

**A EDUCAÇÃO FORMAL COMO FERRAMENTA DA
DOMINAÇÃO COLONIAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A
PRODUÇÃO DE SABERES OUTROS**

José Simão Correa Siqueira Júnior¹
Adeilson Lobato Vilhena²

RESUMO

O objetivo deste trabalho é evidenciar como a educação formal no Brasil estrutura-se a partir de um modelo eurocêntrico que nega e reprime saberes oriundos de populações historicamente marginalizadas. Partindo da crítica de Frantz Fanon (2008; 2022) sobre a interiorização do racismo e seu papel na reprodução das desigualdades, este trabalho analisa como o sistema educacional colonizador impõe um padrão de conhecimento que invalida epistemologias não hegemônicas. A pesquisa adota uma abordagem teórica fundamentada nos estudos de Luiz Antonio Simas (2019) e Luiz Rufino (2019), que destacam a cultura de síncope, uma forma de resistência cultural das periferias, que preenche os espaços vazios com improviso, criando novas expressões e significados a partir da interrupção das estruturas e padrões estabelecidos, e o conceito de "encruzilhada", que representa a fusão e negociação de saberes afro-brasileiros e indígenas, como resistência e reconfiguração cultural. Esses dois conceitos configuram-se como expressões de resistência e produção de saberes dissidentes. Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de um alargamento de gramáticas, isto é, a ampliação das formas de transmissão do conhecimento para além dos moldes racionais e cartesianos da educação formal, reconhecendo saberes que emergem dos corpos, dos tambores, da poesia e das práticas rituais afro-indígenas. Os resultados indicam que a educação formal, ao estabelecer um ensino eurocentrado que não considere experiências de vida marginalizadas, deslegitima essas formas de conhecimento, reforçando um processo de apagamento cultural e histórico da população afro-indígena. Assim, práticas pedagógicas anticoloniais tornam-se urgentes para superar esse cenário, promovendo uma educação que dialogue com epistemologias plurais e reconheça as múltiplas formas de produção do conhecimento. A pesquisa convida à reflexão sobre a necessidade de romper com a estrutura colonial do saber, pois para repensar modelos educacionais novos, é essencial desestruturar as bases colonizadoras que ainda persistem na educação.

Palavras-chave: Racismo estrutural, Epistemologia, Colonialismo, Cultura de síncope, Encruzilhada.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo central evidenciar como a educação formal no Brasil estrutura-se a partir de um modelo eurocêntrico colonial que sistematicamente

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade do Estado do Amapá - UEAP, jusesimel@gmail.com;

² Professor Efetivo do Instituto Federal do Amapá – IFAP, advilhena@yahoo.com.br;



nega e reprime os saberes oriundos de populações historicamente marginalizadas, em especial as comunidades afro-brasileiras e indígenas. Para desenvolver esta análise, partimos da crítica fundamental de Frantz Fanon sobre a interiorização do racismo a partir da desumanização e dominação colonial, bem como seu papel decisivo na reprodução das desigualdades, examinando como o sistema educacional colonizador impõe um padrão único de conhecimento que invalida epistemologias não hegemônicas. A pesquisa adota uma abordagem teórica fundamentada nos estudos de Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino, que desenvolvem os conceitos de cultura de síncope - estratégia de resistência que preenche os vazios existenciais do colonialismo através do improviso criativo - e encruzilhada - espaço de convergência e negociação de saberes plurais. Estes conceitos configuram-se como expressões de resistência e produção de saberes dissidentes que desafiam a linearidade do pensamento ocidental.

O trabalho estrutura-se em três eixos: analisa os fundamentos filosóficos da modernidade que legitimam a dominação colonial; demonstra como a educação formal opera como extensão desta lógica através da "educação bancária" e da dicotomização corpo/mente; e propõe o alargamento de gramáticas como caminho para a descolonização, ampliando as formas de transmissão do conhecimento para além dos moldes racionais cartesianos. Esta ampliação reconhece saberes que emergem dos corpos, tambores, poesia e práticas rituais afro-indígenas, propondo práticas pedagógicas anticoloniais que dialoguem com outras formas de saber. Conclui-se pela urgência de romper com a estrutura colonial, sendo essencial desestruturar as bases colonizadoras que persistem na educação brasileira para repensar modelos verdadeiramente transformadores.

A MODERNIDADE NÃO NOS CONTEMPLA

Como o objetivo deste trabalho é apresentar como a educação formal cumpre uma extensão da dominação colonial é necessário que se apresentem os fundamentos deste colonialismo não somente na história de invasão às américas, mas a partir do discurso da modernidade filosófica que o legitima esse processo. A modernidade, frequentemente narrada como o apogeu da razão e do progresso humano, é constituída tanto pela violência aos corpos negros e indígenas quanto pela supressão de seus saberes e suas formas de ser. O projeto de modernidade, que se funda com a *Nova Organum* de Bacon (1979) e *O discurso do método* de Descartes (2009) não nos contempla, na



verdade funda um enquadramento rígido que passa corresponder com o padrão que diz respeito tão somente ao conhecimento produzido em solo europeu, deixando de lado qualquer fundamento diferenciado no trato com o saber que pudesse advir de outros lugares do mundo. Portanto, a razão deste discurso da modernidade é uma razão que se quer única (SIMAS & RUFINO, 2019) e qualquer elemento que lhe seja contrária é relegado ao campo do Não-ser (FANON, 2020).

A publicação em 1620 da obra *Nova Organum* de Francis Bacon estabelece um marco divisor entre o ser humano e a natureza, no qual o primeiro passa a ter o direito de domínio sobre a segunda, sustentado por um pressuposto antropocêntrico de que deus concederia a adão o domínio sobre a criação. A visão contemplativa que entendia a natureza portadora de sentido intrínseco e sacralidade fora abandonada em nome de uma postura de intervenção e domínio. Isso cria um ideal de humanidade que estabelece um paradigma de governo e dominação sobre tudo que pertence a um suposto mundo natural. Tudo que não é humano, no caso os rios, árvores, biomas, animais e mesmo corpos desumanizados – como é o caso do ser negro – é tratado como recurso, objetificado, hierarquizado, submisso e pronto a ser explorado (BARROS, 2019).

Concomitante a isso, Descartes publicava em 1637 o livro *O discurso do método*, encontra uma nova resposta para a filosofia que questionava-se qual seria o fundamento do saber após a eclosão do domínio da igreja no período medieval e o rompimento com o seu saber baseado em tradição. Esta respostas, no entanto, traz não somente uma resposta para qual a fonte do conhecimento, como também funda uma ideia de sujeito moderno (ANDRADE, 2023).

[...]ao mesmo tempo que eu queria pensar que tudo era falso, fazia-se necessário que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E, ao notar que esta verdade: eu penso, logo existo, era tão sólida e tão correta que as mais extravagantes suposições dos céticos não seriam capazes de lhe causar abalo, julguei que podia considerá-la, sem escrúpulo algum, o primeiro princípio da filosofia que eu procurava. (DESCARTES, 2009, p. 62)

Nesse sentido, a constituição do sujeito moderno se dá com a “fundamentação do saber na certeza autorreferenciada do sujeito” (MENDONÇA & CAMARGO, 2016) sintetizado numa certeza: eu penso. A consciência de si emerge juntamente com um desejo por essa capacidade autorreflexiva (ANDRADE, 2023). Sendo o sujeito um ser pensante, definido e identificado unicamente como algo que pensa, faz com que o sujeito pensante seja ejetado do corpo e define a noção de ser por uma dimensão



imaterial, uma ideia, uma abstração, enquanto “a natureza da matéria, ou do corpo considerado em geral (*corpus in universum spectatum*) consiste unicamente em um ser algo extenso em comprimento, largura e profundidade” (DESCARTES, 2009, p. 87). Dessa forma, é evidente que a noção de sujeito moderno se funda através da ideia de um ser racional e capaz de abstrair sua realidade e trabalhar apenas no campo das ideias, nesse caso, distante do corpo, que é apenas uma coisa extensa comandada pela mente.

É nesse contexto que a crítica ao colonialismo realizada por Frantz Fanon em seu livro *Pele negra, máscaras brancas*, em que diz como o ser negro torna-se a personificação de tudo que há de ruim por conta do processo de desumanização, exercido através da criação de uma identidade fixa na condição de inferiorizada, esta criação, se dá pelo racista que coloniza (FANON, 2020). Esta identidade servirá de sustento para a projeção de um ideal de humanidade que é estabelecido com base na ideia de sujeito racional que tem a tarefa divina de dominar e civilizar os povos e territórios “primitivos”.

Assim, esta mesma lógica colonial desenvolve uma subjetividade própria como ferramenta de inferiorização do ser negro. Esse fenômeno é caracterizado por Frantz Fanon como uma Imposição Cultural Irrefletida (FANON, 2020, p. 202), um mecanismo pelo qual o universo simbólico do colonizador é introjetado de maneira tão profunda que se naturaliza como a única realidade psíquica possível. A consequência dessa internalização é acessível até nos recônditos da mente, como demonstra o autor ao analisar a produção onírica: “Nada de espantoso, portanto, que um antilhano submetido ao método do sonho acordado, reviva os mesmos fantasmas de um europeu. É que o antilhano tem o mesmo inconsciente coletivo do europeu” (2020, p. 202). Esta constatação chocante evidencia o grau máximo da dominação colonial: a colonização do imaginário. Ela não se opera apenas por decretos ou leis, mas de forma capilar e contínua, seja através da língua — como o privilégio compulsório do francês em detrimento do crioulo nas Antilhas, no caso de Fanon —, seja pela saturação dos sentidos com livros, filmes e produções culturais que consagram o europeu como o sujeito universal da história, anulando as referências e a subjetividade do colonizado.

Para além disso, é importante frisar que o ser negro é marcado diretamente pelo seu corpo, ocorre uma “epidermização da inferioridade” (FANON, 2020, p. 25). Sendo



o negro corpo e o corpo já não significando parte do ser, visto que o sujeito moderno é razão e o desejo de pensar racionalmente, o ser negro não ocupa sequer o estatuto de humanidade, marcado pelo corpo, ou seja, o discurso da modernidade funda um ser enquanto abstração “para realizar um processo de identificação do corpo da pessoa negra à cor negra em contraponto ao sujeito moderno cuja capacidade de pensar é independente do corpo” (ANDRADE, 2023, p. 40).

Percebe-se como o discurso da modernidade expresso por Bacon e Descartes legitima um processo de desumanização e supressão de outras formas de se pensar, conhecer e ser no mundo. Inclusive, muitos saberes outros partem de fundamentos totalmente adversos desses do pensamento racional eurocêntrico [...] A corporeidade, para estes saberes, não engloba só a motricidade (entendida como corpo e movimento), mas também envolve dimensões afetivas, intelectuais, sociais e espirituais do ser humano (SIMAS, 2021, p. 43).

A epistemologia de macumba, com os seus conceitos de encruzilhada e cultura de síncope trazidas por Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino permitem compreender melhor os fundamentos destes saberes outros, que são produzidos a partir de outros paradigmas, que expressam raízes totalmente contrárias a razão normativa e ao ideal de ciência moderno, principalmente no que diz respeito ao trato com a natureza. Os saberes em questão tem como ponto de partida as culturas populares afroindígenas presentes no Brasil, que na sua maior esfera de diversidade, abarca algumas características comuns, como o fato de serem dissidentes por se dotarem de uma forma diferente de construção do ser. Essa construção se efetiva a partir da tecelagem de novas cosmovisões por meio da dinâmica do movimento, do inesperado e do encontro ao diferente, configurando-se como uma expressão dissidente da razão colonial normatizadora – a qual opera precisamente pela negação da humanidade do colonizado. Tal construção se fundamenta nos saberes ancestrais, os quais pressupõem uma “integralidade corpórea” (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 29). Esta noção refere-se a uma experiência de existência não dicotomizada, onde o ser se compreende de forma indivisível, integrando dimensões espirituais, comunitárias, ritualísticas e cotidianas em uma totalidade inseparável, opondo-se radicalmente à cisão cartesiana entre mente e corpo imposta pelo projeto colonial.

Dessa forma, é evidente como ocorre uma tensão ao colocar em jogo um



discurso que castra a humanidade da sua relação com a natureza, transformando-a numa relação de exploração de recursos com desrespeito aos seus ciclos naturais e que também castra o sujeito de seu próprio corpo e lhe faz exacerbadamente racional. Essa base fundamenta o modo de produção capitalista que subjaz nossa sociedade civil, portanto, isso também fundamenta nossa subjetividade, forma de ser e pensar, bem como estende-se como sentido que as técnicas, instituições e mecanismos da educação formal seguem, o que será melhor abordado a seguir.

A EDUCAÇÃO FORMAL

No capítulo anterior fora apresentado como se forja a modernidade com seus alicerces na ciência dominadora e na razão sem corpo, estabelecendo um conhecimento que se quer único e que, para isso, tem como subsídio a supressão de todo e qualquer saber outro, no caso, os saberes oriundos das culturas afroindígenas brasileiras. Esse processo de supressão não somente epistemológica quanto ontológica – pois parte de uma negação do ser (FANON, 2020) – é concretizado no modelo de educação formal, sendo entendido como o modelo curricularizado, previamente demarcado, com um modelo de padronização do ensino e que se encontra nas escolas – instituições regulamentadas e certificadas, signatárias de diretrizes nacionais (BRUNO, 2014).

A afirmação de que a educação formal faz-se uma extensão da dominação colonial, particularmente dentro da instituição escolar tem como base a forma como se pauta a “[...] educação, não como uma prática emancipatória, mas sim como forma de regulação. Essa lógica travestida de educação revela-se como mais uma face das ações assentes no empreendimento colonial, que tem na raça/racismo/gênero/heteropatriarcado/capitalismo os seus fundamentos.” (RUFINO, 2020, s.p). Nesse sentido, a principal problemática quanto ao modelo de educação formal é na maneira como ela forja um sentido de ser que reproduz as práticas coloniais de supressão de saberes dissidentes, advindos principalmente das culturas populares afroindígenas do Brasil, definindo apenas uma forma de saber e ser como correta.

A problemática que encruza educação e colonialismo está para além daquilo que conhecemos enquanto escola. O “x” do problema centra-se no ser. A escola é somente mais uma marca produtiva da agenda curricular desse empreendimento maior, e pode vir a ser reificada pelas lógicas assentes na agenda política/educativa colonial ou transgredida, tudo dependerá do corpo que será montado e performatizará a escrita de mundo. (RUFINO, 2020, s.p)

Para melhor compreender essas práticas coloniais é interessante o conceito de



educação bancária cunhada por Paulo Freire (2006), onde o mesmo afirma que esta serve à dominação e a disciplina dos educandos segundo os parâmetros de ensino curricularizados formalmente, segundo o patrono da educação: “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (Freire, 2005, p. 68), entendendo a padronização de uma forma de ser na sala de aula onde o educando é sempre o desobediente pelo mínimo que saia das restrições da disciplina e regras rígidas e se coloque em disputa com a hierarquia da sala de aula que joga sobre o educador a “autoridade absoluta do saber”. A educação bancária recebe esse nome pelo seu caráter de transmissão de saber do educador ao educando entendido aqui como recipiente vazio. Dessa forma, não busca nenhuma forma de conscientização ou leitura crítica da realidade do educando, apenas “Quer, na verdade, que corpos de alunos e alunas sejam inconscientes e sujeitados às suas regras. Perpetua e reforça, assim, sua relação vertical e autoritária.” (BRIGHENTE & MESQUIDA, 2016, p. 161)

Este modelo educacional reforça os padrões de dominação, impondo uma forma de ser própria do discurso da modernidade colonial como abordado no capítulo anterior, principalmente pela negação da subjetividade corporal quando afirma que ao corpo oprimido é vedada sua condição de sujeito, sendo reduzido à mera objetividade. Nesta perspectiva, atribui-se à corporeidade uma suposta incapacidade de compreender, interpretar e comunicar sua experiência no mundo (FREIRE, 2005; 2006), não é de se surpreender com a harmonia que essa compreensão possui com a concepção do *cogito* cartesiano que entende o corpo como objeto passivo controlado pela mente – que seria o próprio sujeito.

Nesse processo, ocorre um sério silenciamento das práticas pedagógicas das populações afroindígenas que compõem as suas cosmovisões, não somente no que diz respeito ao corpo, mas ao próprio trato com a natureza, tendo uma concepção que unifica tudo aquilo que o discurso moderno faz questão de cindir: espírito, corpo e natureza. Isso é estabelecido como uma negação do ser do próprio educando, já que dentro da educação formal é entendido como recipiente vazio, porém, na linha da educação libertadora também de Freire, encontramos um conceito interessante que traz a tona a voz do educando, que é dotado de inúmeras experiências de ser e saber e que as traz para o ambiente escolar, ele não vem vazio, na verdade ele possui uma leitura de



mundo, e “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1982, p. 9), é o primeiro saber que o sujeito tem contato. Entretanto, este saber, por conta da estrutura colonial da educação formal é renegado para que o educando seja submetido a dominação sob o viés de uma razão eurocêntrica que se quer única (SIMAS & RUFINO, 2018).

O corpo, nesse contexto, é incômodo, principalmente se um corpo marginalizado, que é diretamente submetido as práticas de dominação e sujeição, na verdade o corpo dissidente sempre foi alvo no contexto da realidade social brasileira através da violência colonial, onde foram utilizadas estratégias multifacetadas de controle que consolidavam a exclusão social como política de Estado. Essas táticas se materializavam, conforme aponta Simas (2021, p. 80-81), na domesticação dos corpos por meio de “catequese, trabalho bruto, chibata e confinamento em espaços precários: porões de negreiros, senzalas, canaviais e cadeias”.

Dessa forma, fica evidente que a educação formal, fundamentada pelo projeto colonial do discurso da modernidade, atua como mecanismo de silenciamento e negação de saberes e corpos dissidentes. A superação desse modelo opressor exige, portanto, mais que reformas curriculares pontuais; demanda uma ruptura sistêmica com a estrutura colonial que subjaz à realidade brasileira. É precisamente nesse contexto que surge a necessidade de um alargamento de gramáticas, ir além da razão normativa, além da escola e da educação formal para resgatar tecnologias ancestrais que permitam um aprendizado que dê voz ao corpo e interaja de maneira colaborativa com a natureza. Isso será discutido no capítulo a seguir, trabalhando com os conceitos de Síncope e Cruz de Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino como alternativas para entender os saberes outros que guardam contribuições ricas para uma pedagogia anticolonial e que vise a libertação e não a dominação e o disciplinamento.

ALARGAMENTO DE GRAMÁTICAS

Se a educação formal foi consolidada não como um elemento de libertação, mas como uma extensão da dominação colonial como foi apresentado nos capítulos anteriores, este capítulo buscará apresentar como o alargamento de gramáticas não é somente uma alternativa, como também uma necessidade para a descolonização do conhecimento e da educação brasileira. A principal defesa é a de que o modelo de ciência e racionalidade que forja nosso modelo educacional constitui uma gramática



normativa fechada e que se quer única, suprimindo, assim, os saberes afroindígenas advindos das populações historicamente marginalizadas que, por sua vez, contestam essa gramática normativa através das suas práticas e rituais que se constituem como formas dissidentes de construção, transmissão e recepção de conhecimento, sendo assim elementos que contribuem para a elaboração de uma educação anticolonial. Longe de serem meros complementos ao currículo, essas práticas representam epistemologias plenas que emergem do corpo, do tambor, da oralidade, dos ritos e da relação com o território, oferecendo caminhos para uma educação que de fato dialoga com a leitura de mundo dos estudantes (FREIRE, 1996; RUFINO, 2021).

Os conceitos de cultura de síncope e encruzilhada, conforme proposto por Simas e Rufino (2019), configuram-se como fundamentais para compreender essa reconfiguração pedagógica. A Cultura de Síncope, conceito emprestado da teoria musical, configura-se como estratégia de resistência onde o improviso preenche ativamente os vazios existenciais impostos pelo colonialismo. Presente nas tradições afro-diaspóricas e ameríndias, essa dinâmica se manifesta através de práticas que desafiam a linearidade ocidental - seja nos ritmos sincopados dos tambores, na capoeira que transforma dança em luta, adversidade em movimento, o samba que transforma dores em alegria ou nas narrativas que recombina memórias. Dessa forma, a síncope estabelece uma contranarrativa ao projeto colonial, criando novas possibilidades de existência a partir das próprias lacunas por ele deixadas. O conceito de encruzilhada representa um marco teórico fundamental na descolonização do conhecimento. Simas e Rufino (2018; 2019) compreendem este espaço como zona de convergência onde saberes plurais, temporalidades diversas e matrizes culturais distintas estabelecem diálogo criativo. Diferente da lógica colonial de supressão, a encruzilhada opera pela potencialização: "se o colonialismo edificou a cruz como égide de seu projeto de dominação, aqui nós reinventamos o mundo transformando a cruz em encruzilhada e praticando-a como campo de possibilidades" (SIMAS & RUFINO, 2019, p. 20).

Esta concepção dissidente recusa qualquer forma de saber que se pretenda único, afirmando-se como território de movimento permanente onde o encontro com o outro gera incessantemente novos sentidos, sem hierarquização ou apagamento. Esses conceitos operam como ferramentas para desestabilizar a lógica binária e cartesiana, propondo uma educação que valorize a ambiguidade, a corporeidade e a complexidade.



O corpo, silenciado pela educação bancária, ressurgiu como território de saber onde a própria rasura conceitual proposta por Simas e Rufino (2018) se materializa. Esta epistemologia relacional, que rompe com as dicotomias ocidentais, se efetiva nos terreiros, rodas de capoeira e samba, onde o conhecimento se encarna no movimento, no transe e na memória ancestral dos gestos. O tambor, longe de ser mero instrumento, opera como veículo transmissor de histórias e cosmovisões, sua batida sincopada constituindo uma gramática própria que escapa à lógica da escrita alfabética. É a "gramática ocidental exacerbadamente racional" que se vê desafiada por esses saberes transmitidos através do corpo, do ritmo, do silêncio e do canto – formas de conhecer que a razão colonial insiste em negar, mas que se afirmam como fundamento teórico-prático de existências e saberes polirracionais (p. 26). Como afirmam os autores:

Reivindicar o reconhecimento/legitimidade de determinado campo de saber como possibilidade credível implica em assumir suas potências e acabamentos teórico-metodológicos como fontes para repensar o próprio campo, e também como possibilidade de pensar e dialogar com outros.
(SIMAS & RUFINO, 2019, p. 26)

Nesse caso, a abertura para o que é diferente, atitude atípica da razão normativa, é regra quando pautamos os saberes dissidentes que acessamos por meio da chamada epistemologia de macumba que os autores propõe, que faz questão de confrontar as dicotomias pela gramática ocidental, fundamentando uma por experiências que formam uma gramática própria. “O cotidiano como campo inventivo revela uma infinita trama de saberes que são expressos nos corpos das práticas e dos praticantes” (SIMAS & RUFINO, 2019, p. 26).

Estas práticas não são resquícios de um passado idealizado, mas expressões de resistência e produção de conhecimento no presente. Reconhecê-las como válidas é um ato de reparação histórica, de enfrentamento ao apagamento cultural, bem como um ato político de posicionamento anticolonial. A implementação de leis como a 10.639/03 e a 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, é um passo importante, mas insuficiente se não for acompanhado por uma transformação radical da estrutura colonial brasileira. É preciso ir além da inclusão de conteúdos; é necessário incorporar essas gramáticas dissidentes, essas formas outras de produzir e circular o saber.

Portanto, o alargamento de gramáticas é um convite à insurreição dos saberes



subalternizados, apontando para a necessidade de uma ruptura definitiva com a estrutura colonial, que ainda impera na educação formal exercida em escolas e universidades. Pensar uma educação verdadeiramente nova e libertadora exige a coragem de desmontar a base colonial propagada pelo discurso da modernidade, abandonar a pretensão de um conhecimento universal e abraçar a riqueza das epistemologias plurais, entendendo que o tambor, o corpo em movimento, a palavra poética e a sabedoria ancestral não são folclore, mas fontes legítimas e urgentes para a construção de um projeto educacional que celebre a vida em sua diversidade e complexidade. Só assim a educação poderá cumprir seu papel de libertação, tornando-se um espaço de reexistência e de celebração da multiplicidade de ser, saber e viver.

CONCLUSÃO

A análise realizada demonstra que a educação formal, ao herdar e reproduzir os fundamentos da modernidade colonial, atua como ferramenta de silenciamento de corpos e saberes outros. A descolonização do conhecimento exige, portanto, a ruptura com essa estrutura e a adoção de práticas pedagógicas que incorporem as epistemologias afro-indígenas. O alargamento de gramáticas – pelo reconhecimento dos saberes que emergem do corpo, do ritmo, do ritual e da oralidade – configura-se não como alternativa, mas como condição necessária para uma educação plural e emancipatória. Assim, a superação do legado colonial na educação depende da valorização dessas formas de conhecimento há muito subalternizadas, abrindo caminho para um projeto educacional que efetivamente celebre a diversidade de ser e saber.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Érico. **Negritude sem identidade**: Sobre as narrativas singulares das pessoas negras. São Paulo: N-1 Edições, 2023.

BACON, Francis. **Novum Organum**, Nova Atlântida. 2. ed. Tradução de José Aloísio Reis de Andrade. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 155–177, jan. 2016.



BRUNO, A. Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. **Medi@ções**, v. 2, n. 2, p. 10–25, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.60546/mo.v2i2.68>. Acesso em: [inserir data de acesso].

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Tradução: Ciro Mioranza. São Paulo: Editora Escala, 2009.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: UBU, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MENDONÇA, A. L. de O.; CAMARGO JR, K. R. de. Os acertos de Descartes: implicações para a ciência, biomedicina e saúde coletiva. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 32, n. 5, p. e00158215, 2016.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**: Exu como Educação. Revista Exitus, Santarém, v. 9, n. 4, p. 262-289, out. 2019.

. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SIMAS, Luiz Antonio; _____. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

_____. **Umbandas, uma história do Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

