

**POR UMA CRÍTICA EPISTEMO-  
LÓGICA DECOLONIAL: REFLEXÕES  
SOBRE A DESCOLONIZAÇÃO DO  
CURRÍCULO**

Autor: **Beatriz Giugliani**  
ORCID: 0000-0003-3032-675X  
Filiação: UFBA  
bgiugliani@yahoo.com.br

**RESUMO**

O objetivo do texto é levar à reflexão de forma crítico-interpretativa, as práticas escolares e a descolonização do currículo em contexto determinado, por meio da análise das relações raciais e de poder de jovens negros do Ensino Médio no interior da Bahia. Para buscar compreender a complexidade dessas relações e da própria construção histórica e social de processos de dominação, a referência é a interação com os interlocutores, suas experiências vivenciadas dentro e fora da escola. A metodologia qualitativa mais utilizada enfatizou o Grupo Focal como ferramenta para coleta de dados abarcando aspectos objetivos e subjetivos para compreensão do processo escolar, propiciando através da discussão/colisão de ideias, a compreensão das divergências e contraposições. O ponto de vista dos estudantes nos obriga a reconhecer o imperativo da descolonização dos currículos e a perspectiva cultural como fator impreterível na trajetória escolar que não se circunscreve apenas na escola, mas que a considera fundamental como elemento convergente de significados e de resistência à totalização. As narrativas transcritas, mesmo atravessadas por linhas do poder e situadas em um campo turbulento de imposições, podem ser miradas como narrativas abertas, sujeitas a serem subvertidas, abertas à produção de identidades e subjetividades contra hegemônicas.

**PALAVRAS-CHAVE:**

Descolonização. Crítica Epistemológica. Relações de Poder. Relações Raciais. Ensino Público.

Trabalho submetido em  
11/10/2022 e aprovado em  
20/12/2022.  
DOI: [https://doi.org/10.33148/CES\(2128\)](https://doi.org/10.33148/CES(2128))

## **FOR A DECOLONIAL EPISTEMOLOGICAL CRITIQUE: REFLECTIONS ON THE DECOLONIZATION OF THE CURRICULUM**

### **ABSTRACT**

The purpose of the text is to reflect critically and interpretively on school practices and the decolonization of the curriculum in a given context, through the analysis of racial and power relations of young black people in high school in the interior of Bahia. In order to seek to understand the complexity of these relationships and the very historical and social construction of processes of domination, the reference is the interaction with the interlocutors, their experiences inside and outside the school. The most used qualitative methodology emphasized the Focus Group as a tool for data collection, encompassing objective and subjective aspects for understanding the school process, providing, through the discussion/collision of ideas, the understanding of divergences and oppositions. The students' point of view obliges us to recognize the imperative of curriculum decolonization and the cultural perspective as an essential factor in the school trajectory that is not restricted to school, but which considers it fundamental as a converging element of meanings and resistance to totalization. The transcribed narratives even crossed by lines of power and situated in a turbulent field of impositions, can be viewed as open narratives, subject to being subverted, open to the production of counter-hegemonic identities and subjectivities.

**KEYWORDS:** Decolonization. Epistemological Criticism. Power relations. Race Relations. Public education.

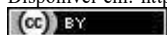
## **POR UNA CRÍTICA EPISTEMOLÓGICA DECOLONIAL: REFLEXIONES SOBRE LA DESCOLONIZACIÓN DEL CURRÍCULO**

### **RESUMEN**

El texto tiene como objetivo reflexionar crítica e interpretativamente sobre las prácticas escolares y la descolonización del currículo en un contexto dado, a través del análisis de las relaciones raciales y de poder de jóvenes negros en la enseñanza media del interior de Bahía. Para buscar comprender la complejidad de estas relaciones y la propia construcción histórica y social de los procesos de dominación, la referencia es la interacción con los interlocutores, sus experiencias dentro y fuera de la escuela. La metodología cualitativa más utilizada enfatizó el Focus Group como herramienta de recolección de datos, abarcando aspectos objetivos y subjetivos para la comprensión del proceso escolar, proporcionando, a través de la discusión/colisión de ideas, la comprensión de las divergencias y oposiciones. La mirada de los estudiantes obliga a reconocer el imperativo de la descolonización curricular y la perspectiva cultural como factor esencial en la trayectoria escolar que no se restringe a la escuela, sino que la considera fundamental como elemento convergente de sentidos y resistencia a la totalización. Las narraciones transcritas aun atravesadas por líneas de poder y situadas en un campo turbulento de imposiciones, pueden ser vistas como narrativas abiertas, sujetas a ser subvertidas, abiertas a la producción de identidades y subjetividades contra hegemónicas.

**PALABRAS CLAVE:** Descolonización. Crítica Epistemológica. Relaciones de poder. Relaciones raciales. Educación pública.

Para citar este artigo: GIUGLIANI, B. Por uma crítica epistemológica decolonial: Reflexões sobre a descolonização do currículo. *Cadernos de Estudos Sociais*, v. 37, n. 2, jul./dez., 2022. DOI: [https://doi.org/10.33148/CES\(2128\)](https://doi.org/10.33148/CES(2128))  
Disponível em: <http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD>. Acesso em: dia mês, ano.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), sendo permitido que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir deste trabalho, desde que seja dado ao autor o devido crédito pela criação original e reconhecida a publicação nesta revista.

## 1 INTRODUÇÃO

Por uma crítica epistemológica decolonial – e por uma luta política de reconstrução do progresso epistêmico, o presente artigo discute, a partir de experiência etnográfica em uma escola no interior da Bahia com jovens do Ensino Médio, os dilemas da desconstrução dos currículos e das práticas escolares vivenciadas na periferia brasileira. Assim, essa discussão é – ela própria – uma espécie de interpretação: uma indagação que busca compreender e refletir, a partir de um contexto escolar determinado, a descolonização dos currículos para além da dialética, apoiados na convicção de que as abordagens dialéticas são descabidas às condições de opressão, tanto no sentido moral e político quanto no sentido da decolonialidade que, “ao exigir o direito à história, para além da narrativa eurocêntrica, desdobra-se em desafios: um, de natureza ontológica – a renegociação das definições do ser e dos seus sentidos – e, outro, epistêmico, que contesta a compreensão exclusiva e imperial do conhecimento” (MENESES, 2019). Destacamos então, nesse ponto, a importância da produção de críticas fundamentais para o pensamento latino-americano dirigidas ao pensamento hegeliano (HEGEL, 2014) nas décadas de 1960 e 70, explorando os limites da dialética em contextos não-europeus e no contexto das relações entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos, expressão comum à época, citando Enrique Dussel (Filosofia da Libertação) e Aníbal Quijano (Teoria da Dependência).

No quadro dessa argumentação, podemos ler a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel (1995) como uma maneira de leitura filosófica que admite a inserção da América Latina na produção de saberes, rejeitando, absolutamente, a ideia totalizante de um homem universal, a ideia fragmentada e parcial de mundo. O interesse aqui não é aprofundar propriamente a discussão dialética em si. O sentido dessa argumentação é, verdadeiramente, demonstrar que ela se assenta no próprio contexto sociocultural que, nesse caso, sustenta as práticas historicamente situadas que envolvem todo o fazer dessa investigação. Desse modo, “a luta pela produção de um mundo que caibam outros mundos supõe a tomada da palavra pelo negro, a palavra como potência política de afecção e de transformação de si mesmo” (FAUSTINO, 2021, p. 397).

O contexto colonial e seus acontecimentos sociais decorrentes estão intimamente relacionados à constituição subjetiva dos sujeitos e, por isso, a luta política antirracista se legitima como forma de superação dos problemas da negação do negro presa à dinâmica do reconhecimento que, inexoravelmente, inviabiliza o funcionamento de todo o sistema. Em outras palavras, não basta apenas reconhecer o outro como diferente e autônomo, mas superar a relação desigual imposta concretamente a qual posiciona o branco como superior, inferiorizando qualquer outro que não seja branco. Evidente que sem o conflito, que constrói a reciprocidade, o reconhecimento não se cumpre, o negro não é legitimado como o outro, mas se

mantém como o escravo, ou de outra forma, nesse contexto não ocorre a viabilidade para ser: “sentimento de inferioridade? Não, sentimento de inexistência” (FANON, 2008, p. 125). Na verdade, o outro como – e tão-somente – interdito e coagido a incorporar as contradições que organizam a sociedade brasileira.

Ora, situações de opressão e exploração onde a dimensão humana de alguém é negada ontologicamente tem efeitos e implicações que precisam ser confrontadas e especificadas exatamente nesse tempo e nesse território periférico e, ao mesmo tempo central, se o propósito maior for constituir a transformação “das relações postas pela universalização desigual e combinada do capital nas colônias” (FAUSTINO, 2021, p. 465).

É a partir desses diagnósticos que iremos refletir e analisar tendo como base nossa experiência etnográfica referente à tese de doutorado realizada entre os anos de 2015 a 2018 na cidade de São Félix, no Recôncavo Baiano (Bahia)<sup>1</sup> com jovens rapazes negros do ensino médio para investigar o abandono escolar, as relações raciais e de poder, e os impactos causados na vida vivida desses sujeitos. Dito de outro modo, procuramos, no trabalho de tese, evidenciar o modo como a construção social das masculinidades racializadas condiciona o percurso escolar de jovens estudantes negros nesse contexto escolar. Como esses jovens significam as relações de gênero e atribuem sentidos às masculinidades e às feminilidades pode constituir um exercício para explorar (des)continuidades nos significados socialmente manipulados, disponíveis e/ou construídos pela juventude para moldar suas experiências e valores (SOUZA, 2010, p. 110).

Aqui consideramos, com base no campo, que o racismo, as relações de poder e a discriminação racial são frequentemente marcadas pelo gênero, mulheres e homens vivenciando diferentemente abusos dos direitos humanos. Como provoca o antropólogo Osmundo Pinho, quando analisa resultados de investigação exploratória realizada sobre experiências e perspectivas educacionais, discriminação, preconceito e desempenho escolar nas cidades de Cachoeira e São Félix na Bahia, “a articulação concreta e historicamente consolidada entre raça e gênero não segue um modelo único cumulativo de desigualdades, mas apresenta padrões diferenciais resultantes da interação de fatores complexos” (PINHO, 2013, p. 22).

Ora, a cultura negra, suas religiões, suas representações raciais, sexuais e de gênero, ultrapassam os muros da escola. Censurados e censuradas, os contextos, o escolar e o cultural,

---

<sup>1</sup> O Recôncavo Baiano converge traços gerais do processo de colonização do país pelos portugueses iniciado no século XVI e erguido em torno do trabalho escravo e da cultura da cana de açúcar. O apogeu das cidades da região acontece dois séculos depois, deixando como legado as construções coloniais que ainda hoje adornam a orla do Rio Paraguaçu. No século XX, tanto Cachoeira quanto São Félix, iniciaram um longo processo de decadência econômica, aumentado através de políticas autoritárias de desenvolvimento concentracionista geradas nos anos 1970. Nesse momento, pode-se dizer que as cidades, ainda muito pobres, fortalecem pontos de resistência da tradição africana no Brasil.

como pudemos observar, estão apartados, isentos de conexões. E, portanto, não seria descomedimento falar, acima de tudo, em desigualdade, desigualdade produzida, reproduzida e aprendida através da escola.

Portanto, o estudo etnográfico é, ele próprio, particular e propositivo. A *diferença*, essa que constitui um problema e não um fato da realidade, como nos alerta Mbembe (2018), é, em verdade, um problema político e cultural no tempo em que “[...] o contato violento entre povos, por meio da conquista, do colonialismo e do racismo, levou alguns a acreditarem que eram melhores que outros” (RUCKTESCHELL-KATTE, 2016). A *diferença*, assim, aliada às desigualdades e às contradições fazem, sim, parte do cotidiano escolar.

São múltiplos os questionamentos que se colocavam desde a fase inicial da pesquisa, como, por exemplo, por que os estudantes – jovens homens negros do Ensino Médio de um colégio estadual localizado no Recôncavo Baiano – abandonam a escola em maior número ou vão sendo progressivamente “abandonados” por ela? Destaco, assim, a importância de se considerar as pessoas que tomamos como interlocutores de nossas pesquisas como sujeitos que se constituem na cultura, na linguagem, em contextos históricos dos quais não podem ser prescindidos. Neste sentido, a escolha do método etnográfico se revelou importante e funcional à pesquisa. Conforme DaMatta, a antropologia é a “[...] disciplina onde necessariamente se estabelece uma ponte entre dois universos de significações caracterizando-se como uma ciência interpretativa, destinada antes de tudo, a confrontar subjetividades” (DAMATTA, 1978, p. 27).

Nessa perspectiva metodológica, é importante considerar análises que deem conta da complexidade das interações entre relações de gênero e raça, e questionar a produção dessas desigualdades educacionais, dando vez ao que dizem os nossos sujeitos sobre seus próprios percursos e experiências. Dessa forma, ao analisar o que disseram os nossos interlocutores, pudemos perceber a singularidade e a complexidade das suas vidas, ou então “quem são os rapazes que fracassam na escola, quem são os que se mantém” nesse desafio? De que maneira eles interpretam e enfrentam os valores da masculinidade hegemônica? Daí a importância das pesquisas etnográficas e o aprofundamento das questões relativas às relações raciais imbricadas com hierarquias entre populações percebidas e classificadas como brancas, negras ou indígenas (GUIMARÃES, 2009), no contexto brasileiro.

Se reconhecermos que são os meninos negros provenientes de camadas pobres da população as principais vítimas do fracasso escolar, a discussão da construção das masculinidades racializadas e a relação que eles estabelecem com o processo de escolarização fazem-se urgentes. Ou, de que maneira o racismo, as relações de poder e a discriminação racial estão presentes e/ou acontecem na escola – e, no caso desse contexto, no interior da Bahia?

Como nos sugere Pinho (2013), buscou-se compreender os modos de subjetivação como uma construção de novos processos numa perspectiva política e cultural, de observá-los como “[...] processos de subjetivação já como efeitos das táticas de poder, que produzem o corpo, sua submissão e repartição em condições de colonialidade de poder” (PINHO, 2013, p. 4).

Portanto, tendo como base esse contexto e o próprio campo, o texto, além de refletir sobre as práticas e sobre a descolonização dos currículos para além da dialética, busca analisar o espaço escolar como esse constructo cultural que expressa, para além de sua materialidade, determinados discursos dotados de significados, disseminando uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares, como nos revela Escolano (2000).

Isso posto, fica evidente a emergência de um campo de tensões e de relações de saber e poder atravessadas pelas relações de gênero e raça que nos põe a interrogar as representações e estereótipos, e ainda desafiar crenças e pressupostos sobre o povo negro e sua cultura a partir da construção histórica e social de processos de dominação, colonização e escravidão. Ou, de outra maneira, descolonizar saberes, nesse caso a partir do periférico (Sul) em relação ao metropolitano (Norte), “[...] exige o reconhecimento de que o colonialismo não é um fato externo, mas um “inimigo íntimo” (VIVEROS VIGOYA, 2018, p. 178), e, por isso, algo permanente, relacionado ao campo dos estudos decoloniais, de gênero e de libertação política, uma vez que “[...] é impossível buscar desenvolver uma política de gênero mais elaborada e eficaz sem considerar a crítica das hierarquias e das distinções entre teoria e prática, e a dos lugares de produção do saber, enfim, a relação entre saber e poder” (VIVEROS VIGOYA, 2018, p. 178).

Como descrito no texto a seguir, o ponto de vista dos nossos interlocutores, estudantes negros do ensino médio do Recôncavo Baiano, nos obriga a reconhecer o imperativo da descolonização dos currículos e a perspectiva cultural como fator impreterível na trajetória escolar que sabemos, não se circunscreve apenas na escola, mas que a considera fundamental como elemento convergente de representações e significados que se cruzam diversamente em cada grupo, ampliando as relações que estabelecemos nesse espaço.

Por fim, é importante dizer que as questões que envolvem as relações étnico-raciais sempre foram tratadas pela escola com a intenção de ignorar, de uma forma ou de outra, a reflexão e o debate, ocultando as maiorias silenciadas, e hierarquizando os sujeitos e grupos de acordo com interesses alheios aos principais envolvidos. O “ritual pedagógico do silêncio”, como desvenda Gonçalves (1987), reproduz na escola a marginalização e a exclusão inevitável dos estudantes negros, por intermédio da invisibilidade em todo o processo de escolarização – como se não bastasse o tabu que se forma em torno de toda a cultura negra.

## 2 DAS INTERDIÇÕES, DOS SILÊNCIOS E DO NÃO DIÁLOGO

Fidel Tubino (2005), em seu texto sobre interculturalidade crítica como projeto ético-político, distingue duas perspectivas fundamentais: a interculturalidade funcional e a crítica. Essa questão se ratifica no discurso oficial dos Estados e organismos internacionais que não questionam o modelo sociopolítico vigente na maioria dos países latino-americanos, a maioria circunscrita pela lógica neoliberal, quer dizer, "[...] não questionam as regras do jogo" (TUBINO, 2005, p. 3).

Se é verdade que todo conhecimento se situa, epistemicamente, ou ao lado do dominante, ou ao lado subalterno das relações de poder, não existe lugar para a neutralidade e a objetividade não-situada (GROSFOGUEL, 2008, p. 119). As relações de poder e os diferentes grupos socioculturais não são colocados em foco, minimizando as áreas de tensão. Um diálogo intercultural Norte-Sul será atingido a partir da descolonização das relações de poder, segue o sociólogo porto-riquenho, expondo-as, questionando as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros. Ou, como afirma Tubino:

Essa exigência é hoje imprescindível para não se cair na ideologia de um diálogo descontextualizado, que se limitaria a favorecer os interesses criados da civilização dominante, não levando em consideração a assimetria de poder que reina hoje no mundo. Para que o diálogo seja real, é necessário começar por visibilizar as causas do não diálogo, o que passa necessariamente por um discurso de crítica social. (TUBINO, 2005, p. 5).

Por outro lado, visibilizar as causas do não diálogo faz com que também se identifique as repercussões e efeitos de políticas educacionais excludentes e racistas. A abstenção de uma análise crítica implicaria deixar de lado ou mesmo minorizar as tensões geradas pelas relações de poder nesse campo. Como interroga Pinho (2016, p. 5), “como podemos produzir entendimento, uma interpretação, uma leitura, uma zona de contato, sem objetivar os nativos ou a produção de suas práticas”?

Para mais, e, considerando que a atual reorganização global da economia capitalista está fundamentada na produção contínua e persistente da diferença epistemológica que não reconhece a existência em pé de igualdade de outros saberes – constituindo assim e por óbvio, uma hierarquia epistemológica – o trabalho investigativo se impõe ao buscar explorar e desvelar trajetórias de vida que se embaralham em sua compulsória redutibilidade auferida através de ideologias raciais que persistem em se manter como álibi para a conservação das situações de privilégio de um grupo social sobre outro, com a finalidade de dificultar que as raças oprimidas

exijam alteração das estruturas sociopolíticas mantendo seu atual estado de inferioridade. Hierarquia epistemológica. Currículo e poder. Saber poder. Em “A ordem do discurso”, Michel Foucault fala precisamente desse poder que produz saber; fala das relações de poder no campo do saber; fala ainda que não há saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (2010, p. 30).

De outro modo, saber e poder que se misturam até se confundirem propositalmente na busca da subtração das culturas marginalizadas, ou aquelas culturas de menor ou nenhuma importância de poder (nem saber), e por isso, negligenciadas, omitidas, excluídas, silenciadas e/ou ignoradas, “quando não estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 2011, p. 157).

Ora, a forma de admitir o saber é o resultado de um modelo cartesiano que cinde o mundo entre o sujeito que sabe e o objeto a ser estudado, o que não é aceitável a partir da epistemologia crítica ou emancipatória, isto é, “[...] apenas de uma perspectiva particular é possível produzir um ponto de vista, uma visão, uma abordagem interpretativa que faça sentido, resistindo a totalização e instituindo na multidimensionalidade de visões incorporadas e históricas” (PINHO, 2016, p. 7). Trata-se de colocar, em verdade, a diferença colonial no centro do processo de conhecimento. Os saberes subalternos “são formas de conhecimento híbridas e transculturais, “não apenas no sentido tradicional de sincretismo ou *mestizaje*, mas no sentido das ‘armas milagrosas’ de Aimé Césaire (...) contra o sistema” (GROSFOGUEL, 2008, p. 136).

Óbvio que a população negra percebe que o tratamento não é igual para todos e as situações de racismo, discriminação e preconceito são vivenciadas e assimiladas de diferentes formas. O silêncio em relação ao tema dificulta aos professores uma discussão embasada e transparente.

Quisemos então, por isso, propor uma atividade como Grupo de Pesquisa<sup>2</sup> que contemplasse a história das religiões afro-brasileiras, sobretudo do Candomblé, na região do Recôncavo Baiano. Estivemos apreensivos pois já sentíamos um clima de desconforto por parte da direção da escola devido ao tema da atividade<sup>3</sup>. Porém, depois de informar à diretora sobre o professor convidado para a atividade e por saber que ele havia sido professor da escola em anos

---

<sup>2</sup> O referido trabalho de tese atuou em sintonia com o Projeto de Pesquisa vinculado ao Grupo de Pesquisa “Brincadeira de Negão” que, se desenvolveu nessa escola em São Félix (BA) entre os anos de 2013 a 2019, e objetivou entender melhor os processos subjetivos, articulados como estruturas de sentimento, que conectam a subjetividade masculina e/ou popular a padrões particulares de práticas sexuais, identidade de gênero e violência/vitimização letal com os jovens estudantes do ensino médio de 14 a 21 anos de idade. O Grupo de Pesquisa foi composto por um conjunto de pesquisadores e pesquisadoras negros e negras que atuando nesse espaço escolar com atividades relativas à investigação do tema supracitado e outros temas relativos à interesses próprios dos seus processos acadêmicos como, por exemplo, a construção de identidades negras, a representação de masculinidades e projetos de vida.

<sup>3</sup> Desde o início da nossa inserção no campo, certos temas não eram vistos como apropriados para serem desenvolvidos com os estudantes, segundo a direção da escola, como, por exemplo, sexualidade e religiosidade.

anteriores, tivemos o aceite. Fomos em frente e convidamos o professor Edmar. A palestra/conversa do professor Edmar estava confirmada para o dia 29/11/2017, às 9H, mas o professor Aldo, coordenador pedagógico, sugeriu que fosse depois do recreio<sup>4</sup>.

Dia 29 de novembro de 2017. O professor Edmar chegou à escola e conversou animadamente com colegas que encontrou na sala dos professores. O sinal tocou anunciando o final do recreio. Corremos para o *hall* da escola para chamar os alunos para a atividade, no entanto, não havia mais ninguém na escola além do coordenador pedagógico e do vice-diretor. O coordenador pedagógico estava visivelmente abatido com a situação. “Já mandei uma foto da escola para a diretora”, disse ele. Todos sabiam da palestra, esta havia sido comunicada aos professores – ele não se conformava. Por outro lado, o professor Edmar falou que entendia, que sabia o funcionamento de uma escola pública, e que isso frequentemente acontecia, portanto, não se surpreendia nem estava desanimado. O coordenador, então, começou a propor um outro dia, talvez dia 11 de dezembro seria possível. Edmar disse que iria ver na sua agenda.

Edmar é professor do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia nas áreas de História da África e Laboratório de Ensino de História na cidade de Caetitê, sudoeste baiano, porém mora em São Félix. Desde que chegou à escola demonstrou estar contente pelo convite e pela oportunidade de conversar com os estudantes e encontrar os colegas de profissão. Disse que planejou falar também sobre o papel do estudante como cidadão e também sobre a questão da solidariedade e as relações sociais e raciais. Animadamente, conversou muito sobre o ensino no Brasil, a estrutura pública e sua articulação e desarticulação dentro do sistema mais geral da organização e das relações de poder dentro da sociedade brasileira. Chamou a atenção para que pensássemos dentro do parâmetro da “cultura escolar”, ou seja, para a maneira como são organizadas e geridas as escolas, para seu modo de trabalho específico e particular.

Acima de tudo, os professores são funcionários públicos, afirmou Edmar. Disse ainda que o que está em discussão, talvez fosse o papel social do professor. Meio envergonhados e frustrados nos despedimos em meio a desculpas pelo ocorrido. No dia 11 de dezembro fomos informados pelo professor Edmar que não seria possível o encontro. Teria outro compromisso.

Tudo se passa em consonância com a reorganização global da economia capitalista, fundamentada na produção contínua e persistente da diferença epistemológica que não reconhece a existência em pé de igualdade de outros saberes, e constitui essa hierarquia epistemológica,

---

<sup>4</sup> Últimos dias de novembro. Provas finais. Nesse período letivo, a escola se organiza reduzindo o horário de funcionamento e passa a liberar os alunos e os professores após as 10h da manhã. Mesmo assim, apostamos que teríamos uma certa audiência para a palestra, uma vez que a equipe diretiva na pessoa da diretora, havia solicitado a participação dos seus professores e esses, a seus estudantes.

como na transcrição acima. Nossa posição, enquanto pesquisadores, representa essa luta cultural, epistemológica, anticolonialista, vista para além da homogeneização imposta pela globalização hegemônica (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p. 36).

### **3 A PRESENÇA INSTITUCIONAL EM CORPOS JOVENS RACIALIZADOS**

O histórico de privações do negro em relação às instituições sociais nega-lhe o acesso à sua cultura e história, afirma Munanga (2004). O negro não estuda sua origem, costumes, a sua importância na formação do país, segue o autor. De maneira geral, a escola mostra e vê o negro como povo secundário, gente de segunda classe. Ou, de outra forma, “[...] historicamente, o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega, uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo” (NASCIMENTO, 1978; MUNANGA, 1996; SILVA, 1996 apud SANTOS, 2005, p. 22). É o que presenciamos em campo, uma cena que exemplifica o que chamamos de “microdrama” objetivado por um constrangimento moral e estrutural e que ainda poderíamos legendar como a presença institucional em corpos jovens racializados.

Aconteceu numa tarde de agosto de 2013. Estávamos na escola prestes a nos reunir com a equipe diretiva para tratar do nosso projeto de pesquisa. Nossa primeira visita à escola, e já fomos testemunhas de um “microdrama no qual valores masculinos estiveram em cena”, como descreve Pinho (2014, p. 14):

Na primeira visita formal que fizemos ao campo, no caso a escola em São Félix, testemunhamos espetacularmente um microdrama no qual esses valores masculinos estiveram em cena. No dia em que fomos nos apresentar à direção da escola, eu e Beatriz, pesquisadora no projeto, e discutir o trabalho, a nossa reunião com o atencioso vice-diretor foi intempestivamente interrompida. Enquanto conversamos, um conflito invadiu a sala. Um garoto de aproximadamente 14 anos, pele muito escura e um pouco acima do peso, foi conduzido à sala, discutia com um colega de idade semelhante. Haviam brigado, ele e mais três, ao que parece. O adolescente repetia: “Isso é homem? Vir de galera?”. E seguiu, muito suado e agitado, ameaçando o oponente, que estava fora da sala, sem se preocupar com a nossa presença, muito menos com o vice-diretor. “Vou pegar ele lá fora, o morro vai descer”. Então o vice-diretor, para o nosso espanto, passou a questioná-lo: “cadê a faca?”. E pede que o garoto de 13, 14 anos que levante a camisa – na sala de direção de uma escola pública do ensino fundamental – para mostrar que não está armado. O segurança da escola foi prontamente chamado. E sim, na escola há um segurança, e o vice-diretor relatou que às vezes é necessário chamar a polícia para que os professores possam deixar a escola à noite, porque presumidos bandidos, do morro ao lado, esperam do lado de fora. O vice-diretor pede ao segurança que procure a faca, enquanto observávamos incrédulos. Logo ele retorna com o objeto mortal: “achei jogada no chão”. (PINHO, 2017, p. 47).

Realmente não acreditava no que assistia, um verdadeiro choque de sentidos e de

sentimentos. Quando nossos interlocutores se referem aos BOs<sup>5</sup>, estão cientes que ali, nesse contexto que lhes é tão familiar, é também um modelo reduzido do tribunal, como afirma Foucault (2011, p. 172).

O que está em jogo, além do reducionismo, é também a objetificação do corpo negro que “[...] permanece como um enigma para a compreensão da articulação entre gênero e raça no processo de construção da masculinidade negra” (ROSA, 2006, p. 5). Ou,

Tudo se passa como se a constituição da “diferença” negra, como diferença cultural, não estivesse implicada na localização dos sujeitos sociais negros concretos num espaço de lutas e de desigualdade, que é efetivamente estruturado. Como se a cultura fosse essa entidade etérea, “like the air we breath” (Foucault, citado em Dreyfus e Rabinow, 1982, p. 49), coleção arbitrária de itens, arrolados pelos que se arrogam especialistas culturais [...]. Como se a oposição entre cultura e sociedade, ou estrutura e prática, fosse absoluta e não devedora de determinada acomodação epistemológica, corolário das distinções ocidentais. (PINHO, 2014, p. 231).

Para além de toda violência simbólica – cujos parâmetros também determinam a ideia de que existe uma cultura superior e uma inferior, uma escola para uma classe mais elevada social e/ou financeiramente e uma outra mais popular, por exemplo –, existe a agência dos sujeitos e suas contradições, e a formação da *counter-school culture* (WILLIS, 1988). O que gostaríamos de salientar aqui é justamente a existência da agência dos sujeitos apoiada em bases objetivas em relação aos processos culturais subjetivos que, de todo modo, caracterizam a cultura contra escolar, uma cultura de resistência.

Produção de subjetividades situadas como objetivação da realidade é o ponto de partida para o processo de consciência crítica. “Trata-se de um processo realíssimo, concreto e objetivo: descobrir-se oprimido só começa a ser processos de libertação quando esse descobrir-se oprimido e se transforma em compromisso histórico” (DUSSEL, 2007, p. 440-441).

Dizer que as culturas e as políticas atravessam as práticas escolares (MELO; SANTOS; LOUREIRO; CALVENTE, 2017, p. 96) é afirmar que a escola é um espaço social, no qual diferentes subjetividades são constituídas a partir do modelo posto socialmente, nos diferentes espaços-tempos de convivência de crianças e jovens, ela própria se estabelece como lugar privilegiado para promover essa constituição, já que ali estão dispostas múltiplas problemáticas referentes às experiências vividas pela infância e pela juventude.

Temos consciência que a escola não é somente um lugar de inculcação da violência (simbólica ou nem tanto como no caso referido acima). A própria concepção de dominação por meio da projeção de um homem universal que intenta tornar a cultura européia referência de saber/poder, conjuga a ideia de que modernidade e raça estão alinhadas (QUIJANO, 2005). Esse

---

<sup>5</sup> Boletins de Ocorrência. A escola possui um livro de registro dessas ocorrências.

pode ser considerado o argumento legítimo do europeu, automeado como superior, para o processo de diáspora forçada e escravização de reis, rainhas e guerreiros africanos ditos como inferiores, não produtores de conhecimento. Um modelo que ainda se conserva nas relações sociais ao “[...] atualizar o lugar do negro como o de não prestígio, a padronização do que pode ser o homem negro, retomando a colonialidade das subjetividades, das formas como esse sujeito pode se ver, se comportar e ser nomeado” (ALMEIDA, 2017, p. 11).

Os efeitos da colonialidade pesam sobre os corpos racializados, elaborando um poder autorizado, vidas que *servem* ao Estado, por exemplo, e masculinidades que serão aceitas ou exterminadas. Para Pinho (2017, p. 9), “o fato fundante da modernidade como estrutura histórica de acumulação primitiva, se define pela escravidão e pela conquista colonial”.

Uma vez situadas, nossas práticas localizadas, “[...] em conjunção a uma consideração mais ampla sobre a antropologia crítica e engajada, levada a efeito por pesquisadores [Projeto “Brincadeira de Negão”], eles próprios excêntricos com a relação às posições de sujeitos identificadas com a matriz da supremacia branca global, o patriarcado e a heteronorma” (PINHO, 2016, p. 2), nos movem efetivamente para reflexão, compreensão e a própria definição da produção das subjetividades racializadas, destacando as categorias e estruturas de sentimento que encadeiam, de forma problemática e contraditória, os sujeitos com quem interagimos e as estruturas do Estado (PINHO, 2016, p. 2).

#### **4 SITUADOS NO CORAÇÃO DO RECÔNCAVO BAIANO**

Nesse quadro, e como pesquisadores empenhados na revisão crítica dos próprios parâmetros da nossa epistemologia, procuramos uma maneira de “produzir conhecimento, ao mesmo tempo comprometido, situado e atravessado pelas contradições da epistemologia e do capitalismo racializado heteropatriarcal” (PINHO, 2016, p. 1). Mais concretamente, pesquisas realizadas em âmbito nacional sobre desigualdades educacionais têm indicado, além de outros pontos, a infraestrutura como um dos fatores que influenciam no aprendizado dos alunos. Aspectos como a quantidade de estudantes nas turmas, estado de conservação dos prédios e instalações adequadas, recursos didáticos, são essenciais dentro de uma escola, diz Soares (2002). Abramovay e Castro (2006), em seus estudos financiados pela UNESCO, sobre a situação das escolas públicas e privadas brasileiras nas capitais das cinco regiões do país, demonstram que as escolas públicas apresentam maiores problemas de infraestrutura do que as escolas particulares. Pesquisas de Hasenbalg (1987) e Rosemberg (1987) também comprovam que, mesmo em escolas públicas, o alunado negro sempre aparece em maior proporção nas unidades escolares mais precárias.

Situações de racismo e discriminação marcam nossos dias de trabalho de campo. Ouve-se dos interlocutores relatos que trazem à tona com extrema clareza e perspicácia experiências nas quais a diferença é reconhecida, mas somente na medida em que implica desigualdade. Realizamos um Grupo Focal sobre Igualdade de Oportunidades entre brancos e negros. Reunimos uma turma de 2º ano, composta por rapazes e moças com idades variando entre 14 a 21 anos e autodeclarados negros. Meu colega e eu montamos o equipamento para a realização da pretendida atividade que previa apresentar um vídeo sobre o tema. Nesse vídeo, o apresentador revela que a maior parte dos trabalhadores desempregados no Brasil é de negros. Depois disso, apresenta uma enquete nas ruas de São Paulo, onde ele mesmo mostra a alguns pedestres fotos de pessoas que se diferenciam pela cor. E aí pede que a pessoa escolha entre as dez fotos, cinco pessoas que contrataria para uma vaga de emprego. Diferentemente do que acontece na realidade, as pessoas escolhem tanto pessoas negras como pessoas brancas. Nenhum critério utilizado foi a cor, foram outros, como simpatia, por exemplo. Começamos o GF<sup>6</sup> perguntando: “será que a população negra tem menos oportunidade de emprego do que as pessoas brancas?” Imediatamente um estudante disse:

**Aluízio:** - Muitos brancos conseguem emprego mais do que pessoas negras.

**Pesquisadora:** - Então, vocês estão me falando que não somos todos iguais. E eu pergunto: Por que tu achas que não somos todos iguais?

**Aluízio:** - *Por causa da cor.* Porque às vezes, na maioria das vezes, o branco consegue trabalho mais do que as pessoas negras. (grifo meu).

**Aluízio:** - Às vezes consegue também, mas não com a mesma facilidade que a *pessoa de cor.*

**Mauro:** - Só consegue para carregar peso, carregar feira. (Informação verbal)<sup>7</sup>.

*Carregar feira*, uma expressão que eu não conhecia bem o que significava. Mas não interrompi as narrativas que estavam ali acontecendo. Consegui perceber que os rapazes estavam se referindo que, entre os muitos trabalhos, ou melhor, bicos<sup>8</sup> que realizam, esse é um deles, o de trabalhar na feira da cidade carregando as mercadorias, com ou sem o carrinho de mão.

Sem dúvida, a diferença representa um problema político e cultural desde o tempo da conquista, do colonialismo e do racismo, como estamos descrevendo. Quando se começa a classificar, a legitimar hierarquias às custas da diferença, como se elas fossem “naturais e não construídas, acreditando que são imutáveis [...], aí sim estamos em apuros”, reforça Mbembe (2018, p. 73). Em suma, a raça é uma das bases com que “se fabrica a diferença e o *excedente*” (MBEMBE, 2018, p. 73). E o autor vai tão longe quanto as falas derradeiras dos rapazes acima transcritas, isto é, o *excedente* é (também aqui) “[...] uma espécie de vida que pode ser

<sup>6</sup> Grupo Focal

<sup>7</sup> Trecho extraído do Diário de Campo – manhã do dia 20 de outubro de 2016. CERG.

<sup>8</sup> Trabalho temporário, pequeno serviço.

desperdiçada ou dispendida sem reservas” (MBEMBE, 2018, p. 73).

Ainda importa destacar a questão do impedimento do reconhecimento e da própria formação que será afetado pela questão das identidades e da autodeterminação uma vez que sua teoria examina o conceito de reconhecimento através da temporalidade e da espacialização, da escravidão e do capitalismo, na superação das dominações intrínsecas a projetos imperialistas que bloqueiam e impedem a liberdade dos povos colonizados. E é nesse impedimento ou interdição do reconhecimento e da liberdade que se aplica a questão social e teórica aqui referida, ou seja, uma interdição ainda não esgotada, ao contrário, uma intervenção revestida de novos contornos espaço- temporais.

No caso específico do Brasil, essa composição racial mesclada “[...] opera por estruturar discursivamente e materialmente – raça, sexualidade e identidade nacional” (PINHO, 2004, p. 91), ao mesmo tempo, que estabelece “um campo de leituras, interpretações, sujeitos, todo um ‘regime de verdade’ que pressupõe uma figura idealizada e essencializada de ‘mestiço” (PINHO, 2004, p. 91).

Conforme Pinho (2004, p. 93), a função da ciência era a higienização do país, o que se estende, de certa maneira, para o caso da região latino-americana. “Como transformar essa massa informe e multicolorida em um povo, uma raça, que preservasse o caráter e aparência de uma civilização branca”, interroga esse autor.

O grande desafio do futuro para a escola seria garantir que a diversidade conhecida e reconhecida se transforme em uma vantagem pedagógica (FERREIRO, 2002, p. 88). Reconhecer as diferenças étnicas e culturais, os diferentes grupos socioculturais tem sido um grande desafio, principalmente para os movimentos sociais. A homogeneidade, o comum, o neutro, o normativo, a uniformidade produzida a partir, sobretudo, da matriz político-social e epistemológica da modernidade, exalta uma cultura escolar dominante, em que as diferenças, portanto, são ignoradas, ou apontadas como um “problema” a solucionar.

A escola, constantemente, é palco de manifestações de preconceitos e discriminações de vários tipos – discriminação religiosa, orientação sexual, racial, etc. Entretanto, diz Moreira e Candau (2003): “[...] a cultura escolar tende a não os reconhecer, já que está impregnada por uma representação padronizadora da igualdade – *aqui todos são iguais, todos são tratados da mesma maneira* – e marcados por um caráter monocultural”. Formas como essas de discriminação necessitam ser desnaturalizadas e problematizadas, ou a instituição escolar “estará a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos discriminadores presentes na sociedade” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 164).

A atividade proposta na escola descrita a seguir, teve como público alvo o 1º ano do

ensino médio. Colocamos no quadro branco palavras-chave que iriam mobilizar a discussão: Racismo, Gênero e Sexualidade. Assim, meu colega pesquisador, iniciou sua explanação com o tema do racismo. Duas estudantes chamaram nossa atenção por seus cabelos *Black*<sup>9</sup>. Perguntamos, então, se sempre tiveram esse estilo. As duas disseram que não. Foi um processo. Uma delas falou que resolveu de uma hora para outra – se cansou; a outra disse que já fazia tempo que assumiu esse cabelo livre de relaxamento, alisamentos e produtos. Desde que era criança utilizava produtos para o relaxamento do cabelo, e tinha que se submeter a momentos de “horror” (palavra que ela mesma utilizou), aqueles momentos cuja mãe vinha com a escova para deixar o cabelo liso. Quando a mãe da menina assumiu o cabelo crespo, permitiu que a filha também o fizesse. Dias mais tarde, conversando com o professor Ivan sobre a atividade que havíamos feito com essa turma, esse revelou que as duas alunas fazem parte de um grupo de *breaking*<sup>10</sup> que se apresenta, inclusive, na cidade vizinha a São Félix, Cachoeira, no Jardim Grande.

Em outra atividade com os estudantes sobre a questão do trabalho/emprego/oportunidades, o cabelo *Black Power* acaba surgindo novamente, com a conotação negativa, quando se trata de conseguir uma vaga de emprego:

**Pesquisadora:** - O que para vocês é ter uma *boa aparência*?

**Débora:** - Um bom carro, uma boa família.

**Edu:** - E uma boa qualidade de vida, né?

**Maria:** - Assim, uma boa aparência pra esses caras aí, todo mundo falou. Dizem assim, que quando é negro, tipo assim, ele vê bem diferente. Se caso eu sou branca, tiver um cabelo liso, tiver bem arrumada, aí sim, tem uma boa aparência. Agora assim, se ela for negra, tiver um cabelo Black, assim, tiver toda jogada, aí não é boa aparência.

**Pesquisadora:** - Bom, o que vocês me diriam se vissem um anúncio que dissesse precisar de *um rapaz de boa aparência*.

**Edu:** - Um cara com cabelo cortado assim normal...

**Pesquisador:** - O que é um cabelo cortado normal?

**Edu:** - Assim... baixo... Se eu tiver um cabelo assim Black, vai ter que cortar.

**Pesquisador:** - Então está dizendo que se não for assim, nem concorre ao emprego?

**Edu:** - É, cabelo influencia muito.

**Pesquisadora:** - O que mais entra na tal da *boa aparência*?

**Mauro:** - O Modo de vestir.

**Flávio:** - Terno ou um paletó. É. Se a gente for assim de bermuda, uma camisa de manga, eles não vão aceitar.

---

<sup>9</sup> A trajetória do black [power] teve início nos anos 20, quando Marcus Garvey, tido como o precursor do ativismo negro na Jamaica, insistia na necessidade de romper com padrões de beleza eurocêntricos e a partir disso promover o encontro dos negros com suas raízes africanas. Apesar de sair de moda nos anos 80, o afro voltou com força total no começo do século 21. O uso do cabelo crespo natural, chamado de afro ou de black power, penteado homônimo ao movimento de luta das pessoas negras por direitos civis nos Estados Unidos, tornou-se um ícone identitário e cultural. <http://www.afreaka.com.br/notas/black-power-instrumento-de-resistencia-e-cultura/>

<sup>10</sup> *Breakdance* (ou *breaking*) é um estilo de dança de rua, parte da cultura do *hip hop* criada por afro-americanos e latinos na década de 1970 na cidade de Nova Iorque (Estados Unidos). Normalmente é dançada ao som do *rap*, *funk* ou *breakbeat*. Hoje em dia, o *breaking* é utilizado como meio de recreação ou competição no mundo. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Breakdance>

**Éder:** - O andar.

**Flávio:** - Talvez se o rapaz assim tiver com muita tatuagem... [essa questão da tatuagem fica no ar]. Também o modo de falar (Informação verbal)<sup>11</sup>.

O racismo é um elemento de estruturação do mercado de trabalho. Sob qualquer perspectiva que se analise, a raça pesa e é um condicionante que influencia o lugar do negro nas categorias de trabalho. Mais adiante no mesmo GF, o estudante Edu diz: [O negro] “só consegue carregar peso, carregar feira... ladrão”. Faz sentido dizer que Edu percebe que “[...] ser negro é ser um corpo negro que emergiu simbolicamente na história como o corpo para o outro, o branco dominante. Assim, o corpo negro masculino é fundamentalmente corpo-para-o-trabalho [...]” (PINHO, 2004, p. 67). De imediato, meu colega e eu nos entreolhamos e, a partir daí, provocamos o grupo lançando o desafio de encenar, de representar. Então indagamos: “Quem pode representar aqui o cara que vai conseguir emprego e aquele que não vai conseguir o emprego?” [percebemos que poderia ser interessante a representação corporal].

Burburinho, quase uma confusão generalizada. Apontam para o rapaz que é professor de capoeira (Edu), pois sua aparência iria contra tudo o que os colegas disseram ser uma “boa aparência”. Ele tem o cabelo com miçangas, todo cacheado, está com chinelo de dedo e anda arrastando os pés.

Edu resolve aceitar o “desafio”: representar aquele rapaz que não tem “boa aparência”. Outro colega representa o rapaz de boa aparência, Mauro, que tem o cabelo cortado bem rente e está de calças compridas “Desfilam” pela sala e a turma parece se divertir muito com a “brincadeira” de representar.

Para finalizar, o Grupo Focal peço que falem sobre a discriminação entre negros e brancos, se essa *boa aparência* estaria vinculada a um padrão normativo que exclui a população negra pela cor e se ser negro estaria vinculado a tudo de mais pejorativo.

Nesse momento, os alunos começam a citar situações de discriminação especificamente em um supermercado local. Muitos ali descreveram a mesma cena, em que são perseguidos pela segurança do estabelecimento, intimados a dizerem o que estão fazendo ali, o que procuram, se tem dinheiro para comprar, etc.

Parece ficar claro, portanto, que a questão das diferenças está verdadeiramente entrecruzada por questões de poder, configuradas como realidades sócio-históricas, por isso, dinâmicas, em uma contínua sequência de construção-desconstrução-construção, próprias dos indivíduos e dos grupos sociais. Assim, reconhecê-las e valorizá-las deve ser o objetivo primordial também na escola, como em toda e qualquer formação social, negando a tendência de

---

<sup>11</sup> Texto extraído da transcrição do GF: “Igualdade de oportunidades” realizado na manhã do dia 1 de setembro de 2016, no CERG, pela autora, com apoio do pesquisador Joaci Conceição. Horário: 9h10min às 10h13min.

transformá-las em desigualdades, “assim como a tendência de tornar os sujeitos objetos de preconceito e discriminação” (CANDAU, 2011, p. 246).

E é nessa mesma tela que interrogamos novamente, junto com o antropólogo Osmundo Pinho, “como podemos produzir entendimento, uma interpretação, uma leitura, uma zona de contato sem objetivar os nativos ou a produção de suas práticas?” (PINHO, 2016, p. 5). Firmar essa distinção sistemática na prática etnográfica – que gera coerência da/na interpretação -, implica repetir essa dualidade entre o sujeito que objetiva e esse outro objetivado, inerente à toda política interpretativa, segue o autor (PINHO, 2016, p. 6). Quer dizer, somente de uma perspectiva particular é possível produzir uma visão interpretativa que faça sentido, que resista à totalização e estabeleça na multidimensionalidade visões incorporadas e históricas.

Ora, o desafio que se impõe é saber como descolonizar o pensamento e a produção de conhecimento. Sandra Harding (2000), no seu artigo intitulado “*Should philosophies of science encode democratic ideals?*”, propõe uma provocação quando se refere à crença de que por trás da democratização do saber vem o diálogo entre diferentes conhecimentos. Ela afirma: “[...] a busca de ideais universais limita a diversidade cognitiva que é - e sempre foi - uma fonte importante de crescimento do saber” (HARDING, 2000, p. 134). Portanto, faz sentido “[...] avaliar os contextos históricos e culturais de produção de conhecimento, pondo de lado hierarquias de capacidade de produção de conhecimento, incessantemente criados pelas grandes instituições e universidades do Norte global” (KHAN; MORGADO, 2013, p. 4).

## 5 CONCLUSÕES

Como é possível verificar, as narrativas transcritas, ao longo do artigo, estão atravessadas por linhas do poder e, por isso, não existem em um campo tranquilo de imposições. De outra maneira, são narrativas e histórias contaminadas por significados dominantes que tentam determinar identidades e posições hegemônicas. No entanto, identidades e subjetividades sociais existem em um campo de indeterminação, em um terreno de significados fluidos, não fixos, e sim, de luta e contestação. “Há assim, uma luta pelo significado e pela narrativa. Através das narrativas, identidades hegemônicas são fixadas, formadas e moldadas, mas também contestadas, questionadas e disputadas (SILVA, 2011, p. 199).

Assim, o currículo pode ser considerado como uma narrativa porque traz tacitamente a trama do mundo social, seus agentes e personagens. Aliás, além de uma narrativa própria, o currículo comporta muitas narrativas: da Razão, da História, da Ciência, etc. Se consideramos e reconhecemos o currículo constituído de várias narrativas, podemos, sim, falar da possibilidade de desconstruí-las como narrativas prediletas ou dominantes. Podemos, sim, “[...] romper a trama

que liga as narrativas dominantes, as formas dominantes de contar histórias, à produção de identidade e subjetividades sociais hegemônicas” (SILVA, 2011, p. 199). Podemos, sim, mirá-las como narrativas abertas, sujeitas a serem subvertidas, abertas à produção de identidades e subjetividades contra hegemônicas.

Mesmo não tendo espaço aqui para aprofundar as discussões das últimas décadas sobre as revisões conceituais da “Totalidade do Social” na teoria crítica no campo das Ciências Sociais e da própria Antropologia, nem mesmo adentrar nas questões dos estudos pós-coloniais e da Teoria Crítica Decolonial, convém apontar o aspecto propositivo da rearticulação da relação entre identidade e conhecimento, justamente porque foram trazidas na voz dos nossos interlocutores em perspectiva crítica e interpretativa, requerendo um novo léxico libertador para enfrentar a modernidade eurocentrada através de uma multiplicidade de respostas críticas decoloniais que advenham das culturas e lugares subalternos de povos colonizados de todo o mundo (DUSSEL, 2001).

É nesse sentido que gostaria de distinguir a pertinência do título *Por uma crítica epistemológica decolonial* considerando a ideia de buscar fortemente uma visão epistemológica reconstrutiva e de luta política. Quer dizer, ao situar no centro as condições de opressão global e, principalmente, a sistemática desautorização a perspectiva interpretativa dos oprimidos do Sul Global – essa que inibe os processos dialógicos e as coalizões epistêmicas críticas, novas soluções podem ser desenvolvidas e estendidas para a próxima fase da luta revolucionária (ALCOFF, 2016, p. 131), e que consiste, de fato, pensar para além da totalidade, ou melhor, atribuir autoridade epistêmica ao perspectivismo daqueles cujas vidas e experiências são marginalizadas.

Desvelar e desembaraçar o eurocentrismo, o positivismo, o cientificismo, a autoridade branca masculina é o caminho pelo qual o conhecimento libertador deve ser desenvolvido. É nesse momento que é possível considerar que o exagero de nossas epistemologias críticas e a falta de um projeto para reconstruí-las – ideia que divido com Latour (2004), tem constituído um dos principais obstáculos para a produção efetiva de um plano para descolonizá-las, obstáculo epistemológico que se entende como a recusa em se comprometer no trabalho reconstrutivo da epistemologia, como revela a filósofa Linda Alcoff (2016, p. 133).

Os exemplos observados, analisados e descritos a partir das nossas entrevistas semiestruturadas e também nos grupos focais com os jovens estudantes, falam de diversas representações na escola e fora dela. Cada uma delas reflete uma história pessoal específica na qual se cruzam os condicionantes estruturais com as vivências únicas e pessoais que experimentam cada sujeito. A compreensão existencial cotidiana que abrange o ser é aquela

centrada em um projeto de existência do homem, não apenas como um “poder-ser”, mas antes, como um “compreender poder-ser” (DUSSEL, 1995). Mais do que isso, é imprescindível que se construa uma práxis a partir da realidade objetiva daqueles subalternizados a partir do reconhecimento da exterioridade; do reconhecimento de que a falha é decorrente de nossos sistemas sociais e de que cada um tem responsabilidade pelo bem-estar do próximo, na medida em que é responsável também por sua fragilidade.

A luta política – ou um programa político –, torna-se uma possibilidade potente para criar e transformar as estruturas vigentes, afetando a narrativa histórica de exclusão; nesse sentido, defendem os autores, que toda e qualquer iniciativa deve ser historicamente situada e delimitada conforme mecanismos perenes que questionem as certezas e as substituam por dúvidas, permitindo que seja possível a constante revisão da legitimidade dos caminhos tomados em processos de desenvolvimento social, político e econômico.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006. (Série Mania de Educação). Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/267302331\\_Caleidoscopio\\_das\\_violencias\\_nas\\_Escola\\_s](https://www.researchgate.net/publication/267302331_Caleidoscopio_das_violencias_nas_Escola_s). Acesso em: mai. 2022.
- ALCOFF, Linda M. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Sociedade e Estado**. Brasília, n. 1, v. 31, jan/abr, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/estado/article/view/21425/15326> Acesso em: set. 2022.
- ALMEIDA, Ludimila Pereira. Corpos diaspóricos e masculinidades negras: Uma leitura de Todo mundo odeia o Chris a partir da decolonialidade. **RELACult - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade**, 3(3), 2017.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: mai. 2022.
- DAMATTA, Roberto. O Ofício de Etnólogo, ou como ter "Anthropological Blues". In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A Aventura Sociológica: Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. Cap. 1, p. 23-35.
- DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- DUSSEL, Enrique. **Introducción a la Filosofía de la Liberación**. Bogotá: Editorial Nueva América, 1995.
- DUSSEL, Enrique. **Hacia una filosofía política crítica**. Barcelona: Desclée de Brouwer, 2001.
- DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; DE FRUTOS, J. A. S. **Hacia una filosofía política crítica**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**; Trad. Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lucia M. E. Orth. Petrópolis RJ: Vozes, 2007.

- ESCOLANO, Agustín Benito. **Tiempos y espacios para la escuela**. Ensayos históricos. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Editora Edufba, 2008.
- FAUTINO, Deivison. A interdição do reconhecimento- em Frantz Fanon: a negação colonial, a dialética hegeliana e a apropriação calibanizada dos cânones ocidentais. **REVISTA DE FILOSOFIA: AURORA**, v. 33, p. 455-481, 2021.
- FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: A vontade de saber**. 19. ed. São Paulo: Edições Graal, 2010. 1 v.
- GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 27-30, 1987.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80:115-147 (março), 2008. Disponível em: <http://www.eurozine.com/pdf/2008-07-04-grosfoguel-pt.pdf> Acesso em: ago. 2022.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- HARDING, Sandra. Should philosophies of science encode democratic ideals. *In*: KLEINMAN, Daniel (Org.). **Science, Technology and Democracy**. New York: State University of New York Press, 2000, p. 121-138.
- HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 63, p. 24-26, 1987.
- HEGEL, G. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2014.
- KHAN, Sheila; MORGADO, José Carlos. Caminhos Desobedientes: Pensar Criticamente o Contexto Português de Conhecimento. **Configurações – Revista de Sociologia**, Braga, v. 12, p. 75-88, 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/2014>. Acesso em: mai. 2022.
- LATOUR, Bruno. Why has critique run out of steam? From matters of fact to matters of concern. **Critical Inquiry**, Chicago, v. 30, p. 225-248, 2004.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. Paris: Éditions La Découverte, 2018.
- MELO, Sandra Cordeiro de; SANTOS, Mônica Pereira dos; LOUREIRO, Célia Regina Nonato; CALVENTE, Atila. Racismo e Educação Escolar: reflexões sobre o lugar do aluno negro. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, n. 22, p. 93-107, jan./abr. 2017.
- MENESES, Maria Paula. Crítica Colonial. **Dicionário Alice**. Disponível em [https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id\\_lingua=1&entry=24246](https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=24246)). ISBN: 978-989-8847-08-9, 2019. Acesso em: fev.2023.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminho. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 23, p. 156-168, 2003.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

- MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- PINHO, Osmundo. **“Brincadeira de Negão”**: Subjetividade e Identidade entre Jovens Homens Negros na Bahia (Brazil). Austin, 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/6327662/\\_Brincadeira\\_de\\_Negao\\_Subjetividade\\_e\\_Identidade\\_entre\\_Jovens\\_Homens\\_Negros\\_na\\_Bahia\\_Brazil\\_](https://www.academia.edu/6327662/_Brincadeira_de_Negao_Subjetividade_e_Identidade_entre_Jovens_Homens_Negros_na_Bahia_Brazil_). Acesso em: jul. 2022.
- PINHO, Osmundo. Botando a base: corpo racializado e performance da masculinidade no pagode baiano. **Política & Trabalho – Revista de Ciências Sociais**, [S.l.], n. 47, p. 39-56, jun/dez. 2017. Disponível em: [https://www.academia.edu/36105742/\\_BOTANDO\\_A\\_BASE\\_corpo\\_racializado\\_e\\_performanc\\_e\\_da\\_masculinidade\\_no\\_pagode\\_baiano](https://www.academia.edu/36105742/_BOTANDO_A_BASE_corpo_racializado_e_performanc_e_da_masculinidade_no_pagode_baiano). Acesso em: jun. 2022.
- PINHO, Osmundo. Brincar, jogar bola, mulher: a desigualdade racial no Brasil e a etnografia das masculinidades no Recôncavo Baiano. **Antropolítica**, Niterói, n. 34, p. 17-33, 2013.
- PINHO, Osmundo. **Etnografia e Emancipação**: desafios Antropológicos na Escola Pública. Cachoeira: [s.n.], 2016. Disponível em: [https://www.academia.edu/26063846/Etnografia\\_e\\_Emancipa%C3%A7%C3%A3o\\_Desafios\\_Antropol%C3%B3gicos\\_na\\_Escola\\_P%C3%ABblica](https://www.academia.edu/26063846/Etnografia_e_Emancipa%C3%A7%C3%A3o_Desafios_Antropol%C3%B3gicos_na_Escola_P%C3%ABblica). Acesso em: ago. 2022.
- PINHO, Osmundo. O efeito do sexo: política de raça, gênero e miscigenação. **Cadernos pagu**, [S.l.], n. 23, p. 89-119, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n23/n23a04.pdf>. Acesso em: set. 2022.
- 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. 227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: set. 2022.
- ROSA, Waldemir. Observando uma masculinidade subalterna: homens negros em uma democracia racial. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 7., 2006, Florianópolis. **Anais Fazendo Gênero**, Florianópolis: Editora Mulheres, 2006. 1 v. p. 1-7. Disponível em: [www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/W/Waldemir\\_Rosa\\_18.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/W/Waldemir_Rosa_18.pdf). Acesso em jun. 2022.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 63, p. 19-24, 1987.
- RUCKTESCHELL-KATTE, Katharina von. **“Por que julgamos que a diferença seja um problema?”** Achille Mbembe. Tradução de José Geraldo Couto. [S.l.], 2016. Disponível em: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/kul/sup/eps/20885952.html>. Acesso em: 27 mar. 2017.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula; NUNES, João Arriscado. Para ampliar o cânone da ciência: A diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 21-121. Disponível em: [www.ces.uc.pt/publicacoes/res/pdfs/IntrodBioPort.pdf](http://www.ces.uc.pt/publicacoes/res/pdfs/IntrodBioPort.pdf). Acesso em: mar. 2022.
- SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento

Negro. *In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37. Disponível em:

[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_volume2\\_educacao\\_anti\\_racista\\_caminhos\\_abertos\\_pela\\_lei\\_federal\\_10639\\_2003.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf). Acesso em: fev. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas em Sala de Aula*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Cap. 9, p. 185-201.

SILVA, Ana Célia da. A ideologia do embranquecimento na educação brasileira e proposta de revisão. *In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

SOARES, José Francisco (Coord.). **Escola Eficaz**: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Fundação Ford, 2002. Disponível em: [http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc\\_dir/download/gestao1.pdf](http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_dir/download/gestao1.pdf). Acesso em: jul. 2022.

SOUZA, Raquel. Rapazes negros e socialização de Gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 34, p. 107-142, jan. /jun. 2010.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *In: ENCUENTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS*, 2005, Lima. **Anais [...]**. Lima: [s.n.], 2005. Disponível em: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>. Acesso em: set. 2022.

VIVEROS VIGOYA, Mara. **As cores da masculinidade**: experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América. Tradução de Allyson de Andrade Perez. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.

WILLIS, Paul. **Aprendiendo a trabajar: como los chicos de la classe obrera consiguen trabajos de classe obrera**. Tradução de Rafael Feito. Akal, Madrid, 1988.