



TERRITÓRIOS AFRIKANOS E DE MATRIZES AFRICANAS COMO ESPAÇOS DE (RE)EXISTÊNCIAS E DECOLONIZAÇÃO DE SABERES

Afrikan and African-descended territories as spaces of (re)existence and decolonization of knowledge

Cleyde Rodrigues Amorim¹

Universidade Federal do Espírito Santos (UFES)

Abraão Nicodemos Chanhino Ndjungu²

Universidade Federal do Espírito Santos (UFES)

DOI: 10.29327/256659.15.3-19

RESUMO:

Este artigo explora os territórios das matrizes afrikanas como espaços de produção de conhecimento e seu papel na decolonização do currículo escolar brasileiro. Apesar da marginalização imposta pela colonialidade, os terreiros geram saberes que entrelaçam componentes curriculares, desafiando as epistemologias europeias/cristãs/brancas predominantes na educação. Por meio de uma metodologia de pesquisa qualitativa empírica com uma abordagem decolonial desenvolvida com educadores e afrorreligiosos, busca-se evidenciar a importância da inclusão dos saberes desses grupos no currículo, valorizando o currículo vivido como ferramenta para enfrentar o epistemicídio, descristianizar o ensino e a deseuropeizar o saber. Essa abordagem não só valoriza as identidades dos estudantes, como estabelece um espaço de reexistência e afirmação contra-hegemônica.

Palavras-chave: Religiões de Matriz Afrikana; Produção de Conhecimento; Decolonização Curricular; Educação Antirracista.

¹ Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (2002), com pós-doutorado sobre "O Povo de Axé na Pós-Graduação" no PPGAS e Departamento de Antropologia/USP (2022). Docente e pesquisadora da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, no Departamento de Educação, Política e Sociedade, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, e no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB / UFES. Atua na área de Antropologia das Populações Afro-brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e Religiões de Matriz Africana. E-mail: cleyde.amorim@ufes.br

² Mestre em Educação pelo Programa Pós-graduação Mestrado profissional em Educação pela UFES, Especialista em Educação Pobreza e Desigualdade Social, Graduado em Pedagogia. E-mail: abraao.ndjungu@edu.ufes.br

INTRODUÇÃO

Historicamente no Brasil, as afrorreligiosidades, veem enfrentam ataques frequentes por meio do racismo religioso, que a elas impõe frequentemente caráter negativa e pejorativo. Tratam-se de territórios que vão além da percepção binaridade cartesiana ocidental de (*bem e mal*), as religiões de matrizes afrikanas³ e seus territórios, transcendem as questões relacionadas a espiritualidade: são espaços ricos em saberes, onde valores e práticas refletem a cosmo percepção desses povos. Sendo assim, a ausência de reconhecimento destas particularidades culturais e identitárias nas instituições formais de ensino, afetam o desenvolvimento escolar dos estudantes pertencentes a esses grupos, o que torna urgente a promoção de processos escolares decolonizadores que incluam nos debate educacional novas perspectivas educacionais, que respeitem e valorizem a diversidade sociocultural do país, assim como defende Boaventura Santos (2012):

[...] o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais) (Santos, 1995, p. 328).

As expressões culturais de matrizes afrikanas precisam ser percebidas além de seus sistemas de crenças, por se tratarem de acima de tudo de territórios de fortalecendo identidades, e conexões ancestral, essa relação por sua vez influencia em diversos aspectos cosmológicos destes povos. Sendo assim, a redução desses valores a exclusividade religiosa, simplifica sua

³ A adoção da escrita da palavra "África(na)" com "K" "Afrika" vem sendo utilizada principalmente por intelectuais, ativistas do movimento pan-africanistas e outros movimentos de reexistência afrikana, afim de romper com a herança colonial (com a colonialidade do saber). O uso do "K" ao invés do "C" representa uma reapropriação a grafia que é mais próxima das línguas originárias e dos sistemas de escrita de várias culturas do continente, antes das imposições linguísticas europeias.

complexidade que pode ser considerado uma tecnologia da ancestralidade.

Neste sentido, o reconhecimento dessas particularidades pode influenciar positivamente os processos identitário e de afirmação das afroreligiosidades no contexto escolar brasileiro (Rose, 2010). O currículo escolar brasileiro, que é sustentado pela lógica da colonialidade, adotando o discurso de universal, porém com viés exclusivamente eurocêntrico, cristão/branco, atua como tecnologia de invisibilização das expressões dos povos de terreiros, ou dando-lhe características demoníacas ou alegando não serem científicas, as vezes as duas coisas, perpetuando os privilégios brancos no campo do conhecimento e fortalecendo as estruturas do racismo (Noguera, 2012).

Um dos primeiros intelectuais negros a trazer a tona o debate sobre o processo de formação sociocultural do Brasil sob a ótica de corpo preto, e resistindo à ideia racista de inferioridade dos valores culturais afrikanos foi o baiano Manuel Querino. Igualmente a ele, personalidades (entidades) como Luiz Gama e José do Patrocínio, entre outros, que desafiaram as narrativas eugenista, destacando as vastas contribuições científicas, culturais e sociais dos afrikanos e seus desentendidos ao Brasil, bem como os griôs e zeladores da tradição oral, que desempenham historicamente um papel crucial para a preservação dos valores e saberes afrikanos através da oralidade. Para Querino,

muitos dos costumes que ora passamos a narrar deitaram raízes profundas no nosso meio; outros desapareceram por incompatíveis com o cristianismo dominante; outros modificaram-se tanto e se infiltraram tão sutilmente através da massa cosmopolita das nossas populações, que muito dificilmente se lhes reconhecem traços na vida da nossa sociedade atual (Querino, 1995, p. 16).

Na sua obra *A raça africana e os seus costumes na Bahia* (1905), Manuel Querino confronta as ideias da época que insistentemente colocavam os afrobrasileiros na condição de inferiorização cultural. Querino, assim como outros intelectuais negros, destacando a importância dos afrikanos na centralidade na construção da identidade brasileira. Denunciando o processo de apagamento histórico das contribuições negras como estratégia de subordinação racial e cultural.

ORALIDADE, COSMOPERCEÇÃO E A ANCESTRALIDADE AFRIKANA

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente.

(Tierno Bokar)

A formação cultural e social de qualquer povo passa pela maneira como ele se percebe e se relaciona com o “ser” e o “estar”, e como esses elementos interagem. Essa relação constitui a base da cosmopercepção afrikana. Os dois conceitos mencionados são fundamentais para as identidades afrikanas (Oyěwùmí, 2021). A compreensão das relações entre pessoas do mesmo grupo, sob a perspectiva afrikana, estabelece uma unidade entre elas. Os modos existenciais, como Ubuntu é conhecido pelos povos Bantus, explicam a existência do “ser” e do “estar” em convívio com seus pares na comunidade (Noguera, 2012). É nessa forma de socialização que se encontram os processos de oralidade, os quais se tornam parte importante da constituição originária dos povos afrikanos e afrodiaspóricos.

Assim como há uma indissociação entre oralidade, tradição e cosmopercepção afrikana, não há separação entre o físico e o não físico, rompendo com o padrão de dualidade das concepções e construções coloniais europeias. A multidimensionalidade afrikana sempre foi vista como complexa pelos europeus, que preferiram demonizá-la, impondo suas crenças e vivências em vez de compreendê-la ou, simplesmente, respeitá-la. Essa negação europeia à tradição afrikana é denominada por Chinua Achebe (2009) como “O Mundo se Despedaça”. Para o autor,

o europeu instalara-se no vilarejo, com sua crença e suas leis, e com as armas para impô-las. Tão distante era a sua cultura da cultura ibo, que entre elas o único aperto de mãos possível era aquele da queda de braço, no qual, se prolongado, um dos contendores tem necessariamente de ceder ao outro. Ao branco, o comportamento da gente de Umuófia parecia insensato e bárbaro. O europeu, para o ibo, procedia como um homem fora da razão, a cometer, por isso, todo tipo de execrações. “Como permitir”, perguntava o ibo, “que se mate a jiboia sagrada? Como deixar sem castigo quem tirou a máscara de um dos ancestrais?” E o europeu, por sua vez, indagava:

“Como consentir que se retalhe o corpo de uma criança morta?” (Achebe, 2009, p. 13).

A oralidade no processo de educação para os povos de matrizes afrikanas é também uma tecnologia ancestral de sobrevivência e reexistência, já que o conhecimento, na perspectiva afrikana, não é considerado mercadoria, cujo acesso seja condicionado ao comércio e ao privilégio. Diferentemente da cosmovisão, que se centra na maneira como alguém enxerga a humanidade, a cosmopercepção vai além da definição da humanidade apenas pelo olhar físico, o que, segundo Oyèrónkẹ Oyěwùmí, é uma forma errônea de perceber o mundo.

A razão pela qual o corpo tem tanta presença no Ocidente é que o mundo é percebido principalmente pela visão. A diferenciação dos corpos humanos em termos de sexo, cor da pele e tamanho do crânio é um testemunho dos poderes atribuídos ao ‘ver’. O olhar é um convite para diferenciar. Diferentes abordagens para compreender a realidade sugerem diferenças epistemológicas entre as sociedades. Em relação à sociedade iorubá, que é o foco deste livro, o corpo aparece com uma presença exacerbada na conceituação ocidental da sociedade. O termo ‘cosmovisão’, usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, privilegia o visual. É eurocêntrico utilizá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo ‘cosmopercepção’ é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais (Oyěwùmí, 2021, p. 3).

“Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere, comprometendo-se com ela”. Ele é a palavra, e a palavra carrega o testemunho do que ele é. A coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra. As tradições e saberes afrikanos estão relacionados a um conjunto de valores culturais, crenças, conhecimentos e práticas transmitidos geracionalmente, tanto do mais velho para o mais novo quanto vice-versa. A idade nos territórios afrikanos e afrodiaspóricos não é apenas cronológica, mas também se relaciona a conceitos como comunitarismo, espiritualidade, oralidade, conexão com a natureza, ancestralidade, música, dança e arte (Rodney, 2019).

A construção do ser/existir é constituída em rede, sendo a coletividade o maior valor das comunidades afrikanas e de matrizes afrikanas. Um fato comum é que, nas tradições de matriz afrikana, todos recebem atributos familiares, como irmão, irmã, pai e mãe. Essa percepção evidencia que o comunitarismo é a base da manutenção das sociedades afrikanas.

Meu pai contava, quando jovem, a história da “maldição do Kandjondja”, que acho interessante compartilhar aqui.

Em uma aldeia no Leste de Angola, onde tudo era da comunidade, as riquezas e os bens eram divididos igualmente entre todos. Embora houvesse lideranças, não existia necessariamente um chefe. Certo dia, após uma eleição, um novo líder foi escolhido. Seu nome era Kandjondja. Após ser escolhido, Kandjondja resolveu mudar todos os princípios que regiam a aldeia, passando a guardar para si todos os bens e riquezas. Promoveu discórdia, construiu para si a maior casa da aldeia, ferindo os princípios regentes. Por conta dessa ganância, as pessoas passaram a evitá-lo. Kandjondja era o líder, mas ninguém o via assim. Quando ele aparecia no Jango⁴, todos saíam de perto dele. Kandjondja não conseguia mais dormir, pois, sempre que fechava os olhos, os ancestrais apareciam para lembrá-lo do mal que estava fazendo ao povo, sendo ganancioso e **desrespeitando o princípio do comunitarismo**. Envergonhado, ele se escondia em sua grande casa, mas todos sabiam onde ele estava, pois sua casa era diferente de todas as outras. Foi então que ele foi até os mais velhos e pediu desculpas, destruiu sua casa e partilhou os bens que havia acumulado com a aldeia. Kandjondja foi perdoado, e houve uma grande festa, pois, **um irmão havia retornado aos ensinamentos ancestrais** (Fábula Lunda).

Esses pressupostos nos demonstram que, diferentemente do individualismo europeu, a coletividade desconstrói a ideia de que o ser humano pode tudo sozinho. A cosmopercepção afrikana defende que a relação com o outro faz parte do nosso existir, que por sua vez está constituído por várias maneiras de ser (Oyěwùmí, 2021). Quando se viola princípios da coletividade como "*Ubuntu*"⁵ o resultado de suas ações é o isolamento: ele pode ter bens materiais, mas perde o respeito e o apoio da comunidade, ou seja, o desvio desses valores resulta na desarmonia e alienação.

A espiritualidade afrikana é considerada um elemento primordial na tradição do povo afrikano, estando diretamente ligada ao elemento central do pensamento afrikano: a ancestralidade. Ou seja, nossos ancestrais também são espirituais e se manifestam

⁴ Nas sociedades Bantu, o "Jango" é uma espécie de pavilhão ou abrigo onde os membros da comunidade, especialmente os anciãos, se reúnem para discutir questões importantes, resolver conflitos, tomar decisões

⁵ *Ubuntu* é um conceito filosófico e ético nas culturas afrikanas, especialmente entre os povos Bantu. O termo vem das línguas Zulu e Xhosa, que pode ser entendido como "humanidade" ou "humanidade para com os outros." O princípio fundamental de *Ubuntu* é a interconectividade e a interdependência entre as pessoas. É frequentemente expressado pela máxima: "Eu sou porque nós somos" ou "Uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas". Na prática, *Ubuntu* valoriza ações que fortalecem a comunidade, como a partilha de recursos, o apoio mútuo e a resolução coletiva de conflitos.

através dos outros elementos da tradição afrikana, como a música, dança e arte, entre outros.

A Pedagogia da Ancestralidade é, antes de tudo, um posicionamento político contrário ao que se estabeleceu no país como uma lógica incontestável, direcionada ao branco, considerado a norma, enquanto o não-branco é o desvio. É uma pedagogia que se opõe ao colonialismo e à colonialidade, que continuam reafirmando a desumanidade de negros e indígenas (Oliveira, 2020, p. 80).

Nesse sentido, e como todos esses elementos estão diretamente relacionados, abordaremos principalmente a ancestralidade afrikana e sua importância para a manutenção da identidade e dos saberes afrikanos nos espaços afrikanos. Nas tradições afrikanas, como já apresentado, a ancestralidade é o elemento central para a manutenção do passado e do futuro.

Nas tradições afrikanas, como já apresentamos, a ancestralidade é o elemento central para a manutenção do passado e do futuro, é a fonte guia dos saberes, que ensina a “quando não soubermos para onde ir, olhar para trás e lembrarmos pelo menos de onde viemos” (provérbio afrikano). Este lugar de origem é a ancestralidade. Renato Noguera, destaca que:

a ancestralidade é o alvo do culto do pensamento. É importante sublinhar que natureza e cultura não são instâncias cindidas. A ancestralidade constitui um elemento chave, porque impede a cisão entre natureza e cultura. Não existe uma anterioridade entre natureza e cultura. A roda da afroperspectividade permite que a atividade filosófica se desenvolva como uma dança ou como um jogo. A ancestralidade recria caminhos num pretérito do futuro que se afirma no futuro do pretérito entendido em sua presença como instante ininterrupto de criação (Noguera, 2011, p. 10).

A colonialidade do ser buscou e busca durante todo processo de formação no negro no Brasil, reduzir a ancestralidade das populações afrodiaspóricas em meros “ex escravos”, promovendo uma tentativa de desconexão ancestral na tentativa de apagamento dos saberes, e das identidades do negro (Ribeiro, 2022).

Neste sentido e como nos demonstra Kpoholo (2023), os saberes ancestrais afrikanos, precisam passar pelas salas de aulas, porque a invisibilização do continente afrikano e suas epistemes, retira dos estudantes outras possibilidades de processos

educativos, que além de auxiliarem educadores, desmistificam a negatividade imposta sobre Afrika e seus descendente, bem como auxiliam no efetivo cumprimento da Lei 10.639/2003 e, conseqüentemente, no enfrentamento à desigualdade racial presente no currículo escolar.

O ensino e a abordagem do continente afrikano sistematizados pelos currículos escolares parecem dar mais destaque aos últimos séculos. O velho mundo afrikano é invisibilizado, enquanto os anos em que a África esteve confrontada à invasão e ao domínio das potências ocidentais é destacado. Quando se menciona algo relacionado à História Antiga Afrikana, ela não recebe a profundidade nem a abrangência necessária. A consequência desse direcionamento na abordagem da África é que ela reforça as memórias de dores presentes na caminhada dos povos afrikanos e da sua descendência, tanto no continente, quanto na diáspora. O que acaba os enfraquecendo ao invés de fortalecê-los e colocá-los em lugar de protagonistas de uma história milenar, potente, e com imensa contribuição para toda a humanidade (Kpoholo, 2023, p. 4).

Portanto, a ruptura epistêmica é essencial para se acabar com exclusividade epistêmica europeias/cristã/branca, que teimam em reduzir o continente afrikano a um espaço de apenas dor e sofrimento.

SOBRE ÒRÚNMÌLÀ E A CARTOGRAFIA DO CONHECIMENTO: ENTRE SABORES E SABERES

Havia um rei chamado Obatalá. Esse rei admirava há muito a inteligência e a perspicácia de um jovem chamado Òrúnmìlà. Ele queria entregar para Òrúnmìlà o segredo das pessoas, o segredo de todo o mundo; acontece que Òrúnmìlà era muito jovem para uma missão tão importante, então Obatalá resolve testar Òrúnmìlà. Ele pediu a Òrúnmìlà que fizesse a melhor comida que ele pudesse comer. Òrúnmìlà foi até sua casa e lhe preparou língua de touro. O rei comeu, se deliciou e perguntou: “Por que língua de touro é a melhor comida?”; Òrúnmìlà respondeu: com a língua se consegue axé, com a língua se fortalece as amizades, com a língua se enaltece as grandes obras, com o uso da língua os grandes chegam à vitória. Depois de um tempo o rei Obatalá resolveu testar de novo Òrúnmìlà e pediu que ele fizesse a pior comida que pudesse ser feita. Òrúnmìlà foi até sua casa e preparou para o rei língua de touro. “E o rei perguntou, mas como a melhor comida pode ser a pior comida?” Òrúnmìlà respondeu, com a língua os homens se perdem e se vendem, com a língua são proferidas as calúnias, com a língua se destrói as reputações, com o uso da língua são cometidas as maiores vilezas do ser humano. Obatalá surpreso resolve entregar então para Òrúnmìlà os segredos que governam o mundo e a vida das pessoas (Prandi, 1989, p. 192).

Não podíamos avançar neste artigo sem abordar como a sabedoria e os valores são percebidos na cosmologia afrikana e como somos ensinados pelos ancestrais. Na mitologia lorubá, Ifà Òrúnmilà (ou Kaluango Kavungo na vertente Bantu, Angola/Congo/Cabinda) é relacionado como a divindade da sabedoria e dos destinos. Assim como a cartografia do conhecimento busca mapear e organizar o conhecimento humano, auxiliando na compreensão dos mais variados saberes.

Ao tentar compreender essa narrativa, pode parecer simples interpretar a fábula como uma lição sobre o uso do conhecimento para o bem ou para o mal. No entanto, ao aprofundarmos, surgem alguns questionamentos: dentre os vários animais existentes na savana afrikana, por que o jovem sábio escolheu o touro? Por que, dentre as várias raízes comestíveis e até mais saborosas, o sábio escolheu o inhame?

No contexto afrikano, quando o touro é abatido, todas as partes de seu corpo são utilizadas, e nada é desperdiçado. Os chifres e ossos são aproveitados para confeccionar instrumentos de caça, de agricultura, instrumentos musicais e adornos; a carne é utilizada para alimentação; a pele é usada para confecção de roupas, cadeiras, carpetes, entre outros; e o sangue é empregado em rituais ancestrais e como adubo para a terra. Ou seja, o touro é considerado o animal mais completo para a garantia da vida.

O inhame, por sua vez, é um produto que vem da terra, da mesma terra adubada com o sangue do touro. O inhame é fruto do plantio e requer cuidado no processo de cultivo. Podemos, então, interpretar que ao se referir à língua de touro com inhame, o Orixá da sabedoria se refere ao touro como símbolo da totalidade da vida e da realidade, enquanto o inhame representa o cultivo.

A divergência de opinião que Obatalá manifestou ao comer o mesmo prato de comida nos revela a complexidade das várias experiências da vida e faz uma crítica à ideia ocidental de valor absoluto do conhecimento. Na tradição de vários grupos afrikanos, o valor de um conhecimento está relacionado ao contexto. Nesse caso específico, a língua de touro significa a palavra. Como afirma Hampaté Bâ (2010), a língua tem um poder incrível, pode criar paz, assim como destruí-la”, dependendo de como for usada. Desse modo, a língua de touro com inhame pode ser um ótimo prato ou o pior alimento, dependendo sempre de como foi preparado e, principalmente, como é absorvido. Obatalá alimentou-se, certo de

que seria a pior comida que ele estava prestes a comer, e vice-versa. Ọ̀rúnmìlà nos ensina que ter tudo pode significar não ter nada, uma vez que, mesmo sendo um animal completo para a manutenção da vida, o touro pode não agradar ou suprir as necessidades de todas as pessoas.

A relação de Ọ̀rúnmìlà com os saberes afrikanos sempre esteve presente nos ritos, mitos e tradições afrikanas. Oluwole (2017) apresenta algumas das várias percepções de Ọ̀rúnmìlà, que fazem com que ele seja visto dentro da cosmologia afrikana como um cartógrafo do conhecimento. Para a autora, o Orixá abarca em si três personalidades possíveis: Ọ̀rúnmìlà histórico, Ọ̀rúnmìlà mítico e Ọ̀rúnmìlà corporativo.

O Ọ̀rúnmìlà histórico é personificado, embora não exista essa personalidade específica na tradição Bantu (da qual faço parte). Kaluango Kavungo ou Samayonga é considerado o espírito que habita os pensamentos dos sábios. Segundo Olúwólé (2018), citando Emanuel (Ifa Festival, 2000, p. 233), Ọ̀rúnmìlà foi um respeitadíssimo filósofo, nascido aproximadamente em 500 a.C., contemporâneo do Grego Sócrates. No entanto, como debatido neste estudo, o Ọ̀rúnmìlà filósofo não obteve o mesmo reconhecimento nem visibilidade. Pelo contrário, sofreu apagamento histórico com a chegada dos europeus ao continente afrikano, o que resultou na eliminação dos segredos do Odu Ifá da memória coletiva.

Como personalidade histórica, Ọ̀rúnmìlà era um excepcional sábio, procurado por pessoas de diversas partes da África devido à sua imensa fama e reconhecimento. Venerado e, após sua morte, “deificado” por sua grande contribuição para a filosofia, política, ciência, matemática e outros conhecimentos que compõem o conjunto de saberes do povo afrikano. Ele também foi procurado por várias pessoas que desejavam ser seus discípulos e foi professor em duas grandes escolas, Ọ̀kè Itàsè e Ilé-Ifè, sendo esta última considerada um santuário em Ifá (Oluwole, 2017, p. 46). Para Olúwólé (2018), o Ọ̀rúnmìlà mítico representa o ser místico-religioso que, nas mitologias tradicionais afrikanas (Yorubá, Bantu, Gegê), apesar de possuir nomenclaturas diferentes, é a divindade enviada por Olodumarê (Nzambi, para os Bantus) para auxiliar, com sua sabedoria, os seres humanos na organização e solução dos mais diversos assuntos e obrigações sociais na terra. Assim, “Ọ̀rúnmìlà é um Orixá, um

ser celestial, uma divindade guardiã de Ifá” (Noguera, 2018, p. 32) que detém o conhecimento do Ifá.

O sistema divinatório de Ifá é estruturado de modo complexo a partir de arranjos que envolvem basicamente 16 odús (caminhos), resultando em 256 possibilidades para cada circunstância. Ọ̀rúnmìlà é denominado de Olorum Ogbon, ou seja, Deus da Sabedoria. A divindade que conhece os segredos dos caminhos e da cabeça (ori) dos outros Orixás e dos seres humanos (Noguera, 2018).

Por fim, trazemos o Ọ̀rúnmìlà corporativo, que, de acordo com Olúwọ̀lé (2017), é o institucional, a personalidade institucionalizada nas diversas tradições afrikanas. O Ọ̀rúnmìlà corporativo é considerado todo líder das escolas de iniciação, um título dado às pessoas que detêm consigo vários saberes tradicionais. Conforme Oluwole (2017, p. 43), Ọ̀rúnmìlà também é tido como “uma expressão da natureza da realidade e dos princípios de seu entendimento”, sendo considerada uma característica das pessoas que buscam incessantemente o conhecimento e a compreensão das questões sociais, vivendo o aprendizado certos de que “nenhum ser humano possui conhecimento e sabedoria absolutos”.

Uma das maneiras de compreender o pensamento de Ọ̀rúnmìlà na tradição afrikana está centrada em dois aspectos principais: conhecer seu “Muntu”, o que Noguera (2018) chama de “ciência da cabeça”, ou seja, usar seu conhecimento físico, mental, espiritual e ancestral para tomar decisões e conhecer o caminho a ser percorrido, unindo e relacionando sabedoria e trajetória vital (Noguera, 2018).

Conforme destacado neste tópico, Ọ̀rúnmìlà nos chama atenção para a necessidade do autoconhecimento para desbravarmos os caminhos, uma vez que “quando uma pessoa anda por caminhos que não permitem conhecer a si mesma, a ignorância aumenta” (Noguera, 2019). Ọ̀rúnmìlà, nos ensina a aceitar e reconhecer nossas limitações e com isso superá-las, Ọ̀rúnmìlà nos incentiva a investir no processo de busca por conhecimento, mas sempre nos conhecermos antes.

Na África tradicional, o indivíduo é inseparável de sua linhagem, que continua a viver através dele e da qual ele é apenas o prolongamento.” É por isso que quando desejamos homenagear alguém, o saudamos chamando-o repetidas vezes, não pelo seu próprio nome, que corresponderia no Ocidente ao nome de batismo, mas pelo nome de seu clã. Porque não está saudando o indivíduo isolado e sim, nele toda a linhagem de seus ancestrais (Bâ, 2010).

Neste sentido, na cosmologia afrikana, o conhecimento não é apenas um fim em si mesmo, mas está intrinsecamente ligado à moralidade e à ética. Ọ̀rúnmilà, como divindade da sabedoria, instrui que o verdadeiro conhecimento deve ser usado para promover a harmonia social e o bem-estar coletivo, logo o conhecimento deve existir para servir a comunidade.

O conhecimento sem moralidade é visto como perigoso e potencialmente destrutivo, o que é refletido na narrativa da língua de touro. Assim como Ọ̀rúnmilà demonstra que a mesma ferramenta (a língua), pode ser usada tanto para o bem quanto para o mal, assim como o conhecimento, que também pode construir ou destruir, dependendo de como é aplicado. Este princípio ressoa com a ideia afrikana de Ubuntu, que enfatiza a interconexão entre as pessoas e a responsabilidade coletiva no uso do saber.

DECOLONIZAR O CURRÍCULO É DEMOCRATIZAR DO ENSINO

Desde as primeiras concepções de educação pública no Brasil colônia com os Jesuítas, o sistema educacional sempre esteve caracterizado por políticas excludentes e por um viés racista que ignorava as desigualdades sociais e raciais. Esse legado colonial foi reforçado ao longo das décadas, e a ditadura militar de 1964, que durou 21 anos, intensificou essas práticas ao instaurar políticas educacionais eugenistas e ainda mais excludentes.

O regime militar consolidou um modelo de ensino que restringia o (re)conhecimento da diversidade e impedia avanços significativos em direção aos direitos sociais e à valorização das identidades culturais brasileira (Gomes, 2012). Uma das evidências desse histórico de processo de apagamento epistêmico está no campo da filosofia por exemplo. Enquanto obras produzidas por filósofos da Europa, os pensamentos e obras de intelectuais afrikanos, como Cheikh Anta Diop, Molefi Kete Asante, Amadou Hampâté Bâ e até Ọ̀rúnmilà, contemporâneo de Platão, seguem ausentes dos currículos e conteúdos pedagógicos oficiais (Olúwoḽé, 2018)

De igual modo no campo da história, há supervalorização da Grécia como ponto de partida da racionalidade. No entanto, Diop demonstram que o conhecimento grego foi profundamente influenciado por saberes egípcios. Para Diop,

se considerarmos a escola idealista grega (Platão, Aristóteles e os estoicos), nenhuma diferença essencial aparece em relação ao Egito, já que se trata de um pensamento egípcio modificado: em toda a cosmogonia platônica e na metafísica aristotélica o mito coabita pacificamente com o conceito. Platão poderia até mesmo ser chamado, à justo título, de Platão, o mitólogo. Mas as coisas mudam radicalmente com a escola materialista grega; os princípios, as leis de evolução da natureza tornam-se propriedades intrínsecas da matéria, que já não precisam mais ser duplicadas, mesmo simbolicamente, em divindades, bastando-se a si mesmas. Da mesma forma, toda causa primordial de natureza divina é rejeitada; o mundo não foi criado por nenhuma divindade, a matéria sempre existiu. Por mais que esse pensamento seja o desenvolvimento lógico do componente materialista da cosmogonia egípcia, ele se separou suficientemente do seu modelo para se tornar propriamente grego; o materialismo ateu é uma criação puramente grega, o Egito e a África negra parecem tê-lo ignorado. Quanto às condições sóciopolíticas de seu nascimento, isto já é uma outra história (Diop, 1981, p. 412).

É importante destacar que a partir das reivindicações do Movimento Negro e outros setores sociais, foi sancionada em 2003 a Lei 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). Esta nova lei se tornou um marco educacional ao propor mudanças curriculares para incluir o ensino de história e cultura afro-brasileira, além de impulsionar a educação para as relações étnico-raciais.

Medidas que visam a concretização de iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações que possam ressarcir os descendentes de afrikanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista (Brasil, 2004, p. 11).

Pode-se a partir disso afirmar que este dispositivo legal, é um instrumento fundamental e necessário para decolonização do currículo, haja vista que ela garante aos alunos afrodiaspóricos o reconhecimento e valorização de suas subjetividades, seus saberes e respeitos aos seus símbolos nos espaços escolares, uma vez que a legislação democratiza o currículo, pois “É tarefa da escola fazer com que a História seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos” (Santos, 2000, p.20).

Diante disso, a proposta de decolonizar o currículo escolar surge como uma ferramenta essencial para enfrentar o racismo epistêmico que permeia a elaboração e estruturação do conhecimento no Brasil. Historicamente, personagens de origem afrikana, afrodiaspórica e indígena têm sido apagadas dos livros didáticos e da esfera acadêmica e política, sendo raramente reconhecidas como produtoras de conhecimento. Esse

apagamento posiciona os saberes desses grupos na marginalidade e na subalternidade epistêmica, limitando sua valorização e inclusão (Gomes, 2020).

A questão central com isso, é que mesmo com o fim da escravidão, o pensamento racista colonialista de que corpos afrikanos não seriam capazes de produzir conhecimento, e com isso a responsabilidade de humanizar e educar os alunos afrikanos ficou com o colonizador através da colonialidade. Chinua Achebe ao lembrar o processo de historização afrikana na era colonial ao afirmar que: “contar a história do povo negro na nossa época, e por um considerável período antes disso, tem sido uma responsabilidade que os brancos tomaram para si, eles o fizeram sobretudo para entender os propósitos de gente branca, naturalmente” (Achebe, 2012, p.66).

No Brasil, intelectuais afrikanos e afrodiaspóricos, assim como suas produções intelectuais, não tiveram espaço merecido de reconhecimento. Quando tiveram foram embranquecidas ou a eles atribuídas características brancas. A exemplo disso, podemos observar na fala de Joaquim Nabuco ao se referir a Machado.

Mulato, ele foi de fato, um grego da melhor época. Eu não teria chamado Machado de Assis de mulato e penso que lhe doeria mais do que essa síntese. (...) O Machado para mim era um branco e creio que por tal se tornava; quando houvesse sangue estranho isso nada alterava a sua perfeita caracterização caucásica. Eu pelo menos só via nele o grego” (Nabuco *apud* Massa, 1900, p. 46).

Fanon (2008) define esse processo de apagamento como o “tornar-se humano”. Fenômeno que obriga pessoas negras a usarem ou serem usados com máscaras brancas para que possam receber o prestígio na tentativa de esconder a negritude.

Pensar perspectivas curriculares Afro-Latino-Americanas é pensar em processos educativos decoloniais, que nos remetem a idealizar o currículo como instrumento de emancipação dos saberes nas escolas e conseqüentemente promover um tensionamento nesses espaços que são também espaços de produção de racismo e logo precisam ser também espaços de produção de antirracismo.

Mas, afinal, o que é a colonialidade do currículo? Segundo Quijano (2005), a colonialidade refere-se à perpetuação de uma lógica de dominação que remonta ao colonialismo, na qual os sistemas educacionais foram estruturados para privilegiar a epistemologias brancas/europeia/cristãs, coagindo-os sob uma lógica universal e superior.

Mignolo (2011) complementa, afirmando que essa imposição não é apenas um reflexo do passado colonial, mas uma prática contínua que marginaliza e silencia os saberes, culturas e epistemologias de grupos subalternizados. Portanto, a colonialidade do currículo, pode ser considerado como o aro de restringir o conhecimento legítimo ao saber europeu, descartando, deslegitimando, desconsiderando e desvalorizando as epistemes dos povos outrora colonizados (Walsh, 2019).

METODOLOGIA

Determinar os caminhos de uma pesquisa que se compromete a romper com os padrões epistemológicos pré-estabelecidos pela colonialidade é desafiador. Compreendendo essa complexidade, buscamos apoio nas fundamentações fenomenológicas, especialmente nas ideias de Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty. Husserl propõe o conceito *epoché*⁶, a fim de permitir a compreensão das experiências na sua essência e a partir da perspectiva dos próprios sujeitos (Husserl, 2006). Já Merleau-Ponty ressalta a importância de se valorizar a vivência e a percepção do corpo como base para a construção do conhecimento (Merleau-Ponty, 1999).

Nos baseando nessas duas ideias fenomenológicas, busca-se então nesta pesquisa, evidenciar outras formas de saber e produção de conhecimento, embasados nas vivências e subjetividades. Além disso, reforçamos a ideia de que “é preciso fazer para saber” (Alves, 2015), em consonância com o pensamento de Gatti, para desenvolver um conhecimento enraizado na prática e na vivência.

O método não é um roteiro fixo; é uma referência. Ele, de fato, é construído na prática, no exercício do 'fazer a pesquisa'. O método, nesse sentido, está sempre em construção. Não se pode deixar que prescrições metodológicas aprisionem o pesquisador como uma couraça. O método oferece a orientação de base necessária à garantia de consistência e validade, mas ele não pode se transformar numa 'camisa de força'. Por isso, precisa ser apropriado pelo pesquisador que, pelas suas

⁶ conceito de epoché, central na fenomenologia de Edmund Husserl, refere-se à “suspensão do julgamento” ou “redução fenomenológica”. Na prática, isso significa colocar em “parênteses” todas as crenças, preconceitos e pressupostos que temos sobre o mundo e os objetos de estudo, para focar exclusivamente na experiência direta dos fenômenos tal como eles se apresentam à consciência. A epoché é um esforço para perceber o fenômeno de forma pura, livre das influências culturais, pessoais ou teóricas (Husserl, 2006).

mediações, cria alternativas, novas saídas, novas soluções para o emergir dos dados e sua compreensão (Gatti, 1999, p.77).

Nesta pesquisa, adotamos uma abordagem metodológica decolonial, fundamentada nas tradições afrikanas de coletividade e dialogismo que corroboram com os ensinamentos de Paulo Freires. Utilizando uma abordagem qualitativa empírica e o método de observ(ação) intervenção com base no dialogo dialógica. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com significados, motivações e valores que não podem ser quantificados, valorizando as diversas vivências e perspectivas envolvidas.

Inspirada na pedagogia dialógica de Paulo Freire, que articula práxis e percepção de mundo em um processo de ação-reflexão, a pesquisa problematiza paradigmas pedagógicos opressores e busca caminhos para uma educação mais crítica, emancipadora e transformadora. Como destacado por Freire:

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, 'desarmada', indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (Freire, 1996, p.42-43).

A metodologia de pesquisa-interação, embasada no diálogo, mostrou-se ideal para nossa pesquisa, pois se propõe a criar uma ruptura na epistemologia e a valorizar os diálogos entre pesquisador e objeto de pesquisa. Diferentemente da pesquisa-ação, a pesquisa-interação propõe um diálogo crítico sobre a demanda, demonstrando possibilidades mais interativas entre teoria e prática.

Segundo Mikhail Bakhtin, existe uma relação efetiva entre pesquisador e o que se pesquisa: "Toda relação de princípio é de natureza produtiva e criadora. O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto só adquire determinada de na nossa relação com ele: é a nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário" (Bakhtin, 1926, p. 4). Nesse contexto, definir o objeto, gerar os dados e vivenciar os espaços de pesquisa são passos essenciais para o pesquisador em uma abordagem dialógica. Esse processo envolve o movimento de se aproximar para experienciar a pesquisa e se distanciar para refletir sobre ela.

CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais de Vila Velha - ES, situadas em bairros da periferia, porém em contextos socioeconômicos distintos. Ambas atendem cerca de 300 estudantes cada, entre Ensino Fundamental I, II e Educação de Jovens e Adultos, com um corpo docente composto majoritariamente por profissionais autodeclarados cristãos, muitos dos quais não reconhecem a importância de se discutir a Lei 10.639/03. Essa falta de reconhecimento contribui para a marginalização dos saberes de matrizes afrikanas, reforçando estereótipos e a demonização das expressões e saberes de alunos e professores afroreligiosos.

A comunidade escolar, composta por aproximadamente 90 servidores, enfrenta dificuldades para integrar as questões culturais afro-brasileiras no currículo, em parte devido à resistência de alguns pais e familiares. No entanto, é crucial promover a valorização e o reconhecimento das práticas pedagógicas oriundas desses territórios, que, apesar das resistências impostas pelo racismo e pela colonialidade, são fundamentais para o enriquecimento do ambiente escolar.

Os saberes trazidos pelos estudantes de matrizes afrikanas têm o potencial de contribuir significativamente para um currículo mais democrático e inclusivo. Para isso, é necessário que o debate sobre a descolonização curricular seja expandido, superando as barreiras do racismo epistêmico e promovendo uma educação que reconheça e valorize as diversas culturas que compõem a sociedade brasileira. Como destaca Melo Neto, esse movimento é vital para uma educação integral.

ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA: SABRES DOS POVOS DE TERREIROS NO OLHAR DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS

A exploração das entrevistas foi crucial para a construção dos resultados da pesquisa. O processo foi realizado com auxílio de um questionário seguido de conversas informais sobre as temáticas em pesquisa, tais como racismo religioso, relações raciais no currículo, e a

valorização dos saberes afrikanos e afro-brasileiros. Sendo assim a abordagem de elementos que fortaleçam e promovam os feitos dos negros no Brasil, são importantes instrumentos informativos de promoção da diversidade cultural e da produção de reconhecimento e afirmação de pertencimento dos afrodiáspóricos.

Percebo que estudantes que têm acesso a uma educação que lhes permite enxergar a realidade numa perspectiva afrocentrada, fazendo uso de conhecimentos e elementos de nossa origem afrikana, recebem um letramento racial que os permite uma análise crítica de suas ações e comportamentos (Professor 2, 22 de maio de 2024).

Neste mesmo sentido, a abordagem sobre a inclusão dos saberes dos povos de matriz afrikana no currículo escolar é tida pelos professores como uma prática essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Uma das entrevistadas afirmou:

Incluir os saberes dos povos de matriz afrikana no currículo escolar é fundamental para a edificação de uma sociedade justa, igualitária. Essa inclusão contribui para combater o racismo, para o enriquecimento do conhecimento, a valorização da história e da cultura brasileira, bem como proporciona fortalecimento da autoestima dos estudantes negros"(Professor 1, da escola Boavista, 22 de maio de 2024)

Lélia Gonzalez já defendia que a valorização da cultura afrikana e afro-brasileira como essencial para combater o racismo estrutural e promover a igualdade (Gonzalez, 1988). Segundo a autora, a negação desses saberes perpetua a marginalização e a exclusão social, reforçando a importância de uma educação inclusiva que valorize as contribuições culturais dos povos afrikanos. Nesta linha, o professor Rufino em pedagogia das encruzilhadas, destaca que

Contrárias ao reconhecimento e credibilização da diversidade de saberes e ao compromisso com a justiça social/cognitiva. A educação não pode ser absolvida de uma crítica que a cruze às dimensões do colonialismo. Esse padrão de poder esteve/está estrategicamente presente nos modos de educação praticados pelas instituições dominantes, seja nas formas concretas ou simbólicas de violência inferidas aos grupos historicamente subalternizados. A evidência ressaltada são os efeitos do colonialismo/racismo epistemológico/cognitivo e o fortalecimento de práticas pedagógicas que contribuíram para a manutenção do ideário colonial (Rufino, 2019, p. 281).

Os professores destacam a persistência de um currículo eurocêntrico, que ignora a diversidade étnica do Brasil e marginaliza os saberes indígenas e afrikanos. Nesse contexto, Rufino (2019, p. 86) afirma que, enquanto a educação brasileira segue orientada por uma agenda colonial, é urgente produzir uma pedagogia baseada no cosmopolitismo dos saberes subalternizados, inspirada na transgressão. Da mesma forma, Mbembe (2018), em *Crítica da Razão Negra*, questiona a hegemonia eurocêntrica que silencia e subordina outras formas de conhecimento, tratando a experiência europeia como universal. Ele reforça a necessidade de valorizar os saberes afrikanos e não ocidentais, rompendo com a lógica que privilegia apenas a visão europeia.

SILENCIAMENTO EPISTÊMICO E RACISMO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

No decorrer desta investigação, abordamos em vários momentos a supervalorização das epistemologias ocidentais, uma questão central que foi corroborada pelos educadores entrevistados. Eles afirmaram que "existe uma superestimação da história europeia, ao passo que a história afrikana é ensinada apenas a partir do ponto da escravização, sem abordar a complexidade e a riqueza das civilizações afrikanas pré-coloniais." Esse enfoque limitado reforça a visão de África como um continente de atraso e submissão, contribuindo para a manutenção de estereótipos negativos. Um dos professores entrevistados expressou claramente essa preocupação:

não existe utilização do conhecimento produzido na África. Ainda temos um material didático focado na perspectiva eurocentrada que conta a história de África a partir da escravização de seus povos, quando na verdade a escravização representou uma quebra na história deste continente (Professor 5, Escola Terra-Vermelha, Diário de Campo, 12 de março de 2024).

Cabe destacar que a destruição das identidades culturais por meio de narrativas eurocêntricas, que distorcem a realidade e marginalizam culturas não europeias. Ele argumenta que essa perspectiva invisibiliza os saberes de civilizações subjugadas pela colonização, levando à desvalorização de suas contribuições. Esse processo de exclusão e estereotipação reflete diretamente no currículo escolar, perpetuando a negação da diversidade cultural. Assim, o currículo se torna um espaço de apagamento das histórias e

conhecimentos das culturas subalternizadas.

Essa crítica é complementada com a abordagem de outros teóricos decoloniais, como Achille Mbembe e Boaventura de Sousa Santos, que também denunciam o epistemicídio e a desvalorização dos saberes das populações não europeias. Boaventura de Sousa Santos (2009) vai além ao afirmar que a monocultura do conhecimento ocidental não só silencia outras formas de conhecimento, mas também legitima um processo contínuo de colonialidade.

A (Professora 3 da escola Boavista) relata-nos sobre a consequências do racismo contra os saberes das populações de matriz Afrika, para ela, "" [...] as consequências do racismo epistêmico no contexto curricular são graves e impactam diretamente a formação dos estudantes, tais como: limita a compreensão da realidade, perpetua a desigualdade, dificulta o desenvolvimento do senso crítico".

Nesta mesma linha de raciocínio, Maldonado-Torres argumentam que "o racismo epistêmico descarta a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas o resultado acaba por ser o mesmo: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos" (Maldonado-Torres, 2008, p. 79). Como afirmado pelo educador entrevistado, o Racismo Epistêmico, está diretamente ligado ao apagamento do outro. "O racismo epistêmico é a negação do outro, de sua legitimidade intelectual" (Professora 1 da escola Boavista, Diário de Campo 17 de junho de 2024).

Desse modo, é fundamental a elaboração de propostas de intervenção pedagógicas que gera, mudanças no currículo atrelado a formação dos profissionais docentes, fato que é reforçado pela professora entrevistada a afirmar que: "Precisamos de uma formação continuada que não só ensine os professores sobre a história e a cultura afrikana, mas que também os ajude a desconstruir preconceitos e estigmas que podem carregar." (Professora 3 da escola Boavista, Diário de campo 12 de junho de 2024).

Embora existam documentos normativos que apelam para Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, está formação não garantida na sua integralidade por parte das secretarias municipais das escolas por onde passamos. A orientações curriculares preveem a:

socialização e visibilidade da cultura negro-afrikana. Formação de professores com

vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações racial e de gênero e à homofobia. Construção de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola. Valorização dos diversos saberes. Valorização das identidades presentes nas escolas, sem deixar de lado esse esforço nos momentos de festas e comemorações (Brasil, 2006, p. 24).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais reforça a necessidade de enfrentamento ao racismo como parte de um processo de garantia de uma educação de qualidade (Brasil, 2009, p. 23). Em respostas, os professores entrevistados, criticam a colonialidade do saber na cara do racismo epistêmico no sistema educacional, destacando a exclusão dos valores e saberes de grupos invisibilizados nas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, buscou de certa forma evidenciar a negação do direito de existir dos povos afrikanos e afrobrasileiros nos currículos escolares, assim como apresentar a relevância dos saberes de matrizes afrikanas como uma estratégia para a decolonização e se pensar outras pedagogias capazes de sugerir mudanças e propor uma pedagogia mais real à realidade afrobrasileira.

Pode-se notar com este trabalho que os territórios de matrizes afrikanas, podem desempenhar importante função social e no contexto escolar, quando articulados com os conteúdos no intuito de enfrentar as desigualdades raciais presente nos processos pedagógicos e, assim como nos materiais de apoio desse processo podem além de construir uma escola democrática, auxiliar na construção da identidade de alunos negros e afroreligiosos que são obrigados a assimilar conteúdos escolares que vangloriam seus opressores.

Como constatado nos resultados, discutir sobre as epistemologias produzidas nestes espaços, demanda tensionamentos capazes de romper com as barreiras da colonialidade, movimento essencial para transformação da escola em espaço democrático e que seja capaz de reconhecer a pluralidade de saberes que compõem as sociedades brasileira.

É preciso lutar contra as ideias contrárias que foram antes difundidas acerca dos povos afrikanos e afrodiaspóricos, suas crenças e tradições, na perspectiva de propor uma (re)leitura realista sobre os processos de diáspora afrikana e escravidão no Brasil. Uma vez que é possível perceber nesses educadores e a partir do questionamento das posições sociais trazidas por eles, a necessidade possível de discutir a real situação dos povos que foram aqui trazidos e escravizados, no sentido de debater a real história e contar a versão na qual o negro protagoniza, canta e conta seus anseios.

Observa-se, portanto, que a aplicabilidade da Lei 10.639/03 passa pela qualificação continuada dos professores, no intuito de reforçar ainda mais a relevância de se discutir a temática na escola, bem como, ampliar de forma crítica a questão. É necessário decolonizar as mentes, no sentido de debater a questão e mostrar de maneira enfática seu outro lado e não apenas o que foi difundido ao longo da história.

REFERÊNCIAS

ACHEBE, Chinua. **O mundo se despedaça**. Tradução: Vera Queiroz da Costa e Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ADACHI, Nobuko. **O perigo de uma história única**. New York: Routledge, 2009, p. 1-22.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar**. In:

ALVES, N. **Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N (Orgs.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas - sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BÂ, Amadou Hampaté. **A Tradição Viva**. In: ISKANDER, Z. (Org.) **História Geral da África**. Vol. 1. São Paulo: Ática, Unesco, 2010. cap.8. p. 168-212

BAKHTIN, M. M.; VOLOSCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica)**. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **modificada pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 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. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: junho, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 ago. 2024.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. . Acesso em: 14 nov. 2024.

DIOP, Cheikh Anta. **Civilisation ou barbarie: anthropologie sans complaisance**. Paris: régence Africaine, 1981.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUfba, 2008.

FREIRE, P. **pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano, 2002**. (Pesquisa em Educação, v. 1).

GOMES, Nilma Lino. 2005. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In MUNANGA, Kabengele (org). 2005. Educação anti-racista: caminho aberto pela Lei Federal nº. 10.639/03. Introdução. Brasília: MEC. SECAD.

KPOHOLO, S. F. F. **Conhecendo e ensinando a África com Amadou Hampâté Bâ: Os movimentos de uma reconexão ancestral africana. 2023**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/25182/10398>. Acesso em: 31 out. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 2008. Disponível em: Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/695> Acesso em: 10 jan. 2024.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. São Paulo: N-1 edições, 2018, 80p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

MIGNOLO, W. **La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso**. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.8: 243-281, enero-junio 2008.

NOGUERA, Renato. **Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado**. Revista África de Africanidades, Cidade Rio de Janeiro, ano 3, n. 11, nov.

2010. Disponível em: http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf. Acesso em 29 jul. 2023.

OLIVEIRA, K. de. (2020). **Literatura Negro-brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil. Abatirá - Revista De Ciências Humanas E Linguagens**, 1(1), 03–14. Disponível em <https://revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/8845> Acesso em 29 out. 2023.

OLÚWOLÉ, S. B. (2018). “Conferências Africanas: semana de Ooni de Ifé no Rio”. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Recuperado de: (6) Final Sequence 2 com trecho - YouTube , acesso em 2022.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero** / Oyèrónké Oyěwùmí; tradução wanderson flor do nascimento. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PRANDI, Reginaldo e GONÇALVES, Vagner. **Deuses tribais de São Paulo. Rio de Janeiro, Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, no. 57: 34-44, set. 1989(a).

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro, 2005.

QUERINO, Manuel. **A raça africana e os seus costumes na Bahia.** 1995. Series: Coleção de estudos brasileiros. Serie Cruzeiro, v. 9 174 p.

RIBEIRO, Katiúscia. **O futuro é ancestral.** 2023. Programa GNT, youtube Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: [http:// https://www.youtube.com/watch?v=mxJEmiUvnJ8](http://https://www.youtube.com/watch?v=mxJEmiUvnJ8) Acesso em 29 out. 2024.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia Das Encruzilhadas Exu como Educação. Rev. Exitus**, Santarém , v. 9, n. 4, p. 262-289, out. 2019 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000400262&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 nov. 2024. Epub 15-Maio-2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 8a. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** v. 1.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

WALSH, Caterine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver.** In: CANDAU, V. M. (Org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ABSTRACT:

This paper explores Afro-descendant territories as spaces of knowledge production and the irrole in decolonizing the Brazilian school curriculum. Despite the marginalization imposed by coloniality, these sacred spaces generate knowledge that intertwines curricular components, challenging the predominantly Eurocentric, Christian, and Western epistemologies in education. Through an empirical qualitative research methodology with a decolonial approach, developed with educators and Afro-religious practitioners, the study highlights the importance of including the knowledge of these groups in the curriculum. It values lived experiences as a tool to counter epistemicide, de-Christianize education, and deEuropeanize knowledge. This approach not only values students' identities but also establishes a space for re-existence and counter-hegemonic affirmation.

Keywords: Afrikan-Derived Religions; Knowledge Production; Curriculum Decolonization; Anti-Racist Education.

Recebido em 31/10/2024.

Aprovado para publicação em 18/11/2024.