

## **MOVIMENTO SANKOFA E O PAPEL DA ANCESTRALIDADE NA DECOLONIALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.**

Renata Laíze Alves Coelho Lins <sup>1</sup>

### **RESUMO**

A história da educação brasileira é contada essencialmente sob a perspectiva colonial e centrada em uma história única, a história do colonizador, europeu. Pensar em decolonialidade, a partir de uma perspectiva pós-crítica da educação, é sobretudo pensar na contação de uma história que foi omitida dos livros, mas se manifestou na cultura e na educação popular. A centralidade da escola na construção dos saberes precisa resgatar suas raízes populares, e a Educação Escolar do Campo, a Educação Escolar Quilombola, e a Educação escolar Indígena têm muito a contribuir para a construção de um novo panorama afroamericopindorâmico dos saberes onde os espaços de construção dos saberes se constituem de forma circular, horizontal, com uma escuta ativa, e com a centralidade no ser, enquanto integrado ao meio ambiente. Para pensar a educação para um novo decênio, é indispensável refletir sobre o papel das universidades na formação inicial e continuada dos profissionais para a diversidade e para a perspectiva das relações étnico-raciais a partir de um currículo afrocentrado, multicultural, inclusivo, resgatando a importância do sentir em conexão com o pensar e agir, em um processo de aprendizagem construído em um espaço tempo do agora para um futuro ancestral, pluriversal.

**Palavras-chave:** Educação popular Afrocentrada, Pluriversal, decolonialidade, ancestralidade.

### **INTRODUÇÃO**

A presente reflexão foi desenvolvida na travessia da experiência vivenciada nos estudos da Educação do Campo, em componente curricular homônimo, no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFRN, ministrado pela docente Dra. Vania Aparecida Costa<sup>2</sup>. Tem como enfoque, sem a pretensão de esgotar o debate, apresentar reflexões construídas a partir de diálogos em sala de aula, sobre perspectivas históricas da educação e os fundamentos das escolhas políticas que conduziram a construção dos currículos da educação básica e das práticas pedagógicas escolares e seu centramento “ideal” baseado em valores civilizatórios eurocêntricos e em uma modernidade que produziu a colonização e a colonialidade, assim como a dualidade campo, cidade.

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, [renatalaizelins@gmail.com](mailto:renatalaizelins@gmail.com);

<sup>2</sup> Docente do componente curricular Educação do Campo do Curso de Pedagogia da UFRN.

Refletir sobre por quais razões a história europeia é focalizada como a única história contada nas escolas, é também, em certa medida, para mim enquanto uma mulher negra que acessou esse lugar de afirmação de minha identidade/subjectividade em agência pela promoção da igualdade racial tardiamente, por nascer em uma família interracial e não ter tido acesso à história e cultura africana e afrobrasileira na minha educação básica é uma questão que atravessa também a minha própria história.

Partindo do pressuposto que existem várias histórias, já que existe uma diversidade multiétnica na composição deste “Estado que não é nação” (Villa-lobo, Bonfa, Russo, 1993) e de várias subjectividades construídas destas, afinal, qual a razão de apesar de sermos um povo multiétnico composto majoritariamente por negros, continuarmos a contar uma história única, a história europeia, do herói colonizador, e todo o conhecimento não chancelado a partir das epistemologias ditadas pela europa ser considerado inválido?

A partir desse questionamento, realizou-se um outro movimento, a busca da memória; registros de memória narradas no Documentário “Memórias Camponesas” (Lopes, Palmeiras, Matos, 2020), inspiraram outras buscas por memória, as memórias de infância, as memórias das relações no sítio do avô João Alves de Lima, e a minha relação com o campo e a busca por memórias ancestrais do avô José Candido Coelho, um homem negro retinto, que faleceu antes do meu nascimento.

Nesse emaranhado de memórias e histórias, das memórias camponesas, das minhas memórias e das memórias ancestrais, um ponto interseccional acendeu uma luz de alerta, poder-se-ia dizer de fresta. Vovô Santana, como era conhecido, nasceu em Barreiros/RN, ele era marceneiro, e segundo relatos de minha tia Lenira, ele fabricou os bancos de madeira da “Igreja de Barreiros”, antes de sair de lá, na década de 50. Alguns anos depois, grupos de camponeses utilizaram esses bancos para se reunir clandestinamente e organizar os sindicatos e federações camponesas que lutaram pelo direito à terra, pelos direitos trabalhistas e pela organização dos camponeses.

Esse espanto, com o engendramento da minha história ancestral com elementos da história das lutas campesinas me fez refletir, sobre minha afinidade com as questões de luta de classe, com as questões de luta contra o racismo, e mesmo com as inquietações do currículo na minha formação como Pedagoga, e esse sentimento encontrou espaço de acolhimento e produção de sentido na provocação da docente, ao

propor como atividade avaliativa, a escrita autorreflexiva em diálogo com as referências do componente Educação do Campo.

E foi assim que o texto “Memórias Refletidas” que compartilho, a seguir, deu lugar a esse artigo, resultado de uma ampliação e acúmulo das vivências nos movimentos sociais por moradia, dos coletivos de estudos sobre afrocentricidade e do pensamento acelerado de uma possível portadora de TDAH.

Das inquietações com a palavra mundo trazida das vivências nos movimentos sociais, nos movimentos afrocêntricos da educação, enquanto sujeita negra, lésbica, PcD compartilho, também, reflexões sobre a negritude<sup>3</sup>, a colonialidade e decolonialidade<sup>4</sup>, a branquitude<sup>5</sup> e os saberes construídos das práticas coletivas na Educação do Campo, na Educação Escolar Quilombola, na Educação Escolar Indígena e na Educação popular, como elementos articuladores para uma educação para o novo decênio (2024/2034).

Conclui que somente será possível construir uma educação que realmente seja libertadora, se entendermos que o lugar de partida do processo ensino aprendizagem, precisa alimentar a noção de sujeito e sua ancestralidade, o lugar de origem, a reconexão e reconciliação com o passado, mas não um passado contato pelos colonizadores, cuja narrativa única domina os textos literários e não literários, mas um passado trazido da memória ancestral africana, indígena, popular, o que senti de chamar de “afroaméricopindorâmico”, porque foi a partir do convite à liberdade do pensar, independente de titulação, que me foi possível realizar esse movimento Sankofa, de retorno ao passado para buscar o que mais importa, as memórias ancestrais e com elas a reafirmação da identidade/subjetividade e um reconexão significativa com o processo de lutas sociais históricas que a ancestralidade traz, e isso só foi possível através do convite e mediação da docente que com seu conduzir dialógico, possibilitou esse reencontro para que um futuro ancestral acontecesse.

## **METODOLOGIA**

Os caminhos metodológicos utilizados na presente reflexão foram a pesquisa bibliográfica, o método histórico crítico (Saviani, 2012), a perspectiva reflexiva (Shön,

---

<sup>3</sup> MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos* – 4. ed. 3. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2024. – Coleção Cultura Negra e Identidade).

<sup>4</sup> BERNADINO-COSTA, Joaze, MALDONATO-TORRES, Nelson, GROSGOUEL, Ramón

2000), em diálogo com a teoria dialógica (Freire, 1987), na medida que Donald Shön, apud Almeida Junior (2019) propõe construir uma análise sobre a realidade concreta, na qual o sujeito profissional está inserido, através da formulação teórica a partir da experiência prática vivenciada, o que propicia o desenvolvimento da autonomia e de um saber aplicado à resolução de problemas recorrentes de sua prática, resultando na “seleção de meios apropriados” para conciliar, integrar e escolher estratégias para solucionar tais problemas.

Além disso, para compreensão das dimensões das relações de poder e suas configurações e reconfigurações, na construção dos modelos educacionais, foi trazido para a roda, Deleuze e Guattari (2000), Soares (2009), Foucault (2016), tendo sido ainda utilizado o método do materialismo histórico para dialogar sobre as contradições internas e externas na formação do profissional da educação e no pensar o devir da educação para o próximo decênio.

Não poder-se-ia avançar nessa reflexão, sem compreender as definições de decolonialidade, ancestralidade, a partir de um viés contracolonial das vivências nas comunidades quilombolas, de Bispo (2019), e sua biointeração, que é acionada como paradigma para pensar a diversidade do olhar de quem é visto como o não sujeito, ou o “outro” do sujeito universal Fanon, (2022), e nesse sentido, a dimensão do negro visto por ele mesmo Nascimento (2022) e Munanga (2024) constrói outras rotas de re-existência, fortalecendo assim as identidades a partir do reconhecimento das diferenças enquanto valor em construção.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Segundo o último Censo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE,2022), a população do Brasil é composta de 203.080.753 (duzentos e três milhões, oitenta mil, setecentos e cinquenta e três) pessoas, das quais 112.738.914 (cento doze milhões setecentos e trinta e oito mil novecentos e quatorze) pessoas são pretas e pardas, ou seja, são negras, afrodescendentes ou africanas em diáspora, o que corresponde a cerca de 62,7% (sessenta e dois e sete por cento) da população brasileira.

Entretanto, essa expressividade numérica não reflete as dimensões culturais das contribuições africanas, afro-brasileiras para a formação da sociedade brasileira estudadas nos currículos escolares.

Ao estudar a história da educação brasileira, por TARDIF e GAUTHIER (2014), SAVIANI (2012), foi possível compreender que as propostas educacionais entre os séculos XVII e XIX refletiam os pensamentos das teorias pedagógicas baseadas em “métodos de ensino formulados a partir de fundamentos filosóficos e didáticos” SAVIANI (2014)

No século XX, entretanto, houve um deslocamento para os métodos de aprendizagem, baseados em fundamentos psicológicos da educação. Não por acaso, nos primeiros períodos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFRN, são ministrados componentes curriculares nominados Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação e Psicologia Educacional I e II e a consequente oposição entre tendências pedagógicas baseadas em teorias e tendências baseadas em práticas, que encontram síntese em SAVIANI (2014) que explica:

“Para apreender o concreto nós precisamos identificar seus elementos e, para isso, nós os destacamos, os isolamos, separamos uns dos outros pelo processo de abstração, procedimento este que é denominado de análise. Uma vez feito isso nós precisamos percorrer o caminho inverso, isto é, recompor os elementos identificados, rearticulando-os no todo de que fazem parte de modo que se perceba suas relações. Com isso nós passamos de uma visão confusa, caótica, sincrética do fenômeno estudado, chegando pela mediação da análise, de abstração, a uma visão sintética, articulada, concreta.”

A lógica dialética de Hegel construiu por assim dizer a relação entre teoria e prática. Para HEGEL, apud SAVIANI (2014), esses elementos são inseparáveis, visto que a teoria só se desenvolve em função da prática e a prática é a razão de ser da teoria considerando que é a partir dos problemas de que ela trata que a teoria se desenvolve. O autor compara, entretanto, o conflito de interesses de professor-aluno, professor defensor da teoria, aluno, ansioso pela prática, como “insinuação” da oposição verbalismo-ativismo, pelo que conclui que:

O que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo, do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria (SAVIANI, 2014, p. 109)

Após essa explicação conceitual, SAVIANI, (2014) retoma sua análise sobre as tendências pedagógicas contemporâneas da educação, enunciado que a oposição entre verbalismo e ativismo são mutuamente excludentes e entre teoria e prática haveria uma relação de determinação recíproca.

Ele adiante conclui que as tendências pedagógicas baseadas na filosofia da educação nos Sec. XVII, XVIII e XIX, e as do Sec. XX baseadas nas teorias psicológicas da educação vivenciam um dilema de “oposição excludente” por desconsiderarem os contextos dos sujeitos que as reinvidica, sugerindo a formulação da pedagogia histórico crítica como síntese dialética dessa disputa entre teoria e prática, professor e aluno e arremata:

Compreendendo a educação como ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (...) situa-se, para além dos métodos tradicionais e novos, visando a superar por incorporação as contribuições dessas duas tendências pedagógicas. Nessa perspectiva, seus métodos estimularão a atividade e iniciativa dos alunos, entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (Saviani, 2012, p. 111)

Na visão de Saviani (2012), o trabalho pedagógico configura um processo de mediação que trabalha a intencionalidade e criticidade, em meio às práticas sociais através da *problematização*, que consiste na tomada de consciência do problema enfrentado na prática social; da *instrumentalização* ou apropriação dos instrumentos teóricos e práticos para compreensão e solução dos problemas e a *cartase*, que consiste na incorporação “na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico” (Saviani, 2012, p. 111)..

Entretanto, percebe-se que a influência Hegeliana que fundamenta a trajetória histórica dos estudos da educação na “modernidade” enquanto assimilação de um tornar-se humano baseado em padrões universais e universalizantes é baseado em concepções racistas que deslocam o sentido de humanidade para o sujeito branco europeu, fundamentando assim o racismo científico.

Em artigo publicado na Revista Eletrônica de Estudos Hegeliano, intitulado “Humanidade e Racismo” Sanguinetti<sup>6</sup> (2021), problematiza que a concepção de racionalidade hegeliana, enquanto consciência de liberdade que influencia todo o pensamento da modernidade ocidental foi concebida atrelada a juízos de valor

---

<sup>6</sup> SAGUINETTI, Federico. Racio e raça: sobre humanidade e racismo em Hegel. Revista eletrônica Estudos Hegelianos, ano 18, n.32, Disponível em <https://www.ojs.hegelbrasil.org/index.php/reh/article/view/464/373> p. 21 e 22 onde CALF designa Consciência autônoma da liberdade e LF liberdade de fato.

enviesados da cultura negra, pelo racismo científico, fazendo uma análise crítica de vários trechos das teses de Hegel sobre a racionalidade, ele explica:

Segundo Hegel, os outros animais também são responsivos a normas. Contudo, eles não sabem as normas enquanto razões. Na medida em que um ente sabe de modo autoconsciente as normas que governam o seu pensamento e a sua ação, estas normas se tornam razões para aquilo que o ente em questão pensa ou faz. E com isso pode ser feita coincidir a liberdade que caracteriza os seres humanos como organismos animais de um tipo especial, pois as normas, na medida em que são sabidas, já não são vínculos externos que nos limitam. (Sanguinetti, 2021 p. 19)

Em outro trecho, Sanguinetti (2021), analisa como o enviesamento racista do pensamento de Hegel contradiz sua própria dimensão universalista da humanidade enquanto “tensão” na sua própria tese de universalização, pelo que se posiciona criticamente afirmando existirem três correntes de pensadores que analisam esses “equivocos” epistêmicos de Hegel, de formas mais conservadoras, e outros mais críticos, mas não resta dúvida que o pensamento sobre a racionalidade e universalização da humanidade é eurocêntrico e racista.

Em outros termos, o argumento sugerido por Hegel parece ser o seguinte: se não há compreensão do conceito de ordem universal como pensamento, parece que não pode haver CALF como compreensão da autonomia da racionalidade, pois nem parece ser possível a compreensão da LF como essência dos seres humanos.

Nii) De acordo com Hegel, em conexão com a falta de compreensão de uma ordem objetiva e da distinção/relação entre essência universal e existência empírica particular dos seres humanos (mas também de outros entes) está outro traço da cultura dos negros, a saber: o seu vínculo estreito com a dimensão natural. “O negro representa, como já foi dito, o homem natural, selvagem e indomável.” De fato, para o filósofo alemão, a natureza é aquela modalidade de existência em que universalidade e singularidade caem em certa medida uma fora da outra. Por isso, segundo Hegel, a dimensão natural coincide com aquela dimensão que se define em contraposição à racionalidade que caracteriza essencialmente o humano.

Hegel nega que os negros tenham chegado a uma autêntica compreensão intelectual da distinção entre o humano e o natural e aos ganhos socioculturais que tal distinção carrega consigo e em virtude da ausência de uma adequada compreensão intelectual da distinção entre humano e natural, eles teriam permanecido numa relação de fusão, meramente apetitiva com a natureza. ( Sanguinetti, 2021, p. 21)

Para exemplificar, em livre tradução, Sanguinetti (2021) cita trechos da obra de Hegel que comprovam a dimensão eurocêntrica e racista de sua tese sobre a racionalidade e universalidade da humanidade.

A vontade subjetiva é livre moralmente, na medida em que essas determinações são interiormente postas como as suas, e queridas por ela. Sua exteriorização de fato, com essa liberdade, é ação; em cuja exterioridade somente se reconhece como o seu, e se deixa imputar o que nela soube e quis em si mesma. Essa liberdade subjetiva ou moral é principalmente o que se chama liberdade, no sentido europeu. Graças ao direito dessa liberdade [...] as determinações, tanto éticas como morais, não devem reivindicar uma autoridade sobre ele somente como leis e prescrições exteriores, ser cumpridas por ele; mas ter em seu coração disposição, consciência, discernimento etc., seu consentimento, seu reconhecimento, ou mesmo sua fundamentação.” (Hegel apud Sanguinetti 2021, p.19 - nota de rodapé ).

Essa dimensão do racismo e de seus efeitos na educação, como explica Pinheiro (2021) resultou na construção de um mito da universalização da história da humanidade, a partir da racionalidade europeia:

A racionalidade européia efetivou a leitura oficial da história da humanidade levando em conta somente a experiência daquele continente e universalizando reflexões alheias às múltiplas possibilidades do conhecer (QUIJANO, 2005). A história tem um endereço, um sentido único em direção ao progresso, à modernização. Tudo que é assimétrico em relação a esse avanço e desenvolvimento é entendido como atrasado, subdesenvolvido, primitivo, pejorativamente selvagem. Segundo Adichie (2018), vale ressaltar que não há desconexão do escravagismo nas Américas com o sistema capitalista, é justamente a escravidão e a expropriação das terras americanas que vai ocasionar a sangrenta acumulação. primitiva do capital europeu. As grandes fortunas mundiais têm muito sangue na sua história e a categoria de raça foi basilar para o sistema classista o qual vivemos. Dussel (1993), essa universalização da história é um dos vários mitos da modernidade, e faz-se necessário desconstruirmos tais perspectivas visando não só o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como das legislações específicas, a exemplo das leis 10.639/2003 e 11645/2008, mas fundamentalmente resgatar narrativas, produções intelectuais e referências positivas ancestrais. (Pinheiro, 2023, p. 18/19)

Essa escolha epistêmica, de ignorar a multiplicidade de saberes e formas de existência se reflete nas micro-relações de poder, na escola, nas relações de trabalho, e se reproduz no silenciamento e violência simbólica de mulheres negras, nesses espaços, e na subalternização do povo negro, face a reprodução das ideais da sub-humanidade africana internalizada ao longo do tempo em decorrência das práticas racistas nesses espaços.

O resultado disso tem sido o sucessivo fracasso escolar da população mais vulnerabilizada socialmente, Silva (2018) que não por acaso, é a população negra, apesar de ser maioria.



A educação em uma perspectiva pós-crítica, ou pós estruturalista, é como explica Silva (2005) ver o currículo através das relações étnico-raciais mediante a problematização dos conceitos de raça e etnia e o envezamento do currículo a partir das análises pós-estruturalista e dos estudos culturais da identidade étnica e racial enquanto questão de *saber e poder*.

Nesse sentido é importante compreender, como explica MALDONATO-TORRES (2019), que:

a rejeição das teses de uma hierarquia de culturas e da superioridade da modernidade ocidental pode ser necessária mas não é de forma alguma, suficiente para desafiar as bases de uma ordem internacional e de instituições que têm esse tipo de lógica e *ethos* colonizante (MALDONATO-TORRES, 2009, p. 30)

O que é preciso pensar, sentir, agir para garantir a necessária formação inicial e continuada de profissionais da educação atentos à dinâmica da diversidade, multiculturalidade, ancestralidade, pluriversalidade e multiétnicidade?

Em capítulo intitulado Serra da desordem e o duplo mito da origem: Do cinema documentário e do Brasil, escrito por França (2013), no Livro *Imaginação da Terra: Memória e utopia no cinema brasileiro*, organizado por Starling e Borges (2013), acerca da memória desenvolve importante reflexão:

Existem autores que, ao focalizar o processo de constituição da memória, falam de construção, transformação e rearranjos constantes interiores a esse processo; ao contrário de concebê-la como algo da ordem do intuitivo e, portanto, a ser preservado, tais estudiosos valorizam menos as ideias de uma origem fixa e determinada e mais as ideias de criação, deslocamentos, derivas. Hérni Bergson, Nietzsche e Deleuze enfatizam, de formas distintas, a dimensão processual da memória, afirmando que ela é tecida por nossos afetos e expectativas diante do futuro, concebendo-a, portanto, **como um ponto de rugosidade, um modo de resistência no seio das relações cotidianas de poder**, tal como argumentou Foucault. (destaque acrescido)

Essa reflexão me fez pensar o quanto o apagamento das histórias dos nossos heróis africanos, afrodescendentes, panorâmicos, nos distancia da nossa identidade e o quanto isso é parte de um projeto político de dominação que utiliza a própria escola como reprodutora de uniformização de pensamento, sem atentar para as peculiaridades

dos territórios e das subjetividades, a pretexto do exercício do papel da escola enquanto guardiã da cultura a ser ensinada às gerações futuras.

Refletir sobre essas dimensões conflituosas através da dialética dos métodos reflexivo de Shön (2000); dialógico de Freire (1987), práticas coletivas de Pernambuco (2014), a perspectiva da agência na afrocentricidade de Asante (2009), na ecointeração e guerra das denominações de Bispo (2023) e do sujeito coletivo de Krenak (2022) é o desafio que me proponho.

Olhando sobre esse viés, considerando que a estrutura curricular da educação básica escolar brasileira tem um caráter monocultural que pouco ou nada têm de influência da história africana/negra, quilombola, indígena e da cultura popular, observei que a dualidade campo/cidade, é na realidade reflexo de uma perspectiva filosófica Aristotélica da educação, na medida que, como explica Foucault (2016)<sup>7</sup>:

na concepção Aristotélica, na Política e em Ética a Nicômaco, o homem exerce dois tipos de relações duais, que o caracterizam e constrói sua relação enquanto “casa”, unidade da polis, a relação “homem/mulher”, e relação “homem/escravo”, tendo-as como relações “comerciais”, ou seja, nas quais ele se reproduz e produz. (Foucault, 2016, p. 120)

Aprofundando essa reflexão, em uma “poiese rizomática”<sup>8</sup> as vivências de memórias ancestrais, trazidas pela escuta de relatos de memórias de parentes sobre meu avô José Candido Coelho, depois de assistir ao documentário sobre “Memórias Campensinas”<sup>9</sup> no qual o local de origem de meu avô, Barreiros-RN, é citado, criaram a relação e o engendramento da minha subjetividade enquanto uma mulher negra, advogada, pedagoga em formação, defensora dos direitos humanos, militante dos movimentos sociais por moradia e do movimento negro, com o passado do meu avô, aquele que construiu os bancos de madeira da Igreja, onde ocorriam as reuniões secretas dos Camponeses em busca de organização para formação dos sindicatos e federações camponesas por direitos trabalhistas e pelo direito à terra.

O movimento sankofa<sup>10</sup> marcou a minha história e a colocou em giro/a em busca da construção da subjetividade dessubjetivada, roubada no tempo, das histórias

<sup>7</sup> FOUCAULT, Michel. Subjetividade e Verdade: Curso no Collège de France, p.120

<sup>8</sup> Justaposição de dois termos da teoria de Deleuze e Guattari sobre a diferença na construção da subjetividade.

<sup>9</sup>

<sup>10</sup> Sankofa: Se você esquecer não é proibido voltar atrás e reconstruir., NOBLES, 2009, in \_\_\_\_\_ Afrocentricidad: Uma abordagem epistemológica inovadora, p. 277

não contadas. E as perguntas sem respostas, geraram as inquietações sobre o lugar de origem e pertencimento, e me fez refletir sobre qual o papel da educação na construção desse lugar para todas as pessoas, enquanto direito à memória ancestral? E quanto à negação do direito à história/memória, implica em fragmentação, e inacessibilidade a elementos necessários à construção da identidade/subjetividade, para a reparação histórica dos processos de escravização, subalternidade, desrespeito e negação de direitos?

Naturalmente, essa relação também se reporta nos espaços educacionais, construídos, historicamente com a perspectiva de reproduzir a concepção de “civilização” eurocêntrica, baseada no “necessário” para o trabalho, entendendo trabalho, não na concepção biointeração de Nêgo Bispo<sup>11</sup>, mas na concepção Marxista da transformação criativa da natureza, mediada pelo capital e formação da Mais Valia pela exploração da força de trabalho.

Ao longo da história e das relações de poder construídas no seu curso, várias tradições e teorias educacionais foram pensadas tendo em consideração o objetivo da instrução/educação para manutenção dessas relações, à margem de questionamentos sobre os sujeitos autorizados a acessar esses processos de ensino/aprendizagem, e aqueles cujo poder lhes concedia o direito exclusivo de narrar essas “histórias únicas”.

Adichie (2009), em uma conferência no TED<sup>12</sup> intitulada “O perigo de uma história única”, depois transformada em livro narra sua experiência desde a infância e o seu letramento, através de histórias britânicas em razão da literatura que teve acesso na sua infância e processo de letramento e alfabetização, e mesmo na sua experiência precoce como escritora, já aos 7 anos de idade, referenciava essa literatura monocultural a que teve acesso.

Refletindo sobre a experiência do acesso tardio a literatura africana, e sua experiência ao visitar o México e ter acesso às narrativas midiáticas estereotipadas sobre os processos de imigração para os EUA, e ver a realidade dos mexicanos por si mesma ponderou:

Eu percebi que eu havia estado tão imersa na cobertura da mídia sobre os mexicanos que eles haviam se tornado uma coisa em minha mente: o imigrante abjeto. Eu tinha assimilado a única história sobre os mexicanos e eu não podia estar mais envergonhada de mim mesma. Então, é assim que se cria uma única história: mostre um povo como

---

<sup>11</sup> BISPO DOS SANTOS, Antônio. a terra dá, a terra quer. Piseagrama, 2023, p.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>

uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que ele se tornará.

É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é "nkali".

É um substantivo que livremente se traduz: "ser maior do que o outro". Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo *princípio do "nkali"*. Como é contada, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que se você quer destituir uma pessoa, o jeito mais simples é contar sua história, e começar com "em segundo lugar". Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente. (ADICHIE, 2009, Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>, acesso em 30 de abril de 2024 trecho entr e os minutos 10 e 13 negrito e itálico destacados, acrescidos)

Ao tensionar a ideia de poder, autoria e estereotipização, associada ao colonialismo Adichie (2009) torna explícito o efeito da colonialidade, e didática e ironicamente compara que ler um livro em que um personagem jovem americano que se torna serial killer, (não) autoriza generalizar e afirmar que jovens americanos são serial killer, mas um jovem americano, se sentiu à vontade para afirmar genericamente que homens nigerianos são violentos com mulheres, quando um personagem é retrato no romance da autora praticou violência contra uma mulher..

Acerca da colonialidade Maldonado-TORRES (2019), enuncia uma importante chave de interpretação a partir de FANON (2004), alinhando os conceitos de descolonização com o conceito de libertação, tendo liberdade como desejo do colonizado de “organizar o obter sua própria liberdade”.

Ademais, compreender as lógicas que conduziram a construção do conceito de “civilização” européia, em certa medida é uma das chaves para o processo de libertação!

Nesse sentido, Maldonado-Torres postula que:

o significado e a estrutura de instituições, práticas e representações simbólicas ocidentais modernas já pressupõe conceito de progresso, soberania, sociedade, subjetividade, gênero, razão, entre muitas outras ideias-chave que têm sido definidas como pressupostos de uma distinção fundamental entre o moderno e o selvagem ou primitivo, hierarquicamente entendidas ou não. E, sendo assim, há caminhos outros múltiplos, nos quais os conceitos de civilização de de modernidade têm sido definidos por meio de dicotomia e definições essencialistas. (Maldonado-Torres, 2019, *In*: Decolonialidade e Pensamento Afro Diaspórico, p. 30)

Por essas razões, ele enumera dez teses sobre a colonialidade e decolonialidade. Na primeira tese, defende que *Colonialismo, descolonização e conceitos relacionados provocam ansiedade* postula que os mecanismos utilizados para incutir um senso de segurança e legitimidade foi representar a colonização como veículo de civilização e a escravidão como meio de ajudar o primitivo e sub-humano a se tornar disciplinado e através das narrativas heróicas e utilização de termos como “descoberta” de territórios ocupados por indígenas e o seu genocídio como passíveis de validação pelo direito. Entretanto, comportamento não dóceis e resignados faz preencher a imaginação dos colonizadores com imagens de vingança e “as reivindicações mais básicas de justiça são vistas como evidências de discriminação reversa.” Qualquer questionamento sobre a validade das cotas para as universidade e concursos para negros, não é mera conchecidência.

Na quinta tese ele enuncia *A Colonialidade envolve uma transformação radical do saber, do ser e do poder, levando à colonialidade do saber, à colonialidade do ser e à colonialidade do poder.*

Antes de adentrar nos aspectos mais pormenorizados da colonialidade, entendo ser importante trazer reflexões sobre a afrocentricidade e a ancestralidade visto serem chaves interpretativas importantes para uma educação para o próximo decênio e que encontram relações de proximidade com as diretrizes para as educação para as relações etnico-racial, com a educação do campo, com a educação escolar indígena e quilombola e com a educação popular.

Sobre a afrocentricidade Asante (2009) descreve a afrocentricidade como proposta epistemológica do lugar, na medida que destaca o deslocamento do africano em termos culturais, psicológicos econômicos e históricos, pelo que propõe um centramento nessa localização:

Afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes do fenômenos, atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos, e nesse aspecto refere a perspectiva de deixar de atuar à margem da centralidade europeia na arte, na educação, na ciência, na economia, na comunicação e na tecnologia e centrar-se em sua própria agência, ou *capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana* enaltecendo algumas características mínimas para um projeto afrocêntrico.

Tenho sustentado que as características mínimas para um projeto afrocêntrico devem incluir: 1) interesse pela localização psicológica; 2) compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; 3) defesa dos elementos culturais africanos; 4) Compromisso com o feniamento lexico; 5) Compromisso com uma nova narrativa da história da África. Danjuma Sinue Modupe (2003) apresentou a mais completa relação de elementos constituintes da afrocentricidade: vontade cognitiva comunal, desenvolvimento africano, africanidade, personalismo africano, práxis afrocêntrica, estrutura conceitual afrocêntrica, integralidade da estrutura causa, efeito, mitigação, construtos teóricos, distinções críticas teóricas, glun estrutura, consciência vitoriosa e perspectiva afrocêntrica.

MUNAGA (2024, p. 12) traz nesse contexto uma reflexão importante sobre os contextos dos sujeitos negros e os diversos processos de construção da sua identidade, caracterizando inicialmente a identidade objetiva a partir de características culturais, linguísticas, que constitui a maneira como o próprio grupo se define e é definido pelo outro e defente ser necessário uma tomada de consciência das diferenças entre nós e os outros a partir de uma diversidade contextual, em razão de entender que são elementos essenciais na *construção da identidade, o fator histórico, o fator linguístico e o fator psicológico*

Nesse sentido, o diálogo com a educação popular, com a educação do campo, indígena e quilombola, traz elementos normativos para furar a bolha da legalidade, que representa a formação do currículo em grande medida eurocêntrico.

A educação popular tem como uma de suas marcas acompanhar o movimento de classes, grupos e setores da sociedade que entendem que o seu lugar na história não corresponde aos níveis de dignidade a que teriam direito. Isso pode significar a reivindicação de espaço na estrutura existente, mas pode também representar o engajamento na luta por rupturas e pela busca de novas possibilidades de organização da vida comum. O elemento definidor, neste caso, não é tanto o projeto final, mas a disponibilidade para sair do lugar, o mover-se em direção a um horizonte que apenas deixa entrever sinais do que Paulo Freire chamou de inéditos viáveis. (Streck, 2009 p.1)

Mais uma vez o lugar aparece enquanto dispositivo de engajamento, como disponibilidade para a construção de inéditos viáveis, o que na perspectiva da “psicostasia” Hu-Nefer<sup>13</sup>, citado por Nobles (2009), representa “adquirir o impulso revolucionário para atingir a libertação física, mental, e espiritual”.

Entretanto, existem diferenças fundamentais a libertação física, mental e espiritual nas cosmovisão africanas e indígenas, por exemplo:

---

<sup>13</sup> Hu-Nefer foi o escriba real e guardião do gado no governo do faraó Seti I (cerca de 1370-1333)

a língua e a lógica iorubas indicam que nossos ancestrais desse grupo acreditavam que a pessoa é constituída de um espírito e de um corpo (Opoku, 1978, p. 92). O corpo, ou *ara*, é formado pela divindade *Orisa-nla*. É por meio do *ara* que a pessoa interage com o meio ambiente, é essa parte da pessoa que se pode tocar e sentir (...) o componente essencial da pessoa é o espírito, a ‘força espiritual’ ou espiritualidade (*emi*). O *emi* dá vida à pessoa (...) depois que a pessoa morre o *emi* retorna ao *Elemi* (o dono do espírito, Deus) e continua a viver. Como pessoa o indivíduo também possui uma cabeça interior, ou *ori inu* é o guardião do eu; carrega o nosso destino e influencia a personalidade. Além do *emi* (essência divina), e o *ori inu* a pessoa tem *okan*. Essa palavra significa coração, mas como aspecto constituinte da pessoa, representa o elemento imaterial (essência) que é a sede da inteligência, do pensamento e da ação, assim por vezes é chamado de alma coração ( Nobles, 2009, p;281/282)

Há uma manancial de saberes da cultura africana e afrobrasileira que não estão no currículo da escola, e a razão disso tem nome, é o racismo e a desqualificação da cultura, decorrente do processo histórico e epistêmico da sub humanização e subalternização.

Se pensarmos na concepção de criança dos Krenak (2022), por exemplo trás a dimensão antroposofia na qual os primeiros sete anos de vida para os mais antigos, representava a inventividade não se podendo moldar, ou formar nesse período.

Para Krenak (2022) aplicar conceitos de moldar ou formar crianças no primeiro setênio é uma grande violência pois ele entende que:

As crianças, em qualquer cultura, são portadoras de boas novas. Em vez de serem pensadas como embalagens vazias que precisam ser preenchidas, entupidas de informação, deveríamos considerar que dali emerge a criatividade e uma subjetividade capazes de inventar outros mundos. (Krenak, 2022, p. 100)

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Da análise das reflexões trazidas, percebe-se que a constituição da própria concepção de universalidade da humanidade, está entranhada de racismo, e esse processo de desentranhamento, necessita de resgatar um lugar de origem, a ancestralidade, a nossa conexão com nossa história, e cultura, e a mudança do currículo construídos de multiplas mãos, continua a ser uma realidade distante porque não se ousou destronar o equivoco hegeliano e o antropoceno da modernidade. Sim existem

outras formas de existência e isso também precisa ser encarado enquanto valores civilizatórios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe um longo caminho a percorrer nessa estrada em que o movimento sankofa conduziu minha subjetividade ao encontro com os valores dos meus ancestrais, mas esse caminhar também pode ser pensado coletivamente, e por que não institucionalmente, através de outras políticas curriculares da educação básica, que pense a educação em respeito à multiplicidade étnica, cultura, e traga para a sala de aula nas escolas, essa representatividade popular, indígena, quilombola, para que efetivamente possamos dizer que esse Estado se tornou uma nação.

Por isso, para pensar a educação para um novo decênio, é indispensável refletir sobre o papel das universidades na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, não só da pedagogia, mas das licenciaturas de uma forma geral, para a diversidade e para a perspectiva das relações étnico-raciais a partir de um currículo afrocentrado, multicultural, inclusivo, resgatando a importância do sentir em conexão com o pensar e agir, como na cultura ioruba, em um processo de aprendizagem construído em um espaço tempo do agora para um futuro ancestral, pluriversal.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma história única. Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>> Acesso em 28 abr.2024

ARROYO, Miguel. Memórias de Educação do Campo. SANTOS et el (ORGs) **Dossiê da Educação do Campo**. Brasília: Universidade de Brasília, Cidade Gráfica, 2020. p. Disponível em:  
<[https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Dossie\\_Educacao\\_do\\_Campo\\_Ebook-1.pdf](https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Dossie_Educacao_do_Campo_Ebook-1.pdf), > Acesso em: 20 abr.2024.



ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. Elisa Larkin Nascimento (org.) São Paulo: Selo Negro, 2009.p. 93-110.

CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna, ROCHA, Eliene Novaes, MUNARIM, Antonio. In: SANTOS et el (ORGs) **Dossiê da Educação do Campo**. Brasília: Universidade de Brasília, Cidade Gráfica, 2020. Disponível em: <[https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Dossie\\_Educacao\\_do\\_Campo\\_Ebook-1.pdf](https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Dossie_Educacao_do_Campo_Ebook-1.pdf)>, Acesso em: 30 abr.2024. p.

FOUCAULT, Michel. Subjetividade e Verdade. curso ao Collège de France (1980-1981) Tradução Rosemary Costhek Abílio - São Paulo, Martins Fontes, 2016. p.120

FRANÇA, Andréa. Serra da desordem e o duplo mito da origem: Do cinema documentário e do Brasil. In: STARLING, Heloísa Maria Murgel, BORGES, Augusto Carvalho. IMAGINAÇÃO DA TERRA: Memória e utopia no cinema brasileiro, Belo Horizonte, UFMG, 2013, p. 43-79.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico. Panorama do Censo 2022, 2022. Disponível em: <<https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>> acesso em 20 jun.2024.

KRENAK, Ailton. Futuro ancestral. - 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LOPES, José Servio Leite, PALMEIRA, Moacir, MATOS, José Carlos. **Memórias camponesas - documentário com ênfase nos estados de Pernambuco, Paraíba e RN**. Edição: Agustin Kammerath Filmagens (2020): Eduardo Donato e Agustin Kammerath Produção: Ricardo Favilla, Rafael Favilla (ICEM) Trilha musical: Agustin Kammerath Pesquisa de imagens: Thiago Brandão, 2020, Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6WxjuD4II> > , Acesso em: 28 mar.2024.

MUNANGA. Kabengele. Negritude: usos e sentidos - 4. ed, 3. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2024.

NOBLES, Wade W. Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. *In: Afrocentricidade uma abordagem epistemológica inovadora*. Elisa Larkin Nascimento (org.). São Paulo: Selo Negro, 2009 p. 277 a 297

PERFEIÇÃO. Intérprete: Renato Russo. Compositores: Dado Villa-Lobos, Marcelo Bonfá, Renato Russo. *In: O descobrimento do Brasil*. Intérprete: Renata Russo. São Paulo: EMI-Odeon, 1993, CD fai 4 (4min 28 s).

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Filosofia de onde? Filosofia para quem?: considerações éticas em afro perspectiva na filosofia ubuntu - Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2021, p. 120.

SAGUINETTI, Federico. Racio e raça: sobre humanidade e racismo em Hegel. *Revista Eletrônica Estudos Hegelianos* ano. 18, n.º32 (2021). Disponível em: <<https://www.ojs.hegelbrasil.org/index.php/reh/article/view/464/373>>, Acesso em: 30 jun. 2024.

SILVA, Maria do Socorro. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: AVANÇOS, IMPASSES E HORIZONTES POSSÍVEIS. *In: I Seminário de Educação do Campo: Avanços, Impasses e Horizontes Possíveis*, UERN 2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9ww7zoCmGJs>>, Acesso em: 30 jun.2024.

SILVA, Maria do Socorro. Educação do campo e políticas: Avanços, contradições e retrocessos. *Revista Educação e Política em Debate*, v.7, n.1, p.23-41 jan./abr.2018 – ISSN 2238-8346

SILVA, Tomaz Tadeu da. SILVA, Tadeu d. Currículo: uma questão de saber: poder e identidade. *In* \_\_\_\_\_, Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo. BH. Autentica, 2019, p. 145- 150.

\_\_\_\_\_, identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Org. Stuart Hall, Kathryn Woodward, 15. ed. Petrópolis, TJ: Vozes, 2014.

STRECK, Danilo R. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre a educação popular e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, n.15.p.44 Ago.2010.



Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/d3jHPSL6PK8BFt3V4QVgRRJ/>, Acesso em: 05 ju.2024.

ZIOLI, Eline Gomes de Oliveira, ICHIKAWA, Elisa Yoshie, MENDES, Luciano. Contribuições de Deleuze e Guattari para um perspectiva rizomática das organizações. Cardenos EBRAPE n.19 (3), jul-set.2021, Disponível em <https://www.scielo.br/j/cebape/a/hryDL7Wzjgq5GxVxn4XgFSx/>, Acesso em: 28 abr.2024.

