma abordagem crítica, que objetiva se

propor a superar a crise de compreensão produzida pela incapacidade de antigas teorias e categorias de explicar o mundo. (HALL, 2003).

No que se refere ao termo “pós”, que acompanha a palavra decolonial, esta serve para explicar que, isso não significa que os efeitos do domínio colonial foram suspensos no momento em que concluiu o domínio territorial sob uma colônia. Ao contrário, os conflitos e os regimes de poder e saber continuaram e continuam nas chamadas nações, que eram as antigas colônias. (BERNARDINO-COSTA; GROSGOQUEL, 2016, p. 15).

Ou seja, esse estudo apontado, primeiramente, por Hall (2003), tornou-se distintivo no pós-colonialismo, apontando a necessidade de estudiosos e pesquisadores capacitados, que buscassem a construção de uma releitura da colonização, bem como, o tempo presente, a partir de uma escrita descentrada (não europeia), isto é, rompendo com as literaturas eurocêntricas, da diáspora e ainda global, das grandes narrativas imperiais do passado, que estiveram centradas na nação. Apesar do autor secundarizar a dimensão da emergência do entendimento, pautado no tempo, do “pós” - colonial, é bem verdade que o termo pós-colonialismo se originou nas discussões sobre a “decolonização” de colônias africanas e asiáticas depois da Segunda Guerra Mundial (CORONIL, 2008; BERNARDINO-COSTA; GROSGOQUEL, 2016).

Tais discussões surgiram através das produções literárias, produzidas por intelectuais do Terceiro Mundo, que estavam sendo ridicularizados e agredidos através dos imaginários racistas e preconceituosos produzidos pelos departamentos de estudos culturais, de língua inglesa, antropologia das universidades inglesas e, posteriormente, das universidades norte-americanas (BERNARDINO-COSTA & GROSGOQUEL, 2016).

Nessa perspectiva, os povos pertencentes a esse terceiro mundo, viviam em situações de erradicação pelo colonialismo, que de acordo com Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), possuíam uma língua nativa, o inglês, e conseqüentemente, um espaço de circulação, o mundo anglofônico,

além de forjar um início do “sistema-mundo capitalista/patriarcal/cristão/moderno/colonial europeu”. Como forma de resistência a este formato de sistema-mundo, forjado pela Europa e grupos detentores de poder, principalmente, nas Américas, em 1492, estes fatores criaram repercussões significativas para aguçar os teóricos da decolonialidade. Sobre a questão Maldonado-Torres (2016) acrescenta:

O conceito de “Terceiro Mundo” é sem dúvida um resquício da Era da Guerra Fria, porém o mesmo pode ser entendido para além de um contexto geopolítico particular. O mesmo se baseia na ideia de que a única relação dialética importante é a do Primeiro Mundo com o Segundo Mundo. O Terceiro Mundo está fora desta dialética relevante e somente conta enquanto o Primeiro e o Segundo Mundos exercem influência sobre ele. Neste sentido, a noção de Terceiro Mundo segue o padrão de perceber os territórios colonizados ou empobrecidos da Europa como territórios ou povos fora da história (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 85).

Esse despertar, tinha como centralidade apontar os aspectos que o colonialismo deixou na modernidade além de serem contra a interpretação de colocar a Europa, como um contêiner – no qual todas as características e os traços positivos descritos como modernos e desenvolvidos se encontravam no seu próprio interior. Isto é, foi um momento no qual o olhar para a descentralidade dos grandes modelos detentores de poderio mostrava-se inaceitável, abrindo espaço para o debate e contestação (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p.18).

Partindo desses pressupostos, percebe-se que são concepções não muito distantes das atuais, pois a partir dessa formulação tornou-se evidente a centralidade do conceito de colonialidade do poder, que é explicada através da “raça e do racismo se constituem como princípios organizadores da acumulação de capital em escala mundial e das relações de poder do sistema-mundo, dentro desse novo sistema-mundo, a diferença entre conquistadores e conquistados foi codificada a partir da ideia de raça”. (WALLERSTEIN, 1983, p. 206- 208; QUIJANO, 2007). Ou seja, esse padrão de

poder, também não se restringe ao controle do trabalho, mas envolve também o controle do Estado e de suas instituições, bem como, a produção do conhecimento.

No século XVI, iniciou-se, portanto, a formação do eurocentrismo, que é nomeado por Coronil (2008), como “ocidentalismo”, isto é, um fator primordial para construção dos imaginários dominantes do mundo moderno/colonial que permitiu legitimar a dominação e a exploração imperial. Com base nesse imaginário, o outro, o indivíduo não-europeu, era classificado como: sem religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia, foi visto como atrasado em relação à Europa, uma vez que nessa concepção tudo aquilo que se difere ou não concorda com o modelo imposto é tido como invalidado, não legítimo. (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 20).

Maldonado-Torres (2016) discute a questão evidenciando que a abertura epistêmica desses estudos de raça e etnia, nas ciências modernas ocidentais, se mostraram quase que forjadas, a considerar que havia – ou sempre houve – uma espécie de linha divisória epistemológica, que ao mesmo em que ajuda a estruturar posições de poder, instiga oprimidos a lutar contra estes grupos detentores de tal poder, conforme expressa:

Da mesma forma, e simultaneamente, essas ciências jogam um papel crucial na criação e manutenção de uma linha de diferenciação ontológica entre a zona do ser e a zona do não ser. Enquanto a linha secular responde ao “fato do pluralismo”, a linha ontológica responde ao que poderia ser chamado de “fato da desigualdade humana” tal e qual foi tematizado no contexto da expansão imperial moderna europeia. O “fato da desigualdade humana” é uma forma de expressar o convencimento de europeus acerca de seu pertencimento a um modelo superior de humanidade do qual outros sujeitos e comunidades inferiores não participam (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 84).

Consoante ao autor a colonização do não europeu impunha a exploração de povos “menores”, menos importante, pensando-se em uma linguagem eurocentrada. Era uma desumanização e hoje se torna

pertinente combater essa desumanização nos espaços de ciência, por exemplo. O início dos estudos étnicos se apresenta como um grito de respostas críticas a esse processo que ainda reverbera na sociedade. A colonização do não europeu suponha, não somente a exploração, senão também a desumanização dos colonizados, o que cria um novo fato que começa a se cristalizar sobre todo colonizado: o fato da desumanização. Os estudos étnicos surgem como resposta crítica ao “fato da desumanização” e para isso o identificam com o conceito da linha de cor, a qual se pode entender como a linha ontológica moderno-colonial.

Partindo desta breve contextualização, acerca da decolonialidade e como esta perspectiva se faz presente, atualmente nos espaços acadêmicos e outras esferas de construções teóricas, volta-se ao questionamento do início deste artigo, qual seja, se é possível afirmar que essa rede da decolonialidade, que busca sistematizar conceitos e categorias interpretativas, apesar de ter uma existência bastante recente, tem sido suficiente para além do campo acadêmico. Certamente, é seguro dizer que as discussões e as próprias políticas afirmativas não são sinônimos de redução da decolonialidade a um projeto acadêmico, ela vai para além disso, a decolonialidade consiste principalmente em práticas de oposições e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492 (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p. 20).

Tais oposições, em forma de intervenção, contra aos sujeitos coloniais do sistema-mundo, já se manifestavam, séculos atrás, isto é, a ideia que gira em torno dessas perspectivas em toda a tradição do pensamento negro, da luta, sofrimentos e, também, conquistas vem sendo, ainda que timidamente, disseminada, como símbolo de resistência, seja pela manifestação política, cultural, social ou outros. A título de exemplo, tem-se na contemporaneidade, essa ideia em autores e autoras como: W. E. B. Du Bois, Oliver Cox, Frantz Fanon, Cedric Robinson, Aimé Césaire, Eric Williams, Angela

Davis, Zora Neale Hurston, bell hooks, Lélia Gonzáles, e muitos outros negros e negras que têm reverberado seus pensamentos por meio de reivindicações literárias, artísticas e, em especial, nos espaços educacionais.

Ainda sobre a questão da colonialidade, Aníbal Quijano, retoma o debate, passando a nomeá-la como colonialidade do poder, segundo Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016). Fato este que se ratifica, ao longo dos séculos, como no XVI, por exemplo, no qual consolidou a conquista da América, o apogeu dos impérios Espanhol e Português, eclodindo a criação da emergência do primeiro grande discurso do mundo moderno, que ao mesmo tempo, “subalternizou populações indígenas, povos africanos, muçulmanos e judeus. Esse é o contexto nascente da modernidade, sistematicamente negado nas descrições hegemônicas da modernidade feita a partir da própria Europa (como um *lócus* de enunciação) e, também, assumido pelos autores pós-coloniais, que tomam o início da modernidade a partir do século XVIII” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 38).

Por esse motivo, levando-se em consideração estes aspectos, a centralidade que norteia o projeto político-acadêmico da decolonialidade é o reconhecimento sobre as problemáticas sociais, sobretudo, em relação ao racismo, às desigualdades, genocídio, violência de gênero e referentes à marginalização de pessoas por suas múltiplas diferenças. Elementos estes que se constituem enquanto resquícios da hierarquização do período colonial, como bem pontua Casanova (2002). Assim como as múltiplas e heterogêneas reações das populações e dos sujeitos subalternizados à colonialidade do poder, e por isso, a dominação colonial seria, portanto, o conector entre diversos lugares epistêmicos (CHAKRABARTY, 2000).

Nesse sentido, Dussel (2005), aponta e faz um convite para ir além do provincialismo da epistemologia de homens brancos europeus ou europeizados, porque ele são os que produzem a invisibilidade de outras experiências histórico-sociais de sujeitos subordinados às codificações de gênero, sexualidade e etnia. Ou seja, se faz necessário manter diálogos

interculturais, com experiências latino-americanas e a cultura islâmica, já que ambas são subordinadas, paralelamente, com o advento do sistema-mundo moderno/colonial, de acordo com o mencionado autor.

## **A NECESSIDADE EM DAR CONTINUIDADE A UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL PARA ROMPIMENTO DA EDUCAÇÃO CONSERVADORA**

É perceptível, no contexto histórico da decolonialidade a urgência de uma educação decolonial para rompimento do formato da educação conservadora, pois, não será possível romper, por completo, esse modelo educacional que conserva uma relação hierarquizada entre educador e alunos (a). Com base em Torquato e Kondo (2020), em seu artigo “Educação Decolonial: Opa!!! Não, essa escola tem que começar a ser diferente”, os autores trazem essa ideia da educação decolonial como uma forma de resistência e reexistência, pois segundo eles “O sistema educacional, nas suas diferentes facetas religiosa e secular, foi usado pelas frentes coloniais como agência de subordinação, subalternização e promoção de aniquilamento cultural e linguístico dos povos colonizados”. (*Ibid*, p. 65).

Todavia, pondera-se que, na atualidade ainda é possível constatar muitas das instituições de ensino que vêm sendo paulatinas e, continuamente, resignificadas pelos indígenas, por exemplo, com o intuito de resistir e reexistir. Entre resistências e existências Achinte (2009), explica que:

[...] Como los dispositivos que las comunidades crean y desarrollan para inventarse cotidianamente la vida y poder de esta manera confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico que desde la colonia hasta nuestros días ha inferiorizado, silenciado y visibilizado negativamente la existencia de las comunidades afrodescendientes. La re-existencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas - en este caso indígenas y afrodescendientes - las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y re-inventarla para permanecer transformándose (ACHINTE, 2009, p. 455).

Conforme o excerto em destaque, compreende-se que a reexistência acontece pois quando o “o outro” luta pela sua existência dentro dos contextos, e por isso, o autor compreende um enfrentamento criativo das forças hegemônicas, que têm base nas referências culturais dos grupos subalternizados. Harmonizando à colocação, Souza (2009, p. 57), aponta a reexistência como demandante “dos processos que envolvem negociação, reinvenção e subversão de relações assimétricas de poder”. Nessa perspectiva, Maldonado-Torres (2016) descreve que a decolonização é uma atitude, um processo em construção que não se mantém sem a criticidade de pessoas envolvidas, indiretamente e, diretamente nesse cenário.

Nesse sentido, muitas instituições educacionais, principalmente as que se inspiram em um pensamento decolonial, neste caso, buscam olhar para os saberes que foram subalternizados e estão presentes nos territórios indígenas, mesmo que, parte significativa destas instituições não sejam comandadas por indígenas em cargos de lideranças, segundo Toquato e Kondo (2020). Ressalta-se, portanto, que a educação como uma comunidade -gestão, professores, alunos, pais – se fortalece pelas práticas que reivindicam essa hegemonia, que foi preponderante séculos passados e ainda tenta manter-se na atualidade (MALDONADO-TORRES, 2016).

Por outro lado, em algumas destas escolas tem havido possibilidades para os integrantes das comunidades indígenas atuarem, tanto na perspectiva discente, quanto docente, evidenciando mudanças significativas. Uma tentativa de propiciar novo significado à escola e seus modelos de educação, fora e dentro da sala de aula, “de modo que esta atue como instrumento de luta, resistência e reexistência. Tendo como pano de fundo tanto a luta travada pelas populações indígenas para garantir seus direitos quanto a experiência vivenciada nessa escola [...]” (TOQUATO; KONDO, 2020, p. 67). Nessa acepção, acredita-se que uma das formas para alcançar esse objetivo é o caminho da educação decolonizadora; isto é, uma educação centrada no reconhecimento e na valorização dos

conhecimentos e, no modo de ensinar e aprender indígena, afro-brasileira e outras culturas plurais.

O que para os autores Monteiro, *et al.*, (2019), vão chamar de educação descolonizada como uma forma de “deslocar a desconstrução para procurar resgatar as químicas nos saberes populares” e, como isso é essencial para a formação docente e discente como um todo, porque:

Assim, após uma discussão sobre a formação do professor-pesquisador ou reflexivo e do pesquisador em educação química, seguida por justificativas do porquê pesquisar o ensino e da apresentação e análise de exemplos de pesquisas, em cada ano seleciono e apresento um referencial teórico para que, a partir dele, os acadêmicos formulem questões, proponham metodologias, coletam e analisam dados e apresentem seus resultados (MONTEIRO, *et al.*, 2019, p. 202).

A necessidade dessa mobilização acadêmica, profissional e de pesquisa para transformar a educação nesse ideal decolonial, se justifica, principalmente, pelos efeitos da colonialidade; tanto na educação quanto nas ciências. Monteiro *et al.*, (2019) e Krasilchik (2000) explicam ainda que as instituições escolares acabam por refletir grandes mudanças, tanto as que ocorrem na sociedade dos setores políticos, culturais, econômicos ou sociais. Destarte, o lugar que as ciências alcançaram, no ensino formal e informal, seria uma consequência da relevância que estas adquiriram, principalmente, no último século; que, em função dos avanços e importantes invenções proporcionadas pelo seu crescimento, reverberou em mudanças, que estavam presentes não apenas nas formas de pensar, mas também nas práticas sociais (WALDHELM, 2008; ROSA; MENSAH, 2016).

Nessa direção, ~~para~~ Monteiro, *et al.*, (2019), destacam que é importante salientar a influência do colonialismo na estruturação científica e educacional, principalmente a área de Educação em Ciências no Brasil, que se fundamenta desde sua consolidação até sua produção científica atual, utilizando, majoritariamente, os autores de referência europeus e norte-americanos. Isso significa que, além de manter outros saberes silenciados e

subalternizados, se mantêm também, a assimilação dos conhecimentos científicos eurocêntricos, na estruturação dos dispositivos escolares, e nas próprias metodologias das pesquisas e ensino de ciências a se basearem em modelos e padrões europeus, o que significa manter e cristalizar a colonialidade do poder na educação.

Segundo Marandino *et al.*, (2009, p. 40) “a ideia de método único não era a única que concorria como principal argumento para a legitimação da disciplina nos currículos do secundário, mas também a utilidade social de seus conhecimentos na vida diária e na formação de valores nos estudantes”. Dessa forma, pode-se observar, durante toda a construção histórica das disciplinas escolares, que estas seguiam com as finalidades acadêmicas e utilitárias e estiveram entrelaçadas, influenciando o ensino eurocentrismo como pilar das disciplinas, até os dias atuais.

Em meios às lutas e discussões sobre a questão ainda nota-se a necessidade da libertação no sistema de educação, tendo em vista as atuações de ideias e práticas conservadoras. Fato este visualizado como uma intensificação de perspectivas machistas e misóginas, como o ocorrido em 2016, com o impedimento da presidenta eleita em 2014, Dilma Rousseff. O então vice-presidente, Michel Temer, acabou por assumir um governo com uma agenda neoliberal de associação aos interesses do mercado. Sobre as reformas e o retrocesso das ideias democráticas, até certo ponto, tem-se que:

Nessa atmosfera, outra reforma do Ensino Médio foi aprovada em caráter de Medida Provisória à MP no 746, de 27 de setembro de 2016, que, posteriormente, tornou-se a Lei 13.415/2017. Alinhada a essa reforma, foi aprovada uma Emenda Constitucional 241 de 2016, chamada de “PEC do Teto de Gastos”, que congela o aumento dos recursos para diversas áreas sociais, inviabilizando o aumento de financiamento da educação pública por vinte anos. Essa restrição do orçamento ainda representa um grande entrave para o setor, ainda mais se considerarmos que os recursos disponíveis eram insuficientes na garantia de um padrão de qualidade previsto na legislação e suficiente para enfrentar as desigualdades educacionais no país (FERREIRA; SANTANA, 2018, p. 47).

Partindo destes pressupostos, as atuais mudanças na educação estão fragilizando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei Nº 9.394/1996 e reduzindo o Ensino Médio, novamente, à formação apenas para os trabalhos de mão de obra, pois, acaba dificultando a formação integral dos educandos (a), segundo Ferreira e Santana (2018). Isso é feito, mesmo que, de forma indireta, consequência da retirada da obrigatoriedade de oferta dos componentes curriculares Biologia, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Educação Física, Física e Química, tornando apenas obrigatórias as de disciplinas Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Diante desse cenário, que se descortina-se à frente da sociedade contemporânea, torna-se urgente o reconhecimento dessas formas de opressão ou colonialidade do saber, poder, assim como é fundamental ser presentes no ensino de ciências para que se possa pensar caminhos possíveis para reflexão sobre o ensino das ciências a partir da decolonialidade, de acordo com os autores em destaque.

### **RECONHECENDO AS OPRESSÕES NO SISTEMA EDUCACIONAL, POR ISSO PRECISA-SE DA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E QUILOMBOLA**

O Brasil foi o último país da América a abolir a escravidão negra, o que demonstra a sua profunda dependência desse sistema. No decorrer de mais de 350 anos de escravidão, as práticas de segregação racial impostas pelo Estado frutificaram na consolidação da sua ordem econômica, política e social. O colonialismo constituiu-se como mecanismo da exploração orquestrada pelo capitalismo hegemônico, naturalizando as desigualdades e estabelecendo o pensamento eurocêntrico, que coordenou algumas formas sociorraciais de interação (QUIJANO, 2005, p. 32; FURTADO, 2007; PRADO JR, 2015).

Quando se insere o sentido de quilombo para os debates acadêmicos, não raramente, se pensa em comunidades compostas por pessoas negras que vivem no campo, em atividades que sustentam suas famílias através do extrativismo e esquece-se do fato de que a América Latina inteira é um grande quilombo. Ou seja, falar em quilombo e etnia negra não é remeter-se

aos povos escravizados ou comunidades indígenas, mas é envolver todos os povos que vivem na América, que tiveram sua cultura, histórias, civilizações, comunidades e vivências violadas, por outros povos desconhecidos. Concordando ao colocado, Pasti e Júnior (2019, p. 2) descrevem que na América, diversos termos foram adotados para definir grupos de cativos fugidos, como “marrons, marronês, cimarronaje e bush negroes no Caribe, cumbes, na Venezuela e palenques na Colômbia”.

Aqui no Brasil, além das classificações pejorativas, foram cunhados dois termos de etimologia africana para definir agrupamentos de negros cativos e fugidos que foram: quilombos e mucambos, de acordo com Reis (1996). Ainda segundo este autor “a expressão mucambo ou mukambu é originária das línguas kibundu e kicongo, as quais eram faladas por diversos povos da África Meridional e tem seu significado ligado às forquilhas, que seguram as armações das barracas de feira” (*Ibid*, p. 120). Nessa acepção, Gomes (2017) aponta que tal termo esteve associado, no Brasil, às formas de acampamentos dos escravizados fugidos e às estruturas das habitações, a móveis, todos esses de fácil construção. Atualmente, o termo, quilombo é carregado de inúmeros significados, que vai variar em relação ao tempo, espaço e da inserção no tecido social na qual a palavra foi tomada.

Não se pode desconsiderar também, que, originalmente, as nações de língua banta se localizam na África Subsaariana, que são territórios historicamente fornecedores de mão de obra cativa para os empreendimentos escravagistas do império português, que teve sua contribuição para a construção do Português Afro-brasileiro, pela presença dos escravizados, forçosamente, trazidos ao Brasil, conforme pontua Castro (2012) e Lucchesi et al., (2009). Além da sua definição etimológica, em diversas conceituações lexicais, significa união, arraial, acampamento, povoação e exército, entre outros, como é mencionado por Lopes (1996). Para Munanga (1996, p. 60), “Kinguli e seu exército formado pelos *lunda* e aliados *jaga* adotaram o quilombo e formaram um exército mais poderoso,

constituído de bandos de guerreiros nômades conhecidos como *imbangala*".

Todos esses significados estão relacionados e objetivam a imbricar em formas coletivas de se organizar, quanto à ordem social, produtiva e reprodutiva, além da defesa militar. Buscando refazer as trajetórias em direção ao seu contexto político originário africano, na dimensão simbólica, a sua reapropriação linguística vem sendo entrelaçado com os diversos contextos que remontam à trajetória negra na história do Brasil (CASTRO, 2012; LUCCHESI, *et al.*, 2009; PASTI e JÚNIOR, 2019).

Que Nesse sentido, Almeida (1996, p. 52) destaca que "o léxico submetido ao contexto escravocrata colonial português teve seu significado reelaborado no corpo jurídico da legislação colonial, orientado pelos binômios Metrôpole/colônia, economia/sociedade e escravidão/resistência, passando a significar comunidade de escravos fugidos". Consequentemente, sob a óptica dos agentes do Estado, os quilombos foram, oficialmente, concebidos como estrutura política e social à margem da legalidade ou como instituição que representasse um risco à ordem dominante colonial escravocrata (SCHIMITT *et al.*, 2002, p. 78). No que diz respeito à relação entre, quilombo, resistência, decolonialidade e, possivelmente incluindo a educação, compreende-se que:

A oficialização dos quilombos, como símbolo de resistência dos movimentos negros brasileiros, remonta aos anos de 1970. Contudo, dá-se em movimentos históricos anteriores ao século XX. A falência do modelo colonial coincidiu com a necessidade de criar novas formas de pensar a sociedade, cultural e politicamente, através do rompimento com a hegemonia epistêmica colonial, através da *loci* de enunciação do colonizado. Os estudos decoloniais se articulam a essas novas demandas, sistematizando uma leitura social feita através das periferias, ou seja, das bordas do império. (PASTI; JÚNIOR, 2019, p. 6)

De fato, entende-se que o quilombo é símbolo de resistência, assim como a decolonialidade e, se almeja-se mudar a educação conservadora

que promove hierarquias sociais, deve-se unificar a decolonialidade com o sentido de quilombo, numa intrínseca conexão no interior da educação: dentro da sala de aula e fora dela. E, isso se torna um desafio, pela existência de barreiras as quais impossibilitam estruturas que buscam direcionar as formas de desconstrução nos meios educacionais, como reiterado por Munanga (2005). Nesse sentido, Pasti e Júnior (2019, p. 10) desafiam refletir sobre a prática de novas possibilidades e começando a abordar desenvolvendo o processo educativo em um cenário de debate decolonial, trazendo para o cerne das questões as memórias, identidade e as narrativas dos movimentos negros nos quilombos, acrescentando que “as reconstruções das narrativas negras têm o poder de reelaborar a memória social, construir novas epistemologias e amalgamar as lutas por direitos”.

Estes mencionados autores entendem que pelo prisma decolonial quilombola, corporificam-se às vozes e às memórias negras na dimensão de uma auto escrita, ou seja, as histórias contadas pelas autobiografias dos negros (as). Esse é um fator inicial, que demonstra a reelaboração das narrativas, memória e identidades se realizarem na relação dos sujeitos com o *loci* de enunciação, sendo atravessada pelas diversas vozes que se inter cruzam e constituíram sentido social e simbólicos de suas ações. (PASTI; JÚNIOR, 2019, p. 13). Sobre este ponto, Bakhtin (2003) explica sobre a dialética polifônica:

Não tomo consciência de mim mesmo senão através dos outros, é deles que eu recebo as palavras, as formas, as tonalidades que formam a primeira imagem de mim mesmo. Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, através do outro e com a ajuda do outro. A dialética relação polifônica do sujeito com os símbolos e signos conduz aos sentidos existenciais, elaborando e reelaborando as identidades, alteridade e, por sua vez, dando significado às trajetórias de vida (BAKHTIN, 2003, p. 385).

Partindo, pois, destas colocações, as memórias são estruturadas de maneira coletiva, fundada nos referenciais dos grupos que, segundo as

pertinências sociais, refazem os símbolos e as narrativas. Elas se tornam elementos de poder na disputa entre o pensamento hegemônico e as identidades subalternizadas, dadas suas naturezas social e simbólica (POLLACK, 1985, p. 55). Dessa forma, os autores destacam que esses breves diálogos, entre a inscrição dos enunciados dos sujeitos subalternizados e a pertinência da memória social na construção de sentidos existenciais, realizam-se na perspectiva decolonial, quanto à reelaboração dos quilombos como símbolos da memória social negra no contexto republicano. (PASTI; JÚNIOR, 2019, p. 15).

Munanga (2005) compreende que a educação, de forma geral, não foi disponibilizada à sociedade com o devido preparo para as problemáticas que envolvem a pluralidade social. Conviver com a diversidade, no ambiente escolar, sobretudo, tem sido um verdadeiro terreno de conflito e violência, refletindo o mito da democracia racial, por exemplo. E esse é um ponto importante a se repensar, pois a escola e demais espaços formais de ensino objetivam a formação cidadã, numa perspectiva respeitosa, responsável e consciente.

A invisibilidade da literatura negra na escola, a ausência de materiais didáticos que proponham discussões sobre racismo foi perpetuada por muito tempo. Atualmente, com dispositivos legais e documentos que norteiam a educação no Brasil tem sido possível, ainda que na transversalidade, evidenciar a cultura negra e desenvolver criticidade em sala de aula em relação ao preconceito racial. Essa educação decolonial tem desconstruído estereótipos, o racismo recreativo e tem resultado em significativa aceitação da história de contribuição desses povos à sociedade (MUNANGA, 2005).

Não tem sido um processo fácil, mas a luta tem sido contínua, com entraves e conquistas. A decolonialidade tem adentrado os espaços educacionais, espaço este que deve ser encarado como porta de entrada para desmistificação de ideias deturpadas e preconceituosa sobre a cultura dos povos negros. Logo, assim como as primeiras lutas no período colonial,

na modernidade a reestruturação de concepções mais plurais tem dado passos incipientes, sempre com muita resistência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões e propostas apresentadas neste artigo, além de considerar todas as articulações e valorações expressa na fala dos autores, em relação às resistências e histórias oriunda de uma educação de aquilombamento sob as lentes da teoria com viés decoloniais, compreende-se que refletir estas questões nos espaços educativos, pode ser um meio de libertação da educação conservadora hierarquizante. Ou seja, pode-se concluir que uma educação decolonial e de aquilombamento organizam questões e articulam a relação comunidade-escola. Este fator é essencial na construção de um espaço físico com diálogo, reflexões, com contestações, de resistência e de negação ao modelo hegemônico de produção de conhecimento.

A resistência e o resistir se tornaram elementos fundamentais na correlação de forças entre os submetidos, à diáspora africana e a sociedade, estruturalmente, hierarquizada e escravocrata brasileira. E, em enfrentamento a esse contexto, as resistências foram exercidas de diversas formas, entre elas, por meio da formação de comunidades, ou de espaços, onde a autonomia pudesse ser concebida como fundamento das relações sociais. Sendo a educação uma forma de rebeldia que culminou na formação de comunidades negras, que continuam existindo, resistindo, dissolvendo-se e reagrupando-se, mesmo após o advento da República.

Por isso, há uma grande necessidade de reformular as histórias dos povos negros no Brasil, principalmente, pela recomposição das narrativas, dos símbolos e dos significados, no sentido de evidenciar o protagonismo e a autonomia, que neste caso, está relacionada à redefinição das narrativas limitadoras da consciência social e da luta antirracista. Ou seja, as

mudanças simbólicas também principiaram mudança de paradigmas, enfrentadas com lutas por direitos, mesmos quando estes direitos já estejam estruturados. Ressalta-se ainda que o negro quilombola é como símbolos de luta e resistência que corporificou a reorientação simbólica nas lutas contra o sistema escravocrata e contra o racismo estrutural da sociedade brasileira.

Em se tratando da educação, nesse contexto, é um elemento fundamental para apresentar de forma crítica tais questões. A decolonialidade deve estar nos espaços educacionais, se não pela representação da cultura e história dos povos negros, nos livros, que seja na transversalidade, na prática docente que propõe atividades baseadas nessa diversidade étnica. É importante que a temática seja abordada na escola, nesse campo em que a personalidade dos indivíduos é construída ou, por vezes, remodelada. Repensar a decolonialidade como aspecto de formação social é sobretudo, contribuir em uma sociedade mais democrática, responsável e respeitosa.

## REFERÊNCIAS

ACHINTE, A. A. Pedagogías de la re-existencia: artistas indígenas y afrocolombianos. In: PALERMO, Zulma. *Arte y estética em la encrucijada descolonial*. Buenos Aires: Del Signo, 2009. 114p.

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. de. *Quilombos: sematologia face a novas identidades*. In: Frechal: terra de preto, quilombo reconhecido como reserva extrativista. São Luís: SMDDH/CCN – PVN, 1996.

BERNARDINO-COSTA, Joaze, GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, v.31 (1), 2016.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

CASANOVA, Pablo Gonzales. *Exploração, colonialismo e luta pela democracia na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2002

CASTRO, Yeda P. *A influência africana no português brasileiro*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012.

CHAKRABARTY, Dipesh. *Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

CORONIL, Fernando. Elephants in the Americas? Latin American pós-colonial studies and global decolonization. In: MORAÑA, Mabel; DUSSEL, Enrique; JÁUREGUI, Carlos (Eds.). *Coloniality at large: latin american and poscolonial debate*, p. 396-416. Durham; London: Duke University Press, 2008.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*, p. 55-70. Buenos Aires: Clacso, 2005.

FERREIRA, W.; SANTANA, D. C. A reforma do Ensino Médio e o ensino de Sociologia. *Revista Perspectiva Sociológica*, n. 21, (1), 2018, p. 41-53.

FURTADO, Celso. *A formação econômica do Brasil*. 34 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 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.

KRASILCHIK, M. *Reformas e Realidade: o caso do Ensino de Ciências*. São Paulo em Perspectiva, n. 14, v. 1, 2000.

LOPES, Nei. *Dicionário banto do Brasil*. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1996.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. *O português afro-brasileiro*. Salvador: EdUFBA, 2009.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado*, v. 1, (1), 2016.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do Quilombo na África, *Revista USP*, São Paulo, v. 1 (28), p- 56-63, 1996.

MUNANGA, Kambengele. *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p.

MONTEIRO, Bruno A. P., DUTRA, Débora S. A., CASSIANI, Suzani, SÁNCHEZ, Celso, OLIVEIRA, Roberto D. V. L. *Decolonialidades na educação em ciência*. – 1. ed. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

PASTI, Renato, JÚNIOR, Gilson B.O. Qual quilombo? O pensamento pós-colonial e decolonial na reelaboração simbólica dos quilombos. *Rev. Hist. UEG - Porangatu*, v.8, n.1, e-811908, jan./jun. 2019.

PRADO JR. Caio. *A formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Companhia das Letras 2015.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, (10), 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder: Eurocentrismo e América Latina. In. LANDER Edigardo org. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, CLACSO, 2005.

ROSA, K.; MENSAH, F. M. Educational pathways of Black women physicists: Stories of experiencing and overcoming obstacles in life. *Physical Review Physics Education Research*, v. 12, 020113, 2016.

REIS, João José e GOMES, Flávio dos Santos. *Liberdade por um fio*. História dos Quilombos no Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop*. Campinas, 2009. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2009.

SCHMITT, A.; TURATTI, M. C. M.; CARVALHO, M. C. P. A Atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. *Ambiente & Sociedade*, Campinas, SP, v. 5, (10), p. 1-6, setembro de 2002.

TORQUATO, Cloris P., KONDO, Rosana H. Educação decolonial: opa!!! Não, essa escola tem que começar a ser diferente. *Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 22, (2), p. 62-86, 2020.

WALDHELM, M. C. V. *Como aprendeu Ciências na educação básica quem hoje produz ciência?: O papel dos professores de ciências na trajetória acadêmica e profissional de pesquisadores da área de ciências naturais*. 2008. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2008.