

Interculturalidade e Ancestralidade na Educação: Convergências Epistemológicas para a Descolonização do Saber

Francisco Henrique Oliveira Moura¹

Karina Mandetta Medeiros²

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre os aportes da filosofia intercultural e da filosofia da ancestralidade no campo educacional, com foco na construção de práticas pedagógicas descolonizadoras. Em um contexto de pluralidade cultural e desigualdades históricas, investiga-se como o diálogo entre saberes e o reconhecimento das epistemologias afro-brasileiras podem promover uma educação ética, plural e comprometida com a justiça social. A partir de conceitos como entre-lugar cultural, ancestralidade, cosmovisões africanas e justiça cognitiva, o estudo aponta caminhos teórico-metodológicos que rompem com modelos eurocentrados e valorizam formas alternativas de conhecer, ensinar e conviver.

Palavras-chave: Interculturalidade; Filosofia da Ancestralidade; Educação; Descolonização; Cultura Afro-brasileira.

Interculturality and Ancestral Knowledge in Education: Epistemological Convergences Toward the Decolonization of Knowledge.

Abstract: This article presents a critical reflection on the contributions of intercultural philosophy and the philosophy of ancestry to the educational field, focusing on the development of decolonizing pedagogical practices. In a context marked by cultural diversity and historical inequalities, the study explores how intercultural dialogue and the recognition of Afro-Brazilian epistemologies can foster an ethical and plural education committed to social justice. Based on concepts such as cultural interstices, ancestry, African worldviews, and cognitive justice, the paper outlines theoretical and methodological paths that challenge Eurocentric paradigms and value alternative ways of knowing, teaching, and coexisting.

Keywords: Interculturality; Philosophy of Ancestry; Education; Decolonization; Afro-Brazilian Culture

¹ Servidor público na Prefeitura Municipal de São Luís do Curu. E-mail: henrikmoura01@gmail.com

² Mestra do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade de Formação de Professores da mesma instituição.

Introdução

A contemporaneidade impõe novos desafios à educação, que se vê diante de uma sociedade cada vez mais plural, marcada por diversidades culturais, étnicas, religiosas e epistemológicas. No Brasil, país de raízes coloniais profundas, a escola tem sido historicamente um espaço de reprodução de saberes eurocentrados, ignorando ou inferiorizando os conhecimentos oriundos de populações indígenas, africanas e afrodescendentes que historicamente sofreram um processo de apagamento.

Diante disso, ganha relevância o debate sobre a necessidade de uma educação descolonizadora, capaz de integrar múltiplas epistemologias e valorizar as vozes historicamente silenciadas. Este artigo propõe uma reflexão sobre duas propostas filosóficas que se destacam nesse cenário: a filosofia intercultural, representada por Magali Mendes de Menezes, e a filosofia da ancestralidade, conforme desenvolvida por Eduardo David de Oliveira.

A filosofia intercultural entende a cultura como construção dinâmica e relacional, situando-se em um entre-lugar onde diferentes tradições se encontram, se tensionam e se transformam mutuamente. Nesse contexto, a educação deve abrir-se ao diálogo, promovendo a escuta e o reconhecimento do outro como legítimo produtor de conhecimento.

Já a filosofia da ancestralidade parte das tradições africanas e afro-brasileiras para propor uma ontologia baseada na coletividade, no encantamento, na circularidade e no corpo. A ancestralidade, enquanto princípio ético-epistemológico, reivindica uma educação conectada às memórias, aos territórios e às experiências comunitárias.

Ambas as abordagens se colocam como respostas às limitações da racionalidade moderna e instrumental, propondo um novo horizonte para a educação, centrado no reconhecimento da diferença e na construção de um saber plural. A interculturalidade e a ancestralidade não são apenas categorias teóricas, mas práticas políticas de resistência e afirmação.

A presente investigação realiza uma leitura crítica dos textos de Menezes (2011) e Oliveira (2012), articulando suas contribuições a um projeto de educação que incorpore justiça cognitiva, ética da alteridade e valorização das epistemologias não ocidentais. Mais do que alternativas metodológicas, trata-se de fundamentos para um novo paradigma educacional.

Assim, este artigo busca compreender como essas duas vertentes filosóficas podem dialogar e se complementar na construção de uma educação democrática, sensível às diferenças e comprometida com a transformação social. A partir de suas contribuições, pretende-se apontar caminhos possíveis para repensar os currículos, as práticas pedagógicas e as políticas educacionais brasileiras.

Metodologia e Referencial Teórico

A metodologia adotada neste estudo é qualitativa, de caráter teórico-interpretativo, com base em uma análise hermenêutica dos textos de Magali Mendes de Menezes e Eduardo David de Oliveira. Utilizou-se o método de análise documental e de leitura crítica, buscando articular os conceitos centrais de cada autor e estabelecer uma ponte entre suas respectivas propostas filosóficas e seus impactos na educação.

O referencial teórico do artigo está ancorado na filosofia intercultural, conforme desenvolvida por Raúl Fornet-Betancourt e Magali Menezes, e na filosofia da ancestralidade, formulada por Eduardo David de Oliveira com base na tradição filosófica africana e afro-brasileira. Ambas se situam em um campo crítico, voltado para a desconstrução do pensamento eurocêntrico e a valorização de epistemologias outras.

A interculturalidade, segundo Menezes (2011), deve ser compreendida como um entre-lugar em que diferentes culturas se encontram, dialogam e, através dessa relação, se transformam. Inspirada por autores como Homi Bhabha e Foucault, a autora propõe pensar a cultura a partir de suas zonas de interseção, fugindo de concepções essencialistas. A autora afirma que “a interculturalidade se apresenta assim como uma exigência ética de reconhecimento do outro onde o diálogo torna-se um exercício de justiça”. (MENEZES, 2011, p. 325).

Eduardo Oliveira (2012) desenvolve o conceito de Filosofia da Ancestralidade como uma alternativa epistemológica que nasce da experiência afro-brasileira. Para ele, é fundamental considerar a ancestralidade como uma categoria analítica, e não apenas simbólica ou genealógica. Essa perspectiva propõe uma compreensão do mundo a partir do corpo, do mito e do rito, apontando para uma ética do encantamento e da inclusão.

A ancestralidade assume, portanto, o papel de uma forma cultural com potencial ontológico e epistemológico. Oliveira afirma que “a ancestralidade é uma forma cultural que se traduz em uma ética, pois confere sentido às atitudes e à experiência com o Outro”. (OLIVEIRA, 2012, p. 40). Esta ética está enraizada nas práticas de resistência e sobrevivência dos povos africanos e seus descendentes no Brasil, sendo um contraponto à epistemologia do racismo denunciada por Carlos Moore e outros autores.

Dessa forma, o referencial teórico deste trabalho compreende a educação como espaço de reinvenção, onde saberes tradicionais, ancestrais e locais podem dialogar com a produção acadêmica, criando horizontes plurais e descolonizadores. O diálogo intercultural e a ancoragem na ancestralidade se apresentam como fundamentos para uma pedagogia comprometida com a justiça cognitiva.

Descolonização do conhecimento e o papel da interculturalidade

A descolonização do conhecimento implica uma crítica radical aos fundamentos epistemológicos que sustentaram o colonialismo e suas consequências contemporâneas. Nesse processo, a interculturalidade assume um papel fundamental, ao propor não apenas uma convivência entre culturas, mas a transformação dos critérios de validação do saber. Magali Mendes de Menezes (2011) propõe uma abordagem que rompe com a ideia de universalidade epistêmica imposta pela tradição eurocêntrica e que impediu o reconhecimento dos saberes de povos historicamente oprimidos. Segundo ela, “a filosofia intercultural pretende abrir espaço para a escuta das vozes silenciadas, recusando os pressupostos hegemônicos da filosofia tradicional”. (Menezes, 2011, p. 325).

Esse reposicionamento epistemológico exige, como destaca a autora, uma mudança no lugar do sujeito do conhecimento. A centralidade do sujeito moderno, abstrato, racional e universal, tal como formulado no projeto iluminista europeu, é deslocada em favor de uma

pluralidade de sujeitos, enraizados em contextos históricos, culturais e geográficos específicos. Nesse sentido, a interculturalidade não se limita a um ideal político ou moral, mas se configura como um novo paradigma epistemológico. Trata-se de um convite ao diálogo entre sistemas de conhecimento que, embora distintos, compartilham a busca por sentido, por justiça e por reconhecimento.

O que está em jogo, portanto, não é apenas a inclusão de conteúdos “diferentes” nos currículos escolares, mas a redefinição do que se entende por conhecimento válido. A filosofia intercultural exige que a academia e a escola abandonem a postura de neutralidade e se comprometam com a transformação das estruturas que sustentam a exclusão epistêmica. Como argumenta Raúl Fornet-Betancourt, “é preciso construir “uma nova gramática do pensamento filosófico”, capaz de acolher a diversidade e de reconhecer os múltiplos lugares de fala”. (Fornet-Betancourt, 2004, p. 10).

Menezes enfatiza a necessidade de um diálogo de situações humanas no qual as culturas se encontrem em condições de igualdade, rompendo com a assimetria imposta pela lógica colonial. Tal diálogo não é meramente retórico, mas exige práticas concretas de escuta, de abertura e de revisão crítica das próprias referências teóricas. Nesse sentido, a autora propõe a filosofia intercultural como uma experiência ética e política, comprometida com a transformação das relações sociais e com a superação das desigualdades históricas.

A interculturalidade, para além da tolerância ou da coexistência pacífica, demanda a criação de espaços institucionais onde o saber não hegemônico possa florescer. Isso implica a revisão dos currículos escolares e universitários, a valorização dos saberes indígenas, africanos e afro-brasileiros, e a legitimação de práticas pedagógicas que integrem oralidade, corporeidade e espiritualidade. Como ressalta Menezes, “trata-se de transformar as instituições de ensino em espaços de hospitalidade epistemológica”. (Menezes, 2011, p. 329).

Essa hospitalidade epistemológica exige o abandono do etnocentrismo acadêmico, muitas vezes mascarado de “rigor científico”. Ao reconhecer os limites da ciência moderna e da filosofia ocidental, a filosofia intercultural promove uma atitude de humildade cognitiva. Em vez de pretender explicar o outro a partir de suas próprias categorias, o pensamento intercultural se coloca na escuta do outro, reconhecendo sua alteridade como fonte de aprendizagem e transformação.

Nessa perspectiva, a descolonização do conhecimento se articula diretamente com a justiça cognitiva, conceito que remete à necessidade de redistribuir não apenas os recursos materiais, mas também o poder de definir o que é saber. Essa justiça cognitiva é inseparável da justiça social, pois a exclusão epistemológica anda lado a lado com a exclusão econômica, política e cultural. Assim, como afirma Fornet-Betancourt, “a filosofia intercultural deve ser vivida como práxis de justiça e não como mera teoria da diversidade”. (Fornet-Betancourt, 2004, p. 12).

Por fim, a proposta intercultural oferece um caminho para a superação do universalismo dogmático, sem cair no relativismo estéril. Ao afirmar a possibilidade de um encontro ético entre culturas, fundamentado na escuta, no respeito e na reciprocidade, essa filosofia aponta para uma educação que forme sujeitos capazes de dialogar com a diferença sem anulá-la. Como conclui Menezes, “o pensamento intercultural visa construir uma comunidade de sentido plural, na qual todos os saberes possam contribuir para a reinvenção do comum”. (Menezes, 2011, p. 331).

A ancestralidade como epistemologia afro-brasileira

A filosofia da ancestralidade, conforme delineada por Eduardo David de Oliveira, constitui uma proposta epistemológica que emerge da experiência histórica e cultural dos povos africanos e afro-brasileiros. Longe de ser uma metáfora poética ou uma referência simbólica, a ancestralidade se configura como um modo de ser, de saber e de se relacionar com o mundo, baseado na circularidade, na oralidade e na espiritualidade. Para Oliveira (2012, p. 44), “a ancestralidade é uma forma cultural em si mesma ética, porque o contorno de seu desenho é uma circularidade que não admite o excluído”. Essa circularidade rompe com a linearidade do tempo moderno e com o modelo individualista de construção do sujeito, propondo, em seu lugar, uma ontologia relacional e coletiva.

Na pedagogia fundamentada na ancestralidade, o saber não se limita à racionalidade lógico-discursiva, mas inclui o corpo, o afeto, a memória e o encantamento. Oliveira afirma que a epistemologia ancestral rompe com os “pressupostos iluministas da razão universal” e desafia a “dicotomia entre corpo e mente”. (Oliveira, 2012, p. 27). Isso significa que o conhecimento não é abstraído da experiência, mas construído a partir dela, em um processo

coletivo, situado e encarnado. A pedagogia afro-brasileira, assim, reconhece as experiências corporais e espirituais como fontes legítimas de conhecimento, resgatando elementos da cosmovisão africana que foram historicamente marginalizados pelo projeto colonial.

Nesse sentido, a ancestralidade desafia diretamente o epistemicídio denunciado por Boaventura de Sousa Santos, segundo o qual os saberes de matriz africana foram sistematicamente desqualificados e invisibilizados nos processos de construção do conhecimento moderno. Oliveira articula essa crítica ao destacar que a ancestralidade não pode ser reduzida a um recurso didático ou a um conteúdo curricular isolado. Ela é um “sistema de pensamento” que implica uma ética e uma política da educação, fundamentadas na alteridade, na escuta e na reciprocidade (Oliveira, 2012, p. 31).

A ancestralidade também questiona os critérios meritocráticos e competitivos que estruturam a escola moderna. Em lugar da valorização do desempenho individual, a pedagogia afro-brasileira aposta na construção coletiva do saber, na circularidade das relações e na partilha de experiências. Isso se reflete, por exemplo, nas práticas comunitárias de aprendizagem, nas rodas de conversa, nos rituais e nos cantos que integram corpo, memória e emoção. Como afirma Oliveira, “não há ancestralidade sem alteridade. Toda alteridade é antes uma relação”. (Oliveira, 2012, p. 257), o que significa que o saber é sempre construído no encontro com o outro.

A perspectiva da ancestralidade exige, portanto, uma profunda reconfiguração dos processos educativos, em direção a uma pedagogia que valorize a escuta, o pertencimento e a pluralidade de existências. Essa pedagogia se ancora em uma visão de mundo em que os ancestrais não são figuras do passado, mas presenças vivas que orientam os caminhos do presente e do futuro. Assim, como observa Oliveira, a ancestralidade funda uma temporalidade própria, na qual o tempo é vivido como continuidade e reencontro (Oliveira, 2012, p. 36). Trata-se de um tempo circular e afetivo, que conecta os vivos, os mortos e os que ainda estão por vir.

Outro ponto fundamental dessa epistemologia é o seu caráter de resistência. A ancestralidade atua como contra-narrativa ao racismo estrutural e ao silenciamento imposto pelas instituições modernas. Ao valorizar os saberes e as práticas afro-brasileiras, ela afirma a dignidade dos sujeitos negros e propõe novos modos de ser e de existir. Essa proposta filosófica e pedagógica, como sublinha Carlos Moore (2007), confronta o “regime

epistêmico” do racismo, que não apenas marginaliza corpos negros, mas também invalida seus modos de pensar, de criar e de ensinar.

A filosofia da ancestralidade também estabelece um diálogo fecundo com a interculturalidade proposta por Menezes. Ambas as perspectivas compartilham o compromisso com a descolonização do saber e com a valorização dos sujeitos historicamente subalternizados. No entanto, enquanto a interculturalidade se constitui como um projeto dialógico e político de abertura às diversas culturas, a ancestralidade enfatiza a necessidade de reconstruir os vínculos comunitários e espirituais que foram rompidos pelo colonialismo. Trata-se, portanto, de uma abordagem complementar, que enriquece o campo da educação descolonizadora ao introduzir a dimensão da espiritualidade, do encantamento e da memória coletiva.

A ancestralidade, como epistemologia, propõe ainda uma concepção ampliada de cidadania. Em vez do sujeito autônomo, racional e proprietário de direitos, a pedagogia ancestral vislumbra um sujeito em relação com a comunidade, com os ancestrais e com o território. Essa cidadania relacional, como aponta Oliveira, desafia os pressupostos liberais da modernidade e propõe uma ética fundada na coletividade, na escuta e na interdependência (Oliveira, 2012, p. 60). A educação, nesse contexto, torna-se um espaço de cura, de reencantamento do mundo e de reconstrução da memória histórica dos povos afrodescendentes.

Por fim, é importante destacar que a inserção da ancestralidade na prática educativa não se dá apenas pela via do currículo, mas também pela postura dos educadores, pelo ambiente escolar e pelas metodologias utilizadas. A pedagogia afro-brasileira exige sensibilidade, escuta ativa e comprometimento ético com a transformação social. Como defende Oliveira, “é preciso que os sujeitos em formação compreendam que o saber ancestral é uma força viva, uma matriz de sentido e de resistência que pode orientar práticas pedagógicas mais justas, afetivas e inclusivas” (Oliveira, 2012, p. 45). Essa proposta resgata a dignidade dos saberes invisibilizados e contribui para a construção de uma educação que reconhece e valoriza a diversidade epistêmica e existencial dos sujeitos.

Interseções práticas e horizontes para a educação descolonizadora

A articulação entre filosofia intercultural e filosofia da ancestralidade oferece um horizonte teórico e prático potente para a construção de uma educação descolonizadora. Ambas se insurgem contra os modelos hegemônicos de produção do conhecimento, desvelando as estruturas de poder que organizam o campo educacional. Como afirma Magali Mendes de Menezes (2011), a educação ocidental moderna constituiu-se sob uma lógica de homogeneização cultural, que impôs padrões eurocêtricos como medida de validade universal do saber. A descolonização, nesse sentido, exige uma reestruturação profunda dos processos educativos, que reconheça a pluralidade epistêmica e valorize os saberes historicamente marginalizados.

A convergência entre essas duas filosofias pode ser observada na crítica compartilhada à noção de neutralidade do conhecimento. Oliveira (2012, p. 60) evidencia que os currículos escolares e universitários estão impregnados por um “modelo epistemológico colonial”, que hierarquiza os saberes e silencia aqueles que não se enquadram na lógica científico-instrumental da modernidade. Assim, tanto a interculturalidade quanto a ancestralidade reivindicam uma pedagogia situada, enraizada na experiência dos sujeitos e sensível às dimensões éticas, políticas e espirituais do processo educativo.

No plano das práticas, isso implica repensar não apenas os conteúdos, mas também as metodologias, os tempos e os espaços da aprendizagem. A interculturalidade propõe uma educação dialógica, na qual o encontro entre culturas se dá em condições de igualdade, rompendo com o modelo assimilacionista que ainda prevalece nas instituições de ensino. Já a filosofia da ancestralidade enfatiza a circularidade e a coletividade como princípios pedagógicos, propondo uma escola que se reconcilie com o corpo, a memória e o território. Nesse sentido, ambas contribuem para o que Walter D. Mignolo denomina de “pensamento fronteiriço” um saber que emerge das margens e que desafia a matriz colonial de poder.

A implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, representa um ponto de convergência entre essas perspectivas. No entanto, como alertam os autores, essa medida legal só será efetiva se acompanhada de uma transformação na formação docente e na cultura institucional das escolas. Menezes (2011) sublinha que os cursos de licenciatura devem preparar os futuros educadores para atuar em contextos multiculturais complexos, superando o tratamento

superficial da diversidade e assumindo uma postura crítica diante das relações de poder que atravessam o campo educacional.

Outro aspecto central é o envolvimento da comunidade nos processos educativos. Oliveira (2012, p. 31) defende que as lideranças comunitárias, os 'griots, os mestres da tradição oral e os guardiões da memória ancestral sejam reconhecidos como agentes legítimos de ensino e aprendizagem. Isso rompe com a dicotomia entre escola e comunidade e amplia o conceito de educador, valorizando experiências e saberes que não foram sistematizados pela academia, mas que sustentam a resistência e a dignidade dos povos afrodescendentes.

A cidadania proposta por essas filosofias também se diferencia da concepção liberal moderna. Em lugar do sujeito autônomo e desvinculado de seu contexto, vislumbra-se um sujeito em relação, cuja identidade se constrói na comunhão com os ancestrais, com a comunidade e com o território. Essa cidadania relacional, como observa Oliveira, é incompatível com a lógica meritocrática e excludente da escola tradicional, e propõe novas formas de convivência baseadas na ética da coletividade e no respeito³ à alteridade (Oliveira, 2012, p. 44).

A descolonização da educação passa também pela transformação da linguagem e das formas de transmissão do conhecimento. A oralidade, a escuta, a corporeidade e o silêncio, muitas vezes desvalorizados pela cultura escolar, devem ser reintegrados como práticas pedagógicas legítimas. Menezes (2011) enfatiza a importância de acolher diferentes modos de expressão e de pensar, criando um espaço onde a alteridade seja não apenas tolerada, mas celebrada como fonte de aprendizagem. Isso exige romper com a monocultura do pensamento e abrir-se à ecologia de saberes.

Para além do currículo e da metodologia, as propostas de Menezes e Oliveira nos convocam a repensar a própria finalidade da educação. Em vez de formar indivíduos para competir no mercado, trata-se de formar sujeitos éticos, conscientes de sua história e comprometidos com a transformação social. A filosofia intercultural e a filosofia da ancestralidade compartilham esse horizonte emancipador, que visa à superação das desigualdades e à reparação das violências históricas perpetradas pelo colonialismo.

³ Contadores de histórias, mensageiros oficiais, guardiões de tradições orais milenares: todos esses termos caracterizam o papel dos Griots, que na África Antiga eram responsáveis por firmar transações comerciais entre os impérios e comunidades e passar aos jovens ensinamentos culturais, sendo hoje em dia a prova viva da força da tradição oral entre os povos africanos.

Por fim, a educação descolonizadora não se limita a um conjunto de práticas pedagógicas, mas se constitui como um projeto ético-político de justiça cognitiva, de cura histórica e de reencantamento do mundo. Ao incorporar a interculturalidade e a ancestralidade, os espaços educativos podem se tornar lugares de escuta, de reconhecimento e de reinvenção coletiva. Como conclui Oliveira, “a educação deve ser lugar de encantamento, de sentido, de espiritualidade. Sem isso, ela perde sua alma” (Oliveira, 2012, p. 61). A descolonização, assim, não é apenas uma crítica, mas uma aposta radical na potência criadora dos saberes outros e na possibilidade de um mundo mais justo e plural.

Considerações finais

A análise conjunta das contribuições da filosofia intercultural e da filosofia da ancestralidade evidencia a urgência de uma revisão profunda das bases que sustentam a educação contemporânea. Ambas as propostas teóricas, ao questionarem os fundamentos eurocêntricos que organizam os currículos, os métodos pedagógicos e os processos de validação do conhecimento, oferecem não apenas uma crítica consistente à colonialidade do saber, mas também alternativas viáveis para a construção de uma educação mais plural, sensível e comprometida com a justiça social.

A filosofia intercultural, tal como desenvolvida por Magali Mendes de Menezes, convoca a educação a operar uma transformação epistemológica que ultrapasse a lógica do multiculturalismo superficial. Ao propor o “diálogo de situações humanas”, inspirado em Raúl Fornet-Betancourt, ela defende uma ética da escuta e da reciprocidade, na qual os saberes não ocidentais não sejam meramente tolerados, mas reconhecidos como fontes legítimas de produção de conhecimento. Esse deslocamento exige coragem institucional e vontade política para romper com os mecanismos de silenciamento e exclusão que ainda estruturam as práticas educativas.

Complementarmente, a filosofia da ancestralidade, segundo Eduardo David de Oliveira, propõe uma reconexão com a memória coletiva, os afetos, os corpos e os territórios, resgatando os valores e as cosmovisões dos povos africanos e afrodescendentes. Sua perspectiva ontológica relacional e radicalmente inclusiva propõe uma pedagogia centrada na circularidade, no encantamento e na coletividade elementos muitas vezes marginalizados pelos modelos escolares competitivos e individualistas. Ao afirmar que não há ancestralidade

sem alteridade, Oliveira destaca que a educação deve ser, antes de tudo, uma experiência de vínculo, de continuidade e de pertencimento.

O diálogo entre essas duas filosofias permite vislumbrar a construção de uma educação descolonizadora que vá além da inclusão formal de conteúdos sobre diversidade cultural. Trata-se de um projeto ético-político que interpela as estruturas educacionais em sua totalidade, desde os currículos e metodologias até as relações interpessoais e os sentidos atribuídos à cidadania, ao conhecimento e ao próprio ato de ensinar. Essa educação não se reduz à reprodução de saberes hegemônicos, mas promove a escuta ativa de saberes locais, de tradições orais, de narrativas silenciadas que carregam consigo a potência da resistência e da criação.

Nesse sentido, a implementação da Lei 10.639/03 representa um passo importante, mas ainda insuficiente se não estiver acompanhada por uma transformação cultural mais ampla no interior das escolas e universidades. É fundamental repensar os processos de formação docente, como aponta Menezes, garantindo que os educadores estejam preparados para lidar com a complexidade étnico-cultural do país e para atuar como mediadores de saberes diversos. Do mesmo modo, como enfatiza Oliveira, é essencial que as comunidades tradicionais e suas lideranças sejam reconhecidas como agentes formadores legítimos, superando a cisão entre escola e território.

A descolonização do conhecimento implica, também, na reconfiguração da própria ideia de sujeito. Em vez do sujeito moderno, autônomo, desvinculado de seu contexto e de sua ancestralidade, propõe-se um sujeito em relação, cuja identidade é construída na comunhão com os outros, com os ancestrais e com a natureza. Essa cidadania relacional desafia os modelos ocidentais e propõe novas formas de viver a política, a ética e a educação formas pautadas na coletividade, na solidariedade e no respeito à diversidade epistêmica.

Mais do que uma tarefa teórica, a educação descolonizadora é um compromisso com a transformação social, com a reparação histórica e com a construção de um mundo mais justo. Incorporar as contribuições da filosofia intercultural e da filosofia da ancestralidade é apostar na possibilidade de criar espaços educativos vivos, afetivos e verdadeiramente democráticos. Espaços onde a escuta, o diálogo e o reconhecimento das diferenças não sejam exceções, mas fundamentos do processo educativo.

Por fim, descolonizar a educação é, como aponta Oliveira, devolver à prática pedagógica a sua dimensão de encantamento e de sentido. É permitir que o conhecimento seja um ato de cura, de reencontro e de resistência. E é, sobretudo, reconhecer que os saberes outros não são alternativas marginais, mas horizontes potentes para a construção de novos mundos possíveis mundos em que a educação não apenas informe, mas transforme, emancipe e reconcilie.

Referências.

- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Filosofia intercultural em uma perspectiva de libertação*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LEVÍNAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1980.
- MATTELART, Armand. *A mundialização da comunicação*. Bauru: EDUSC, 2002.
- MENEZES, Magali Mendes de. Nos interstícios da cultura: as contribuições da filosofia intercultural. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 324-329, set./dez. 2011.
- MIGNOLO, Walter D. Epistemologia do Sul e pensamento fronteiriço. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, p. 82-117, 2010.
- MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade*. São Paulo: Selo Negro, 2007.
- MOORE, Carlos. *A África que incomoda*. São Paulo: Selo Negro, 2007.
- OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. In: OLIVEIRA, Eduardo David de; SILVA, Petronilha Beatriz

Gonçalves e (Orgs.). *Saberes e práticas de resistência: educação e relações étnico-raciais*. São Carlos: EDUFSCar, p. 21-61, 2012.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, n. 18, p. 28-47, maio/out. 2012.