

A resistência dos saberes afro-brasileiros e indígenas como fundamento de uma pedagogia anticolonial

Francisco Renato Silva Ferreira¹
Marlene Menezes de Souza Teixeira²

Resumo: O presente artigo analisa a resistência dos saberes afro-brasileiros e indígenas como fundamento para a constituição de uma pedagogia anticolonial no contexto educacional brasileiro. Partindo do reconhecimento de que a escola moderna se estruturou a partir da matriz colonial, o estudo problematiza as formas de silenciamento epistêmico que historicamente marginalizaram racionalidades negras e indígenas no campo do conhecimento. A investigação mobilizou literatura de caráter crítico e de vertente decolonial, bem como marcos normativos que tratam da inserção das relações étnico-raciais no currículo, com destaque para as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Os resultados demonstram que tais saberes constituem não apenas formas de resistência, mas matrizes civilizatórias produtoras de teoria, cultura e modos próprios de existência, capazes de sustentar projetos educativos comprometidos com a justiça cognitiva e com a democratização do currículo. Conclui-se que a pedagogia anticolonial não se realiza pela mera inclusão temática, mas pela reconfiguração dos critérios de validade epistêmica que organizam o sistema escolar. O artigo sugere a ampliação de pesquisas que examinem as implicações dessa perspectiva na formação docente e nas práticas curriculares de escolas públicas e comunitárias.

Palavras-chave: Pedagogia anticolonial; Saberes afro-brasileiros; Conhecimentos indígenas.

The resistance of afro-brazilian and indigenous knowledge as the foundation of an anticolonial pedagogy

Abstract: This article examines the resistance of Afro-Brazilian and Indigenous knowledge as a foundation for the development of an anticolonial pedagogy within the Brazilian educational context. Recognizing that the modern school was historically shaped by a colonial matrix, the study problematizes the epistemic silencing that has marginalized Black and Indigenous rationalities within the field of knowledge. The investigation mobilized critical and decolonial literature, as well as normative frameworks addressing the inclusion of ethnic-racial relations in the school curriculum, with emphasis on Laws 10.639/2003 and 11.645/2008. The results show that such knowledge constitutes not merely forms of resistance but civilizational matrices capable of producing theory, culture, and distinct modes of existence, thus sustaining educational projects committed to cognitive justice and curriculum democratization. It is concluded that an anticolonial pedagogy does not result from thematic inclusion alone, but from the reconfiguration of epistemic validation criteria that structure the school system. The article suggests the expansion of studies examining the implications of this perspective for teacher education and curricular practices within public and community schools.

Keywords: Anticolonial pedagogy; Afro-Brazilian knowledge; Indigenous knowledge.

¹ Mestre em Ensino em Saúde, Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO), Professor Pesquisador no Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação e Saúde (PPES/UNILEÃO), currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6775378848524040>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3977-0136>, e-mail: renatoferreira@altaneira.ce.gov.br.

² Doutora em Educação e Ensino: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professora Coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação e Saúde (PPES/UNILEÃO), currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5043828704040203>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1546-3257>, e-mail: marlenesouza@leaosampaio.edu.br.

La resistencia de los saberes afrobrasileños e indígenas como fundamento de una pedagogía anticolonial

Resumen: Este artículo analiza la resistencia de los saberes afrobrasileños e indígenas como fundamento para la construcción de una pedagogía anticolonial en el contexto educativo brasileño. Partiendo del reconocimiento de que la escuela moderna se configuró a partir de la matriz colonial, el estudio problematiza las formas de silenciamiento epistémico que históricamente marginaron racionalidades negras e indígenas en el ámbito del conocimiento. La investigación movilizó literatura crítica y de vertiente decolonial, así como marcos normativos relacionados con la inserción de las relaciones étnico-raciales en el currículo escolar, con énfasis en las Leyes nº 10.639/2003 y nº 11.645/2008. Los resultados demuestran que tales saberes constituyen no solo formas de resistencia, sino matrices civilizatorias productoras de teoría, cultura y modos propios de existencia, capaces de sostener proyectos educativos orientados a la justicia cognitiva y a la democratización del currículo. Se concluye que la pedagogía anticolonial no se realiza mediante la mera inclusión temática, sino a partir de la reconfiguración de los criterios de validez epistémica que estructuran el sistema escolar. El artículo sugiere la ampliación de investigaciones sobre las implicaciones de esta perspectiva en la formación docente y en las prácticas curriculares de escuelas públicas y comunitarias.

Palabras-clave: Pedagogía anticolonial; Saberes afrobrasileños; Saberes indígenas.

1 INTRODUÇÃO

A compreensão da educação brasileira contemporânea exige reconhecer que suas estruturas se formaram sob o peso de um projeto colonial que atravessou séculos, moldando currículos, práticas pedagógicas e narrativas oficiais. A persistência desse legado evidencia que a escola nunca se constituiu como território neutro, mas como lugar de disputa simbólica, onde determinadas racionalidades foram legitimadas e outras foram sistematicamente desqualificadas. Nesse cenário, os saberes afro-brasileiros e indígenas foram relegados a uma condição periférica, apesar de constituírem as bases sobre as quais se ergue grande parte da história e da cultura nacional.

A análise desse processo revela que a colonialidade permanece operante no sistema educativo por meio de mecanismos que naturalizam desigualdades e silenciam epistemologias que poderiam enriquecer profundamente a formação dos estudantes. Munanga (2019) discute essa permanência como evidência do racismo estrutural que atravessa a vida social brasileira. O autor destaca que:

A presença contínua da colonialidade nas instituições educacionais demonstra que o passado não está encerrado. Ao contrário, continua a atuar como força determinante na forma como o conhecimento é selecionado, hierarquizado e legitimado. Esse processo reforça a centralidade de epistemologias eurocêtricas e, simultaneamente, invisibiliza as contribuições de povos africanos e indígenas, cuja participação na formação social do país deveria ser tratada como pilar

fundamental de qualquer projeto educativo comprometido com a democracia e a pluralidade (Munanga, 2019, p. 68).

A consideração dessa crítica implica revisitar a própria noção de conhecimento, reconhecendo que os saberes produzidos pelas populações afrodescendentes e originárias não apenas resistiram às tentativas de apagamento, mas seguem vivos em práticas culturais, cosmologias, redes comunitárias e formas diversas de organização social. Esses conhecimentos expressam modos de compreender o mundo que se articulam à ancestralidade, ao território, à coletividade e à espiritualidade, ampliando o entendimento sobre educação para além do paradigma ocidental moderno.

Nesse horizonte, a contribuição de Gonzalez (1988) revela-se decisiva, pois a autora ilumina o entrelaçamento das experiências negras e indígenas na formação latino-americana ao propor a categoria de amefricanidade. Essa noção permite reconhecer que a história do continente não pode ser compreendida sem considerar as múltiplas racionalidades que o constituem. Gonzalez (1988, p. 80) afirma que:

A amefricanidade expressa a fusão dinâmica das experiências de resistência vividas por povos africanos e indígenas nas Américas, cujo legado permanece ativo na linguagem, nos gestos, nas espiritualidades e nas formas de sociabilidade. Ao evidenciar essas matrizes civilizatórias, a autora questiona a pretensa neutralidade do saber ocidental e propõe uma leitura profundamente enraizada na diversidade que constitui o país. Tal perspectiva indica que o enfrentamento ao racismo passa, necessariamente, pelo reconhecimento dessas epistemologias como constitutivas da identidade brasileira.

Ao lado desse referencial, as epistemologias do Sul, formuladas por Santos (2010), tornam-se fundamentais para compreender como a escola pode superar o pensamento abissal que segmenta o saber entre o que é considerado válido e o que é reduzido à invisibilidade. O autor argumenta que a justiça cognitiva é indissociável da justiça social, indicando a urgência de promover diálogos que incluam racionalidades historicamente marginalizadas.

Considerando tais aportes teóricos, este artigo parte da premissa de que a valorização dos saberes afro-brasileiros e indígenas não constitui apenas uma reparação histórica, mas uma necessidade epistemológica para a construção de uma educação plural, crítica e democrática. A resistência desses saberes manifesta-se como força que rompe com

a homogeneização cultural e propõe alternativas para repensar a escola como espaço intercultural.

A partir dessa perspectiva, a investigação aqui desenvolvida tem como propósito examinar de que maneira essas epistemologias, estruturadas na ancestralidade e na vivência comunitária, podem fundamentar uma pedagogia anticolonial capaz de deslocar a centralidade do eurocentrismo e afirmar a pluralidade dos modos de conhecer. Ao recuperar tais racionalidades como fundamento e não como apêndice curricular, reafirma-se o compromisso com uma educação que reconhece e valoriza a diversidade como princípio e como horizonte emancipatório.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Colonialidade, racismo e educação

No contexto educacional brasileiro, a análise das relações étnico-raciais implica reconhecer que a escola se constituiu sob forte influência do projeto colonial, entendido como estrutura histórica de dominação que articulou poder, conhecimento e hierarquização social. Conforme argumenta Quijano (2005), a colonialidade do poder instaurou um padrão duradouro de classificação racial e epistêmica que ultrapassa o período colonial formal e permanece operante nas instituições contemporâneas. Essa lógica foi aprofundada no campo educacional ao consolidar a centralidade da racionalidade europeia como parâmetro universal de conhecimento, relegando outras formas de saber à condição de inferioridade ou invisibilidade. Munanga (2019), ao discutir o racismo estrutural brasileiro, evidencia que tais dinâmicas não apenas persistem, mas continuam a organizar práticas pedagógicas, conteúdos curriculares e processos de legitimação do saber. Nesse sentido, o projeto colonial não se restringe a um momento histórico encerrado, mas constitui uma matriz ativa que atravessa a educação e condiciona a forma como o conhecimento é produzido, transmitido e reconhecido no país.

A análise dessa permanência foi aprofundada por Quijano (2005), cuja contribuição tornou-se referência incontornável nos estudos sobre a modernidade e suas consequências epistêmicas. O autor observa que a colonialidade não desapareceu com o fim das

administrações coloniais, permanecendo operante como forma de dominação contemporânea. Em suas palavras:

A colonialidade do poder sobrevive ao colonialismo histórico como lógica de classificação social, epistêmica e cultural que organiza o mundo moderno. Trata-se de um padrão de longa duração que institui hierarquias raciais, legitima saberes europeus como universais e desqualifica outras epistemologias como atrasadas, folclóricas ou irracionais. Essa matriz colonial afeta a produção do conhecimento, a constituição dos sujeitos e a própria estrutura das instituições, entre as quais a escola ocupa lugar central (Quijano, 2005, p. 117-118).

Nessa perspectiva, observa-se que o sistema educacional brasileiro permanece profundamente atravessado pela colonialidade, uma vez que reproduz conteúdos e práticas que preservam seus padrões epistêmicos. A organização curricular centrada no eurocentrismo, a invisibilização de sujeitos negros e indígenas nos materiais didáticos, a ausência de enfrentamento das dinâmicas do racismo estrutural e a resistência institucional à efetivação de políticas antirracistas evidenciam a continuidade desse projeto histórico. A escola torna-se, assim, um lugar estratégico para identificar de que maneira relações de poder orientam escolhas pedagógicas, regulam o que pode ser reconhecido como conhecimento e configuram modos de subjetivação.

Refletir sobre esse processo implica reconhecer o racismo não como fenômeno individual, mas como sistema estruturante da sociedade brasileira. Munanga (2019) problematiza essa dimensão ao demonstrar que o racismo atua na escolha de conteúdos, na organização dos tempos escolares e na própria materialidade da vida escolar. O autor destaca que:

O racismo estrutural brasileiro atravessa o sistema educacional de forma persistente. Essa presença se manifesta tanto na marginalização dos saberes afro-brasileiros e indígenas quanto na resistência em incorporá-los como referenciais epistêmicos legítimos. O resultado é uma escola que, ao invés de promover o reconhecimento da diversidade, reforça a invisibilidade histórica desses sujeitos e legitima uma visão de mundo eurocêntrica, monocultural e excludente. Desse modo, a educação contribui para perpetuar desigualdades e hierarquias que atravessam a sociedade (Munanga, 2019, p. 69-70).

Ao considerar a escola como parte integrante de um sistema que reproduz desigualdades históricas, torna-se evidente que as tentativas de intervenção estatal no campo educacional, expressas em legislações como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (Brasil, 2003; Brasil, 2008), procuram tensionar essa lógica de exclusão. Ainda

assim, a aplicação dessas normativas tem revelado a permanência da colonialidade do poder descrita por Quijano (2005), cujos efeitos continuam a dificultar o reconhecimento das epistemologias afro-brasileiras e indígenas como saberes legítimos. Esse cenário reforça o argumento de Munanga (2019) sobre a força do racismo estrutural e evidencia, conforme aponta Santos (2010), que a pluralidade de conhecimentos segue limitada por fronteiras epistêmicas que privilegiam racionalidades eurocêntricas, restringindo, em última instância, a construção de uma escola verdadeiramente diversa e democrática.

Desse cenário analítico emerge a necessidade de recorrer à categoria de “pensamento abissal”, conforme formulada por Santos (2010), que permite compreender de que maneira a modernidade ocidental construiu uma barreira epistemológica que define quais saberes podem ser reconhecidos e quais são relegados à inexistência. Na leitura do autor, tal fronteira organiza os modos pelos quais universidades, escolas e instituições científicas produzem, legitimam e distribuem o conhecimento, conferindo centralidade à matriz eurocêntrica e silenciando epistemologias provenientes de povos afrodescendentes e indígenas. O enfrentamento dessa violência cognitiva torna-se condição indispensável para a consolidação de um projeto educativo orientado pela justiça social e pela democratização do acesso ao conhecimento.

2.2 Saberes afro-brasileiros e indígenas como resistência

A valorização dos saberes afro-brasileiros e indígenas exige o reconhecimento de que essas epistemologias constituem formas históricas de resistência diante das múltiplas violências produzidas pelo colonialismo. Longe de se restringirem ao plano da memória, essas racionalidades expressam modos de existir ancorados na ancestralidade, no território, na espiritualidade e na coletividade, elementos que conferem profundidade política e pedagógica à sua presença nas práticas sociais. Essa dimensão também revela que a educação não pode ser compreendida apenas como transmissão de conteúdos, mas como espaço de disputa simbólica, no qual se confrontam diferentes projetos de sociedade.

O repertório desses povos, preservado por meio de intensa agência cultural, desestabiliza o paradigma moderno-colonial ao recusar a centralidade da razão ocidental como único parâmetro de verdade. Tal recusa não se opera de maneira abstrata; ela se

materializa em cosmologias, linguagens, técnicas de cultivo, sistemas de cura, organização comunitária e formas de relação com o mundo natural que escapam às classificações impostas pela racionalidade eurocêntrica. Essa riqueza epistemológica permite compreender que a resistência não se reduz a um gesto reativo, mas se configura como elaboração contínua de alternativas civilizatórias.

Esse entendimento é aprofundado por Gonzalez (1988), cuja obra delinea a força política dos grupos negros e indígenas como sujeitos que reconstróem sentidos e reelaboram heranças culturais mesmo diante das opressões coloniais. Em um de seus argumentos centrais, a autora sustenta que:

A resistência desses povos ultrapassa a ideia de mera sobrevivência. Trata-se de um processo profundamente ativo, que envolve reinterpretação, reinvenção e recriação contínua de práticas culturais, espirituais e linguísticas. Essa dinâmica opera na contramão das tentativas de apagamento impostas pela ordem colonial, reafirmando identidades, fortalecendo coletividades e produzindo conhecimentos que rompem com a lógica eurocêntrica dominante. A vitalidade desse repertório não se esgota em expressões folclorizadas, mas configura um campo epistêmico robusto, capaz de oferecer às sociedades latino-americanas novas referências de humanidade, sociabilidade e mundo (Gonzalez, 1988, p. 76-77).

A permanência desses saberes também evidencia que a resistência se manifesta como prática política articulada à defesa dos territórios, das identidades e das formas coletivas de produzir vida. É por meio dessa articulação que se afirmam princípios fundamentais, como o cuidado comunitário, a reciprocidade, o equilíbrio ambiental e a circularidade do conhecimento. Esses princípios tensionam o modelo educativo hegemônico, ao indicar que aprendizagem não se resume à acumulação de conteúdos, mas envolve modos de se relacionar com o outro e com a natureza.

Walsh (2009) contribui significativamente para essa análise ao demonstrar que as práticas pedagógicas oriundas de povos afrodescendentes e indígenas ampliam o significado de educação ao inseri-la em processos de luta por reconhecimento e por reexistência. Nas palavras da autora, esses saberes não apenas resistem às lógicas colonialistas, mas inauguram horizontes de transformação social ao reafirmarem outras ontologias possíveis. Essa constatação revela que a escola, quando aberta a tais

racionalidades, pode tornar-se espaço de criação de sentidos e não apenas reprodução de conteúdos.

A presença desses conhecimentos no campo educativo rompe com a ideia de que eles representam simples anexos culturais. Pelo contrário, eles constituem matrizes epistemológicas capazes de questionar fronteiras coloniais e anunciar formas de vida que valorizam a diversidade como princípio estruturante. Ao integrar essas epistemologias ao currículo de maneira crítica e não folclorizada, abre-se a possibilidade de reconstruir a escola como ambiente intercultural, democrático e comprometido com a justiça cognitiva.

2.3 Amefricanidade e epistemologias do Sul

A noção de amefricanidade formulada por Gonzalez (1988) constitui uma chave analítica fundamental para compreender a formação histórica e cultural do Brasil e da América Latina. A autora evidencia que as contribuições de povos negros e indígenas foram sistematicamente desconsideradas pelos discursos hegemônicos, apesar de sua centralidade na constituição das práticas sociais, das linguagens, das religiosidades e das subjetividades. Essa categoria desloca a leitura eurocêntrica da modernidade ao demonstrar que a experiência latino-americana é resultante de múltiplas matrizes civilizatórias, e não de uma única trajetória cultural brancocentrada.

Para Gonzalez (1988), a amefricanidade opera como conceito político e epistêmico, pois revela que o continente americano é atravessado por processos de resistência cultural, reelaboração simbólica e criação de formas próprias de pensar e viver. A autora enfatiza que:

A construção da amefricanidade não pode ser entendida como simples acréscimo de elementos de origem africana ou indígena ao modelo europeu. Trata-se de movimento histórico no qual sujeitos subalternizados reinterpretam e recriam práticas culturais, linguagens e formas de conhecimento que sobrevivem às opressões coloniais. Esses processos expressam modos específicos de constituir identidade, território e comunidade, recusando o lugar de passividade imposto pelo discurso dominante. A presença desses elementos nas sociedades latino-americanas desestabiliza o mito da homogeneidade cultural e revela a força de tradições que se articulam à luta política e à resistência cotidiana (Gonzalez, 1988, p. 72-73).

Essa perspectiva permite ampliar o escopo das discussões sobre raça, educação e conhecimento, ao afirmar que a produção epistêmica do Sul global não se limita à crítica,

mas anuncia possibilidades de mundo que contestam a colonialidade do saber. Nesse sentido, a interlocução entre a categoria de amefricanidade e as epistemologias do Sul formuladas por Santos (2010) oferece um arcabouço teórico robusto para repensar o papel da escola contemporânea. O autor argumenta que a modernidade ocidental instituiu o que denomina “pensamento abissal”, responsável por separar, hierarquizar e invisibilizar formas de conhecimento que não se enquadram nos critérios da ciência hegemônica.

A partir dessa leitura, observa-se que as epistemologias do Sul reivindicam a centralidade da diversidade epistêmica e denunciam a hierarquia cognitiva que posiciona os saberes europeus como universais. Em vez de buscar assimilação ao modelo dominante, essa proposta afirma a necessidade de promover encontros entre racionalidades distintas, baseados na ecologia de saberes, conceito estratégico formulado por Santos (2010) para defender que nenhuma tradição possui monopólio sobre a verdade ou sobre o mundo. Nas palavras do autor:

A ecologia de saberes reconhece a validade de conhecimentos produzidos em diferentes contextos culturais, científicos e históricos, recusando a visão monocultural que define como legítimas apenas as epistemologias oriundas do Ocidente. Esse princípio não implica relativismo absoluto, mas diálogo crítico e horizontal entre saberes, de modo que experiências indígenas, afrodescendentes ou camponesas não sejam tratadas como folclore ou resíduo pré-moderno, mas como fontes legítimas de interpretação do real. Tal abordagem busca reparar injustiças cognitivas acumuladas e ampliar o horizonte de alternativas sociais e políticas no campo educativo (Santos, 2010, p. 41-42).

O cruzamento entre amefricanidade e epistemologias do Sul revela que a resistência cultural dos povos afro-brasileiros e indígenas não atua apenas no plano da identidade, mas na disputa sobre quais conhecimentos podem orientar práticas escolares, curriculares e institucionais. Ao reconhecer essas matrizes, desloca-se a educação do campo da homogeneização para o da pluralidade, da interculturalidade e da justiça cognitiva, situando a escola como espaço possível de reinvenção democrática.

2.4 A pedagogia anticolonial

A concepção de pedagogia anticolonial emerge como resposta crítica às formas históricas de dominação cultural e epistêmica que moldaram a modernidade. Esse projeto teórico-político tem como finalidade desestabilizar a lógica que hierarquiza modos de conhecer e de existir, deslocando a educação do campo da reprodução para o da

transformação social. Sua construção não se restringe aos espaços escolarizados, pois nasce em experiências de resistência e reexistência de povos indígenas, negros e camponeses, cujas práticas culturais afirmam a pluralidade civilizatória como fundamento da vida coletiva.

Essa perspectiva se opõe frontalmente ao universalismo abstrato que sustenta a colonialidade e recusa a ideia de que a educação deva operar como mecanismo de padronização cultural. A pedagogia anticolonial defende que o conhecimento não deve ser compreendido como objeto neutro, mas como campo de disputa política no qual se definem valores, hierarquias e visões de mundo, conforme problematizam Freire (1996) ao afirmar o caráter político do ato educativo e Santos (2010) ao evidenciar a não neutralidade das epistemologias dominantes. Desse modo, aprender e ensinar não constituem atos meramente instrumentais, mas processos profundamente implicados na formação de sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade.

A contribuição de Freire (1996) é central nesse debate, ao afirmar que toda educação é ato de conhecimento e, portanto, ato político. Seu pensamento abriu horizontes para questionar a naturalização da opressão no cotidiano pedagógico e para reconhecer o diálogo como fundamento ético da formação de sujeitos. Em suas palavras:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção ou construção do saber. O educador e o educando se encontram como sujeitos cognoscentes em um processo que demanda criticidade, problematização e responsabilidade política. O ato educativo jamais pode ser reduzido a um exercício de adaptação, pois sua finalidade maior é a libertação do homem e sua capacidade de reinventar o mundo, contrapondo-se às estruturas que negam a humanidade e a pluralidade dos sujeitos. Toda pedagogia que aceita a injustiça e a desigualdade como naturais serve ao opressor e jamais ao oprimido (Freire, 1996, p. 28-30).

Essa formulação se articula com proposições contemporâneas que expandem o escopo da crítica freireana ao conectar educação, colonialidade e epistemologia. Ao inserir a justiça cognitiva como dimensão constitutiva da justiça social, Santos (2010) sustenta que uma pedagogia comprometida com a democracia deve reconhecer o direito à diversidade epistêmica. Esse posicionamento permite compreender que a pedagogia anticolonial não se organiza apenas em torno da denúncia, mas também da invenção de alternativas. Walsh (2009) chama esse movimento de pedagogia decolonial, ressaltando que ele envolve

processos de luta e elaboração coletiva nos quais sujeitos subalternizados produzem conhecimento e instituem práticas educativas orientadas pela afirmação de suas identidades.

A força desse projeto pedagógico reside na recusa à dicotomia entre saber erudito e saber popular, e na defesa da coexistência de múltiplas racionalidades. Sua realização implica a abertura da escola para experiências interculturais, para o diálogo com ancestralidades e para a valorização de cosmologias que foram historicamente silenciadas. A pedagogia anticolonial, portanto, não busca substituir uma hegemonia por outra, mas produzir uma ruptura com o monopólio epistêmico, instaurando uma ecologia de saberes capaz de ampliar a compreensão do mundo e de reinventar a própria educação.

3 METODOLOGIA

A presente investigação orienta-se por uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, por reconhecer que as discussões acerca da colonialidade, da resistência epistêmica e da pedagogia anticolonial demandam a análise rigorosa de produções teóricas consistentes, capazes de iluminar os processos históricos e políticos que estruturam o campo educacional brasileiro. A pesquisa bibliográfica não se limita ao levantamento de obras, mas configura espaço metodológico de interpretação e problematização, no qual conceitos são revisitados, confrontados e rearticulados à luz do objeto de estudo.

A escolha por esse tipo de delineamento metodológico fundamenta-se na concepção de que o conhecimento científico não é produto neutro, sendo necessário considerar o contexto sociopolítico e epistemológico no qual se insere. Gil (2008), ao discutir o papel da pesquisa bibliográfica, sustenta que sua função vai muito além da descrição, possibilitando ao pesquisador elaborar interpretações críticas e situadas. Conforme afirma o autor:

A pesquisa bibliográfica, quando conduzida com rigor, oferece bases sólidas para a construção teórica de um estudo. Essa modalidade não apenas permite o acesso a um amplo conjunto de produções científicas, como também favorece a análise das contribuições, contradições e lacunas presentes no campo investigado. Seu objetivo não é acumular informações, mas interpretar, selecionar e organizar os conhecimentos pertinentes ao objeto, ampliando a capacidade de reflexão e a possibilidade de proposição de novos caminhos analíticos (Gil, 2008, p. 43-44).

Além dessas considerações, o percurso metodológico envolveu a consulta a autoras e autores que se tornaram referências nas discussões acerca das epistemologias do Sul, da crítica à colonialidade e da construção de práticas educativas antirracistas. Nesse conjunto, destacam-se Quijano (2005), Gonzalez (1988), Munanga (2019), Walsh (2009), Santos (2010) e Freire (1996). A seleção dessas obras permitiu constituir um arcabouço teórico sólido, favorecendo a identificação de convergências, divergências e tensões conceituais pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa e à delimitação do problema de estudo.

Essa condução metodológica envolveu também o diálogo com normativas oficiais e documentos legais que orientam a inserção das relações étnico-raciais no currículo da educação básica brasileira. Nesse sentido, foram analisadas a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), e a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008), marcos importantes na institucionalização da obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. A leitura desses dispositivos permitiu identificar avanços no campo das garantias normativas, ao mesmo tempo em que revelou as limitações impostas pela persistência das estruturas coloniais que permeiam o sistema educacional, dificultando a efetivação plena das políticas de combate ao racismo e de valorização da diversidade epistêmica.

O procedimento de análise adotado consistiu na sistematização dos aportes teóricos mobilizados, seguida de interpretação crítica orientada pelo problema de pesquisa. A articulação entre as leituras permitiu levantar categorias analíticas centrais, tais como racismo estrutural, epistemicídio, justiça cognitiva, interculturalidade e resistência epistêmica. Esse movimento interpretativo possibilitou evidenciar como os saberes afro-brasileiros e indígenas podem configurar o fundamento de uma pedagogia anticolonial, bem como identificar os obstáculos históricos e institucionais que dificultam sua plena integração ao campo escolar.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise desenvolvida ao longo da pesquisa indica que a consolidação de uma pedagogia anticolonial fundada nos saberes afro-brasileiros e indígenas pressupõe o

enfrentamento simultâneo de duas dimensões estruturais: a colonialidade do poder e a colonialidade do saber. A primeira opera regulando hierarquias raciais e sociais, enquanto a segunda institui critérios de validade epistêmica que autorizam determinadas formas de conhecimento e silenciando outras. No campo educacional, esses mecanismos atuam de maneira complementar, assegurando a persistência da escola como instituição moderna cuja função histórica foi a homogeneização cultural, a disciplinarização dos corpos e a produção de subjetividades ajustadas aos padrões civilizatórios europeus. A literatura consultada confirma que a colonialidade dispõe de intensa capacidade de atualização e reinvenção institucional, o que explica sua permanência a despeito das transformações normativas que o Brasil experimentou ao longo das últimas décadas.

Os dados analíticos levantados revelam que a disputa epistemológica é, portanto, o núcleo da questão. A escola moderna constituiu-se como aparato de validação cultural, convertendo o conhecimento europeu em cânone universal e relegando os saberes ancestrais e comunitários à esfera da informalidade, da superstição ou do folclore. Essa dinâmica produz efeitos duradouros, pois organiza imaginários e regula expectativas educacionais, incluindo o que se ensina, como se ensina e por que se ensina. Nesse sentido, a colonialidade não se manifesta apenas na supressão de conteúdos, mas naquilo que Santos (2010) denomina “monocultura do saber”, processo pelo qual a ciência moderna se apresenta como única forma legítima de produção de conhecimento.

A tese sustentada pela literatura decolonial indica que essa prevalência de um único modelo epistêmico resultou na constituição do que Santos (2010) identificou como pensamento abissal, sistema de fronteiras que separa o que é reconhecido como conhecimento verdadeiro daquilo que é transformado em inexistência cognitiva. Em sua formulação:

O pensamento moderno ocidental opera a partir de uma distinção radical entre o lado metropolitano e o lado colonial. No primeiro, prevalece a lógica da regulação e da emancipação; no segundo, a da apropriação e da violência. Essa distinção é abissal porque produz a inexistência do que se encontra além da linha, e, portanto, aquilo que não pode ser reconhecido como conhecimento, racionalidade ou cultura legítima (Santos, 2010, p. 29).

O exame dessa formulação evidencia que o problema da escola brasileira não se reduz à ausência de conteúdos sobre populações negras e indígenas, mas diz respeito à própria matriz epistemológica que orienta o sistema educativo. A imposição da clareza racional, da linearidade lógica, da comprovação empírica e da escrita como forma privilegiada de registro constitui regime de validação incompatível com os modos de produção de saberes afro-brasileiros e indígenas. É nesse ponto que a literatura antirracista e decolonial argumentam que a democratização curricular exige mais do que inclusão temática: requer a abertura de novas gramáticas epistêmicas capazes de reorganizar o sensível, o corpo, a oralidade, o território e a memória como fundamentos legítimos de conhecimento.

O levantamento bibliográfico demonstra que iniciativas políticas como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (Brasil, 2003; Brasil, 2008) representaram avanços normativos relevantes ao romper com a neutralidade supostamente universal do currículo. Tais leis promoveram o reconhecimento do negro e do indígena como sujeitos históricos e culturais e introduziram a obrigatoriedade de conteúdos que historicamente foram suprimidos da narrativa oficial. Entretanto, a implementação dessas legislações tem sido marcada por dissonâncias e resistências. Em muitos contextos, a inserção da temática se traduz em abordagens pontuais, comemorativas e exotizantes, que reforçam a lógica da alteridade e não desafiam a hierarquia epistêmica que organiza o conhecimento escolar.

Essa limitação decorre, em grande medida, da força persistente do racismo estrutural, conceito amplamente trabalhado por Almeida (2018), para quem o racismo não opera apenas como atitude individual, mas como racionalidade organizadora das instituições. Ao observar a escola a partir dessa perspectiva, compreende-se que a inclusão temática não é suficiente se não vier acompanhada da transformação das estruturas que reproduzem desigualdades raciais e epistêmicas. A análise indica que os marcos legislativos inauguram condições para a ruptura, mas seu potencial só se concretiza mediante práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem epistemes negras e indígenas como produtoras de teoria e não apenas de cultura.

O diálogo com a obra de Gonzalez (1988; 2020) contribui decisivamente para essa compreensão ao articular a noção de amefricanidade como categoria interpretativa. Gonzalez propõe que a experiência de negras(os) e indígenas nas Américas não se reduz à dominação, mas constitui matriz civilizatória capaz de produzir racionalidades próprias, formas de sociabilidade e modos específicos de organização simbólica. Em trecho central de sua obra, a autora destaca:

Quando falamos de amefricanidade, estamos nos referindo a uma perspectiva epistemológica que emerge da vivência histórica de povos negros e indígenas nas Américas. Trata-se de reconhecer que esses povos não apenas sofreram os efeitos da colonização, mas criaram formas de resistência que se expressam na língua, na religião, nas artes, na culinária, na música, nas formas de cura, nas lutas políticas e na produção de pensamento. A amefricanidade é, portanto, um conceito que restitui agência intelectual a grupos que a história oficial tentou transformar em objeto (Gonzalez, 1988, p. 75).

Esse deslocamento teórico opera duas funções: por um lado, desmonta a ideia de que o negro e o indígena são figuras exclusivamente culturais, como música, dança e culinária, e, por outro, reposiciona esses sujeitos como produtores de teoria e filosofia. O impacto desse movimento sobre o campo educacional é expressivo, pois permite imaginar um currículo que não se limita à adição de conteúdos sobre África ou povos originários, mas que subverte a hierarquia que define quem pode falar, o que pode ser dito e o que é considerado conhecimento.

A contribuição de Munanga (2019) reforça essa perspectiva ao demonstrar que o racismo opera como sistema de classificação que articula biologia, cultura e hierarquias de valor, produzindo subjetividades e organizando a percepção social. Para o autor, a escola desempenha papel central na manutenção desse sistema ao naturalizar narrativas eurocentradas como únicas versões legítimas da história e da ciência. A inserção dos saberes afro-brasileiros e indígenas, portanto, não pode ser reduzida a estratégia de inclusão simbólica, mas deve ser entendida como disputa ontológica e epistemológica. A resistência desses saberes manifesta-se tanto em práticas pedagógicas quanto em continuidades civilizatórias que sobreviveram à diáspora e ao genocídio indígena, configurando aquilo que Munanga identifica como memória de longa duração da África nas Américas.

As contribuições de Walsh (2009; 2013) aprofundam esse debate ao articular o conceito de pedagogia decolonial como prática insurgente que questiona a neutralidade do conhecimento e reivindica a legitimidade de racionalidades outras. Para Walsh (2009), a construção de uma pedagogia decolonial implica deslocar a gramática autorizada da ciência e abrir espaço para linguagens, sensibilidades e matrizes cosmológicas que foram historicamente inferiorizadas. A autora argumenta:

O projeto decolonial não pretende apenas desvelar a colonialidade, mas criar horizontes de vida que possibilitem a emergência de outras formas de ser, saber, sentir e existir. Trata-se de uma pedagogia que opera no entre-lugar, no espaço de fronteira, onde os conhecimentos subalternizados resistem e se afirmam (Walsh, 2009, p. 27).

O confronto entre Walsh (2009; 2013) e Santos (2010) revela um ponto de convergência: ambos identificam na ecologia de saberes uma estratégia fundamental para a democratização cognitiva. No caso de Santos (2010), a ecologia de saberes visa superar a monocultura epistêmica moderna, promovendo a interação horizontal entre conhecimentos científicos e conhecimentos não hegemônicos. No campo educacional, essa interação não se realiza espontaneamente, exigindo práticas institucionais que rompam com modos de docência, avaliação e pesquisa marcados pela racionalidade eurocêntrica. Desse modo, o potencial emancipatório da escola não reside apenas na seleção de conteúdos, mas na reorganização da própria forma escolar.

A análise teórica conduzida neste estudo permite sustentar que a resistência dos saberes afro-brasileiros e indígenas constitui mais do que resposta ao projeto colonial: ela configura uma matriz de criação e invenção social. As religiões de matriz africana, os sistemas de cura indígenas, os modos coletivos de tomada de decisão, as pedagogias da oralidade e os regimes de temporalidade comunitária instauram gramáticas distintas de racionalidade e produção de sentido. A escola moderna, ao não reconhecer tais matrizes como legítimas, atualiza o que Santos (2010) denomina epistemicídio, isto é, o assassinato sistemático de saberes e modos de existência. A pedagogia anticolonial emerge, assim, como projeto político e epistemológico destinado à reversão desse processo.

No plano curricular, a análise demonstra que a decolonização do conhecimento não se limita à introdução de novos conteúdos, mas exige transformação no regime de

autoridade pedagógica. A lógica transmissiva, centrada na figura do professor como detentor do conhecimento válido, contrasta com as racionalidades afro-brasileiras e indígenas, que privilegiam a circularidade, o testemunho, a ancestralidade e o vínculo comunitário como dimensões formadoras. Essa incompatibilidade explica, em parte, a dificuldade que as escolas encontram para implementar a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) de maneira consistente, já que sua plena realização requer deslocamento da matriz civilizatória que sustenta a instituição escolar.

Esse quadro é reforçado quando se observa o lugar ocupado pela oralidade nas culturas afro-brasileiras e indígenas. Enquanto a escola moderna privilegia a escrita como forma legítima de registro e transmissão do conhecimento, a oralidade cumpre papel estruturante nesses grupos, articulando memória, território, afetividade e espiritualidade. Essa diferença não é apenas metodológica, mas ontológica: implica compreender que os conhecimentos se produzem e transmitem em ecossistemas de vida e não apenas em ambientes institucionalizados. O resultado dessa tensão é a desqualificação escolar de modos de ensinar e aprender que se mantêm vivos fora da escola e que, no entanto, não se convertem em referência curricular.

O diálogo com Freire (1967; 1996) ilumina esse processo ao vincular educação e emancipação. Freire destaca que a aprendizagem só se realiza plenamente quando o sujeito se reconhece como produtor de cultura e de história. Ao desconsiderar os saberes comunitários e os modos de vida das populações negras e indígenas, a escola nega aos estudantes a condição de sujeitos epistêmicos. A crítica freireana torna evidente que a neutralidade escolar é impossível: toda educação é projeto, e todo projeto implica disputa pela forma de produção do mundo. A pedagogia anticolonial, ao reconhecer comunidades racializadas como produtoras de teoria, revincula o ato educativo ao gesto político de reinvenção coletiva.

A análise conjunta dos autores mobilizados neste estudo permite formular a tese central desta pesquisa: a resistência dos saberes afro-brasileiros e indígenas não constitui apenas reação ao colonialismo, mas oferece fundamento epistêmico e civilizatório para uma pedagogia anticolonial. Essa resistência se manifesta como produção de vida, de

comunidade e de conhecimento, e não apenas como enfrentamento da dominação. A escola que se abre a essa matriz de saber reorganiza sua função histórica, deslocando-se da reprodução para a invenção e da homogeneização para a pluralidade.

Esses resultados demonstram que a construção de uma pedagogia anticolonial no Brasil exige a superação da ideia de que a inclusão de conteúdos sobre populações negras e indígenas corresponde à solução do problema. Trata-se de compreender que o desafio é epistemológico, político e civilizatório. A resistência dos saberes afro-brasileiros e indígenas indica que existem outras formas de entender o mundo, outras gramáticas de vida e outras economias do sensível que não cabem na matriz escolar moderna. A valorização desses saberes não representa um gesto de tolerância ou reconhecimento cultural, mas o alargamento da própria noção de humanidade e de conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida neste estudo demonstrou que os saberes afro-brasileiros e indígenas constituem matrizes epistêmicas capazes de sustentar a formulação de uma pedagogia anticolonial no contexto brasileiro. Ao retomar o tema inicialmente proposto, evidenciou-se que a resistência produzida por essas racionalidades não se limita ao enfrentamento do projeto colonial, mas expressa uma forma própria de conceber o mundo, de produzir conhecimento e de organizar a vida social. A hipótese que orientou a pesquisa, segundo a qual tais saberes possuem potencial teórico e político para subsidiar um projeto educativo emancipatório, mostrou-se consistente diante da análise empreendida.

Os objetivos estabelecidos foram alcançados na medida em que se examinou a colonialidade do saber como mecanismo de silenciamento epistêmico, identificou-se a persistência do racismo estrutural no campo educacional e analisou-se o papel da amefricanidade e das epistemologias do Sul como fundamentos para a ruptura com a monocultura cognitiva moderna. Os resultados evidenciaram que a presença dos saberes afro-brasileiros e indígenas não deve ser tratada como adição temática ou reconhecimento

cultural, mas como deslocamento epistemológico capaz de reconfigurar o currículo, a docência e a compreensão da escola como instituição produtora de subjetividades.

A principal contribuição deste estudo reside na defesa de que a pedagogia anticolonial não emerge da tolerância a diferenças culturais, mas da legitimação de racionalidades historicamente subalternizadas. Ao reconhecer que esses saberes afirmam a vida, sustentam a memória, organizam o coletivo e propõem outras formas de inteligir o mundo, torna-se possível pensar a democratização curricular como ampliação da própria noção de humanidade. Essa compreensão indica que o desafio educacional brasileiro não se resume à implementação de conteúdos previstos em legislação, mas implica enfrentar estruturas epistemológicas que condicionam o que pode ser reconhecido como conhecimento.

A análise realizada demonstrou ainda que a efetivação de tal perspectiva pressupõe deslocamentos teóricos e institucionais, especialmente no que diz respeito ao regime de autoridade pedagógica, aos modos de transmissão do saber e à hierarquização entre racionalidade e oralidade. Nesse sentido, o estudo reforça que uma pedagogia anticolonial requer instituições escolares capazes de acolher modos de aprender, ensinar e existir que não se ajustam à forma escolar moderna tal como foi historicamente concebida.

Em termos de continuidade, abrem-se caminhos para investigações futuras que aprofundem tanto as experiências já em curso em escolas públicas e comunitárias quanto as práticas de formação docente que dialogam com epistemologias negras e indígenas. Também se mostram relevantes pesquisas que examinem o impacto da legislação educacional na transformação curricular e na produção de justiça cognitiva. Trata-se de um campo que permanece em expansão e que demanda análises capazes de articular raça, território, educação e democracia de maneira crítica e comprometida com a emancipação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2018.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da

temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade.** Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatino-americano. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista negro: antologia.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 139-150.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época.** Quito: Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Quito: Abya-Yala, 2013.

Recebido em: 04 de fevereiro de 2026

Aceito em: 14 de fevereiro de 2026

Publicado online em: 22 de março de 2026