



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ALEX OLIVEIRA DO LAGO**

**ENTRE DARWIN E OXALÁ: RE-EXISTÊNCIA, ATOS DE CURRÍCULO,  
DESCOLONIZAÇÃO DO SABER E DECOLONIALIDADE EPISTÊMICA NO  
ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE  
TERREIRO**

Salvador  
2023

**ALEX OLIVEIRA DO LAGO**

**ENTRE DARWIN E OXALÁ: RE-EXISTÊNCIA, ATOS DE CURRÍCULO,  
DESCOLONIZAÇÃO DO SABER E DECOLONIALIDADE EPISTÊMICA NO  
ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE  
TERREIRO**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito final para obtenção do grau de Doutor em Educação, pela linha de pesquisa Currículo e (In)Formação.

Orientador: Roberto Sidnei Alves Macedo

Salvador

2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Lago, Alex Oliveira do.

Entre Darwin e Oxalá [recurso eletrônico] : re-existência, atos de currículo, descolonização do saber e decolonialidade epistêmica no ensino de ciências naturais no contexto de uma escola de terreiro / Alex Oliveira do Lago. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Currículos - Aspectos sociais. 2. Terreiro. 3. Educação - decolonial. 3. Descolonização. 4. Ciências naturais. I. Macedo, Roberto Sidnei. II. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 375 - 23. ed.

**ALEX OLIVEIRA DO LAGO**

**ENTRE DARWIN E OXALÁ: RE-EXISTÊNCIA, ATOS DE CURRÍCULO,  
DESCOLONIZAÇÃO DO SABER E DECOLONIALIDADE EPISTÊMICA NO  
ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE  
TERREIRO**

Tese apresentada como requisito final para obtenção do grau de Doutor em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 27 de dezembro de 2023.

Roberto Sidnei Alves Macedo – Orientador \_\_\_\_\_

Doutor em Ciências da Educação pela Université de Paris VIII (Vincennes-Saint-Denis), França.

Universidade Federal da Bahia

Denise Moura de Jesus Guerra \_\_\_\_\_

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

Universidade Federal da Bahia

Sílvia Michele Macedo de Sá \_\_\_\_\_

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

José Teixeira Neto\_\_\_\_\_

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

Colégio Antônio Vieira

Rita de Cássia Santana de Oliveira\_\_\_\_\_

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

Universidade do Estado da Bahia

Romilson Augusto dos Santos\_\_\_\_\_

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

Universidade Federal da Bahia



Universidade Federal da Bahia

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)**

ATA Nº 1

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 27/12/2023 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, do candidato **ALEX OLIVEIRA DO LAGO**, de matrícula 2019106830, intitulada **ENTRE DARWIN E OXALÁ: RE-EXISTÊNCIA, ATOS DE CURRÍCULO, DESCOLONIZAÇÃO DO SABER E DECOLONIALIDADE EPISTÊMICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE TERREIRO**. Às 15h do citado dia, Através de plataforma on-line, foi aberta a sessão pelo presidente da banca examinadora Prof. Dr. ROBERTO SIDNEI ALVES MACEDO que apresentou os outros membros da banca: Profª. Dra. DENISE MOURA DE JESUS GUERRA, Prof. Dr. ROMILSON AUGUSTO DOS SANTOS, Profª. Dra. SILVIA MICHELE MACEDO, Prof. Dr. JOSE TEIXEIRA NETO e Profª. Dra. RITA DE CASSIA SANTANA DE OLIVEIRA. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo presidente que passou a palavra ao examinado para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Dra. Silvia Michele Macedo Examinadora Externa à Instituição

**Dr. JOSE TEIXEIRA NETO, UEFS**

Examinador Externo à Instituição

**Dra. RITA DE CASSIA SANTANA DE OLIVEIRA, UNEB**

Examinadora Externa à Instituição

**Dr. ROMILSON AUGUSTO DOS SANTOS, UFBA**

Examinador Externo ao Programa

---



*Universidade Federal da Bahia*

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)**

**Dra. DENISE MOURA DE JESUS GUERRA, UFBA**  
Examinadora Interna

**Dr. ROBERTO SIDNEI ALVES MACEDO, UFBA**  
Presidente

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ALEX OLIVEIRA DO LAGO  
Data: 17/01/2024 17:37:36-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**ALEX OLIVEIRA DO LAGO**

A

Ailde, ventre que me abrigou, mulher que me ensinou a re-existir a tudo aquilo que insistentemente tentava tirar a minha humanidade. Ela que voou como pomba branca de Oxalá para as transcendências do *Orun*, onde descansa eternamente das labutas deste mundo, e hoje me olha pelos olhos de Maria. Sem ti, eu não seria nada; seria como folha ao vento, barco à deriva.

Zelita, aquela “mainha” tão singela que, de tanta saudade da sua parte que se fora, do cansaço dos 82 anos que vivera, deitou-se e conversou com o Divino que também precisava de asas para transcender desta vida. Ela que me deixou o seu modo vital de ser na simplicidade, na devoção, na espera e na paciência.

Caticilene, a parte ancestral de minha mãe, minha irmã tão amada. Por ela, eu pude despertar do adormecimento da alma e da imobilidade do corpo que me tomou profundamente há algumas luas passadas.

Aos pedacinhos do Céu que me fazem caminhar, mesmo na exaustão do tempo e do espaço de todo dia: Brenno, filho adorado; Heloisa e Maria Helena, raios de sol que me iluminam e me dão esperança para ser vida reluz.



## AGRADECIMENTOS

Aos sagrados e ancestrais daqueles que têm “a pele da cor da noite”, como eu: a *Oxalá*, senhor do meu *orí*; a *Ogum*, guerreiro de mim; a *Oyá*, asas tempestuosas de toda a minha vitalidade.

A Francisco de Assis, à Rita de Cássia e à Mãe do Céu Morena pelas intercessões medianeiras.

À minha família que muito amo, em especial a Wellington, Stênio e minha irmã Caticilene, por toda fraternidade e apoio.

A meu mestre e orientador, Roberto Sidnei Macedo. Um intelectual humanamente sensível que me acolheu, me inspirou e me ensinou a “etnopesquisar” com implicação.

À querida Elisabete Meneses por segurar minha mão e dizer aos meus olhos insones que eles são capazes também de chorar pela alegria de vencer.

Aos meus queridos amigos Leonardo Rangel e Ivan Matos que primeiramente me ajudaram a enveredar pelos caminhos da decolonialidade do ser e do saber.

Ao FORMACCE em aberto que com toda a sua fertilidade heurística me abraçou e me ajuda a crescer. Em especial, a Denise Guerra, Ana Verena Paim e Michele Macedo de Sá que, com suas epistemologias profundamente enraizadas no *ethos* da razão sensível, transversalizaram com seus conhecimentos fecundos esta tese de doutoramento.

À Vanda Machado, pela singularidade e re-existência coletiva do projeto político-pedagógico *Irê Ayó*. Por isso mesmo, agradeço a essa filha de Oxum por tanto contribuir para as insurgências decoloniais do povo de santo no território do saber.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), pela bolsa de doutorado concedida como subsídio financeiro crucial para a execução deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação desta casa, do qual orgulhosamente agradeço pelos grandes aprendizados. Em especial, a um anjo que me acalentou nos momentos difíceis da trajetória com doçura, zelo e benevolência: Kátia Leni.

## *No Jardim da Sabedoria: Uma Conversa Entre Darwin e Oxalá*

Em um mágico jardim da compreensão, onde as flores do conhecimento desabrocham em cores vibrantes, duas figuras imponentes, Charles Darwin e Oxalá, encontram-se para uma conversa que transcende os limites temporais e espirituais. Darwin, o naturalista incansável, carregando consigo a evolução das espécies como um pergaminho da natureza, e Oxalá, o orixá da criação e da sabedoria, envolto em mantos etéreos que dançam ao ritmo ancestral.

Neste cenário harmonioso, as folhas da árvore da compreensão se agitam com a promessa de um diálogo fecundo entre a ciência ocidental e os saberes ancestrais africanos. Os raios do sol da epistemologia lançam luz sobre as raízes da árvore, alimentando-a com a energia da união entre a visão evolutiva de Darwin e a perspectiva cíclica de Oxalá.

Os dois sábios, com respeito mútuo em seus olhos, começam a trocar ideias como pétalas que flutuam no vento. Darwin, o cientista, compartilha a narrativa intrigante da seleção natural, enquanto Oxalá responde com a dança dos mitos que tecem a teia da existência. A fusão das palavras cria uma sinfonia de entendimento, mostrando que a verdadeira magia está na interseção dos conhecimentos.

À medida que a conversa se aprofunda, eles vislumbram um caminho onde a sala de aula se torna um terreno fértil para a hibridização do saber. O conhecimento científico e os ensinamentos ancestrais entrelaçam-se como as raízes da árvore, sustentando a estrutura educacional de maneira holística. A escola, agora um santuário de aprendizagem, reflete a diversidade intrínseca do saber, onde as mentes jovens absorvem a riqueza tanto da observação científica quanto da sabedoria transmitida pelos ritos de Oxalá.

A sala de aula, antes confinada pelos limites da razão abstrata, transforma-se em um espaço sagrado onde a curiosidade é celebrada e os alunos dançam entre as nuances da biologia evolutiva e os mitos que ecoam pelos corredores do tempo. Os professores e as professoras, agora guardiões e guardiãs do conhecimento híbrido, inspiram os jovens a explorar, questionar e criar pontes entre os dois mundos, construindo um legado de compreensão interconectada.

Neste jardim encantado, a conversa ativa entre Darwin e Oxalá floresce como um lembrete de que a riqueza do conhecimento está na diversidade de suas pétalas. Ao hibridizar o saber científico com a ancestralidade africana, a escola torna-se um espaço vivo, pulsante e cheio de significado, onde as sementes do entendimento mútuo germinam, florescem e espalham suas raízes profundas na busca pela verdadeira educação, aquela que abraça a totalidade do saber.

Autoria nossa.

LAGO, Alex Oliveira do. Entre Darwin e Oxalá: re-existência, atos de currículo, descolonização do saber e decolonialidade epistêmica no ensino de ciências naturais no contexto de uma escola de terreiro. 241 f. il. 2023. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

## RESUMO

Associando-se às perspectivas teóricas da descolonização de saberes e da decolonialidade do saber e do conceito-dispositivo de atos de currículo, esta tese de doutorado resulta de um estudo de caso de abordagem qualitativa e fenomenológica que teve como centralidade analisar e compreender como os atos de currículo mobilizam/mediam processos de descolonização do saber e de decolonialidade epistêmica na prática de ensino de Ciências Naturais no contexto de uma escola de terreiro, no município de Salvador, Bahia. Na esfera teórica, buscamos como inspirações epistemológicas, entre outras, as concepções da ecologia de saberes, de Boaventura Santos, da interculturalidade crítica, de Catherine Walsh e da razão sensível, de Michel Maffesoli, além da ideia de atos de currículo, de Roberto Macedo. Em termos analíticos, o trabalho organizou-se por meio da análise experiencial da literatura de inspiração hermenêutica, através de uma abordagem exploradora e compreensiva da experiência decolonial insurgente do Projeto Político-Pedagógico *Irê Ayó*, tal como expressa na literatura acadêmica de Vanda Machado, sob as orientações teórico-metodológicas da etnopesquisa crítica e multirreferencial e da etnopesquisa implicada. Entre os principais resultados heurísticos deste estudo, destaca-se o vanguardismo desse projeto pedagógico, através de sua decolonialidade epistêmica, na construção de uma pedagogia disruptiva decolonial e de um currículo epistemicamente descolonizado e multirreferencial, reafirmados pela coexistência intercultural entre os conhecimentos ancestrais afrodiáspóricos e os conhecimentos científicos nas proposições e práticas curriculares da escola de educação básica no Brasil. Ao final deste trabalho, e baseado nas elaborações epistemológicas do estudo, o autor convoca a criação de currículos interculturais e etnoimplicados perspectivados e sistematizados no âmbito da ecologia de saberes.

Palavras-chave: Escola de terreiro. Atos de currículo. Decolonialidade epistêmica.

LAGO, Alex Oliveira do. Between Darwin and Oxalá: re-existence, curriculum acts, decolonization of knowledge and epistemic decoloniality of natural sciences teachers' in the context of a Candomblé temple school. 241 p. ill. 2023. Thesis (Ph.D.) – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2023.

## ABSTRACT

Associating decolonization of knowledge and the decoloniality of knowledge theoretical prospects and concept-device of curriculum acts, this doctoral thesis results from a qualitative and phenomenological case study that had as centrally aimed to analyze and understand how curriculum acts mobilize/mediate processes of knowledge decolonization and epistemic decoloniality in the teaching practice of Natural Sciences within the context of a Candomblé temple school in Salvador, Bahia. The theoretical framework draws inspiration from epistemological concepts such as the ecology of knowledges by Boaventura Santos, critical interculturality by Catherine Walsh, and the sensitive reason by Michel Maffesoli, among others, in addition to the idea of curriculum acts by Roberto Macedo. Analytically, the study is organized through the experiential analysis of hermeneutically inspired literature, employing an exploratory and comprehensive approach to the insurgent decolonial experience of the *Irê Ayó* Political-Pedagogical Project. This experience is elucidated in the academic literature of Vanda Machado, guided by the theoretical-methodological orientations of critical and multireferential ethno-research, as well as implicated ethno-research. Among the main heuristic results of this study is the avant-garde nature of this pedagogical project, through its epistemic decoloniality, in constructing a decolonial disruptive pedagogy and an epistemically decolonized and multireferential curriculum, reaffirmed by the intercultural coexistence between Afro-diasporic ancestral knowledge and scientific knowledge in the propositions and curricular practices of basic education schools in Brazil. Finally, based on the epistemological elaborations of the study, the author calls for the creation of intercultural and ethno-implicated curricula, envisioned and systematized within the ecology of knowledges framework.

Key words: Candomblé temple school. Curriculum acts. Epistemic Decoloniality.

# SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	15
2	ETNOPESQUISA CRÍTICA E MULTIRREFERENCIAL E TRANSGRESSÃO EPISTEMOLÓGICA: UM RIGOR OUTRO EM PERSPECTIVA PARA PROCESSOS DE DESCOLONIZAÇÃO DE SABERES.....	48
2.1	Raciovitalismo e escuta sensível na pesquisa qualitativa: transgredindo o rigor deificado do <i>establishment</i> cientificista.....	57
2.2	A etnopesquisa crítica e multirreferencial: uma perspectiva metodológica acontecimental na compreensão dos fenômenos educativos .....	73
2.3	Etnopesquisa crítica e atitude decolonial: um devir metodológico intercrítico na compreensão de saberes (in)corporados .....	88
3	ENTRE DARWIN E OXALÁ: CIÊNCIA E ANCESTRALIDADE NEGRA EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO OUTRA .....	111
3.1	Proposições de um ensinar-aprender decolonial híbrido na educação em ciências .....	114
4	RE-EXISTÊNCIAS E INSURGÊNCIAS DECOLONIAIS: O POVO DE SANTO E SUAS MANIFESTAÇÕES-TRANSGRESSÕES AFIRMATIVAS FRENTE AO EPISTEMICÍDIO DA RAZÃO ABSTRATA.....	121
4.1	Sociologia das ausências e das emergências: as manifestações-transgressões afirmativas daqueles que têm a pele da cor da noite nos territórios do saber.....	127
4.2	<i>Naturezacultura: vida e etnoaprendizagem</i> no terreiro de candomblé .....	156
4.3	<i>Irê Ayó: as insurgências decoloniais de uma pedagogia disruptiva</i> .....	170
5	DARWIN (COM)VERSA COM OXALÁ: ONTOLOGIAS, ECOLOGIA DE SABERES, HIBRIDISMO EPISTEMOLÓGICO E DESCOLONIZAÇÃO DE SABERES .....	184
5.1	Interculturalidade crítica, tradução intercultural e hibridação onto-epistemológica para uma ecologia de saberes.....	188
5.2	Com o anel no dedo e aos pés de Xangô: diáspora africana, atos de currículo e autonomia pedagógica na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos .....	203
5.3	Atos de currículo na mediação/mobilização da decolonialidade epistêmica: acontecimentos curriculares de uma pedagogia mestiça.....	220
6	À GUIA DE CONCLUSÃO: OPACIDADES, AMBIVALÊNCIAS, RE-EXISTÊNCIAS E DESAFIOS PARA PRÁXIS CURRICULARES DECOLONIAIS.....	229
	REFERÊNCIAS.....	235

## 1 INTRODUÇÃO

Sob a perspectiva de um homem negro, colonizado pelo imperialismo mercantilista – sobretudo europeu –, da classe trabalhadora brasileira e marginalizado na periferia do capitalismo, categorias a partir das quais eu tomei a decisão de singularizar, registro por meio de uma escrita que se pretende ser transgressiva-afirmativa esta tese de doutoramento em Educação.

Ainda que sob tais condições a mim impostas pelo colonialismo europeu em suas grandes navegações, bem como pelas atuais manifestações de colonialidade do ser e do poder que me atravessam, escrevo também como um professor que, mesmo formado pela lógica acadêmico-cientificista das Ciências Biológicas, permiti-me tornar um “híbrido” entre esta ciência e as Ciências Antropossociais e da Educação.

Um jovem pesquisador que, inspirado pela pedagogia do “esperançar” do educador Paulo Freire, gosta de se encontrar nas leituras e escritas com as contradições que têm a ver com a escola de educação básica numa perspectiva dialética, já que, **no meu entender, a escola é simultaneamente um espaço-tempo de tensão e de luta no qual as possibilidades de libertação e emancipação se encontram e “brigam” com as forças da colonização e da colonialidade.**

Ter a clareza de que a escola é um espaço agônico mas que precisa ser conduzida por um princípio constitucional de universalidade, o seu fazer pedagógico – portanto intencional – não pode ser compatível com a soberania de qualquer tipo de homogeneidade, seja ela de natureza intelectual, ideológica, sociológica ou partidária.

Esta compreensão, a meu ver, nos ajuda a ensaiar, na e com a escola, iniciativas que procurem a sua redefinição em um tempo histórico cada vez mais complexo e que exige a promoção de aberturas para a (re)descoberta de outras cosmovisões possíveis.

De fato, os seres humanos têm um modo característico de ser e estar no e com o mundo. Esse “ser-estar”, marcado pelo uso do seu potencial de raciocínio e intelecto, é que os permite de compreender, reformular e fundamentar com valores (inter)subjetivos as suas vivências e práticas na vida em sociedade. É a sua racionalidade e a sua reflexividade que dão sentido às suas experiências e, por essa razão, é que a diversidade humana desenvolveu múltiplos sistemas explicativos e classificatórios, tal como a Ciência Moderna, que municia, constantemente, a humanidade de conhecimentos e saberes característicos com os quais favorecem a nossa assimilação do real.

No que se refere à Ciência Moderna, sem dúvida, a sua invenção foi para a humanidade um dos acontecimentos mais importantes. O seu surgimento não marcou apenas o desenvolvimento de novos métodos investigativos da natureza, ou a mera capacidade de atribuir hermeticidade aos procedimentos de análises fenomênicas até então vigentes. Mais do que isso, o empreendimento científico moderno engendrou a possibilidade da descoberta de novos fenômenos e, sobretudo, a promoção de novas leis e teorias capazes de elucidá-los.

A ciência moderna e o método novo de investigar o mundo trouxeram uma nova visão do mundo, contrastando com veemência o pensamento até então predominante, e que era marcado hibridamente por elementos filosóficos antigos e filosófico-religiosos medievais. A partir daí, inegavelmente, a ciência moderna tornou-se o principal mecanismo impulsionador de transformação da humanidade modificando irreversivelmente diversas dimensões das inter-relações humanas e não-humanas.

Nesta perspectiva, e considerando que nas representações sociais do tempo presente – mesmo de alguma forma marcadas pelo movimento histórico do desenvolvimento e da consolidação do neoliberalismo globalizante –, o conhecimento científico tem papel vital, tanto como arcabouço para o desenvolvimento e/ou aprimoramento de tecnologias aplicadas aos mais diversos setores naturais e sociais, como objeto investigativo. Ademais, e não menos importante, como afirma Guerra (2012, p. 7), esse conhecimento constitui-se como um dispositivo de pertença, inclusão e empoderamento social.



Assim sendo, se reconhecermos a reverência que a sociedade contemporânea dá à ciência e à tecnologia oriunda de seus conhecimentos, pela forte influência que exercem na vida humana, é possível compreender facilmente com que justificativa as ciências foram introduzidas na escola. Ensiná-las nesse ambiente constitui-se, também, em um intento de estimular a humanidade a prosseguir na construção do conhecimento científico.

É inegável que o conhecimento científico tem-nos propiciado importantes avanços no nosso espectro de saberes. No entanto, se entendermos o fazer científico e seus produtos como uma cultura viva que nasce da interpretação que homens e mulheres historicamente situados e contextualizados fazem a respeito do fenômeno vida, não podemos nos enclausurar em um paradigma unívoco que tome o conhecimento científico como um conjunto de definições e conceitos estáticos, pronto, que deve ser transmitido por quem o domina sem (res)significação mínima às gerações daqueles que ainda não o possuem.

Este debate, ainda que marcado pela diversidade de nuances e interesses particulares de diversos autores, tanto da educação e das ciências antropológicas (MACEDO, 2004, 2010b; MEIRIEU, 2005; SANTOS, 2010, 2011), quanto da epistemologia e do ensino de ciências (FOUREZ, 2003; POZO; CRESPO, 2009; SILVA FILHO *et al.*, 2002), com maior ou menor diretividade/intensidade, “vem orbitando em torno da validade privilegiada do conhecimento científico, das relações deste com outras formas de conhecimentos e dos processos de produção da ciência e seu impacto na sociedade” (GUERRA, 2012, p. 18-19).

Ao que parece, o paradigma científico moderno e sua forma de conhecimento consagrada já não é mais capaz de dar conta dos desafios históricos e das expectativas constitutivas contemporâneas e sua posição soberana passou a ser profundamente questionada.

O epicentro dessa reflexão resulta da crise do paradigma epistemológico da ciência moderna (SANTOS, 2010) e converge para um profundo questionamento e revisão da posição hegemônica ocupada pelo conhecimento científico, sua pretensa infalibilidade e homogeneidade epistêmica e a sua imposição de soberania pela

supressão, desconhecimento e escamoteação de outras múltiplas formas de conhecimentos e saberes.

A lógica soberana deste modelo redutivo desenvolveu-se com o silenciamento, marginalização e exclusão de povos e culturas que, dominados pelos desígnios colonialistas e do capitalismo homicida, suprimiu a riqueza da pluralidade de perspectivas existentes na diversidade etnicocultural e suas multivariadas cosmovisões. Essa supremacia epistêmica concebeu aquilo que Boaventura de Sousa Santos (2010) chama de **epistemicídio**, ou seja, a anulação destrutiva de determinados saberes locais e o menosprezo e hierarquização de tantos outros.

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7).

Intencionalmente, o saber colonial engendrou e imprimiu, por séculos, uma tradição histórica de dominação político-cultural, submetendo identidades e culturas à sua ótica etnocêntrica sobre o conhecimento do mundo, do sentido da vida e das práticas sociais. Sua supremacia ignorou e vitimou (e persiste imolando) a heterogeneidade de saberes outros. Neste âmbito sectário e excludente, filosofias e culturas divergentes da grega-cultura e dos hábitos e costumes dissonantes do modelo euro-cristão foram invisibilizados e/ou despojados pela lógica destrutiva da colonização do saber e do poder (QUIJANO, 2005).

Mas, não podemos deixar de salientar que as transgressões a esse modelo totalitário sempre existiram e, mesmo sendo por inúmeras vezes severamente punidas, essas identidades e culturas também geraram (e geram) formas de resistência. A abertura e criação de espaços em que grupos marginalizados podem, parafraseando Paulo Freire (2005), dizer suas próprias palavras e pronunciar o mundo, expressou a diversidade polifônica de múltiplos saberes e colocou em crise o arquétipo de uma epistemologia e racionalidade únicas (SANTOS, 2010).

Além disto, “[...] a democracia que se caracteriza como valor pretensamente universal chega ao campo da epistemologia exigindo, assim, espaço para o diverso,

para o outro” (PIZA; PANSARELLI, 2012, p. 27). Cabe reforçar que, como afirma Santos (2010), o reconhecimento da diversidade cultural do mundo significa, necessariamente, o reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo.

Não raros, episódios de manifestações culturais, artísticas, intelectuais e religiosas de grupos sociais subalternizados tornaram-se, mundo afora, legítimas práticas de resistência e afirmação, mas também de reelaboração dos seus multiformes saberes em face dos contextos por eles vividos, gerando, com isso, novas existencialidades. Essas manifestações-transgressões afirmativas constituem-se em verdadeiros atos de **re-existências** ao modelo etnocêntrico cerceador.

Re-existência traz em sua semântica tanto a resistência quanto a existência. Há, pois, um propósito político, mas também ontológico no ato de re-existir. O sujeito opõe-se ao outro, a uma dada situação, não por uma contestação meramente reativa, mas por uma necessidade de se instituir como ser que existe e é capaz de atuar crítico e dialogicamente sobre aquilo que **interfere** (grifo da autora) sua existência, sobre a sua relação com o contexto, com os outros sujeitos e com os processos por ele vividos. (PAIM, 2012, p. 63).

Seguindo esta afirmação, é possível cogitar que re-existir ao modelo epistêmico dominante constitui-se, ao mesmo tempo, como um ato intencional de descolonização do pensamento hegemônico e uma luta política e existencial para resgatar paradigmas gnosiológicos, outrora marginalizados pela imperiosidade epistêmica da ciência moderna.

É aqui que podemos pensar na cultura-religião do candomblé e sua cosmologia: assentados em matrizes africanas, os saberes de sua cultura, criados e contextualizados por seres humanos frente à necessidade de respostas a problemas e situações distintos e particulares, foram severamente suprimidos por destoarem da soberania epistêmica institucionalizada.

Somado a essa imposta divergência epistêmica e, não menos importante, está a diabolização da ontologia do candomblé, marcada pela intolerância e falta de respeito à sua ética, à sua afrocentricidade e aos seus saberes e sentidos ancestrais sacralizados que, desde os tempos coloniais foi utilizada como ferramenta para a construção da estrutura normativa de preconceito, racismo e chauvinismo nacionais contra as religiões de matriz africana e o povo de santo – um fato que se mantém

forte e atuante até os dias presentes e pode ser visto explicitamente dentro das instituições seculares, ainda que ditas laicas, como a escola, por exemplo.

Entretanto, há, contrariamente a isto, intensas lutas, estratégias e dinâmicas de resistência, por parte do povo de santo, frente a essa estigmatização, bem como contra as representações da imagem negativa de suas manifestações socioculturais e ambientais fundamentadas pelo “senso comum”.

O candomblé constitui-se em uma forma religiosa organizativa, ligada à diáspora africana no Brasil, e, desde sua formação, as identidades, as culturas e as tradições das diversas etnias africanas sofreram com as ações dos desígnios dos dispositivos da “colonialidade do saber e do poder” (QUIJANO, 2005).

Classicamente transmitidos pela dinâmica de escuta e respeito entre as gerações, os conhecimentos do **povo de santo** foram ocultados pelo monopólio epistêmico da ciência moderna, impedindo, com isso, o reconhecimento de que outras formas de conhecimento e outros modos de intervenção do/no real são possíveis. Um exemplo disto é que, por não se encaixarem nos critérios de validade e credibilidade do conhecimento científico hegemônico, muito pouco, ou quase nada, sobre os conhecimentos produzidos pelas epistemologias africana e afro-brasileira figura nos livros-textos da educação básica.

Portanto, a ideia de descolonização do saber, particularmente nessa forma privilegiada de conhecimento chamada ciência moderna, torna-se fundamental para o escopo dos estudos que (in)tencionam tocar na medula das corporações epistêmicas que subalternizam e, ao mesmo tempo, obstruem o reconhecimento (e mesmo o protagonismo) de saberes outros, considerando-os como epifenômenos dentro de uma determinada realidade julgada menos significativa. E neste cenário, a educação, em especial a escolar, é um *locus* privilegiado para esse enfretamento.

[...] A educação é o espaço no qual se produz a elaboração e a recriação das visões de mundo, dos sistemas de valores e das maneiras de construir os conhecimentos. Essa recriação é que nos permite a elaboração de um projeto social capaz de se adaptar às necessidades, às potencialidades e aos interesses de nossas sociedades. (MARÍN, 2009, p. 130).

A história de consideração e desconsideração dos conhecimentos que marcou a relação entre as culturas dominantes e dominadas é longa (MARÍN, 2009) e a escola oficial se encarregou de transmitir o “conhecimento soberano” através de um currículo prescritivo e essencializado por informações provenientes do conhecimento puramente legitimado pela normativa acadêmica e pelo pensamento científico hegemônico, não levando em consideração a formação **na** heterogeneidade irreduzível e suas plurais e, ao mesmo tempo, singulares experiências socioculturais.

Entretanto, a cultura escolar e o cotidiano da escola são também locais de conflitos e ambivalências: entre a transmissão de um saber cristalizado e a formalização enciclopédica, coexiste a livre descoberta de conhecimentos, sentidos e significados próprios; entre a submissão ao desejo de aprender e o estabelecimento da ordem técnica e tecnicista das aprendizagens, há também a mobilização das liberdades de ensinar e aprender. Enfim, onde há regras, há transgressões e essa dualidade pode fazer emergir o (re)encontro da gênese dos conhecimentos humanos nas suas múltiplas formas de construção, desconstrução e reconstrução.

A articulação de tempos, espaços e idiosincrasias exige posturas e comportamentos que nem sempre são esperados, ou mesmo destoam daqueles previamente idealizados, diante de uma realidade nova. Isso pode favorecer a emergência de novos conhecimentos e saberes e/ou reivindicar a necessidade ou a obrigação da revisão de conceitos e noções até então sacralizadas pelo conhecimento privilegiado.

Portanto, reconsiderar o papel protagonista ocupado pela Ciência é a orientação geral deste estudo acadêmico. Ainda que, incontáveis vezes ela seja argumentada como o único e eficaz modo de compreensão do real, não se trata, com isso, de se fazer uma contenda marcada pelo seu antagonismo, ou revanche histórica, mas (re)examiná-la especialmente à luz de referenciais contra-hegemônicos e que caminhem no sentido da elaboração de alternativas teóricas e epistemológicas ao pensamento científico clássico.

É neste contexto que emergem **atos de currículo**<sup>1</sup> que potencializam, a formação, a criação de saberes e o próprio currículo, tornando-o mais vivo e menos abstrato e prescritivo, por fazerem do processo de ensino e aprendizagem um movimento aberto e transgressor, pois estes atos afloram de situações reais e concretas. Desse modo, é possível afirmar que os

Atos de currículo nos possibilitam compreender como os currículos e os atores curriculantes mudam, como mudam seus significantes, ou como conservam, de alguma maneira, suas concepções e práticas, como definem as situações curriculares e têm pontos de vista sobre suas questões, como entram em contradição, produzem ambivalências, paradoxos e derivas. A resultante disso tudo, seja ela qual for, está marcada pelas ações que criam suas possibilidades, seu aspecto heurístico. (MACEDO, 2013, p. 33).

É diante dessas elucidações e das considerações que vimos tecendo, e igualmente da percepção de como as diversidades sociais subalternizadas resistem às inúmeras investidas de pulverização e descaracterização de sua cultura e de seus saberes, que podemos pensar a possibilidade de como em uma escola de terreiro de candomblé a sua comunidade escolar reexiste frente a um currículo colonial e como os atos de currículo inerentes de sua práxis educativa descolonizam os conhecimentos prescritos por esse dispositivo de formação. E, mais especificamente no que concerne ao ensino de ciências nesse contexto de re-existências, identificar as opacidades de um currículo **pensadopracado**<sup>2</sup> nessa conjuntura.

Epistemologicamente, o que dizem as singularidades dos atos de currículo emergentes da relação estabelecida entre essas duas cosmovisões? E quais as especificidades do currículo instituinte forjado por esses atos de currículo?

---

<sup>1</sup> Para Macedo (2009a, p. 38, grifo do autor), compreendem como atos de currículo “[...] todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo *ensinar/aprender* ou sua projeção”.

<sup>2</sup> A expressão “pensadopracado” aparece nesta tese de doutoramento conduzida pelo seu nascedouro nos estudos entretecidos entre Currículo e Cotidianidade, na liderança da curriculista Nilda Alves, e segue a atitude de atenção e cuidado, como delinea Macedo (2020, p. 48), de “evitar as corriqueiras dicotomias e antinomias epistemológicas do campo curricular configuradas pelas dificuldades de conceber suas pautas e questões de forma entretecida no dia a dia das ações curriculares. Ademais, coloca o cotidiano como uma potência criativa, estruturante e propositiva de pautas curriculares a partir dos seus praticantes”.

O debate sobre a relação dos conhecimentos não-científicos e seu reatamento nos processos de luta do reconhecimento da diversidade de culturas e saberes poderia se estender para muitos outros níveis de reflexão, todavia, estaremos preocupados em abordar a questão da descolonização do saber em sua imbricação com dois tópicos heurísticos: as noções e conceitos emergentes das ciências naturais e suas relações com a cosmologia do candomblé na construção de um conhecimento decolonial híbrido e a mediação/mobilização da decolonialidade epistêmica via atos de currículo.

Deste modo, idealizei a seguinte interrogação: **como os atos de currículo emergentes das práticas político-pedagógicas no ensino de Ciências Naturais de uma escola de terreiro mobilizam/mediam processos de descolonização do saber e de decolonialidade epistêmica?**

Tal questão, de uma forma ou de outra, envolvia inquietações de como uma escola dentro de um terreiro de candomblé lida com a ciência e o ensinar-aprender ciência; como negocia seus saberes tradicionais e diaspóricos com os saberes científicos.

Essa escola, sua historicidade e seu projeto político-pedagógico – como serão melhor retratados no terceiro capítulo desta tese –, a meu ver, surgem marginalmente como forma de resistência ao modelo de “escola única” (instituído a partir da tradição hegemônica), com práticas curriculares e pedagógicas centradas na cultura, em que a diferença e a alteridade se mostram como elementos constitutivos de sua qualidade. Se assim considerado, tudo isso força a revisão de um currículo instituído e converge para um microcampo de pesquisa que se queira dissonante da hegemonia do instituído e provocador da emergência do instituinte.

Vale declarar que nossa problemática/questão da pesquisa, além de sua fidelidade aos pressupostos da etnopesquisa crítica e multirreferencial, ancora-se na reflexão de Maffesoli (1999) sobre “apresentação e representação das coisas” e a admite como seu sustentáculo teórico-metodológico e filosófico. Nas suas palavras:

As coisas e as pessoas são o que são; procedem e organizam-se de acordo com uma disposição que lhes é própria. Assim, em vez de desejar “pegá-las” no conceito, talvez valha mais a pena acompanhar a energia interna que está em tal propensão. [...] É em função de tudo isso que se pode

propor a substituição da *representação* pela *apresentação das coisas*. (p. 18-19).

Suas afirmações refletem uma perspectiva fenomenológica e hermenêutica que se distancia da tradicional representação dos fenômenos e das subjetividades para abraçar a ideia de apresentação dos mesmos, e enfatiza a importância da experiência direta, da interpretação e da compreensão das relações dinâmicas.

O autor critica a ideia de simplesmente descrever o real como se ele já estivesse lá, pronto para ser capturado por meio de conceitos. Em vez disso, propõe um deslocamento para o “como” do pensamento, sugerindo que a atenção deveria ser voltada para a apresentação das coisas. A substituição da representação implica em não apenas descrever ou conceituar as coisas, mas sim revelar a energia interna, a propensão e a dinâmica que as impulsionam.

É contra isso que a simples descrição vai contentar-se em dizer que o real já está sempre aí, e que, de certo modo, basta fazer sobressair suas qualidades específicas. É o que Adorno chama de “deslocamento para o ‘como’ do pensamento, o que quer dizer que este vai ater-se à apresentação das coisas. Ele acrescenta que os “espíritos rancorosos caluniam” essa atitude, “acusando-a de não ser científica”. (Ibid., p. 118).

Em uma última afirmação, Maffesoli (Ibid., p. 119) destaca que “[...] com efeito, é o “como” que permite que aquilo que anteriormente não era senão possibilidade se atualize e se torne realidade”. Isso sugere que a compreensão da dinâmica, do processo e da energia subjacentes é crucial para a efetiva manifestação do potencial em algo concreto.

Quando se trata do ensino de ciências naturais em uma escola de terreiro, surge-nos a necessidade de adotar uma perspectiva metodológica que vá além da mera descrição, abraçando o dinamismo subjacente aos atos de currículo forjados nas práticas pedagógicas e seu potencial na descolonização de saberes e na decolonialidade epistêmica.

Em suma, a pesquisa acadêmica sobre a descolonização do ensino de ciências naturais em escolas de terreiro exige uma abordagem metodológica que vá além da representação superficial. Ao focar o “como”, esta investigação se propõe a mergulhar nas energias internas, propensões e dinâmicas que permeiam os atos de



currículo emergentes das experiências pedagógico-curriculares. Adotando uma perspectiva qualitativa, fundamentada em correntes filosóficas críticas, essa perspectiva de pesquisa busca não apenas descrever, mas apresentar as práticas educativas como agentes ativos na transformação, na descolonização de saberes e na decolonialidade epistêmica no processo educacional-curricular.

Levando em consideração a problemática apresentada, este projeto de doutoramento analisou e compreendeu como os atos de currículo mobilizaram/mediaram processos de descolonização do saber e de decolonialidade epistêmica na prática de ensino de Ciências Naturais no contexto de uma escola de terreiro.

Para este objetivo, (1) analisei as noções e conceitos emergentes das Ciências Naturais e suas possíveis relações com a cosmologia do Candomblé e (2) descrevi hermeneuticamente os atos de currículo e suas relações com a descolonização de saberes e a decolonialidade epistêmica.

Correlacionando-se, dentre outras perspectivas epistêmicas críticas, às concepções teóricas de(s)coloniais no campo do saber, à interculturalidade na educação, à “ecologia de saberes” e à ideia de “atos de currículo”, este estudo expressa-se como uma análise compreensiva com vistas a elucidação de processos emergentes de descolonização do saber através das experiências político-existenciais do projeto político-pedagógico da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, implantada no terreiro *Ilê Axé Opô Afonjá*, uma “reserva paisagística e cultural” (MACHADO, 1999), na Rua Direita do São Gonçalo do Retiro, no bairro São Gonçalo, na cidade de Salvador-BA; mais especificamente na prática de ensino de ciências naturais nesta instituição de ensino, através do seu Projeto Político-Pedagógico *Irê Ayó* – projeto socioculturalmente referenciado no pensamento africano e na diáspora africana no Brasil. Isso porque, de acordo com Machado (Ibid., p. 27-31):

O ambiente do *Axé Opô Afonjá* possui características específicas, herança de uma cosmovisão que determina o significado de comportamentos singulares na relação com elementos naturais ou construídos, essenciais para o culto dos orixás e manutenção da vida na comunidade. [...] no dia-a-dia do terreiro, que logo compreendi, na prática, que a aprendizagem e cultura caminham inter-relacionadas. Daí a preocupação básica desta

experiência girar em torno da perspectiva de fazer emergir a formação de conceitos, subordinados ao universo de referência cultural da criança como motivação genuína.

Para além disso, ao refletir calma e demoradamente as reverberações da minha vivência com a pesquisa no Mestrado em Educação, bem como os achados que este estudo engendrou, me deparei com questões que envolviam o fenômeno da formação – em especial a formação de professores e professoras de ciências – e a potencialidade praxica dos atos de currículo como dispositivo de compreensão dos saberes forjados no cotidiano do ensino das “disciplinas científicas” na escola de educação básica.

Nesta itinerância formativa, dei-me conta de que os atos de currículo dos professores e das professoras colaboradores e colaboradoras da pesquisa, de uma forma ou de outra, denunciavam seus processos de re-existência ao currículo hegemônico idealizado e à sua lógica de transmissão disciplinar, um tanto apática da realidade que cercava aquela comunidade escolar.

Ao mesmo tempo, minha aproximação com as elucidações teóricas de Santos sobre a crise do paradigma científico e o seu pensamento sobre o conhecimento colonial, fustigava-me o desejo de ir mais longe na compreensão das ressonâncias que os atos de currículo que se dão, a partir das ações cotidianas que os professores e as professoras de ciências colocavam em devir no currículo, e como poderiam contribuir para revelar processos legítimos, e ainda ocultos, de descolonização do saber.

Ademais, caras foram as provocações de Paim (2012, p. 63-64) que, considerando o ato de re-existir como ato de currículo, afirma que

No ato de re-existência, a vida, a experiência, o ser tornam-se imperativos. A re-existência constitui-se, então, em um processo em que o(s) sujeito(s) luta(m) pela não subordinação com vistas à construção de novas formas de existências em face de uma dada situação ou contexto vivido. É uma forma de dizer não a toda e qualquer forma de dominação e, ao mesmo tempo, dizer sim para uma existência até então ignorada ou desconsiderada por aquele(s) que, de alguma maneira, encontra(m)-se numa posição hierarquicamente superior em termos de poder.

Talvez seja o reconhecimento mútuo de todas as culturas, sem hierarquização, a primeira condição para a elaboração de uma análise da descolonização do saber. Ou seja, uma copresença radical de práticas e agentes sociais diversos e heterogêneos; uma “ecologia de saberes”, como recomenda Santos (2010, 2019), que tem como premissa a ideia de diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento, além do conhecimento científico.

Isto implica denunciar e renunciar qualquer epistemologia geral cerceadora. E aqui, “a abordagem da relação entre o saber local e o saber universal, imposto pela cultura dominante, é a principal referência para a proposição teórica da descolonização do saber” (MARÍN, 2009, p. 127). Esta é, portanto, uma escolha teórica que implica assumir o desafio epistemológico do reconhecimento e da valorização da existência de outras cosmovisões e de aceitar a validade de outros saberes (e saberes outros), assim como de legitimar outras maneiras de construir conhecimento.

Ao mesmo tempo, o sustentáculo dessa análise permite-nos interrogar e contestar a perversa dicotomização entre natureza e cultura, praticada pela visão eurocêntrica positivista, sobre a qual se estabeleceu a ciência e o seu *modus operandi* epistemológico (RANGEL, 2016).

Pensando nisto, e buscando referências bibliográficas que mostrassem **como os atos de currículo mobilizam/mediam a descolonização do saber e a decolonialidade epistêmica** no âmbito dos processos formativos, percebi ser este assunto uma lacuna nos estudos nos campos da Educação, do Currículo e da Formação. Ao mesmo tempo, não quis perder de vista as reflexões que me levaram a mesclar minha formação inicial nas Ciências Biológicas com a pós-graduação em Educação no mestrado.

Além do mais, o fato de ser professor de Ciências/Biologia e ser candomblecista suscitava em mim a busca de um conhecimento híbrido e um devir deleuzeano: uma espécie de movimento micropolítico de afirmação das diferenças que escapam à hegemonia das formas imperativas.

Assim, a pesquisa em perspectiva tem como foco os atos de currículo e suas relações com a decolonialidade epistêmica dos saberes científicos nas práticas curriculares emergentes no ensino de ciências naturais. Também tem como objetivo analisar como os conceitos resultantes das Ciências Naturais se imbricam com a cosmologia do Candomblé, originando conhecimentos híbridos e que afloram da negociação epistemológica dessas duas cosmovisões.

Neste sentido, este empreendimento configurou-se tanto como um estudo de caso quanto uma sistematização teórica, pois **com**-versar e entrecruzar dois diferentes *loci* de criação de conhecimentos, sem fazer sobrepor a soberania de um sobre o outro, constitui-se em uma práxis descolonizadora do saber e que consiste em tecer considerações relativas sobre o como identificar diferentes conhecimentos, distingui-los entre si, analisar quais os seus possíveis relacionamentos e compreender qual é a configuração do conhecimento híbrido que agrega componentes dessas duas formas de atuação no mundo da vida.

Mas, acima de tudo, é compreender “saberes experienciais” (MACEDO, 2015) e processos autônomos e/ou re-existentes forjados por grupos sociais marginalizados, e tentar romper o “*apartheid* epistêmico<sup>3</sup>” efetivado pelo paradigma dominante, em especial, sobre a cultura e a cosmologia dos povos de candomblé.

Caminhei, portanto, em via de uma inflexão que toma a “implicação como competência heurística” (MACEDO, 2012), configurando-a, conscientemente, como um (des)caminho à racionalidade técnica, e muitas vezes alijante, de fazer pesquisa científica.

Soma-se a isto o fato de que esta inflexão implicacional, “própria e apropriada” (GALEFFI, 2012), emergiu, também, como uma condição do meu pertencimento ao candomblé, seu movimento e sua cosmovisão, bem como da escolha e de uma vontade político-afirmativa em colaborar no constructo de uma epistemologia militante, de possibilidades emancipacionistas frente aos conservadorismos

---

<sup>3</sup> Embora não seja uma terminologia amplamente difundida e optamos por não nos aprofundar nas origens do termo “apartheid epistêmico”, nos poucos escritos acadêmicos *online* onde ele aparece, seu conceito descreve a marginalização sistemática de certos grupos étnicos ou culturais em relação à produção, disseminação e validação do conhecimento. É neste sentido que aqui o empregamos.

fatalistas e da intolerância às diferenças nos mais diversos campos sociais dos tempos presentes.

A relevância social deste trabalho intercítico, hermenêutico e de cunho fenomenológico procede à compreensão e valorização da diversidade, de seus valores e de seus modos de construção epistemológica, bem como, a partir de sua produção teórica, como isso poderá possibilitar diálogos acerca da construção e implementação de currículos/políticas públicas que visem uma formação acadêmico-científica conectada com a heterogeneidade de saberes, colocando-os em horizonte em que possuem igual relevância social, levando-se em consideração as práticas triviais e eruditas dos(as) professores(as) em suas atuações no cotidiano da escola.

Explicita-se seu valor também em relação as investigações no campo da formação, indo ao encontro da linha de pesquisa Currículo e (In)Formação, do PPGE – FACED/UFBA, cooperando com sua produção teórico-prática de conhecimentos e comprometimento social com a educação, sobretudo a Educação Básica Pública, bem como com a heurística implicada do Grupo de Pesquisa FORMACCE em aberto forjada pelo entretecimento entre Currículo e Formação, incluindo aí a formação de professores e professoras, desta mesma instituição de ensino superior.

No âmbito teórico desta pesquisa, fui ao encontro das concepções de decolonialidade e descolonização do saber, da ecologia de saberes, da educação intercultural e do raciovitalismo, além da ideia de atos de currículo. Recorri, então, entre outras erudições, aos estudos de(s)coloniais de Quijano (2005), Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019), Santos (2010, 2019), Santiago, Akkari e Marques (2013), Maffesoli (1998) e Macedo (2013), por perceber que tais autores e autoras, em suas singularidades, contribuem para a compreensão da questão da pesquisa em perspectiva.

No meu entender, tais autores(as), direta ou indiretamente, convergem para a urgente desestabilização do *status quo* monocultural da educação ao discorrerem sobre a lógica colonial-moderna que a concebe, dentro dos padrões hegemônicos de dominação do saber, centralizada no modelo técnico-cientificista europeu, e advogam para os processos formativos escolares abordagens político-pedagógicas

interculturais e práticas curriculares plurais fundamentadas nas diferenças, nas identidades e nos pertencimentos, em que o reconhecimento do outro e dos seus saberes no processo educativo seja uma dimensão constitutiva e ineliminável.

Sustentado nesse campo de pensamento, foi, portanto, crucial divergir das ideias vigentes de uma educação escolar arraigada ao domínio tecno-positivista que a limita ao acúmulo programado dos conhecimentos da cultura científica, transferidos pelos “iluminados” que os dominam e assimilados incontestavelmente pelos não-aculturados ao paradigma cultural hegemônico.

Nesta perspectiva, encontrei em Michel Maffesoli (1998), e sua crítica à razão abstrata da ciência, a referência necessária para o diálogo entre a lógica científica, a descolonização do saber e a interculturalidade crítica no “chão da escola”. Esse filósofo afirma a falência das grandes certezas ideológicas e o cansaço que adentra os grandes valores culturais que moldaram a modernidade e convida-nos a empreender, com estratégica morosidade, um recuo para compreender, com a maior lucidez possível, a socialidade que manifesta-se sob nossos olhos.

No que diz respeito à descolonização do saber, dialoguei com os estudos conduzidos por Santos (2010, 2019). O autor, em sua crítica ao projeto positivista de colonização, idealiza-nos um conjunto teórico-metodológico e pedagógico que desafia o domínio do pensamento ocidental e da cultura científica eurocêntrica e reivindica a co-presença de outros conhecimentos e saberes de povos marginalizados nos processos educativos.

A descolonização de saberes, delineada por Santos, que adotamos é perspectiva que envolve identificar e transformar as estruturas que perpetuam a marginalização e subalternização dos saberes não hegemônicos. Visa promover a igualdade de acesso e participação nos processos de produção, sistematização e disseminação de conhecimento e se compromete com éticas de justiça epistêmica, reconhecendo a validade e a importância de diferentes formas de conhecimento e combatendo a exclusão epistêmica. Epistemologicamente, propõe a abertura para diversas fontes de conhecimento, incluindo saberes locais e tradicionais, e questiona a hierarquia epistêmica imposta pelo conhecimento dominante.

Numa tessitura epistêmica mais ecológica, transversalizamos a maior parte das nossas teorizações – talvez até com muito mais predominância e rigor – nas proposições epistemológicas e metodológicas da decolonialidade, principalmente nas abordagens de Maldonado-Torres (2019) e Quijano (2005). Nossa perspectiva concorda com a ideia de que

[...] a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. Às vezes o termo descolonização é usado no sentido de colonialidade. Em tais casos, a descolonização é tipicamente concebida não como uma realização ou um objetivo pontual, mas sim como um projeto inacabado. Colonialismo é também usado às vezes no sentido de colonialidade. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36).

A colonialidade-modernidade, segundo Maldonado-Torres, refere-se ao conjunto de estruturas sociais, políticas e econômicas que surgiram durante o processo de colonização, mantendo-se ativas na contemporaneidade. Envolve relações de poder, dominação e exploração que persistem após o fim formal dos impérios coloniais. A colonialidade-modernidade é frequentemente associada a éticas de resistência, pois implica desafiar e transformar as estruturas de poder que perpetuam a opressão resultante da colonização.

A decolonialidade, por sua vez, questiona os fundamentos epistemológicos que sustentam a modernidade ocidental, destacando como esses fundamentos muitas vezes marginalizam e subalternizam os sujeitos e os saberes não ocidentais e busca desmantelar as estruturas de poder da colonialidade-modernidade, promovendo a justiça social, a equidade e a autonomia para as comunidades historicamente marginalizadas. Propõe a diversificação e descolonização dos sistemas de conhecimento, reconhecendo a validade de múltiplas epistemologias e desafiando a hegemonia do conhecimento ocidental.

Em resumo, enquanto a colonialidade-modernidade aborda as estruturas de poder oriundas da colonização, a decolonialidade e a descolonização de saberes se referem às estratégias éticas, políticas e epistemológicas para desafiar, transformar e diversificar os sistemas de conhecimento e as relações de poder associadas à colonialidade. A decolonialidade foca mais amplamente na transformação social,

enquanto a descolonização de saberes concentra-se especificamente na esfera do conhecimento e na ampliação de perspectivas epistêmicas.

A adoção deste olhar integrado, pelo pano de fundo teórico que o caracteriza, ofereceu-me os subsídios para a apreensão de que, no contexto de uma escola de terreiro, os conhecimentos e saberes diaspóricos do povo de santo, nascidos nos leitões de suas lutas ontológicas, embora secularmente marginalizados, resistem ativamente ao colonialidade epistêmica das culturas dominantes do Norte global.

A epistemologia dominante, ao invisibilizar saberes, invisibiliza também os seus atores gerando desigualdade e discriminação. Daí, um projeto político e pedagógico decolonial que reivindique uma mudança epistemológica plural e heterogênea e garanta uma espécie de justiça cognitiva se torna, a meu ver, um desafio e uma possibilidade para “o fim do império cognitivo” (SANTOS, 2019) da transmissão do conhecimento científico nos currículos escolares.

Aqui, descolonizar a educação (científica) nas escolas não é buscar uma pureza cultural, tampouco eliminar os hibridismos culturais que formam um povo e os seus modos de criação e transmissão de saberes, mas, no que concerne principalmente ao povo de santo, é abrir espaços para as vozes marginalizadas e silenciadas<sup>4</sup> à emergência horizontal dos saberes subalternos e para a decolonialidade do saber.

O saber, nos termos das contribuições da teoria da decolonialidade, não é somente o saber produzido pelo intelectual forjado pelo imaginário moderno/colonial, familiarizado com as letras e pertencente a instituições de pesquisa, cuja forma mais desenvolvida são as universidades. Nem tampouco é o produto do conhecimento de uma pessoa familiarizada com a cultura e tradição acadêmicas, um *expert* em determinada metodologia. Contrariamente, entendemos o saber como produto do pensamento humano. Portanto, a produção do conhecimento nessa perspectiva não é um atributo exclusivo de intelectuais e acadêmicos, senão de seres humanos, uma vez que pensar é dom e competência de todos os seres humanos, não apenas de pessoas que estejam em determinados locais, pertençam a determinados estratos socioeconômicos, sejam de determinada cor/raça, falem determinados idiomas etc. (MIGNOLO, 2003 *apud* BERNARDINO-COSTA, 2015, p. 33-34).

---

<sup>4</sup> Que sempre reexistiram, mas foram tornadas ausentes pelo colonialismo moderno histórico e pela colonialidade do poder e do ser na contemporaneidade.



Assim entendendo, quais saberes ancestrais diaspóricos devem ser resgatados na descolonização de saberes? Saberes míticos ainda são válidos, hoje? Quais currículos possíveis saberes de referência e temas emergentes que trazem com eles ambivalências, opacidades etc.? E, de novo, caímos no discurso nodal de qual é a epistemologia válida.

Ainda assim, vale ressaltar que há dimensões sociais e epistemológicas da nossa vida que são invisibilizadas pela colonialidade do poder e do saber, operadas de maneira estrutural. E, por isso, valiosa foi para nós a ideia de “atos de currículo”, cujo conceito busquei na originalidade do seu proponente, Roberto Sidnei Macedo (2009, 2011, 2013). Esse conceito-dispositivo emerge-nos como potenciais “fluxos instituintes<sup>5</sup>” para processos de descolonização do saber e dizem, de alguma maneira, sobre estratégias de criação curricular mais pautadas na natureza e na cultura dos povos-de-santo no cotidiano de uma escola de terreiro.

Cabe pontuar que outros estudos e autorias também figuraram na dialogia da construção deste trabalho acadêmico, a exemplos de: Leonardo Rangel (2018) e sua ideia-motriz de “naturezacultura”, a qual nos fez refletir sobre a vida e a aprendizagem numa comunidade de terreiro como uma globalidade, uma dimensão onto-epistemológica que existe na solidariedade “secreta” entre a vida natural e a vida social assentada sobre uma ampla correspondência, entremeadas em rede e em organicidade complexa, em que viver e aprender com a natureza já é por si só um híbrido constitutivo desse povo; Emanuelle Coccia (2010) que, assim como Maffesoli, me inspirou a parar e olhar para a “vida sensível” do terreiro de candomblé e perceber como essa dimensão é extremante influente em nossas vidas, mas permanece praticamente inexplorada sobretudo no campo do ensino e da aprendizagem; Gérard Fourez (1995), Michel Serres (1990) e Humberto Maturana (2014) que, com suas filosofias das ciências, forneceram-nos os fundamentos para mais uma crítica à cultura científica e suas relações com a vida cotidiana, especialmente nas práticas pedagógicas no ensino do conhecimento científico.

---

<sup>5</sup> Segundo Macedo (2013, p. 21), “da perspectiva da análise institucional francesa, o *instituinte* é definido como o que porta uma ideia-força, a possibilidade do novo, o que não é ainda, o que desloca o ‘já lá’, o que produz movimento”.

Na esfera discursiva sobre os saberes e as pedagogias das culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aulas, fundantes foram os escritos de: Vanda Machado (1999, 2017, 2019, 2021), mulher negra, professora e candomblecista, que, através de sua proposta pedagógica experimental e vanguardista do Projeto Político-Pedagógico *Irê Ayó*, em parceria com Carlos Petrovich (*in memoriam*), mostrou ao Brasil o exercício prático de uma pedagogia disruptiva e de alteridade alicerçada pelo *ethos* cultural da cosmologia do candomblé, no cotidiano de uma escola de ensino fundamental, dentro do Terreiro *Ilê Axé Opô Afonjá*, na maior cidade negra fora de África. Machado é a inspiração fundante deste projeto de tese de doutoramento; Maria Balbina dos Santos (2019), que com sua “pedagogia do terreiro” ofereceu-nos a história escrita das experiências da primeira escola de religião e cultura de matriz africana do Baixo Sul da Bahia; Luiz Rufino (2019) e sua “pedagogia das encruzilhadas” que nos aponta para uma pedagogia alternativa aos saberes outorgados universais para as práticas educativas formais. Uma pedagogia perspectivada pela inconformidade com a (ir)racionalidade tecnicista, cartesiana e eurocêntrica que insiste em estabelecer um projeto de educação único à diversidade populacional brasileira; Stela Guedes Caputo e Mailsa Passos (2007), ao relatarem as narrativas da associação profícua entre cultura e conhecimento de práticas cotidianas a partir do universo cultural do Candomblé.

Por fim, e não menos importante, ainda nesse rol de contribuições teóricas, fundamentais foram as contribuições de pesquisadores e pesquisadores que tecem abordagens críticas sobre decolonialidades e descolonização de saberes na educação em ciências, como Bárbara Carine Pinheiro (2020) e Bruno Monteiro (*et al.*, 2019).

Seguindo os caminhos da etnopesquisa crítica e multirreferencial (MACEDO, 2004, 2010b, 2012), e tomando como centralidade o objetivo geral desta tese, cabe dizer que o sentido do termo **compreender** é mais do que entender, simplesmente. Isto porque o compreender é do campo da negociação de (inter)subjetividades; é do âmbito da experiência do sujeito. O pesquisador, portanto, não tem acesso direto à compreensão do outro. E, assim assumindo, este estudo compreensivo não deverá ser, em hipótese alguma, tratado como abstrato ou idealista.

Assumindo o compreender como um ato de rigor e um compromisso ético, epistemológico e metodológico nas pesquisas de abordagem qualitativa, concordamos que

Em se tratando de um fenômeno humano vinculado à própria condição de existir – ao existir, existimos compreendendo – implica numa atividade que engloba um conjunto de condições e possibilidades via aprendizagem, de transformar em realidades significativas para o sujeito, acontecimentos que emergem do dia-a-dia da vida [...]. (MACEDO, 2010a, p. 23).

Assim sendo

Entendo que se o ato de compreender constitui-se em uma atividade existencial inerente ao Ser em aprendizagens, realizar uma ação compreensiva [...] implica, por consequência, na construção de explicitações e proposições teóricas que envolvam a minha própria itinerância reflexiva, a partir dos contextos e histórias que marcaram e marcam minha própria formação e que, portanto, produza alterações existenciais e políticas. Será, então, um esforço que, sem fugir ao rigor da objetividade e da qualidade desejadas, não poderei ausentar minhas (inter)subjetividades na negociação do conjunto de interpretações que farei enquanto pesquisador. (LAGO, 2015, p.15).

É importante salientar que o limite entre estar implicado e sobreimplicado é tênue e muitas vezes difícil de ser percebido, como nos alerta Macedo (2012). A sobreimplicação favorece o ativismo e, às vezes, a militância cega e digressiva, que, no fazer da pesquisa, nos levam para caminhos de uma “não-pesquisa” com o nome de pesquisa. Ainda de acordo com Macedo (ibid.), a sobreimplicação impede que a implicação seja analisada, anestesiando os efeitos dinâmicos e processuais de nossas pertencas ideológicas, libidinais e institucionais nas situações das quais participamos. Ou seja, burlando a própria implicação.

Decorre disso a importância sumária da chamada *Epoché fenomenológica*, isto é, certo ceticismo e prudência com os quais o pesquisador põe em suspensão suas crenças prévias, suas implicações com o fenômeno estudado, via distanciamento reflexivo, para evitar explicações apriorísticas, suspendendo julgamentos até que todas as evidências possíveis se lhes apresentem. Portanto, um esforço de perlaboração como nos recomenda a etnopesquisa implicada (MACEDO, 2012, p. 49).

Na multiplicidade dos pressupostos teóricos e filosóficos das abordagens qualitativas de pesquisa, esta tese alimenta-se nas inspirações fenomenológicas e está ancorada na trilha teórico-metodológica da etnopesquisa crítica e multirreferencial, proposta por Macedo (2004).

Bicudo (2011, p. 21-22), em sua compreensão do que seja a pesquisa, argumenta que não há um padrão de procedimentos a serem seguidos para garantir o sucesso de uma investigação em termos científico-filosóficos. “O que há são interrogações que indicam para onde o olhar se dirige, focando o fenômeno em suas perspectivas e modos de apresentar-se, dando-se a conhecer [...]”. Contudo, a autora esclarece que, ao falar que o fenômeno interrogado “se doa em modos de aparecer, não estamos dizendo que há algo em si que decida se mostrar deste ou daquele modo”, tendo em vista que o fenômeno interrogado “está no mundo contextualizado em fisicalidades específicas e que não se aprisiona ao como se mostra em certo momento, pois também está em movimento, como em movimento está quem pergunta e a própria pergunta”.

Neste prisma, como um importante dispositivo de organização dos estágios desta investigação e da construção do seu objeto de estudo, entre os demais componentes, este projeto reflete o movimento das minhas posicionalidades político-epistemológicas e metodológicas a partir da perspectiva de uma etnopesquisa implicada (MACEDO, 2012), que propõe a intercriticidade como processo de objetivação e que entende ser a experiência do outro um rigor inarredável de sua estruturação.

Não posso deixar de afirmar que a etnopesquisa constitui-se, para mim, um caminho plenamente condizente com as minhas perspectivas de fazer pesquisa, visto que esse empreendimento investigativo não se corporifica como mais uma receita de metodologia científica que se queira universal, mas como uma possibilidade compreensiva de produção de conhecimento pautada nas ações, criações, sentidos e significados que os atores sociais com suas inteligibilidades realizam na cotidianidade de suas interações, vinculando essas inteligibilidades às bacias semânticas de onde elas emergem.

A etnopesquisa rejeita qualquer hierarquização excludente de saberes. Decerto, a etnopesquisa crítica e multirreferencial tem nas suas inspirações epistêmicas e nos seus dispositivos de pesquisa possibilidades fecundas para o trabalho político-epistemológico e heurístico de processos de descolonização de saberes. A etnopesquisa oportuniza compreender as microrrealidades do cotidiano, das subjetivações, das crenças e dos comportamentos do chamado senso comum, dando estado de relevância a linguagem dos sujeitos/atores “pesquisados”.

A etnopesquisa mostra-se uma ferramenta altamente flexível e adaptável metodologicamente, permitindo que o pesquisador ajuste suas abordagens de acordo com as necessidades e especificidades do campo do estudo e isso possibilita a incorporação de métodos e técnicas mais inclusivas e enriquecedoras para uma visão mais abrangente do fenômeno em estudo.

Nesta compreensão, considero ser a etnopesquisa um potente dispositivo de descolonização do método científico e que caminha, sem sombra de dúvidas, em direção ao diálogo com o objeto de estudo. Além do que, pelo seu aprofundamento na hermenêutica sócio-fenomenológica e crítica sua **pré**-ocupação com o *ethno*, traz as vozes dos atores sociais para o *corpus* empírico da pesquisa.

E, tendo em vista o silenciamento de vozes dissonantes ao modelo epistêmico dominante que vimos até aqui discutindo, a etnopesquisa crítica e multirreferencial é, portanto, um recurso epistemológico pós-colonial, conforme depreendemos das elaborações teóricas de Santos e Menezes (2010) e suas “Epistemologias do Sul”.

A teoria pós-colonial evita formas de análise que concebem o processo de dominação cultural como uma via de mão única. Enfatiza, ao invés disso, conceitos como hibridismo, mestiçagem que concebe as culturas dos espaços coloniais ou pós-coloniais como resultado de uma complexa relação de poder, focalizando tanto processos de dominação cultural quanto processos de resistência, bem como sua interação. O híbrido carrega as marcas do poder, mas também as marcas da resistência.

Portanto, essa coexistência é para nós fulcral, tendo em consideração a imbricação dos dois tópicos heurísticos desta tese de doutoramento: as noções e

conceitos que emergem das ciências naturais e suas possíveis relações com a cosmologia do candomblé na construção de um conhecimento decolonial híbrido e a mediação/mobilização de processos de decolonialidade epistêmica via atos de currículo.

Ademais, no entendimento da complexidade com que o termo qualidade pode ser compreendido quando se fala em pesquisa qualitativa (BICUDO, 2011; LÜDKE e ANDRÉ, 1986), principalmente no que diz respeito à dicotomia qualitativo-quantitativo, é preferível falar-se aqui que o projeto em questão trata-se de uma **abordagem qualitativa** a ser efetuada segundo a visão fenomenológica. O qualitativo, nesta etnopesquisa crítica e multirreferencial, informa aos possíveis leitores que se está buscando trabalhar uma análise com as qualidades expressas nas apreensões da realidade pesquisada.

De acordo com as finalidades deste projeto, a abordagem fenomenológica constitui-se num movimento de grande impacto na itinerância metodológica aqui planejada, visto que entendemos a fenomenologia como um compromisso epistemológico que torna as pesquisas em educação um tanto mais existenciais, próximas do cotidiano, e permite-nos, com relevância significativa, a partir da realidade social na sua inerente complexidade, na sua totalidade e nos seus horizontes subjetivos, buscar – ou até mesmo construir – métodos adequados para captá-la.

Trata-se, portanto, do desafio de transgredir os cânones cientificistas da modernidade-colonialidade do saber e procurar caminhar em sentido contrário das metodologias científicas tradicionais que estabeleceram o primado do método sobre a realidade que é sempre nova. Assim perspectivando, encontramos na autora, intelectual e ativista negra Bell Hooks (2017, p. 24) o incentivo à ideia de **transgressão** como um princípio educativo e epistemológico “para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões [...] um movimento contra as fronteiras e para além delas [...]”.

Para Hooks, a transgressão envolve desafiar normas, regras, estruturas e sistemas de poder estabelecidos. É um ato de resistência que permite com que os

indivíduos questionem estruturas opressivas e explorem novos modos de pensar e agir, forjando uma nova práxis.

Para a autora, a transgressão como princípio educativo e epistemológico implica em encorajar a desobediência criativa e a ruptura com as normas sociais, científicas e pedagógicas que perpetuam o *status quo*. Isso pode ser potencial e especialmente importante para grupos historicamente marginalizados, como mulheres, afrodescendentes e outras minorias, que muitas vezes são alijados e oprimidos quer pela *intelligentsia* dominante, quer pelo sistema educacional, ou ainda pela sociedade em geral.

Inspirado nesse incentivo à transgressão de Bell Hooks, entendo como transgressão epistemológica a perspectiva que desafia as regras e fronteiras hegemônicas do conhecimento e da epistemologia e que envolve uma cisão das convenções vigentes na produção e na disseminação do conhecimento. Tal transgressão está diretamente relacionada a questionar as bases epistemológicas e filosóficas da disciplinaridade acadêmica e a explorar novas maneiras de entender o mundo, a cultura, a natureza e a busca pelo conhecimento destes.

Portanto, transgredir epistemologicamente é buscar romper com as limitações do conhecimento convencional e propor uma abordagem mais aberta, compreensiva e inclusiva para desenvolver novos paradigmas e teorias. É transpor os limites do universo cultural cartesiano – tanto científico quanto educacional –, cerrado no eurocentrismo, não dialogal, estabelecido pelo (ir)racionalismo cientificista criado pelo *establishment* dominante para criar conhecimentos mais dinâmicos e adaptáveis à diversidade do mundo e à heterogeneidade das culturas.

Neste sentido, cabe pontuar que as “transgressões” que constituem esta tese de doutoramento significam para nós um movimento epistemológico e pedagógico: epistemologicamente, visamos romper as fronteiras das práticas seculares da (ir)racionalidade do paradigma cientificista dominante e seu *modus operandi* de construção do conhecimento científico; pedagogicamente, ainda que não temos a pretensão de criar um “novo” modelo para a educação sistêmica da escola de ensino básico, a ideia de transgressão caminha no sentido de um ponto de reflexão para o

movimento da decolonialidade do ser e do saber, assim como um princípio educativo para a promoção de uma pedagogia intercultural e mais inclusiva.

Outrossim, “para a etnopesquisa, o método é o prolongamento das escolhas do pesquisador, ao tratar com as ‘intimidades’ do fenômeno pesquisado, vinculando-as às suas” (MACEDO, 2012, p. 28). Neste sentido, depreendo que esta pesquisa, enquanto princípio teórico-metodológico, não se aplica unicamente como ferramenta de produção de conhecimento, mas, como atitude e postura epistemologicamente transgressiva frente à realidade. Portanto, vínculo, pertencimento, afirmação e **re-existência** (Paim, 2012) são para mim verdadeiros mobilizadores de um modo outro de criação heurística. Um modo transgressivo e legítimo de decolonialidade do saber e produção de conhecimento, como melhor externalizo no primeiro capítulo deste trabalho.

Cabe dizer que no decorrer da investigação de campo os etnopedisadores servem-se de dispositivos de pesquisa utilizados em outras correntes, em particular da etnografia e de distintas formas de trabalho de campo (MACEDO, 2010b). Os dispositivos de apreensão das informações utilizados no campo da educação pelos etnopedisadores são fundamentalmente variados, derivados do método etnográfico cuja premissa é a observação do campo e dos seus atores em ações, e a descrição é um imperativo. A perspectiva etnográfica na etnopesquisa é caríssima, pois é um *ethos* que valoriza a construção social cotidiana e assídua das instituições em que vivem os atores/autores sociais.

Nos nossos intentos projetivos iniciais, e enquanto etnopesquisa implicada, nossa construção heurística seria instrumentalizada pelo método etnográfico descritivo como recurso básico, valorizando intensamente a bacia semântica e o universo simbólico de interpretação crítico-hermenêutica de onde emergiriam os atos de currículo dos professores e das professoras envolvidos. Contudo, devido às constantes instabilidades e comorbidades que me afetaram a sanidade mental e emocional, durante a quase totalidade do curso de doutoramento, não pude sustentar com solidez a suficiência da etnografia e de tudo o que ela demanda de um etnopedisador. Por consequência, esforçamo-nos para singularizar nosso estudo como um caminho heurístico propositivamente aberto, em devir, em estado



de fluxo, como recomenda Macedo (2016a) ao perspectivar a etnopesquisa como acontecimento.

Deste modo, **nosso trabalho organizou-se em um estudo de caso em estado de fluxo, por meio da Análise Experiencial da Literatura de Inspiração Hermenêutica**, através de uma abordagem que se baseia em princípios hermenêuticos para explorar e compreender a experiência decolonial insurgente do Projeto Político-Pedagógico *Irê Ayó* tal como expressa na literatura acadêmica de Machado (1999, 2017, 2019, 2021), sob as orientações metodológicas da etnopesquisa crítica e multirreferencial (MACEDO, 2004).

A propósito, é pertinente situar que a própria compreensão dos acontecimentos cotidianos do *Irê Ayó*, na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, no cotidiano da comunidade do *Afonjá*, advém, como declara Machado (2017, p. 25), da compreensão teórica e epistemológica orientada nos fundamentos da etnopesquisa “num encontro significativo com a abordagem autobiográfica, o pensamento africano e sua abrangência na construção do Projeto Político-Pedagógico *Irê Ayó*, sua realização e ressonâncias”. Ou seja, a utilização da etnopesquisa como caminho heurístico revela uma abordagem metodológica rica e sensível, que merece ser ratificada pelo seu *ethos* de uma abordagem que se destaca por sua capacidade de envolver os próprios sujeitos da pesquisa de maneira ativa e participativa.

Ao enfatizar o encontro significativo com a abordagem autobiográfica e o pensamento africano, Machado indica uma consciência da importância de incorporar as vozes, as experiências e as perspectivas da comunidade estudada no processo de construção do conhecimento. Ao utilizar a etnopesquisa, Machado demonstra reconhecer que as narrativas e os conhecimentos locais – incluindo aí o relato de suas experiências pessoais – são fundamentais para uma compreensão mais profunda e autêntica do fenômeno educacional em questão. Isso se alinha com uma abordagem epistemológica autorizante, por isso decolonialmente insurgente, que reconhece e valoriza a pluralidade de vozes e implicações constitutivas que busca superar visões monoculturais ou eurocêntricas na pesquisa educacional.

A escolha pela abordagem autobiográfica indica uma reflexão profunda sobre as histórias de vida dos participantes, reconhecendo a importância das experiências

peçoais na construção do conhecimento e na formulação do Projeto Político-Pedagógico *Irê Ayó*. Essa escolha metodológica sugere uma aproximação mais íntima e contextualizada com as realidades vividas pelos envolvidos, permitindo uma análise mais sensível e inclusiva, como recomenda a etnopesquisa crítica e indexalizada. Portanto, ratificar a relevância metodológica do uso da etnopesquisa nesse contexto implica reconhecer que essa abordagem contribui para uma pesquisa mais contextualizada, colaborativa e socialmente engajada. Ela permite que as vozes e perspectivas locais sejam integradas ao processo de construção do conhecimento, enriquecendo a compreensão dos fenômenos educacionais e promovendo uma abordagem mais justa e inclusiva na pesquisa científica.

Em termos de análise, operamos o dispositivo da **análise de conteúdos de base hermenêutica intercristica**, levando em consideração o contexto, a linguagem e as intenções da autora, buscando desvelar camadas mais profundas de significados das experiências relatadas em suas obras. Compreendendo a construção hermenêutica se dá através da interpretação ativa e da fusão de horizontes entre o leitor (analista) e o autor (criador). Isso nos implica salientar que nossa compreensão não é objetivista (nomotética), mas sim um processo dinâmico e relacional, que reconhece e valoriza a subjetividade inerente aos nossos processos interpretativos; daí, nossa pré-ocupação com a intersubjetividade e intercriticidade de nossa análise experiencial de inspiração hermenêutica.

Para tanto, nesse procedimento foi empregada a organização da análise conforme descrevem Bardin (2011) e Franco (2012), além das orientações de Macedo (2004, 2010b) sobre a análise e interpretação das informações em etnopesquisa crítica e multirreferencial. Cabe salientar que este dispositivo analítico, ao tomar como referência os princípios da etnopesquisa crítica e multirreferencial, está intimamente imbricado à questão da pesquisa e aos objetivos por ela projetados.

Enfim, ao que pretendo, desejo modestamente contribuir para aguçar um coletivo-reflexivo instituinte – talvez ainda por ser inventado – em que, a partir das aberturas teórico-epistemológicas da Multirreferencialidade, possa submeter a própria etnopesquisa enquanto um microcosmo relativamente autônomo de

investigação científica (BOURDIEU, 2004) a uma análise crítica o mais radical possível no que diz respeito àquilo que ela representa erudita e endogenamente e como ela pode ser considerada um dispositivo de(s)colonial<sup>6</sup> de pesquisa científico-acadêmica.

Ao mesmo tempo, busco (in)encionar uma reflexão sobre o que ela propõe a apresentar-se ao exógeno como um *modus operandi* outro para **pensarfazer** pesquisa social através das recomendações dos seus dispositivos de alteridade sociocientíficos que, no meu entender, parecem indispensáveis à construção de uma epistemologia transgressora, autêntica e útil para a descolonização das metodologias da pesquisa qualitativa, sobretudo em Educação.

Esta tese se propõe a descrever e analisar hermeneuticamente os possíveis processos de descolonização de saberes no ensino de ciências naturais e decolonialidade epistêmica no contexto de uma escola de terreiro, constituindo-se, portanto, em esforço intelectual de trazer à roda dos debates sobre epistemologias a história política e pedagógica da criação de saberes dos povos de santo na educação escolar, bem como de pensar e falar com e a partir deles.

Ao pôr em prática este estudo, cogitamos compreender como aqueles que foram subjugados a uma posição subalterna percebem os processos educacionais normativos e buscam **pensarfazer** uma educação escolar mais plural e heterogênea ao incluir os seus saberes ancestrais como pauta de igual relevância na educação contemporânea. Ao escolhermos esta inflexão, pudemos trazer as vozes subalternas para o centro das discussões epistêmicas para desestabilizar a narrativa hegemônica do outorgado conhecimento válido, forjado na ciência moderna, e que ainda não foi superado.

N'outras palavras, trazer a voz das ausências para o primeiro plano expressa o reconhecimento da existência de projetos de(s)coloniais silenciados ou concebidos como inexistentes pela narrativa científica hegemônica, tendo em vista que essa interpretação hegemônica produziu as narrativas dissonantes como inexistentes.

---

<sup>6</sup> Este termo, nesta grafia, e a sua política de sentido são melhores elucidados nos escritos abertivos do primeiro capítulo desta tese, quando o inflexionamos às propositividades heurísticas da etnopesquisa crítica e multirreferencial.

A decisão de tomar como ponto central o projeto político-pedagógico *Irê Ayó* baseou-se em três motivos: em primeiro lugar, sua concepção desenvolve-se nos âmbitos de seu contexto afrodiaspórico histórico, evidenciando a sua própria essência e singularidade no trabalho educativo desenvolvido pela escola; em segundo lugar, o PPP é o espaço de reelaboração de um projeto educativo mais abrangente, cabendo nele a inserção de outras dimensões da ontologia dos saberes, como, por exemplo, a criação e transmissão do saberes ancestrais do povo de santo; e em terceiro lugar, o aprendizado de valores outros e perspectivas outras transmitidos por este mesmo povo, rompendo, assim, com os grilhões da supremacia do conhecimento ocidental. Uma autonomia, ainda que relativa aos regimentos oficiais que enquadram a construção curricular das escolas de educação básica no Brasil.

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p.579 apud VEIGA, 2010, p. 12, grifos do autor).

Em vista disso, entendemos que a retomada da transmissão cultural-religiosa dos mitos africanos pelo projeto político-pedagógico *Irê Ayó* constitui-se em um legítimo movimento pós-colonial de libertação permanente de um povo e na possibilidade de afirmação da história africana e afrodiaspórica pelos próprios descendentes de África que, não mais acorrentado pelos grilhões de ferro da escravatura, ainda é cativo das narrativas históricas hegemônicas.

Não obstante, esta tese de doutoramento habita em uma hermenêutica provocadora (e, talvez, inovadora), com vista à escuta sensível da discursividade alternativa e contra-hegemônica de um povo que ainda hoje, infelizmente, continua expatriado ao silêncio, à ausência e à invisibilidade. Um povo cujo discurso alternativo guarda, desde tempos ancestrais, uma sequência de ideias, com vocabulário próprio, que lhe permite a existência de outros modos de viver, de ver e de fazer acontecer o mundo, a natureza, a cultura e a vida em sociedade; um grupo

de pessoas descontentes com a narrativa única de uma organização social predominante de ensinar o que e como devemos saber.

Escutar o povo de santo significa trazê-lo ao cerne da narrativa. E posicioná-lo no centro desta narrativa significa deixar-se mostrar os saberes que este povo carrega e que foram denegados e/ou subalternizados pelas formas de poder hegemônicas; significa desnaturalizar o sagrado e a espiritualidade como lugares meramente transcendentais da não-verdade, da fantasia, da não-realidade; significa afirmar o povo de santo como sujeito político que, com seus saberes subalternos e insurgentes, entram na luta por direito de manter viva parte da historicidade humana, bem como os seus pontos de vista para interpretar a realidade, o mundo.

E é aqui que a decolonialidade intenta transcender o obscurantismo modernista da colonialidade que se mantém operante na atualidade por meio de um cânone global de poder e de saber. O pensamento decolonial estimula, portanto, a construção de uma educação plural e heterogênea.

É nesta perspectiva que no capítulo primeiro, intitulado “Etnopesquisa crítica e multirreferencial e transgressão epistemológica: um rigor outro em perspectiva para processos de descolonização de saberes”, afirmamos que a Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial, pelo seu *ethos* e pelos fundamentos teóricos e filosóficos que a sustentam, constitui-se, por natureza, em uma “atitude decolonial” e um devir metodológico prático contra o epistemicídio e favorece processos de descolonização de saberes, principalmente nas ciências antropológicas e da educação. Ela denuncia, renuncia e transgride o *establishment* cientificista da produção epistemológica normativa; favorece uma via para a criação de uma ciência intercristica dos discursos marginais; valoriza e valoriza o diálogo com as “etnoaprendizagens” e os saberes (in)corporados na e pela interculturalidade e é também uma heurística implicacional para uma epistemologia militante. Portanto, pelo plano de fundo que a constitui, a etnopesquisa crítica e multirreferencial consubstancia-se em uma nova deontologia epistemológica, um “*savoir-faire*” científico de(s)colonial.

No segundo capítulo, que tem como título “Entre Darwin e Oxalá: ancestralidade negra em busca de uma educação outra”, compreendemos e

propomo-nos a olhar os conhecimentos dos povos de santo como uma contribuição ao processo de construção de uma pedagogia decolonial e de um currículo descolonizado. Julgamos ser possível construir uma educação escolar mais inclusiva, consciente e plural, na qual as heterogêneas culturas sejam valorizadas e respeitadas em sua diversidade de conhecimentos.

O capítulo terceiro, nomeado por “Re-existências e insurgências decoloniais: o povo de santo e suas manifestações-transgressões afirmativas frente ao epistemicídio da razão abstrata”, evidencia que o povo de santo, com suas manifestações-transgressões afirmativas, re-existe frente ao epistemicídio da “razão abstrata” e forja insurgências decoloniais por meio de uma pedagogia disruptiva.

Ao inserir os mitos e histórias do orixás e o pensamento africano no campo curricular, o Projeto Político-Pedagógico *Irê Ayó* reescreve a formação dos seus estudantes a partir do ponto de vista dos povos subalternizados pela colonialidade do mundo ocidental moderno perturbando a narrativa curricular dominante e desestabilizando os sentidos e significados da cultura dos saberes hegemônicos.

No quarto e último capítulo, denominado “Darwin (com)versa com Oxalá: ontologias, ecologia de saberes, hibridismo epistemológico e descolonização de saberes”, baseando-nos nas elucidações teóricas da interculturalidade crítica (WALSH, 2009) e da tradução intercultural (SANTOS, 2007), propomos uma abordagem inovadora e transformadora fundamentada nos conceitos de interculturalidade crítica, tradução intercultural e hibridação onto-epistemológica, especialmente aplicados à integração dos saberes científicos e do pensamento africano na diáspora afro-brasileira. Acreditamos que essa sinergia dinâmica pode ser a força-motriz para uma educação escolar verdadeiramente enraizada na “ecologia de saberes”. Em seguida, analisamos a potencialidade praxica dos atos de currículo emergentes das práticas político-pedagógicas do projeto *Irê Ayó* na decolonialidade epistêmica.

“Encerrando” nosso estudo, deixando claro a natureza de estado de fluxo das nossas aspirações iniciais, tecemos nossas considerações (in)conclusivas e reafirmamos que a inter-relação da **pedagogia da re-existência socioculturalmente referenciada** – da forma como a descrevemos neste trabalho –

e a “pedagogia decolonial” encontra seu potencial máximo em um projeto político-pedagógico fundamentado na cultura da diáspora afro-brasileira. Esse projeto não é apenas uma expressão teórica dessas pedagogias, mas uma ação concreta que reconfigura o cenário educacional e social, promovendo a valorização, celebração e respeito pela diversidade cultural, étnica e epistêmica que compõe a riqueza do Brasil.

Neste sentido, entendemos que o *Irê Ayó*, ao institucionalizar-se frente à lógica colonialista da educação vigente, transgressivamente tornou-se um ato de reexistência que não se contentou apenas em contestar de fato o *status quo*, mas também forjou a transformação da sala de aula, daquilo que se ensina e de como é ensinado por meio de uma revolução necessária. Essa práxis fez existir novamente a episteme ancestral subjugada do povo de santo como centralidade educativa.

Esta tese, portanto, não intenta falar pelos povos de santo, mas, em consonância com o movimento decolonial, a escutar e a falar com eles, a partir das suas perspectivas pedagógicas disruptivas no **pensarfazer** uma prática de ensino outra na escola de educação formal.

Por ser produto de uma investigação qualitativa aberta à diferença e à diversidade de sujeitos sociais e que leva em conta as múltiplas perspectivas e contextos históricos de povos subalternizados e estereotipados pela colonialidade do poder e do saber, acreditamos que seus préstimos heurísticos podem contribuir substancialmente para fornecer *insights* valiosos para políticas públicas, intervenções sociais e programas educacionais que buscam promover a equidade e a justiça social.

## **2 ETNOPESQUISA CRÍTICA E MULTIRREFERENCIAL E TRANSGRESSÃO EPISTEMOLÓGICA: UM RIGOR OUTRO EM PERSPECTIVA PARA PROCESSOS DE DESCOLONIZAÇÃO DE SABERES**

Conforme perspectivamos a complexidade dos fenômenos sociais e educacionais contemporâneos, emerge-nos a iminência de romper, em especial nas ciências antropológicas e da educação, práticas estritamente racionalistas de fazer pesquisa.

Por mais persistente que seja, ao que parece, hoje, a norma cientificista-cartesiana, colonialista, engessada em si mesma não mais serve de arquétipo para responder às questões atuais que exigem a produção de um conhecimento dialogal e plurifacetado.

Não se trata, aqui, de olhar para a história e tornar sem valor ou utilidade as conquistas da Ciência Moderna e os avanços impulsionados pelo cartesianismo. O que acontece é que frente ao desafio de encarar os fenômenos sociais e educacionais do tempo presente como objetos de pesquisa idiográficos, fica patente a condução do esgotamento de velhos modelos e a construção de novos paradigmas.

Neste sentido, a etnopesquisa crítica e multirreferencial, ao se voltar para posições teóricas e metodológicas abertas à possibilidade de lidar com a complexidade, com as impurezas e com as opacidades dos fenômenos sociais a que se propõe compreender, (de)renuncia o universo totalizante, estático e previsível dos limites estabelecidos pelo racionalismo positivista (ainda persistente) da ciência moderna, na tentativa de produzir conhecimento relacional.

Este capítulo enseja a oportunidade de trazer alguns elementos que possibilitem a interface entre a etnopesquisa crítica e multirreferencial e a descolonização de saberes, particularmente no espectro das proposições pós-positivistas que vai de encontro ao epistemicídio que, ao subalternizar saberes outros (em especial os de caráter ontológico), marcou, e marca, a produção de conhecimentos e saberes científicos.



Nesta tentativa, principiamos a afirmação de que no âmbito das pesquisas qualitativas nas ciências antropológicas e da educação, a etnografia crítica e multirreferencial constitui-se num potente dispositivo de transgressão epistemológica para a produção de conhecimento acadêmico/científico socialmente referenciado.

Para nossos interesses epistêmicos, entendemos a transgressão epistemológica como um movimento e uma abordagem que desafiam as normas e fronteiras tradicionais da produção de conhecimento científico. Essa transgressão envolve uma ruptura com as convenções estabelecidas e a exploração de novas maneiras de compreender a natureza, a cultura e a diversidade do mundo. Ela está ancorada na filosofia pós-moderna da “razão sensível”, de Maffesoli, e ao campo do pensamento crítico (decolonial).

Tal transgressão questiona a noção tradicional de objetividade na pesquisa científica, argumentando que a objetividade é influenciada por pré-conceitos e poder e, portanto, propõe uma abordagem mais reflexiva que reconheça o papel da subjetividade dos pesquisadores, bem como envolve o confronto com o desconforto e com a incerteza desses sujeitos desafiando-os a questionar suas próprias crenças e a estar abertos a novas maneiras de pensar.

Ela desafia a ideia de que o conhecimento deve ser rigidamente segmentado em campos acadêmicos separados, incentivando a interdisciplinaridade e a interação entre diferentes perspectivas gnosiológicas, como também está aberta às múltiplas vozes e olhares na produção de conhecimento reconhecendo que este não deve ser dominado por uma única narrativa ou ponto de vista, mas deve incluir diversas experiências e discursos multirreferenciais.

E, não menos importante, essa transgressão epistemológica busca desestabilizar hierarquias e estruturas de poder na produção de conhecimento. Isso inclui: a desconstrução como uma técnica que envolve a análise crítica das narrativas hegemônicas e dos conceitos estabelecidos para revelar como as ideias e as normas são construídas e mantidas; questionar as hierarquias de gênero, raça, classe e outras que podem influenciar a pesquisa acadêmica.

Em síntese, a transgressão epistemológica no contexto da produção de conhecimento científico envolve uma abordagem crítica, disruptiva e inovadora que busca romper com os cânones e fronteiras tradicionais e está associada à intencionalidade de uma ciência outra, mais inclusiva e sensível às questões de poder-saber e da diversidade do mundo. É aqui que, para nós, reside a adoção de “metodologias pós-abissais”.

“Metodologias pós-abissais” é um termo cunhado Santos (2010, 2019) para descrever abordagens e métodos de pesquisa que reconhecem e buscam superar as limitações das metodologias convencionais, especialmente em contextos onde as desigualdades e injustiças sociais são profundas e complexas. Essas metodologias foram propostas por ele como uma resposta à necessidade de repensar a pesquisa e a produção de conhecimento em sociedades que enfrentam desafios estruturais.

A abissalidade, como conceituada pelo sociólogo, refere-se à divisão profunda entre o mundo considerado “normal” e o mundo do “outro”, que é marginalizado e excluído das formas dominantes de conhecimento e poder. Essa divisão muitas vezes reflete desigualdades globais e locais, como aquelas entre o Norte Global e o Sul Global, entre grupos étnicos e sociais, entre conhecimentos tradicionais e científicos, entre outros.

As metodologias pós-abissais, portanto, procuram superar essa divisão e incorporar perspectivas e conhecimentos que tradicionalmente foram marginalizados. Algumas características-chave das metodologias pós-abissais incluem: (1) **epistemologias plurais**: o reconhecimento da coexistência de diferentes formas de conhecimento, incluindo o conhecimento científico ocidental e o conhecimento tradicional, e a valorização de perspectivas múltiplas; (2) **diálogo intercultural**: a promoção do diálogo e da colaboração entre diferentes grupos culturais e sociais, a fim de entender e abordar questões complexas de maneira mais completa e justa; (3) **horizontalidade**: enfatiza a importância de construir relações de pesquisa mais igualitárias e colaborativas, em contraste com abordagens tradicionais que frequentemente reforçam hierarquias de poder; (4) **conhecimento situado**: reconhecimento de que o conhecimento construído a partir de contextos específicos e, portanto, deve levar em consideração as realidades

locais e as perspectivas das comunidades envolvidas; (5) **estratégias emancipatórias**: busca ativamente a transformação social e a justiça, procurando fornecer *insights* e informações que possam capacitar os grupos marginalizados a lutar por seus direitos; (6) **mistura de métodos**: incorporação de uma variedade de métodos de pesquisa, incluindo abordagens quantitativas e qualitativas, para obter uma compreensão mais completa das questões abordadas.

No geral, as metodologias pós-abissais representam uma crítica e um desafio às abordagens convencionais de pesquisa que, muitas vezes, perpetuam desigualdades e marginalizações. Elas visam a produção de conhecimento mais inclusivo, sensível ao contexto e orientado para a transformação social.

Partindo destas afirmações iniciais, e com base nas teorizações desenvolvidas nos âmbitos das ciências que estudam os humanos e da epistemologia da descolonização/decolonialidade do saber, consideramos importante perguntar: como o caminho metodológico da etnopesquisa crítica e multirreferencial e seu rigor epistemológico transgressivo perspectivam processos de descolonização do saber? Pode a etnopesquisa crítica e multirreferencial ser considerada um arcabouço onto-epistemológico decolonial/descolonial<sup>7</sup>?

A analítica da colonialidade e da decolonialidade de Maldonado-Torres (2019, p. 28-36) oferece uma análise profunda e provocativa sobre os conceitos de descolonização, colonialidade e decolonialidade, explorando sua complexidade e implicação na compreensão dos legados do colonialismo. Tomando como ponto de partida o trabalho de Frantz Fanon em "Os condenados da terra", o autor explora as nuances desses conceitos, destacando suas inter-relações e apontando para a

---

<sup>7</sup> Nesta tese de doutoramento e para os fins discursivos acadêmicos, bem como para as nossas escolhas político-epistemológicas, afirmamos que, sem intenções de maculá-los ou reconfigurá-los, os termos "decolonial" e "descolonial" não nos aparecem como problema da ordem do correto ou do incorreto para as suas aplicações pertinentes ao constructo do objeto desta pesquisa. Entendemos que a distinção destes termos fazem parte das tarefas elucidativas das especificações acadêmicas, contudo, mais do que as idiosincrasias dos seus significados, importa-nos com maior relevância os sentidos a eles atribuídos; sentidos esses que convergem, a nosso ver, para os intentos de desconstrução do imperialismo cognoscitivo da ciência moderna, ocidental e etnocêntrica que cria e legitima os padrões universais de conhecimentos e saberes pretensa e unicamente válidos.

relevância dessas discussões nos campos intelectual, ativista e artístico contemporâneos.

Maldonado-Torres propõe uma diferenciação conceitual crucial entre descolonização, colonialismo moderno e colonialidade. Esta distinção oferece clareza analítica, fornecendo uma base para compreender a formação histórica dos territórios coloniais, os modos específicos de colonização pelos impérios ocidentais e a persistência da lógica de desumanização, mesmo na ausência de colônias formais.

O autor destaca a importância da decolonialidade como um conceito que vai além da descolonização histórica, englobando uma luta contínua contra a lógica da colonialidade e seus efeitos multidimensionais. Esta abordagem destaca a complexidade temporal e espacial das lutas anticoloniais, não sendo limitada a momentos históricos específicos, mas sendo um projeto em constante evolução.

A tese central do autor é a ideia de que a colonialidade não é apenas uma fase histórica ou uma consequência empírica do colonialismo, mas uma lógica profundamente enraizada na modernidade. A decolonialidade, portanto, não busca simplesmente uma modernidade alternativa, mas aspira a algo mais abrangente. Essa busca é caracterizada como a luta por uma outra ordem mundial, onde múltiplos mundos possam coexistir, permitindo a coexistência e inter-relação produtiva de diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade.

A força da analítica de Maldonado-Torres reside na clareza conceitual e na amplitude de sua visão. Ele não apenas explica esses conceitos complexos, mas também os situa dentro de um contexto mais amplo de lutas sociais e transformação global. Sua abordagem transcende as limitações de uma visão eurocêntrica e oferece uma perspectiva vital para repensar as estruturas e legados do colonialismo na contemporaneidade. Em conclusão, a analítica de Maldonado-Torres é uma contribuição significativa para os estudos pós-coloniais e descolonizadores, fornecendo uma base teórica sólida e provocando reflexões essenciais sobre como concebemos o passado, presente e futuro no contexto das lutas anticoloniais.

Tomando como referência essa outra deontologia epistemológica, situamos, então, nossas projeções heurísticas sobre a decolonialidade epistêmica que solidifica e transversaliza a construção teórico-epistemológica desta tese, a começar pela potencialidade transformadora destas teorizações entretidas à crítica da razão abstrata da cientificidade moderna (MAFFESOLI, 1999) e a transgressão epistemológica do rigor deificado do establishment cientificista na pesquisa acadêmico-científica e na Educação. A decolonialidade epistêmica emerge, para nós, como uma perspectiva crítica e transformadora que busca dismantlar as estruturas de conhecimento impregnadas por legados coloniais e pela modernidade-colonialidade do ser, do poder e do saber.

Como vimos, Maldonado-Torres destaca a distinção entre colonialismo, colonialismo moderno e colonialidade, enfatizando que esta última é uma lógica global de desumanização incorporada na modernidade. Na Ciência e na Educação, essa lógica se manifesta na hierarquização do conhecimento, onde perspectivas eurocêntricas são privilegiadas. A decolonialidade epistêmica, nesse contexto, exige uma ruptura com essas hierarquias, reconhecendo e valorizando sistemas de conhecimento marginalizados.

Na Educação, isso implica uma revisão crítica dos currículos, métodos pedagógicos e estruturas institucionais que reproduzem narrativas coloniais. A decolonialidade na Educação vai além da descolonização histórica, englobando uma luta constante contra a lógica da colonialidade. Isso demanda práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem as múltiplas formas de conhecimento e expressão cultural.

Já a pesquisa acadêmico-científica, seu *modus operandi* frequentemente reproduz estruturas de poder coloniais. A colonialidade do saber, como apontada por Maldonado-Torres, persiste mesmo após a independência formal. A decolonialidade epistêmica na pesquisa acadêmica implica, então, em questionar metodologias, paradigmas e abordagens que perpetuam visões hegemônicas. Inclui também o reconhecimento de que diferentes formas de conhecimento podem coexistir e contribuir para uma compreensão mais holística e justa do mundo – o que, a nosso

ver, converge também para a perspectiva da “ecologia de saberes” (SANTOS, 2007, 2019).

Maldonado-Torres argumenta que a decolonialidade não busca apenas uma modernidade alternativa, mas algo maior. Na Ciência, isso implica em questionar a universalidade de teorias e métodos científicos e abrir espaço para epistemologias plurais. Na Educação, significa promover uma pedagogia que transcenda as fronteiras culturais e permita a coexistência de diferentes visões de mundo. Na pesquisa acadêmico-científica, envolve a construção de um conhecimento que vá além das limitações impostas pela modernidade eurocêntrica.

Portanto, a decolonialidade epistêmica na Ciência, na Educação e na pesquisa acadêmico-científica é uma jornada complexa, mas essencial para desafiar estruturas de conhecimento que perpetuam desigualdades e exclusões. As ideias de Maldonado-Torres fornecem um guia valioso para repensar a forma como produzimos, disseminamos e valorizamos o conhecimento. Integrar a decolonialidade epistêmica em nossas práticas acadêmicas é um passo crucial para construir uma base mais inclusiva, justa e equitativa para a produção de conhecimento e um novo espírito científico, como advoga Bachelard.

Aproveitando o ensejo e as elaborações que tecemos a partir do pensamento de Maldonado-Torres, entrelaçamos a “decolonialidade do saber” e a “descolonização de saberes”, proposta por Santos (2010, 2019), sem perder as especificidades de ambas e nem tampouco almejar uma teorização generalista, para descrever o termo “de(s)colonial” quando o apresentamos na seção de introdução do nosso trabalho.

Santos (2019, p. 164), ressalta que “o colonialismo não terminou com o fim do colonialismo histórico”, proporciona uma reflexão profunda e incisiva sobre o legado persistente do colonialismo e a verdadeira natureza da descolonização. Santos argumenta que o colonialismo não foi erradicado com o fim das ocupações territoriais estrangeiras, mas sim transformado, assumindo novas formas que permeiam a sociedade contemporânea. Sua análise, assim como a de Maldonado-Torres, vai além das concepções convencionais de descolonização, transcende a esfera política e abrange um processo mais amplo de recuperação ontológica.

O autor destaca a mudança de paradigma associada ao termo "descolonização". Em suas palavras, "o termo 'descolonização' não tem a ver apenas com independência política, mas refere-se antes a um amplo processo histórico de recuperação ontológica". Ou seja, ressalta que não se trata apenas da obtenção da independência política, a "descolonização" como um processo histórico mais amplo que abrange e o reconhecimento de diferentes formas de conhecimento e "a reconstrução da humanidade". Logo, seu conceito transcende uma abordagem meramente política, incorporando uma dimensão ontológica que enfatiza a necessidade de reconhecer e valorizar os conhecimentos marginalizados e as experiências de diferentes comunidades, pois isso "inclui, é claro, o direito inalienável de um povo de ter a sua própria história e de tomar decisões com base na sua própria realidade e na sua própria experiência".

Uma das contribuições notáveis dessa reflexão de Santos é a ênfase na ontologia, que implica uma mudança fundamental na compreensão da existência e da realidade e vai além da libertação política e busca uma emancipação completa, incluindo a autorrepresentação e a afirmação da identidade cultural. Embora a aplicação prática dessas ideias continua sendo um desafio crucial que merece maior exploração, sua perspectiva abrangente e sua ênfase na recuperação ontológica destacam a complexidade do processo de descolonização e a necessidade de uma abordagem mais abrangente que vá além das fronteiras políticas.

Neste panorama breve, e para as nossas intencionalidades discutidas nesta tese, o termo **de(s)colonial** representa, para nós, uma inflexão crítica que abraça simultaneamente as perspectivas da "decolonialidade do saber", originada nos trabalhos de intelectuais latino-americanos, como Aníbal Quijano (2015), e da "descolonização de saberes" proposta por Santos. A nosso ver, ambas as abordagens estão enraizadas em uma crítica profunda aos padrões tradicionais de produção de conhecimento, especialmente aqueles que emergiram da hegemonia eurocêntrica.

A decolonialidade do saber é uma perspectiva que busca desafiar a colonialidade do poder e do conhecimento, questionando as estruturas que perpetuam hierarquias e marginalização. Santos, por sua vez, propõe a

descolonização de saberes como uma resposta à inadequação das metodologias científicas convencionais em lidar com a diversidade epistêmica. Ele argumenta a favor de reconhecer e valorizar múltiplas formas de conhecimento, muitas vezes ignoradas ou subalternizadas pela tradição científica hegemônica.

A ciência hegemônica tradicional muitas vezes é caracterizada por uma perspectiva eurocêntrica que marginaliza e desvaloriza saberes não ocidentais. Essa abordagem tende a ser monológica, hierárquica e orientada por paradigmas que podem perpetuar relações de poder desiguais, e a etnopesquisa crítica e multirreferencial busca incorporar múltiplos pontos de vista e reconhecer as complexidades culturais sem perder de vista o compromisso político e ético que a constitui. A **inflexão de(s)colonial** nesse prisma sugere uma postura que vai além da simples construção de alternativas epistêmicas, a desconstrução da colonialidade, e das estruturas epistemológicas opressivas.

Assim sendo, o termo "de(s)colonial" na etnopesquisa crítica fundamenta-se, portanto, na necessidade de reconhecer e valorizar as diversas maneiras de construir conhecimento. Ele propõe uma abordagem mais inclusiva, onde diferentes formas de saber são tratadas com respeito e consideração e, ao mesmo tempo, desafia os paradigmas nomotéticos e coloniais de fazer pesquisa na educação e nas ciências antropológicas.

A etnopesquisa crítica, ao adotar uma perspectiva de(s)colonial, busca criar um diálogo horizontal entre pesquisadores e participantes, rompendo com a tradição monológica da ciência hegemônica. Isso implica uma relação mais igualitária e uma abertura para diversas vozes e perspectivas, o que *per se* constitui-se em uma atitude decolonial. A etnopesquisa crítica com essa orientação de(s)colonial não se contenta apenas com a promoção da justiça epistêmica e a construção de conhecimento que beneficie comunidades marginalizadas, mas também em analisar as estruturas de poder e contribuir para transformações socioeducacionais e políticas.

Em resumo, o termo de(s)colonial na etnopesquisa crítica representa uma inflexão crítica que concomitantemente reconhece a necessidade de desconstruir estruturas opressivas e também de construir ativamente alternativas epistêmicas



mais inclusivas e justas. Certamente, essa abordagem se afasta do modelo tradicional da ciência hegemônica, destacando-se por sua postura dialógica, participativa e comprometida com a diversidade epistêmica e a transformação social.

### **2.1 Racióvitalismo e escuta sensível na pesquisa qualitativa: transgredindo o rigor deificado do *establishment* cientificista**

No nível mais fundamental, a vida (humana e não-humana) em sua impossibilidade atual de definição universal pode ser caracterizada onto-epistemológica e cosmologicamente como um fenômeno de natureza dinâmica, entrópica, caótica, complexa, diversa e permeada de mistérios. Biologicamente, apenas a reconhecemos em função daquilo que constitui e caracteriza os seres vivos, bem como por aquilo que esses seres fazem no espaço e no tempo.

Ainda que biólogos e outros cientistas naturalistas tenham um amplo conhecimento a respeito da vida na Terra – ressalta-se, aqui, do ponto de vista dos níveis hierárquicos de organização ecobiológica –, este conhecimento não deixa de ser uma abordagem reducionista do fenômeno da vida. O reducionismo cartesiano, amparado pelo rigor da Ciência Moderna, é uma estratégia poderosa para a Biologia porque possibilita reduzir sistemas vivos complexos a componentes “mais simples” e mais acessíveis às investigações científicas.

Mesmo sendo a Biologia um espectro das denominadas Ciências da Natureza e que, além disto, comporta dentro dela outras subdivisões igualmente fundamentadas pelo paradigma científico moderno e seus métodos de produção epistêmica, cabe ponderar que não há de minha parte o intento de demonizar o reducionismo anteriormente mencionado, tendo em vista os incontáveis prêmios – e mesmo barbáries – sociais e técnicos que a ciência positivista e cartesiana ofereceu à humanidade.

Por exemplo, o desvelamento da estrutura e do arranjo molecular do DNA (Ácido Desoxirribonucleico) por cientistas, em 1953, deduziram as bases químicas e “invisíveis” da herança biológica e converteu-se no pilar de uma série de tecnologias

que, desde então, vêm transformando e impactando diversos aspectos dos modos como vivemos em sociedade, seja com seus desdobramentos práticos (como o desenvolvimento de vacinas – tão crucial neste momento pandêmico histórico no qual vivemos com a Covid-19 provocada pelo SARS-CoV-2, também conhecido como novo coronavírus), seja nas suas reverberações socioculturais e éticas (a exemplo dos sórdidos experimentos eugenistas que buscaram empreender uma triagem racista e genocida nas coletividades humanas, baseada em leis e teorias genéticas).

Entretanto, não obstante a impulsão das muitas e principais descobertas alcançadas pela ciência moderna, o paradigma científico redutor fornece (e sempre fornecerá) uma visão incompleta da vida e das suas manifestações naturais, bem como aquelas dos âmbitos socioculturais e natural-culturais, haja vista algumas especulações filosóficas e científicas contemporâneas que buscam revelar que a ontogenia humana está biologicamente atrelada à esfera da vida em sociedade.

Cabe frisar que a ciência é uma prática social e que todas as culturas, de algum modo, se envolvem ou são envolvidas com determinadas circunstâncias e produtos do labor científico-tecnológico.

A ciência é uma prática social em dois sentidos: em primeiro lugar, ela está localizada dentro de um ambiente social, político e econômico que tem grande impacto sobre suas práticas e prioridades; em segundo lugar, ela é governada, dirigida e monitorada por decisões tomadas no seio da comunidade de praticantes. Em outras palavras, a prática da ciência é profundamente influenciada por forças sociais tanto externas quanto internas. [...] a ciência não é impulsionada apenas por sua própria lógica interna ou por uma simples busca da verdade; [...] Necessariamente, ela reflete a história, a estrutura de poder e o clima político da comunidade mais ampla na qual ela está inserida. Necessariamente, ela reflete as atitudes e os valores sociais, econômicos, políticos e ético-morais predominantes daquela comunidade. Em outras palavras, a ciência é, em grande parte, um produto do seu tempo e lugar. (HODSON, 2018, p. 32-33).

Sustentando esta ideia de ciência enquanto prática social, adotamos nesta tese de doutoramento a noção de campo científico proposta pela Sociologia da Ciência, de Pierre Bourdieu. Para este autor (2004, p. 20), o campo científico consiste em um “universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem [...] a ciência”. Ainda de acordo com Bourdieu (Ibid.), “esse

universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas” e designa um espaço de autonomia relativa, um “microcosmo dotado de suas leis próprias”.

Segundo este sociólogo (Ibid., p. 23-24), há no campo científico competição, disputas por posições e poder, além de forças e lutas conservadoras e transformativas desse mesmo campo, em que o próprio campo científico só existe por causa da “estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem ou não podem fazer” e essa estrutura é, “grosso modo, determinada pela distribuição do capital científico num dado momento”.

Desta maneira, e se considerarmos o fato de que os campos da pesquisa científica ainda permanecem sob a indiscutível sociabilidade aos modos de poderes/saberes colonialistas e imperialistas europeus, bem como sujeitado ao poder do capitalismo<sup>8</sup> e suas pretensões economicistas, há que se levar em consideração a urgência de uma abordagem interseccional desses fatores para se discutir com maior profundidade a forma como as epistemologias sacralizadas foram (e são!) construídas, sobretudo para aquele(a) pesquisador(a) que põe em perspectiva um **pensarfazer** pesquisa científico-acadêmica de(s)colonial ou anticolonial; que aspira uma educação, uma ciência e uma epistemologia outras.

Cabe, portanto, trazer para esta encruzilhada reflexiva sobre os modos de fazer ciência temas como raça, gênero, classe e poder, articulando-os intelectualmente com prudência e radicalidade para que não fiquemos apenas (mas não menos importante) nas representações e recortes de crítica à produção epistêmica hegemônica.

Do contrário, estaríamos, acredito, perpetuando os discursos fragmentários comuns às diversas “caixinhas” de pesquisa acadêmica que buscam analisar a realidade da supremacia de determinadas correntes teórico-metodológicas

---

<sup>8</sup> Que, capitaneado pelo mercado neoliberal, nos dias atuais, invade cada vez mais as outras instâncias da vida social, como a educação, a saúde, a segurança pública etc., para além do setor econômico.

científicas apenas em suas partes, adiando a coprodução de uma apresentação de caráter mais universal do pensar-fazer científico dominante<sup>9</sup>.

Sob esta ótica, e na perspectivação de uma cultura epistemológica de pensamento de(s)colonial, é que um pesquisador crítico-propositivo e multirreferencial na investigação acadêmico-científica de âmbito qualitativo, que deseja fugir das epistemologias que pretendem criar veracidades absolutas e certezas fragmentárias, não poderá reduzir-se à intelectualidade cartesiana da verdade pura, ao (ir)racionalismo abstrato e à “razão separada” (MAFFESOLI, 1998) dos fenômenos, dos objetos e dos sujeitos do “mundo-da-vida”, como nos alerta a filosofia fenomenológica de Edmund Husserl.

Segundo Maffesoli (1998, p. 11), à medida que já não temos quaisquer garantias, sejam elas ideológicas, religiosas, institucionais ou políticas, talvez se faça necessário arriscarmo-nos na “sabedoria relativista”, pois, segundo o autor, “esta ‘sabe’, por um saber incorporado que nada é absoluto, que não há verdade geral, mas que todas as verdades parciais podem entrar **em relação** (grifo do autor) umas com as outras”.

Para Maffesoli:

[...] É isto, o bom uso do relativismo: quando não há uma finalidade assegurada, quando o objetivo distante esmaeceu-se, podemos conceder às situações presentes, às oportunidades pontuais, um valor específico. Isso é bem difícil para os diversos moralismos que funcionam à base da lógica do ‘dever ser’. [...] Todavia, por mais relativista que seja, a lição das coisas não implica de modo algum uma abdicação do intelecto. Trata-se simplesmente de um desafio ao qual é preciso responder. E, em seu sentido mais estrito, ela remete para uma deontologia, a saber, para uma consideração das situações (*ta deonta*) naquilo que elas têm de efêmero, de sombrio, de equívoco, mas também de grandioso. É assim que à moral do ‘dever ser’ poderia suceder uma ética das situações. Esta, ou melhor seria dizer, estas últimas são atenciosas à paixão, à emoção, numa palavra, aos

---

<sup>9</sup> Apesar de considerar essa desejada interseccionalidade fulcral para a descolonização de metodologias de pesquisa, admito com humildade intelectual que ainda não alcancei tamanho aporte teórico que dê conta de tal pretensão discursiva. Talvez pela inabilidade de um pesquisador iniciante, quiçá pela complexidade dos temas supracitados e com os quais passei a ter um relativo contato acadêmico nos últimos quatro anos, já no curso de doutoramento. No entanto, pela imbricação com a perspectiva multirreferencial recomendada pela etnopesquisa crítica para a compreensão de fenômenos do âmbito da complexidade, buscarei, na medida do possível, debater ao longo da tese, mesmo que panoramicamente, a relação dessas vertentes com o controle das epistemologias dominantes sobre outros saberes e ontologias, em especial aos saberes do pensamento afrodiáspórico que constituem-se como cerne dos meus intentos de teorização e de práxis.

afetos de que estão impregnados os fenômenos humanos. [...] O moralismo está fora de circulação; mais vale, para compreendê-la, pôr em ação uma sensibilidade generosa, que não se choque ou espante com nada, mas que seja capaz de compreender o crescimento específico e vitalidade própria de cada coisa. (Ibid., p. 11-12).

A “sabedoria relativista” de Maffesoli se opõe à abordagem moderna da busca por verdades absolutas e universais, propondo uma visão mais fluida e pluralista da realidade. Para ele, a sabedoria relativista reconhece que as verdades e os significados são construídos de forma coletiva e subjetiva, variando de acordo com diferentes grupos sociais e culturais. O sociólogo argumenta que, na sociedade contemporânea, as pessoas não estão mais necessariamente vinculadas a uma busca por verdades universais ou estruturas sociais rígidas. Em vez disso, elas valorizam a diversidade de perspectivas e estão mais abertas a uma compreensão flexível da realidade.

Essa perspectiva relativista de Maffesoli implica que as identidades individuais e coletivas são formadas em conexão com os grupos sociais aos quais pertencem e os contextos em que vivem. Ele observa que, em uma sociedade cada vez mais fragmentada e diversificada, as pessoas buscam comunidades “mais pequenas” e laços sociais mais próximos para encontrar significado e pertencimento. Essa ideia está intimamente ligada ao conceito de “tribalismo” proposto por Maffesoli, onde as pessoas se agrupam em tribos sociais com base em afinidades e interesses compartilhados.

Em suma, a importância da sabedoria relativista, de acordo com Maffesoli, reside na capacidade de compreender e abraçar a multiplicidade de perspectivas e significados que caracterizam a sociedade contemporânea. Essa abordagem reconhece a importância das relações sociais, das experiências subjetivas e dos contextos culturais na formação de identidades e na construção de significados e em prol de um entendimento mais flexível e contextualizado do mundo, em contraste com a busca por verdades absolutas e universais da era moderna.

O conhecimento implicado e relativizado, segundo a etnopesquisa crítica e multirreferencial, sem querer abdicar do intelecto, pode ser característico de uma sabedoria relativista, de acordo com esta proposição epistêmica de Maffesoli? A

ideia de sabedoria relativista converge para a noção de “conhecimento outro”, em substituição a “outro conhecimento”, como advoga Macedo (2009b)? Essa sabedoria relativista ajudaria a justificar os estudos de caso nas pesquisas qualitativas em educação?

Na etnopesquisa crítica, o conhecimento implicado e relativizado refere-se a uma abordagem epistemológica que enfatiza a importância das experiências pessoais, das relações sociais e da subjetividade na construção do conhecimento. Esse enfoque é frequentemente adotado em contextos de pesquisa que envolvem comunidades marginalizadas ou minoritárias, e busca valorizar as perspectivas dos próprios participantes da pesquisa, considerando suas vozes, experiências e entendimentos.

O conhecimento implicado, para a etnopesquisa implicada (MACEDO, 2012), diz respeito ao entendimento de que os pesquisadores não são observadores neutros, mas sim indivíduos influenciados por suas próprias identidades, vivências e posições na sociedade. Isso reconhece que as experiências pessoais dos pesquisadores podem impactar suas escolhas metodológicas, interpretações e análises. Na etnopesquisa crítica, essa subjetividade não é vista como um problema a ser eliminado, mas como um recurso valioso para compreender as complexidades das dinâmicas sociais e culturais.

Em termos do interesse do tema da subjetividade para a etnopesquisa, faz-se necessário salientar que, ao referir-se à consciência das pessoas, os etnopesquisadores estão interessados com o que isto significa – em termos de pensamento e ação – no interior e no contexto de cada ator social. A este respeito, May (1993) nos diz que este estado subjetivo se refere mais exatamente ao interior do mundo de experiências. Enfocam-se aí os entendimentos que as pessoas dão ao seu meio. Desta forma, os etnopesquisadores afirmam não poder conhecer o meio social independentemente das interpretações que as pessoas fazem dele. Como os atores sociais compreendem e interpretam o seu meio é o interesse fundante dos etnopesquisadores. Nestes termos, a subjetividade jamais pode ser avaliada como um epifenômeno, mas como condição incontornável para a construção do conhecimento (MACEDO, 2004, p. 84).

Por sua vez, o conhecimento relativizado destaca a importância das relações sociais entre os indivíduos como fundamentais para a construção do conhecimento. Na etnopesquisa crítica, os etnopesquisadores buscam estabelecer relações de

confiança e colaboração com os participantes da pesquisa, permitindo que eles compartilhem suas histórias, perspectivas e conhecimentos. Isso é especialmente significativo quando se trabalha com comunidades que podem ter sido historicamente desvalorizadas ou silenciadas pela pesquisa tradicional.

Macedo (Ibid., p. 88-89) nos diz que a relativização é um conceito fundante na etnopesquisa. Para ele, as ciências antropológicas, constitutivas da própria história da ciência ocidental, pautaram-se nas suas interpretações e explicações por um etnocentrismo epistemológico perverso em que o grupo hegemônico é tomado como o centro de tudo e toda a diversidade cultural do “outro” é pensada e sentida através dos valores e padrões do grupo dominante, causando, com isso, uma dificuldade de pensarmos a diferença no plano intelectual e um sentimento de estranheza, medo e hostilidade ao “outro”, no plano afetivo. Como consequência disto, “o ‘outro’ não desfruta da palavra para dizer algo de si mesmo; a cultura do ‘outro’ passa por um julgamento de valor nos termos da cultura do grupo do ‘eu’; ao ‘outro’ nega-se a autonomia necessária para falar de si mesmo [...]”.

A este respeito, por exemplo, na história dos discursos curriculares e no ensino de ciências, a “cultura popular” pouco ou quase nada teve o direito de somar-se ao conjunto definido dos conhecimentos eleitos formativos no espaço dos currículos. Tanto **o que se pode falar** quanto **quem pode falar** estiveram explicitamente definidos e essa delimitação do conjunto de conhecimentos e ideias da fala e dos atores sociais autorizados a criar e instituir os discursos curriculares expõe, indicando o motivo ou a razão, a constituição da narrativa canônica sobre qual o tipo de conhecimento válido e universal, submetendo-nos, com essa conjunção, ao estabelecimento cardinal da hegemonia do pensamento racionalista europeu. “É fato o caráter autocentrado das concepções das elites quando abordam a ‘cultura popular’. Em geral, não são capazes de compreender como possível e viável o que está fora dos seus próprios limites de racionalidade [...]” (MACEDO, 2004, p. 89).

Macedo (Ibid., p. 89-90) enfatiza a necessidade de pensar a cultura em sua pluralidade, a partir de uma concepção não normativa e dinâmica, o que implica-nos a aceitar e conviver com suas totalidades, com os modos como se representam, com suas estruturações internas, nas suas inter-relações com outros grupos e com a

natureza nos termos e a partir dos critérios de racionalidade dessa própria cultura. Para o autor, “quando um significado de um ato é visto não na sua perspectiva absoluta, mas no contexto onde aparece, estamos relativizando”.

[...] relativizar é ver as coisas do mundo como uma relação capaz de ter tido um nascimento, capaz de ter um fim e uma transformação. Ver as coisas do mundo como a relação entre elas. Ver que a verdade está mais no olhar do que naquilo que é olhado. É não transformar a diferença em hierarquia, em superiores e inferiores ou em bem e mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por ser diferença. (Ibid. p. 90).

Quando se tem como norma a objetividade cartesiana, relativizar o ato de conhecer (e reconhecer) a diferença não é tarefa das mais fáceis, pois as opiniões formadas pela *intelligentsia* ocupam o lugar de destaque na construção do conhecimento científico da “razão abstrata”, como nos alerta Maffesoli (1998). É preciso afrontar as grandes narrativas e perturbar os ideais objetivistas da ciência canônica, assim como as teorias científicas há muito obsoletas para a compreensão dos fenômenos da cultura popular. Isso implica incomodar o pensamento epistêmico colonialista moderno com coragem intelectual para dizer “que é, ainda que o que se diga não deixe de incomodar” (MAFFESOLI, 1998, p. 13).

[...] Assim fazendo, o conhecimento, deixando de lado o poder e sua *libido dominandi*, pode ficar atento à potência popular, ao seu lento crescimento e à sua irreduzível postura.

É estando desapegado em relação aos diversos ideais impositivos e universais, é estando enraizado no ordinário, que o conhecimento responde melhor à sua vocação: a *libido sciendi*. Por que não dizer: um saber erótico que ama o mundo que descreve. Assim, pela purgação do geral, da Verdade, daquilo que é tido como correto, pode encarar-se o plausível e os possíveis das situações humanas. Uma deontologia tal, [...] não se pode simplesmente afastar com as costas da mão. [...].

Não se trata de fanfarronada mas, sim, de desejo de participar de um debate intelectual que ultrapasse as habituais categorias de um cartesianismo, que tenha engendrado a visão de um mundo contratual, regido por um voluntarismo racional. (Ibid., p. 14-15).

E para as questões investigativas que envolvem a cultura popular de um povo o (ir)racionalismo deificado do *establishment* cientificista não mais convém, tendo em vista que nesse momento o pesquisador deverá estar sensivelmente atento para “escutar” o que diz as aparências, o senso comum e as vivências de um povo.



É, portanto, assumir intelectualmente a vida e a tudo que ela incita, como as incertezas, as imprevisibilidades, as desordens, o não-racional, o politeísmo vital das crenças e dos mitos, retomando a devida importância que a ciência moderna havia lhes negado. “Em resumo, não se pode assimilar a humanidade, também movida pela paixão e pela não-razão, ao objeto morto das ciências naturais” (MAFFESOLI, 1998, p. 17).

Se assim concordarmos, entendemos que na relativização responsável reside a potencialidade de uma racionalidade sensível, aberta a tudo aquilo de idiossincrático que ele apresenta e que possibilita novos e múltiplos olhares para os fenômenos pesquisados. Algo muito próximo daquilo que Maffesoli (1998) concebe como “razão sensível”.

Maffesoli nos oferece o conceito de razão sensível como uma alternativa à visão estritamente racional e positivista da razão predominante na modernidade. Segundo o autor, a razão sensível reconhece a importância das emoções, dos sentimentos, dos vínculos sociais e das dimensões simbólicas na formação da identidade individual e coletiva. Ele argui que a experiência humana é multifacetada e não pode ser compreendida através de análises puramente racionais. Portanto, a razão sensível reconhece a validade do conhecimento que merge da intuição, da empatia e da compreensão das relações interpessoais

Essa perspectiva busca, portanto, equilibrar a racionalidade com a sensibilidade, permitindo uma compreensão mais rica e holística da vida social e cultural. A razão sensível, de acordo com Maffesoli, também está relacionada à valorização de elementos simbólicos, rituais e mitos que desempenham um papel significativo na vida das pessoas, mas que muitas vezes são desconsiderados pela abordagem estritamente racionalista – ou epifenômenos, como nos aponta Macedo (2004; 2009b).

Por este lado, faz-se relevante trazer para o escopo desta tese a filosofia do “raciovitalismo”, apresentado na perspectiva de Maffesoli.

É isso, propriamente, que convém aprofundar. Em relação à simples razão pura pode-se falar, com Ortega y Gasset, de uma ‘razão vital’, de um ‘raciovitalismo’ que sabe unir os opostos: operar conhecimento, e, ao mesmo tempo, perceber as pulsões vitais, saber e poder compreender a

existência. [...] todo o trabalho intelectual consistindo, portanto, em perceber a vida que os anima. Entendendo-se que essa vida tem suas razões que, com muita frequência, a razão desconhece, ou não deseja conhecer. É este o interesse do ‘raciovitalismo’: não negligenciar nada naquilo que nos cerca, neste mundo, no qual estamos e que é, ao mesmo tempo, sentimento e razão.

Na perspectiva epistemológica que é a minha aqui, pode-se extrair, de tudo isso, que existe uma estreita ligação entre um conceito – que caracterize um povo, uma civilização, uma comunidade específica – e a vida que o exprime. É isso que podemos chamar de *raciovitalismo*. O que quer dizer que uma entidade, seja ela qual for, encontra sua razão de ser em si mesma, é causa e efeito de si mesma, é seu próprio fundamento (*Grund*), a partir do qual ela pode difundir-se indefinidamente. (MAFFESOLI, 1998, p. 58-63, grifos do autor).

Para nós, a potencialidade desse conceito é fundante para os intentos de uma prática de relativização na etnopesquisa crítica, pois nos permite valorizar a importância das circunstâncias históricas, culturais e subjetivas na formação do pensamento e da compreensão do conhecimento. Em contraste com a ideia tradicional de uma “razão pura” ou uma razão desvinculada do contexto, a “razão vital” enfatiza que a maneira como pensamos e entendemos o mundo é influenciada por nossas experiências individuais e pelo ambiente cultural em que estamos inseridos.

O raciovitalismo reconhece que nossa compreensão da realidade é moldada por nossas vivências particulares e pelas condições de nossa época. Portanto, o raciovitalismo rejeita a ideia de uma razão nomotética, que exista de forma independente do tempo e do espaço, e destaca a importância da diversidade de perspectivas na busca do conhecimento. “O ‘raciovitalismo’ em questão reconhece um ponto de vista epistemológico das correspondências existenciais que marcam a vida do dia-a-dia.”, como afirma Maffesoli (Ibid., p. 76).

No entanto, a ciência moderna, fundamentada na abordagem positivista e empirista, certamente encontra dificuldades em aceitar o conceito de “raciovitalismo” ou abordagens similares que enfatizam a subjetividade, a historicidade e as influências contextuais na pesquisa científica tradicional, pois, “não é fácil, contudo, aceitar tal evidência epistemológica, e isto em função do misoneísmo: eterno medo daquilo que é estranho” (Ibid.)

Isso ocorre por várias razões: (1) a ciência moderna tradicionalmente valoriza a objetividade e a neutralidade como princípios fundamentais. A ideia de que os cientistas devem se distanciar de suas experiências pessoais e emoções para obter resultados imparciais. A introdução de “razão vital” pode ser vista como uma ameaça a essa objetividade, uma vez que reconhece que nossas experiências individuais influenciam nossa compreensão da realidade; (2) a ciência moderna valoriza a reprodutibilidade e a verificabilidade dos resultados, e a introdução da subjetividade e da historicidade na equação pode tornar mais difícil replicar experimentos ou resultados, uma vez que cada indivíduo tem uma perspectiva única; (3) a ciência moderna tende a padronizar métodos de pesquisa para garantir resultados confiáveis e consistentes e abordagens que levam em conta a subjetividade e as influências individuais podem parecer menos controladas e menos imprevisíveis, o que pode gerar resistência entre os cientistas e o *modus operandi* epistêmico cristalizado pela ocidentalização dos modelos de produção do conhecimento científico; (4) a inserção do “raciovitalismo” questiona a ênfase exclusiva no empirismo e na observação direta. Ao considerar as influências contextuais e subjetivas, essa abordagem pode parecer menos rigorosa aos olhos da abordagem científica canônica; (5) o conceito de “raciovitalismo” desafia paradigmas estabelecidos, como a ideia de uma razão pura e objetiva. Isso pode levar a resistência entre os cientistas que foram treinados dentro desses paradigmas e que podem ver a nova abordagem como uma ameaça ao *status quo* da *intelligentsia* conservadora; (6) a “razão vital” destaca a complexidade das influências humanas na compreensão da realidade e isso pode tornar a pesquisa mais complexa, difícil de medir e, por vezes, sujeita à diversidade hermenêutica.

Contudo, é importante lembrar que a ciência não é monólito e está em constante evolução, mesmo porque, como nos afirma Maffesoli (1998, p. 76):

[...] o que parece, para o espírito moderno, está fortemente enraizado na estrutura existencial da humanidade. É o que Gilbert Durand chama de ‘trajeto antropológico’, que estabelece uma estreita ligação entre o homem, o social e a natureza. Tem-se aí o triângulo perfeito que faz de cada lado um elemento indispensável do conjunto. Mas essa constituição faz de cada lado um elemento indispensável do conjunto. Mas essa constituição triangular foi grandemente esquecida, senão denegada, durante toda a modernidade. E atualmente está sendo redescoberta, particularmente através da lembrança de que o homem, para retomar uma expressão dos

etnólogos concernente aos primitivos, possui, ao lado de seu espírito racional, uma 'bush soul', uma alma da selva, uma alma arbustiva, diríamos, que o faz entrar em comunicação com as forças da natureza ou, ainda, entrar em 'participação mística' (Lévy-Bruhl) com tal animal, tal árvore, tal rochedo ou outro elemento natural de seu ambiente. [...]. Trata-se aí de uma constatação empírica que abre vias de pesquisa inteiramente originais e que, para retomar uma intuição poética cara a Paul Claudel, tende a apresentar a matéria orgânica como sendo *informada* [grifo do autor], em seu sentido mais forte, pelas interdependências, pelas pertencas, pelas correspondências, numa palavra, pelas relações.

É pertinente ressaltar que para a relativização como uma postura de interpretação da realidade, onde a percepção de determinado fenômeno está, de certa forma, condicionada pela realidade do interlocutor, deve haver no pesquisador atenção imprescindível dirigida a certos valores, como, rigor, ética, clareza, coerência, cautela, simplicidade, parcimônia e integridade intelectual da pesquisa. E no que concerne à etnopesquisa crítica e multirreferencial, onde a relativização é uma condição *sine qua non* de sua heurística, cabe dizer, com Macedo (2004, p. 90-91), que:

Apresentar a prática de relativizar como prática fundamental para a etnopesquisa não significa, em hipótese alguma, fazer uma ciência relativista pura e simples, não significa uma ausência interpretativa e avaliativa, até porque o etnopesquisador dos meios educacionais trata de objetos interessados, ideologizados, portanto, onde, ademais, permeiam relações de poder, muitas vezes poder de vida e de morte. [...] É necessário pontuar que o próprio ato de relativizar já se consubstancia numa etapa significativa de ruptura face ao colonialismo intelectual que caracteriza a ciência moderna as intervenções que inspira, especialmente nas políticas educacionais. Equivalência antropológica, alteridade existencial e desigualdade social precisam de uma articulação ao mesmo tempo heurística e crítica na prática de pesquisar o fenômeno da educação, e o ato de relativizar é começo irremediável para um etnopesquisador crítico dos meios educacionais, que pretende ser a primeira ruptura com o barbarismo cientificista a rejeição face ao núcleo fascista contido nas atitudes e práticas etnocêntricas.

O empreendimento de uma pesquisa com tamanho grau de liberdade é ao mesmo tempo irremediavelmente sério e constitui-se num esforço cognitivo mais intenso. Liberdade intelectual exige zelo por parte do pesquisador no sentido de propor métodos e dispositivos operatórios de investigação que exercitem ao máximo seu pensamento intelectual. Esta é uma atitude bastante diferente do autoritarismo

ou do *laissez faire* e, para nós, potencializa a etnopesquisa crítica e, simultaneamente, descreve o rigor ineliminável que se põe ao etnopesquisador.

É importante enunciar que o rigor com o qual a etnopesquisa se pauta não pode ser confundido com os sentidos convencionais do rigor nomotético dos métodos científicos do racionalismo cartesiano, formalizados principalmente nas ideias de neutralidade e imparcialidade totais do pesquisador frente ao objeto de pesquisa.

De acordo com Macedo (2009b, p. 114), há um rigor específico na etnopesquisa crítica que “não promete fidelidade teórica absoluta nem pratica populismo cultural”, mas cria conhecimentos compreendo-os “de dentro das relações de poder que se estabelecem nas políticas de sentido e de conhecimento produzidas em contexto” e, politicamente, “não perde de vista as tensões que os poderes estabelecem e com isso fabricam realidades”. Assim sendo, “os etnopesquisadores críticos jamais desconhecem as questões de validade [...] eles constroem epistemologias críticas através de seus modos relacionais de compreender a experiência humana”. Há na etnopesquisa um rigor outro em ato no intento de compreender aquilo que emerge da experiência vivida.

Este rigor outro em perspectiva motiva, por sua vez, o desvio epistemológico do rigor deificado pela *intelligentsia* e seu *establishment* cientificista ou mesmo uma transgressão gnosiológica a esse paradigma. Isto porque ao denunciar-renunciar a razão abstrata da ciência moderna a etnopesquisa crítica, nos seus meandros, aceita que

[...] É preciso compreender que o racionalismo, em sua pretensão científica, é particularmente inapto para perceber, ainda mais apreender, o aspecto denso, imagético, simbólico, da experiência vivida. [...] É preciso, imediatamente, mobilizar todas as capacidades que estão em poder do intelecto humano, inclusive as da sensibilidade. (MAFFESOLI, 1998, p. 27).

E é precisamente aqui que a noção de “escuta sensível”, em René Barbier (2007), adotada conscientemente pela etnopesquisa crítica, me parece inarredável a um empreendimento de pesquisa que reconheça esta falência racionalista-cientificista no mundo contemporâneo, apontada por Maffesoli.

Para Barbier (2007, p. 94), a escuta sensível é um “escutar/ver”, apoiada pela empatia, pela qual “o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos [...]”.

Este autor acrescenta que tal escuta não faz julgo, não mede e nem compara; reconhece a aceitação incondicional do outro e compreende sem, entretanto, adotar às opiniões ou mesmo se identificar com o outro, seja com aquilo que é enunciado ou praticado por ele. A escuta sensível é, por isso mesmo, uma deontologia relativista criticamente zelosa e apreciadora da liberdade responsável e rigorosa de pesquisa qualitativa fenomenológica. Talvez possamos até afirmar que sem a “escuta sensível” não poderemos pôr em prática uma “razão sensível” que tenha como intencionalidade práxica a desconstrução das hierarquias do conhecimento ocidental superiorizado pela lógica da ciência hegemônica. A lógica da fissura por um conhecimento racional puro, impoluto de subjetividade e prenhe da criação de modelos representativos como pretende a pesquisa científica objetivista.

Barbier (Ibid., p. 95-96) nos diz que, “na verdade, estamos todos presos à armadilha dos esquemas de percepções, de representações e de ações [...] que nos arrastam a um conformismo social inconsciente”.

Na verdade, os papéis e os *status* sociais que assumimos nas diversas organizações onde estamos inseridos nos obrigam a não infringir a ordem estabelecida e asseguram-nos uma ilusória estabilidade ligada frequentemente a um poder que nega nossa angústia da morte [...]. É preciso sem dúvida saber apreciar o ‘lugar’ diferencial de cada um no campo das relações sociais para poder escutar sua palavra ou sua capacidade ‘criadora’. Mas a escuta sensível recusa-se a ser uma obsessão sociológica, fixando cada um em seu lugar e negando-lhe uma abertura para outros modos de existência, a não ser os impostos pelo papel e pelo *status*. Mais ainda, a escuta sensível supõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa no seu ‘lugar’, começemos por reconhecê-la em seu ser, na qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora. (Ibid.).

Semelhante ao exposto por Barbier, Maffesoli (1998, p. 19, grifos do autor) nos recomenda a desviar-nos do pensamento típico “de um racionalismo puro e duro” para a prática uma “deontologia” que “saiba reconhecer em cada situação a ambivalência de que a compõe”, e que, para Maffesoli, “é em função de tudo isso

que se pode propor a substituição da *representação* pela *apresentação* das coisas”, não como uma manobra, mas como uma substituição de competência.

[...] Com efeito, a representação foi, em todos os domínios, a palavra mágica da modernidade. [...] Também a encontramos nos diversos sistemas interpretativos, procedendo por mediações sucessivas e tendo por ambição, para além da simples fatualidade, representar o mundo em sua verdade essencial, universal e incontornável. [...] sobre a redução e sobre a busca da perfeição. Bem outra é a apresentação das coisas, que se contenta em deixar ser aquilo que é, e se empenha em fazer sobressair a riqueza, o dinamismo e a vitalidade deste ‘mundo-aí’.

[...] A especificidade dessa atitude mental é de não transcender o que é manifesto, não aspirar a um além, mas, isto sim, de remeter-se às aparências, às formas que caem sob os sentidos, para fazer sobressair sua beleza intrínseca. [...]

Pode-se falar de sabedoria, porquanto tal ‘deixar-ser’ não implica um ‘deixar-correr’ intelectual. Pelo contrário, ela requer uma ascese, a de não se fazer o jogo do demiurgo que manipula, ao seu bel-prazer, aquilo que convida a ser visto, em favor daquilo que se desejaria que fosse. (Ibid., p.19-20).

Em perspectiva destas assertivas, Macedo (2009b, p. 107), ao propor um “rigor outro” na pesquisa qualitativa em Educação e nas Ciências Antropossociais, recomenda-nos “olhares epistemológicos crítico-plurais”, pois, segundo ele, o conhecimento “imaculado e virginal não existe”. Para Macedo:

Se a realidade é tecida por incontáveis fatores, como simplificá-la pela interpretação a partir de uma só lógica? Ou mesmo como se pode dar conta de todos esses fatores? Aqui está a consciência da complexidade que nos mostra a necessidade de lidar com a incontornável impermanência das coisas e, por consequência, com o incontornável inacabamento das nossas compreensões, o que nos faz sempre, como humanos, na e pela falta do outro. No caso de nós, pesquisadores, a perspectiva da complexidade nos recomenda nos prepararmos para trabalhar com a multiplicidade e os movimentos incertos dos fenômenos, das suas possibilidades conjugadas, híbridas e entretecidas [...]. (Ibid.).

É neste mesmo raciocínio que Maffesoli, quando ao criticar a razão abstrata do molde científico, declara categoricamente que precisamos conceber que o (ir)racionalismo moderno e ocidental, e sua inaptidão para perceber as coisas do âmbito do sensível, é um paradigma que constitui-se em um obstáculo, inclusive acadêmico, à compreensão da vida em seu desenvolvimento profuso e que dele precisamos nos desviar se pretendemos escapar atitude puramente intelectualista

que separa o visível e o invisível, o material e o imaterial, o verdadeiro e o falso do fenômenos da existência humana.

Ademais, Maffesoli nos aconselha “que tal desvio epistemológico não deve ser considerado um jogo acadêmico”, pois “está carregado de consequências para a compreensão, em profundidade, dessa vida nova de aspectos matizados e efervescentes que vêm de todo lado chocar-se aos nossos espíritos e sentidos” (MAFFESOLI, 1998, p. 27).

No que concerne ao conselho advertido por este autor, considero-o uma atitude essencial para aquele pesquisador implicado e verdadeiramente desejante da fuga do molde cientificista preestabelecido e da pulsão esquizoide do *modus operandi* intelectualista de empreender pesquisas acadêmicas; pesquisas essas que contentam-se em coibir o real para fornecer em seus relatórios de pesquisa a pureza dos “dados” que se enquadrem na premissa essencialista, perfeccionista e característica do racionalismo científico: a categoria explicativa e totalizante do mundo dos fenômenos e sua pretensa standardização dos fenômenos do âmbito social.

Tal categoria, a meu ver ainda é muito deificada pelo *establishment* e pela *intelligentsia* da Ciência Moderna, mas vem dando sinais – talvez ainda pouco desapercebidos pelos métodos científicos hegemônicos – da perda do seu vigor quando obstinada pelos perversos moralismos que operam na lógica da deontologia do “dever ser” e dos absolutismos narcísicos das epistemologias dominantes.

Isso porque, embora modelos representativos tenham sido extremamente úteis nas ciências naturais, a aplicação direta desses modelos ao mundo social pode levar a simplificações excessivas, perda de nuances importantes e inadequação para capturar a complexidade e a singularidade dos fenômenos da vida em sociedade, sobretudo quando se intenta compreender a heterogeneidade e multiplicidade dos fenômenos educativos e das experiências formativas dos atores sociais.



## 2.2 A etnopesquisa crítica e multirreferencial: uma perspectiva metodológica acontecimental na compreensão dos fenômenos educativos

A etnopesquisa crítica e multirreferencial é uma abordagem de pesquisa social que, segundo seu proponente, Macedo (2004), emerge da intersecção entre a etnografia, a pesquisa-ação e a Teoria Crítica, e enfatiza a compreensão das realidades e perspectivas culturais das comunidades estudadas através de um tratamento complexo e multirreferencial. Ela busca valorizar o conhecimento local e a sabedoria tradicional, permitindo que os próprios membros da comunidade participem ativamente do processo de pesquisa.

Com sua preocupação etno (do grego *ethnos*, povo, pessoas), a etnopesquisa em geral volta-se para o conhecimento das ordens socioculturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio a uma 'bacia semântica' (Durand) mediada socialmente. Neste sentido, preocupa-se primordialmente com os processos que constituem o homem em sociedade. [...]. (Ibid., p. 30).

Em vez de serem apenas "objetos" de estudo, os participantes se tornam coautores do conhecimento produzido, pois, ainda de acordo com Macedo,

No processo de construção do saber científico, a etnopesquisa crítica não considera os sujeitos do estudo um produto descartável de valor meramente utilitarista. Entende como incontornável a necessidade de construir junto, traz, irremediavelmente e interpretativamente, a voz do ator social para o *corpus* empírico analisado, e para a própria composição conclusiva do estudo, até porque a linguagem assume aqui um papel co-constitutivo central. O ator social não fala pela boca da teoria [...], ele é percebido como estruturante, em meio às estruturas que em muitos momentos reflexivamente o performam. [...] ele é trazido para o cenário ativo da construção do saber com tudo aquilo que lhe é próprio: contradições, paradoxos, ambiguidades, ambivalências, assincronias, insuficiências, **transgressões** [grifo nosso], traições. [...]. (Ibid., p. 30-31).

A etnopesquisa vai além disso ao incorporar uma perspectiva crítica, questionando e problematizando questões de poder, dominação e opressão presentes nas dinâmicas sociais e culturais. A Teoria Crítica tem suas raízes na Escola de Frankfurt e enfatiza a análise das estruturas de poder, opressão e dominação na sociedade. Ela busca uma compreensão em profundidade das formas como o poder é exercido e como as desigualdades são mantidas.

O pesquisador, nessa abordagem, busca identificar e desafiar relações de desigualdade, empenhando-se para uma transformação social positiva da realidade.

Aliás, esta atitude de pesquisa tem uma consequência democrática radical para o campo das pesquisas antropológicas e em ciências da educação mais precisamente: trazer para a investigação vozes de segmentos sociais oprimidos e aliados, calados pelos estudos normativos e prescritivos, legitimadores da voz da racionalidade descontextualizada. (Ibid., p. 31).

A etnopesquisa como um modo crítico-fenomenológico de fazer pesquisa científica combina elementos da etnografia, fenomenologia e abordagens críticas para estudar e **compreender** a realidade social. Nessa abordagem, o pesquisador busca compreender a experiência vivida pelos participantes da pesquisa a partir de suas próprias perspectivas, sentidos e significados, ao mesmo tempo em que está atento aos aspectos críticos das estruturas sociais que podem influenciar essas experiências.

Conforme elucidadas por Macedo (2004, 2010), aqui estão algumas características e fundamentos da etnopesquisa crítica: (1) fenomenologia: a fenomenologia é uma corrente filosófica que se concentra na descrição das experiências subjetivas vividas pelos indivíduos. Através dela, a etnopesquisa busca compreender como os sujeitos interpretam e dão sentido às suas experiências, destacando a importância dos significados subjetivos na construção da realidade; (2) abordagem crítica: como dissemos acima, a etnopesquisa crítica incorpora elementos da Teoria Crítica, que busca identificar e desafiar estruturas de poder, opressão e desigualdade na sociedade. Neste veio, os etnopesquisadores críticos estão interessados em entender como as relações de poder influenciam as experiências dos sujeitos e como essas estruturas podem ser transformadas para promover a justiça social; (3) participação dos sujeitos e contextualização cultural: na etnopesquisa crítica, os sujeitos da pesquisa são considerados participantes ativos e colaboradores essenciais no processo de construção do conhecimento. Suas vozes e perspectivas são valorizadas e incorporadas à análise, o que contribui para uma visão mais completa e autêntica das experiências estudadas.

A etnopesquisa reconhece a importância de contextualizar as experiências dos participantes dentro de seus contextos culturais, históricos e sociais específicos. Isso implica em reconhecer que as experiências humanas são moldadas por fatores culturais e sociais únicos. Esse reconhecimento pleiteado pela etnopesquisa atende a um princípio fundamental na ética da pesquisa que se queira implicada com a justiça epistemológica: tratar os participantes da pesquisa como sujeitos em vez de “objetos”. Tal princípio enfatiza o respeito, a autonomia e a dignidade dos indivíduos envolvidos em estudos científicos.

Tratar os participantes como sujeitos reconhece que eles são seres humanos com suas experiências, valores e perspectivas. Em contraste, trata-los como objetos poderia implicar que eles são apenas “coisas” utilizadas para atender às necessidades dos pesquisadores, sem consideração pelas suas próprias vontades e interesses. Nisto reside um dos fundamentos para o processo da descolonização cognitiva nas metodologias de pesquisa pós-abissais:

Imaginar sujeitos onde as epistemologias do Norte apenas veem objetos. Imaginar sujeitos ausentes onde existem saberes ausentes ou conhecimentos construídos como ausentes pela linha abissal. Imaginar que os saberes ausentes significam provavelmente lutas sociais que efetivamente tiveram lugar, mas das quais não vestígios nas histórias canônicas. (SANTOS, 2019, p. 191).

A etnopesquisa crítica, enquanto um caminho metodológico, busca analisar para melhor compreender as realidades socioculturais de diferentes grupos étnicos, considerando suas perspectivas e pontos de vista internos, em vez de impor uma visão externa ou objetiva sobre esses grupos. Nesta concepção, outros dois pilares filosófico-epistemológicos que sustentam a etnopesquisa crítica são: a (4) hermenêutica crítica e a (5) Etnometodologia.

A hermenêutica crítica é uma filosofia interpretativa que se concentra na compreensão dos significados subjacentes aos textos, discursos, ações e contextos culturais. Essa visão ressalta a importância da interpretação subjetiva e da consciência do pesquisador em relação a seus próprios pré-conceitos e perspectivas culturais. Ela destaca a necessidade de reconhecer as influências históricas, sociais

e culturais que moldam as experiências dos grupos étnicos e sua construção de sentidos e significados.

Ao aplicar a hermenêutica crítica à etnopesquisa, os etnopesquisadores buscam compreender como os membros de um grupo étnico interpretam e dão sentido à sua própria realidade cultural. Eles reconhecem que a compreensão dessas realidades étnicas só pode ser alcançada ao adotar uma abordagem interpretativa que considere a diversidade de experiências e perspectivas dentro do grupo em estudo.

Para Macedo (2010, p. 42-44):

Ao tratar da interpretação sob uma perspectiva múltipla, polissêmica, a hermenêutica faz parte de um projeto notoriamente antipositivista. [...] Superando a separação entre senso comum e ciência, uma hermenêutica crítica transforma-os numa forma de conhecimento, o qual, segundo Santos, será simultaneamente mais reflexivo e mais prático, mais democrático e mais emancipador. É aqui que a hermenêutica crítica afirma o caráter irremediavelmente contextual e implicado do conhecimento, aliás, seu caráter duplamente contextual, na medida em que este é indexalizado tanto pela comunidade científica quanto pela sociedade. Daí ser dotada também de duas práticas: a científica e a social.

Nesse momento, não se pode afirmar uma visão única da hermenêutica, em face das transformações que seu uso social e sua história envidaram. [...] Sendo assim, a hermenêutica crítica é uma das fontes de inspiração para a etnopesquisa crítica, na medida em que contém a possibilidade democrática e emancipatória de que a crítica seja também prática [...].

Nesta mesma trilha, Maffesoli nos lembra de que:

O fato de lembrar que cada coisa é sua própria interpretação é tanto mais indispensável quanto mais se esteja consciente da polissemia da realidade social e natural. A partir do momento em que deixa de haver segurança, ou, simplesmente, a preguiça, a que induzem os grandes sistemas de pensamento elaborados durante a modernidade, faz-se necessário voltar 'à própria coisa', reconhecer que não há um *Sentido* [grifo do autor] estabelecido de uma vez por todas, mas, pelo contrário, uma pluralidade de situações pontuais, e que podem variar de um momento a outro. Trata-se aí, claro, de uma das consequências da ênfase posta sobre o presente e do retorno em massa deste nas práticas e representações próprias aos diversos atores sociais. Trata-se, igualmente, de uma manifestação do relativismo, que retoma importância em todos os domínios e cujos efeitos ainda não foram integralmente avaliados. (1998, p. 115).

A Etnometodologia, por sua vez, é uma abordagem sociológica que investiga como as pessoas constroem e dão sentido à realidade social em suas interações

diárias. Ela se concentra na análise das práticas cotidianas e nas estratégias que os indivíduos utilizam para interpretar e agir no mundo social. A Etnometodologia rejeita a ideia de uma realidade objetiva independente das percepções e interpretações dos atores sociais.

Conforme o sociólogo e psicólogo Alain Coulon (2017, p. 21):

O termo 'etnometodologia' não deve ser entendido como uma metodologia específica da etnologia, nem como uma nova abordagem metodológica da Sociologia. A originalidade da etnometodologia está em sua concepção teórica dos fenômenos sociais. O projeto científico da etnometodologia é analisar os métodos ou procedimentos que os indivíduos utilizam para concretizar as diferentes ações que realizam na sua vida cotidiana. É a análise 'das maneiras de fazer' triviais que os atores sociais comuns mobilizam a fim de realizar as suas ações frequentes. Essa metodologia do senso comum – constituída pelo conjunto do que chamaremos de etnométodos – que os membros de uma sociedade ou de um grupo social utilizam de maneira banal, mas engenhosa para viver juntos, constitui o *corpus* da investigação etnometodológica. A etnometodologia é, portanto, definida como a 'ciência' dos 'etnométodos', ou seja, dos procedimentos que constituem aquilo que Harold Garfinkel, o fundador da corrente e 'inventor' da palavra, chama de 'raciocínio sociológico prático'.

Diante dessa perspectiva sociológica, ao incorporar a etnometodologia à etnopesquisa crítica, os pesquisadores buscam compreender como os membros de um grupo étnico – o povo de santo e suas interações diárias socioreferenciadas na diáspora africana, por exemplo – constroem suas atividades práticas sociais, suas normas culturais e como eles negociam significados e ações na vida em comunidade.

Isso ajuda a evitar a tendência nomotética e idealizada de impor categorias ou estruturas externas ao grupo, permitindo uma análise mais autêntica e fiel às percepções dos próprios membros da comunidade. Mesmo porque, como nos aponta Garfinkel, "o ator social não é um idiota cultural" (COULON, 2017, p. 26).

Nestas considerações, podemos, então, depreender que, quando aplicada à pesquisa científica com os saberes dos povos subalternizados pela colonialidade do saber, a Etnometodologia pode desempenhar um papel relevante e contribuir de várias maneiras: (1) na desnaturalização das práticas científicas: a Etnometodologia desafia as suposições e os pressupostos embutidos nas práticas científicas tradicionais. Isso é, a nosso ver, fundamental para entender como certos saberes

são considerados legítimos e outros são marginalizados ou ignorados dentro da estrutura do conhecimento hegemônico; (2) a valorização do conhecimento local: a “inversão etnometodológica” (COULON, 2017) não somente reconhece os saberes e as perspectivas dos sujeitos subalternizados como também os valoriza, admitindo sua sabedoria local e epistemologias próprias. Isso permite que os saberes tradicionais e indígenas, por exemplo, sejam considerados como fontes válidas de conhecimento em si mesmos, em vez de serem apenas referenciados ou apropriados pelas teorias ocidentais; (3) análise das práticas de exclusão: ao examinar como o conhecimento é construído e legitimado, a Etnometodologia pode destacar as estruturas de poder subjacentes que perpetuam a colonialidade do saber. Isso permite identificar como certos grupos são marginalizados e suas contribuições ignoradas, questionando assim a hegemonia do conhecimento dominante; (4) colaboração e diálogo intercultural: a Etnometodologia encoraja a colaboração entre pesquisadores e as comunidades subalternizadas, promovendo um diálogo intercultural mais equitativo. Isso pode levar a uma co-construção de conhecimento que incorpora perspectivas diversas e enriquecedoras, respeitando as epistemologias locais; (5) sensibilidade cultural e ética: a inversão etnometodológica também enfatiza a importância de uma abordagem sensível e responsável às diferenças culturais, éticas e estéticas na pesquisa. Isso implica em considerar questões como a propriedade intelectual do conhecimento tradicional, o consentimento informado e a reciprocidade ao trabalhar com as comunidades subalternizadas; por fim, e não menos importante, (6) a desconstrução do eurocentrismo, onde a Etnometodologia pode contribuir ao questionar a centralidade das perspectivas ocidentais nas ciências. Ela pode ajudar a abrir espaço para a diversidade de visões de mundo e para o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos que existem no mundo.

Nesta perspectiva, é possível indagar, por exemplo, sobre quais os etnométodos forjados por estratégias alternativas de mobilização político-existencial e epistêmica – na educação escolar– que permitem (ou permitiram) grupos sociais subalternizados – como o povo de santo – representar o mundo como seu, nos seus próprios termos, e transformá-lo com suas aspirações ontológicas.

A partir desse quadro, podemos destacar duas das principais semelhanças entre a etnometodologia e etnopesquisa: a compreensão de fenômenos sociais a partir da perspectiva dos próprios atores sociais envolvidos e o potencial contributivo para desconstruir estereótipos e preconceitos culturais, já que ambas as perspectivas de pesquisa dão vez às vozes e valorizam as próprias interpretações dos sujeitos envolvidos, proporcionando uma visão mais abrangente e precisa das práticas e da cultura de diferentes grupos sociais.

Entretanto, é importante registrar que ambas também possuem diferenças em suas abordagens teóricas, objetivos e formas específicas de conduzir a pesquisa. Enquanto a etnometodologia se concentra na análise dos métodos que as pessoas usam para construir e interpretar a realidade, a etnopesquisa tem uma ênfase maior na valorização dos saberes e práticas tradicionais de grupos culturais específicos. Além disso, a etnometodologia tem suas raízes na Sociologia e na Etnografia, enquanto a etnopesquisa, mesmo com inspiração etnográfica, emergiu inicialmente no campo da educação e posteriormente se expandiu para outras áreas das ciências antropológicas.

Também, aqui, é bom salientar que, em concordância com Macedo (2004, p. 29-30), a etnopesquisa não pode ser considerada “mais uma receita universal em metodologia científica”, um “modismo maniqueísta”, e jamais deve ser assimilada como um intento de um “reducionismo epistemológico”, visto que os pilares epistemológicos que fundam este “*savoir-faire* científico” são conduzidos pelas noções de Complexidade, em Edgar Morin, e da Multirreferencialidade, em Jacques Ardoino.

O autor (Ibid., p. 30) enfatiza que:

Um dos pontos fundamentais que devemos destacar para compreendermos a etnopesquisa crítica é que ela nasce da inspiração etnográfica, sua base incontornável, mas diferencia-se, quando aprofunda-se na *démarche* hermenêutica de natureza sócio-fenomenológica e crítica, produzindo conhecimento indexado. A etnopesquisa crítica se afirma também por aquilo que ela não é: um fisicalismo metodológico, um quantitativismo nomotético, um objetivismo excludente, um interpretacionismo acientífico ou uma pesquisa distanciada dos âmbitos da ética e da política.

Sobre a produção desse conhecimento indexalizado, depreendemos, então, que, na etnopesquisa crítica, o mesmo refere-se a uma forma de conhecimento que é contextual, situacional e/ou dependente do contexto em que é adquirido ou aplicado. Ele está associado à ideia de que a interpretação e o conhecimento de informações válidas podem variar dependendo do contexto em que são apresentadas ou utilizadas. Aqui emerge, para a etnopesquisa, a heurística do “estudo de caso do tipo etnográfico” como dispositivo metodológico de investigação científica.

Neste mesmo pensamento, Macedo, ao argumentar o caráter cuidadoso e aplicado do estudo de caso na busca da densidade significativa das singularidades dos fenômenos pesquisados, afirma que:

[...] o estudo de caso tem por preocupação principal compreender uma instância singular, especial. O objeto estudado é tratado como único, *idiográfico (especial, singular)* mesmo compreendendo-o enquanto emergência molar e relacional, isto é, consubstancia-se numa totalidade composta de, e que compõe outros âmbitos ou realidades. [...] o objeto não é recortado por uma amostragem com preocupações nomotéticas, já que cada caso é tratado como tendo um valor próprio. Além disso, em face da inerente flexibilidade dos estudos pontuais, da abertura que cultiva face ao inusitado, os casos estudados vão constituir *teorias em ato*, impregnadas dos aspectos inerentes à temporalidade da emergência complexa das ‘realidades vivas’. (2004, p. 150, grifos do autor).

Seguindo estes raciocínios teóricos, podemos dizer que os estudos de caso são uma ferramenta metodológica muito adequada para a etnopesquisa, pois oferecem uma maneira profunda de investigar situações específicas dentro de um contexto social e cultural, tendo em vista a preocupação inerente que a etnopesquisa multirreferencial tem de apresentar minuciosamente a abundância das evidências analíticas que permitem a riqueza hermenêutica dos fenômenos sociais e educativos.

Entre algumas particularidades que tornam os estudos de caso relevantes para a etnopesquisa, podemos presumir, então: a profundidade e detalhamento de uma situação específica de pesquisa, uma vez que isso é importante para a etnopesquisa, pois proporciona uma compreensão mais rica e completa das nuances culturais e sociais que influenciam os participantes; o foco no contexto cultural, tendo em vista que a etnopesquisa crítica valoriza a conjuntura cultural e as



perspectivas dos participantes e os estudos de caso permitem que os pesquisadores “mergulhem” no ambiente cultural específico e compreendam os significados atribuídos pelas pessoas a determinados eventos, práticas ou fenômenos; a participação dos atores sociais, visto que os estudos de caso, dentro da etnopesquisa crítica, geralmente envolvem a participação ativa dos sujeitos da pesquisa. Eles podem colaborar com os pesquisadores na apreensão das informações, na interpretação dos resultados e na análise dos achados, o que torna o processo de pesquisa mais inclusivo e empoderador, uma “hermenêutica intercrítica”, como postula Macedo (2009) ao conceber um rigor outro na pesquisa qualitativa.

Podemos pressupor, ainda, uma quarta particularidade que é a contextualização das vozes locais, isto é, ao utilizar a abordagem de estudo de caso na etnopesquisa crítica, os pesquisadores podem dar espaço para as vozes e compreensões das comunidades locais serem ouvidas. Isso evita que suas narrativas e experiências sejam diluídas ou distorcidas por uma visão externa e etnocêntrica.

Uma última e não menos relevante singularidade dos estudos de caso na etnopesquisa crítica reside na reflexividade e sensibilidade cultural do “etnopesquisador implicado” (MACEDO, 2012). A etnopesquisa crítica e multirreferencial incentiva a reflexão do pesquisador sobre sua própria posição e influências culturais, bem como a sensibilidade em relação ao contexto e às práticas culturais dos sujeitos estudados. Os estudos de caso ao serem mais imersivos, permitem uma maior oportunidade para o pesquisador desenvolver essa reflexividade e sensibilidade.

No que concerne à construção de conhecimento indexalizado apontado pela etnopesquisa, no contexto mais amplo da produção do conhecimento, o mesmo pode, então, ser entendido como aquele que é influenciado por fatores como o tempo, o local, a perspectiva dos observadores, a cultura, as experiências pessoais as crenças e outros elementos contextuais. Isso significa que o conhecimento indexalizado pode ser interpretado ou aplicado de maneiras diferentes, dependendo das circunstâncias específicas em que é utilizado.

Por exemplo, uma informação sobre uma determinada cultura pode ser interpretada de forma muito diferente por pessoas de diferentes culturas ou perspectivas pessoais. Da mesma forma, um conselho dado em um determinado contexto pode ser completamente inaplicável em outro contexto.

Desta forma, é importante para o pesquisador reconhecer o papel do conhecimento indexalizado, pois compreender a natureza contextual do conhecimento pode nos tornar mais conscientes das nuances envolvidas em diferentes situações e ajudar-nos a evitar generalizações simplistas ou compreensões errôneas.

Assim, compreendendo que existem novas/outras maneiras de construir rigor nas pesquisas antropológicas, os pesquisadores qualitativos buscam um rigor que os alerte para novas concepções ontológicas. Tais concepções partem do caráter *perspectivista* da compreensão humana das coisas, do valor contextualista da interpretação, da presença ineliminável da temporalidade nas realizações humanas, na forma argumentativa e culturalmente indexalizada de como os sentidos são produzidos e da complexidade com que se apresenta o local e o global. Esse novo rigor desconstrói de forma dialética a tradição disciplinar de cariz positivista que orienta a pesquisa. Ou seja, desconstrói toda uma tradição de fixidez presente na estética, na ética e na política cartesianas de compreensão das realidades. Nestes termos, produz uma perspectiva de rigor ampla, relacional e, portanto, crítico-conectiva. [...].

Reconhecendo e trabalhando com as múltiplas referências de forma pertinente e relevante, pesquisadores qualitativos sabem *bem* distinguir, mas também relacionar, conjugar, entretecer. [...].

Preparar-se para captar essa complexidade inerente aos mundos humanos é um dos cerne de um *rigor outro*, porque aberto à *diferença*, às *interações* e *conexões incontáveis*. (MACEDO, 2009b, 108-109, grifos do autor).

Desse modo, um trabalho de pesquisa qualitativa aberto à diferença e às múltiplas referências é de extrema importância para a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais em suas complexidades, pois permite aos pesquisadores explorarem a diversidade, as nuances e os contextos específicos em que tais fenômenos se manifestam.

A abordagem multirreferencial na etnografia reconhece a complexidade das questões estudadas e a pluralidade de perspectivas existentes em uma sociedade. Em vez de buscar uma única visão “objetiva” da realidade, essa abordagem procura integrar múltiplas perspectivas e pontos de vista.

Um empreendimento de pesquisa aberto às diferenças e às múltiplas referências que contextualizam um fenômeno social e sua complexidade é relevante e valioso, pois, enquanto um sistema acolhedor, os pesquisadores podem captar as múltiplas formas como as pessoas vivenciam e interpretam esse fenômeno, evitando generalizações simplistas e estereótipos o que, por sua vez, ajuda a evitar explicações reducionistas e superficiais.

Além disso, muitas vezes, determinados grupos sociais podem ser negligenciados ou sub-representados em pesquisas tradicionais, marginalizando suas vozes e/ou suas subjetividades e desperdiçando suas experiências culturais, o que não proporciona uma compreensão mais holística das realidades desses grupos.

A abordagem multirreferencial é uma perspectiva epistemológica que vem sendo aplicada em diversas áreas de pesquisa, como na Psicologia Social, na Enfermagem e na Educação. Essa abordagem se baseia na ideia de que a realidade é complexa e multifacetada, e, portanto, requer uma análise e compreensão a partir de múltiplas referências teóricas e metodológicas.

De acordo com o psicólogo e professor, João Batista Martins (2004, p. 86-87),

[...] Ardoino assinala que o aparecimento da ideia da abordagem multirreferencial no âmbito das ciências humanas, e especialmente da educação, está diretamente relacionada com o reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais.

A análise multirreferencial objetiva “permitir uma certa explicação – uma elucidação – do ‘não-dito’, das entrelinhas, do movimento latente, implícito nas práticas sociais, entre elas a educação” (Ibid., p. 87).

As contribuições epistemológicas dessa abordagem na pesquisa de fenômenos educacionais podem ser diversas, tendo em vista que a abordagem multirreferencial reconhece a complexidade dos fenômenos educacionais e permite a exploração de múltiplas dimensões e perspectivas envolvidas. Isso é especialmente relevante em contextos educacionais, onde muitos fatores interagem e influenciam os resultados e processos de aprendizagem.

Ao adotar uma perspectiva multirreferencial, os pesquisadores evitam abordagens unidimensionais que podem simplificar excessivamente os fenômenos educacionais. Em vez disso, eles consideram várias teorias, modelos e métodos para obter uma visão mais completa e holística do estudo.

Ademais, a abordagem multirreferencial incentiva a integração de diferentes teorias e concepções sobre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano. Essa integração pode enriquecer a compreensão dos processos educacionais, identificando pontos de convergência e divergência entre as teorias.

A pesquisa multirreferencial não se restringe a uma única metodologia. Pelo contrário, ela permite a utilização de uma variedade de métodos qualitativos e quantitativos, adaptando-se às particularidades do fenômeno estudado. Essa flexibilidade pode facilitar uma análise mais completa e profunda dos fenômenos educacionais.

A abordagem multirreferencial favorece a colaboração entre diferentes disciplinas e campos de conhecimento. Isso é especialmente relevante em pesquisas educacionais, onde questões complexas muitas vezes requerem uma análise que transcenda os limites de uma disciplina.

Esta abordagem, à medida que pretende assegurar a complexidade de tais fenômenos, pressupõe a conjugação de uma série de abordagens, disciplinas etc. de tal forma que elas não se reduzam umas às outras e nos levem a um tipo de conhecimento que se diferencia daquele que é concebido na ótica do cartesianismo e do positivismo, caracterizando-se, principalmente, pela pluralidade e heterogeneidade.

Nesse sentido, a abordagem multirreferencial pode ser considerada como *uma* (entre várias) resposta às críticas que são dirigidas aos modelos científicos estruturados a partir do racionalismo cartesiano e do positivismo comteano. [...]. (MARTINS, 2004, p. 86).

Ao adotar múltiplas referências teóricas e metodológicas, os pesquisadores podem contextualizar melhor os fenômenos educacionais. Eles são capazes de considerar fatores culturais, sociais, históricos e individuais que influenciam os processos educativos.

Portanto, a epistemologia multirreferencial abre-se à pluralidade das referências, à alteridade, ao multiculturalismo, às contradições, ao dinamismo semântico das *práxis*, às insuficiências e emergências, para não

perder o homem e sua complexidade, anulados na deificação da norma científica lapidante. (MACEDO, 2004, p. 94).

A abordagem multirreferencial encoraja a reflexão crítica sobre as diferentes abordagens teóricas e metodológicas adotadas na pesquisa. Isso pode levar a uma avaliação mais profunda dos pressupostos subjacentes e limitações das diferentes perspectivas, contribuindo para o avanço do conhecimento no campo da Educação. Neste sentido, um enfoque multirreferencial, “muito mais do que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica” (ARDOINO, 1995a, p. 7 apud MARTINS, 2004, p. 87).

Em resumo, a abordagem multirreferencial na pesquisa de fenômenos educacionais amplia o horizonte investigativo, permitindo uma análise mais completa, contextualizada e interdisciplinar dos processos educacionais. Ao abraçar a complexidade e a diversidade, essa abordagem oferece uma visão mais abrangente e enriquecedora dos fenômenos em estudo.

Nesta perspectiva, ao adotar uma abordagem multirreferencial, os etnopedagogos consideram que a realidade é construída socialmente e que diferentes grupos e indivíduos têm diferentes interpretações e representações do mundo. Isso leva à valorização da diversidade de vozes e opiniões, evitando a imposição de uma única narrativa dominante.

Ao nos proporcionar a possibilidade de olhar a complexidade, a abordagem multirreferencial desconcerta as metanarrativas cíclicas e duras, a voz da racionalidade descontextualizada, que excluíram e desarticularam para controlar e regular, ofuscando a articulação enquanto necessária à dialogicidade. Considerar a complexidade imaginativa é cultivar e cultivar a parcimônia de ouvir sensivelmente o outro e a si próprio, imbuir-se da necessidade de compreender antes de apontar, excluindo, é desarranjar a barbárie do colonialismo e do patrulhamento acadêmico-cientificista, é fazer com consciência uma ciência autenticamente moral, fundada no respeito aos múltiplos imaginários, sem, entretanto, perder o rigor que a norteia e a inevitável política de sentido (e o sentido da política) que a perpassa. (MACEDO, 2004, p. 95).

Ao combinar a sociofenomenologia, a abordagem crítica, a Multirreferencialidade e a valorização da participação dos sujeitos da pesquisa, a etnopedagogia como um modo crítico-fenomenológico de fazer pesquisa acadêmico-

científica busca uma compreensão mais profunda e holística das realidades sociais e uma análise comprometida com a mudança social e a justiça.

Essa perspectiva é especialmente relevante ao estudar questões que afetam comunidades marginalizadas e subalternizadas, onde as vozes e perspectivas dos próprios sujeitos da pesquisa têm sido historicamente negligenciadas, inclusive por serem diferentes daquilo que deve ser esperado pela ciência eurocêntrica homogeneizante.

A etnopesquisa crítica e multirreferencial propõe, portanto, uma ciência dos discursos marginais. O discurso daqueles que não foram ouvidos. Decide-se por sobrepor a emancipação sobre a regulação; uma ruptura com o paradigma regulatório da modernidade, para dar voz ao paradigma emancipatório. Mesmo porque os métodos universalistas não dão conta dos sujeitos ignorados, não dão conta das diferenças.

Isto requer, na contemporaneidade, a indispensabilidade de analisar aspectos da colonialidade do saber e do poder para identificar as prerrogativas do cânone científico eurocêntrico e a exclusão dos sujeitos e das comunidades diferentes na ciência moderna e, com isso, perceber quais são os desafios metodológicos e as relações com o compromisso ético e político de uma ciência mais inclusiva. Daí o interesse da etnopesquisa crítica, e também das perspectivas decoloniais, pela geopolítica do conhecimento, ou seja, por problematizar quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz.

Neste sentido, afirmamos que a etnopesquisa crítica e multirreferencial acolhe, abraça e ocupa-se com a **diferença**, com a heterogeneidade e não tem medo ou receio de lidar com a polilogia do conhecimento. Ao contrário, a etnopesquisa evita criar e permanecer numa pretensa zona de conforto gnosiológico circunscrito aos terrenos retilíneos do centro e arrisca-se para as sinuosidades das margens, pois acredita que há nas periferias outros conhecimentos, outras luzes.

O princípio acolhedor da diferença é central na etnopesquisa crítica e multirreferencial, pois reconhece que cada cultura e grupo social possui suas particularidades, modos de vida, valores e cosmovisões singulares.

Se considerarmos que a maneira ocidental de fazer ou pensar não é a única válida, podemos reconhecer [...] uma 'propensão das coisas'. [...] As coisas e as pessoas são o que são; procedem e organizam-se de acordo com uma disposição que lhes é própria. Assim, em vez de desejar 'pegá-las' no conceito, talvez valha mais a pena acompanhar a energia interna que está em ação em tal propensão. De minha parte propus pôr em ação um pensamento de acompanhamento, uma 'metanóia' (que pensa ao lado), por oposição à 'paranóia' (que pensa de um modo impositivo) próprio da modernidade. (MAFFESOLI, 1998, p. 18-19).

Em vez de impor uma perspectiva universalista ou etnocêntrica, a etnopesquisa acolhe, respeita e aprende com as diferenças multiculturais; se põe ao lado das diferenças, pois, como afirma Macedo (2004, p. 85), “está preocupada com as ‘múltiplas realidades’, portanto com a natural diversidade das construções humanas”, rejeitando “o pensamento nomotético cultivado na compulsão explicativa”, almejando o alcançar com qualidade e densidade “ a multiplicidade das culturas naquilo que elas têm de autenticamente idiográfico, sem, entretanto, perder a natureza relacional da vida em sociedade”. Ousaríamos, mesmo, dizer que: a etnopesquisa crítica e multirreferencial existe porque a diferença existe; porque compreende e reconhece a alteridade. Aí reside a sua força-motriz. E é aqui que vislumbramos sua coalização com as ideias-força da descolonização do saber.

A diferença simplesmente aparece. Ela está aí e não pede licença para estar e, portanto, “uma pesquisa que se abre ao devir deve estar prenhe de possibilidades metodológicas de acolhida cada vez mais sensível ao acontecimento” (MACEDO, 2016a, p. 33). Até porque: “o acontecimento é aquilo que nos ocasiona a decidir por uma nova maneira de ser, de atuar ou de atrair. Suplemento incerto, imprevisível, dissipado, apenas aparece. Nomeia o não sabido da situação” (Ibid., p. 32).

Não se poderia melhor exprimir o interesse intelectual que convém conceder à descrição das coisas, à elaboração de uma teoria erótica que sabe dizer 'sim' à existência, sob todas as suas formas, desde as mais luminosas às mais obscuras, das mais conformistas às mais anômicas. Pensamento afirmativo, relativista, que reconhece no mundo dos fenômenos o único que é possível, bem ou mal, ir vivendo, seja para o melhor, seja para o pior. [...] (MAFFESOLI, 1998, p. 117).

[...] Estar à espreita, escutar sensivelmente, deixar que a questão abra os caminhos dos sentidos e os sentidos vão abrindo os seus próprios caminhos, passam a constituir a possibilidade do acontecimento se tornar um evento heurísticamente fecundo. (MACEDO, 2016a, p. 34).

Uma perspectiva tal requer, é claro, um estado de espírito que seja menos dogmático [...] requer, antes de mais nada, uma real humildade, uma

abertura de espírito para saber perceber aquilo que nos propõem e oferecem as próprias coisas. [...] tal perspectiva implica uma tomada de posição cosmológica e antropológica, isto é, concernente a mecanismos de correspondências, de analogias, de secretas sincronicidades. É tudo isso que uma racionalidade aberta e plural nos ensina. [...] O próprio do acontecimento é que ele se dá de maneira inesperada, o que torna bem difícil sua percepção por uma lógica linear, a partir de um causalismo unívoco. (MAFFESOLI, 1998, p. 56-57).

### **2.3 Etnopesquisa crítica e atitude decolonial: um dever metodológico intercrítico na compreensão de saberes (in)corporados**

Dentre os mais utilizados enfoques teórico-metodológicos na pesquisa qualitativa em ciências sociais, e especialmente em ciências da educação, três correntes de pensamento epistemológico têm capitaneado na contemporaneidade acadêmica uma gama considerável das investigações científicas desses campos: a fenomenologia, o marxismo e o positivismo.

Dessas três correntes de pensamento, o paradigma científico do positivismo – que é proveniente da teoria empirista do conhecimento – têm centralizado grande parte das muitas críticas atribuídas aos modos de empreendimentos de pesquisa acadêmico-científicas. E, por consequência, o empirismo também abarca substancialmente tais críticas.

Fazer a descrição de um quadro geral dos princípios fundamentais e das bases filosóficas que caracterizam o método positivista como modo de produção de conhecimento na pesquisa em ciências sociais e, em particular, na pesquisa qualitativa em educação não é tarefa das mais fáceis, haja vista o incontestado predomínio desse enfoque que perdurou por muitos anos nas pesquisas desses dois campos de investigação científica. De fato, não é nosso intuito fazer tal descrição no escopo desta tese de doutoramento – o que não significa para nós que tal empreendimento seja dispensável e não mereça tamanho esforço<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Contudo, ao leitor que, por ventura, queira apreciar críticas consistentes ao método positivista nas ciências sociais e na pesquisa educacional, deixamos como sugestões os trabalhos empreendidos, entre outros autores, por Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), no livro intitulado “Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas”, bem como a



Múltiplos e controversos são os problemas identificados com os métodos positivistas de pesquisa científica empregados nas metodologias de pesquisa nas ciências sociais e nas ciências da educação, com destaque para o princípio fundamental do positivismo: a objetividade. Uma (in)tensa discussão permanece, ainda hoje, em torno do problema causado por esse princípio fundamental.

Porém, mesmo considerando ser a análise crítica dos fundamentos positivistas na pesquisa científica uma tarefa difícil e que requer uma sensibilidade nova, em face da exacerbada argumentação positiva e/ou positivista conferida à ciência, vale considerar o que salienta Fourez (1995, p. 92) ao alertar-nos de que

a partir do momento em que se aceita que a racionalidade científica não é eterna, mas se associa a uma maneira socialmente reconhecida e eficaz de abordar a nossa relação com o mundo, vemo-nos remetidos a uma reflexão sobre a maneira pela qual essa racionalidade funciona.

Portanto, cabe pontuar que as abordagens do pensamento positivista foram original e intencionalmente desenvolvidas e utilizadas para a “explicação” do mundo natural, e dos seus fenômenos inerentes, e que, por diversas razões, como, por exemplo, a parametrização de critérios de validação e de credibilidade do conhecimento produzido n’outras áreas de conhecimento, que não a das ciências naturais, foram aplicadas para investigar e entender o mundo social e seu funcionamento.

Na perspectiva positivista, e para atender a tais parâmetros definidores da construção e validação de conhecimentos, foi necessário fundamentalmente supor que os fatos humanos fossem semelhantes aos fenômenos observados na natureza. Para tanto, “entender” os seres, as sociedades humanas e o mundo social passou a ser similar à observação e mensuração das realidades sociais, em que a experimentação e a expressão desses fenômenos em termos quantitativos deveriam ser tão confiáveis quanto aos conhecimentos produzidos nas ciências naturais e explicados de acordo com leis gerais determinantes da ocorrência dos mesmos, como aquelas que permitem criar modelos explicativos nas ciências naturais.

---

obra “Teoria crítica”, organizada pelo professor Fred Rush (2008) – ambos os escritos melhor especificados na lista de referências desta tese.

A quantificação dos dados da pesquisa de cariz positivista buscava medir as relações de causa e efeito dos resultados das pesquisas sociais, de maneira que a estabilidade e previsibilidade dos fenômenos constatados aspiravam a formulação de “leis positivas” que pudessem estabelecer a generalização dos fenômenos sociais e, com isso, de alguma forma prever o curso do desenvolvimento e das evoluções históricas da humanidade.

[...] tudo isso fez-se em nome de uma racionalidade funcional, em referência a uma interpretação objetiva e unívoca dos fatos sociais ou naturais. Foi essa racionalidade funcional e instrumental que privilegiou as leis gerais, impositivas e separadas, os conceitos estritos e fechados [...]. (MAFFESOLI, 1998, p. 55-56).

Quando refletimos mais atentamente esses fundamentos, podemos perceber o quão pouco essa transposição metodológica das pesquisas nas ciências naturais é aplicável, além de incompatível, às ciências sociais visto que dificilmente a realidade social e as complexas relações humanas – ou mesmo as relações entre os humanos e a natureza – podem ser meramente tratadas e objetivadas como coisas.

Além disto, na perspectiva positivista, para serem considerados científicos, os conhecimentos obtidos nas ciências sociais não deveriam sofrer nenhuma interferência do pesquisador para que pudesse atender aos supostos critérios de objetividade e neutralidade inerentes à ciência “verdadeira”. Outra dificuldade a ser enfrentada, pois, tendo em vista que

a pesquisa como atividade puramente objetiva e afastada de todos os aspectos da política e do poder é um mito não mais aceito no mundo da investigação. [...] Admite-se hoje que a pesquisa e, portanto, os pesquisadores são responsáveis por dar forma ao caráter do conhecimento. [...] Os pesquisadores devem administrar o poder, a política e a ética ativamente [...]. (O’LEARY, 2019, p. 78).

Neste contexto, concordamos com a socióloga Linda Smith (2018, p. 57) quando afirma que:

[...] Por essa razão, à medida que reduzimos a nossa compreensão do mundo a uma série de medidas, nossos enfoques são centrados cada vez mais em questões procedimentais. Nesse esquema, o único desafio para se compreender o mundo social reduz-se a desenvolver definições operacionais confiáveis e válidas dos fenômenos.

Zina O’Leary (2019, p. 19), uma autoridade internacionalmente reconhecida pela sua produção intelectual em metodologias de pesquisa, ao buscar elucidar o “embasamento filosófico do jogo da pesquisa”, por ela mencionado como “sondagem do ‘constructo’ da pesquisa”, reafirma o que outros autores como Macedo, Galeffi e Pimentel (2009) reiteram o fato de que as ciências sociais enquadraram-se na lógica do paradigma científico positivista e empreendeu a investigação científica dos seus objetos de pesquisa dentro das pressuposições desse modelo.

Na tentativa de transpor os procedimentos das ciências naturais às ciências sociais, a objetividade na ótica positivista intenciona a coisificação dos fatos e fenômenos sociais. No nosso entender, está cada vez mais claro que o princípio da objetividade positivista se evidencia pouco eficiente em sua aplicabilidade para a produção do conhecimento que advém da realidade social, visto que as relações humanas são demasiadamente complexas, ambíguas, ambivalentes e, em muitas situações, dicotômicas.

Por outro lado, o positivismo perdeu importância na pesquisa das ciências sociais que se realizava, especialmente, nos cursos de pós-graduação das universidades, porque a prática da investigação se transformou numa atividade mecânica, muitas vezes alheia às necessidades dos países, sem sentido, opaca, estéril. A tendência à quantificação privilegiou o emprego da estatística, às vezes usando-se técnicas sofisticadas no intuito de atingir maior prestígio como pesquisador. A busca de resultados essencialmente estatísticos amarrou, em repetidas oportunidades, o investigador ao dado, ao estabelecer ‘relações estatisticamente significativas’ entre os fenômenos. Desta maneira, terminava a análise das realidades precisamente no ponto onde devia começar.

O tratamento isolado, separado de um contexto maior, das informações, fez destas elementos improdutivos, inúteis para possíveis usuários das pesquisas. No melhor dos casos foram usadas porcentagens para justificar tarefas, projetos etc., sem maiores perspectivas de profundidade. Esta prática ‘positivista’ na pesquisa, especialmente em educação, originou os investigadores de uma ‘só pesquisa’, a dissertação de mestrado, por exemplo, deturpando os objetivos da pós-graduação [...]. (TRIVIÑOS, 2013, p. 31).

No entanto, chama-nos à atenção o fato de embora bastante criticáveis por diversos(as) epistemólogos(as) das investigações sociais, há, mesmo dentro de outros enfoques de pesquisa “alternativos” aos métodos positivistas, características do idealismo (ir)racionalista do positivismo que ainda são conservadas. Mesmo buscando combater as tendências reducionistas e instrumentais dos métodos de

pesquisa positivistas, esses enfoques, por vezes de maneira implícita, mantém intocável o modo tradicionalista de criação e validação de conhecimentos.

Não podemos definir ao certo as causas desse conservacionismo, mas podemos supor o fato de que na ciência um paradigma qualquer de pesquisa, mesmo que posto em descrédito e sustentado por muitos cientistas como obsoleto e falível, não seja total e terminantemente superado, pois muitos são os “microcampos científicos” (BOURDIEU, 2004) e muitos são os *ethos* de pesquisa consolidados por um longo processo formativo de comunidades acadêmicas e científicas dentro de determinados paradigmas – principalmente os paradigmas imperialistas – e que desenvolvem resistências éticas e políticas (e econômicas) que impedem ou tardam o avanço de ideias que pretendam mudar o *status quo* ali existente.

Cabe ressaltar que a pesquisa não é um mero exercício ou aplicação de uma capacidade intelectual ou ainda uma praxe acadêmica ingênua, mas uma ocupação intencional e assentada por uma totalidade de condições éticas, políticas e sociais que fundamenta um projeto maior.

Assim sendo, compreendemos que a pesquisa, em sua integridade, é um empreendimento político e que essa mesma integridade desenrola-se tanto no âmbito do poder quanto nas instâncias da política e da ética e que, portanto, deve ser negociada com habilidade para não cair no dualismo cerceador da objetividade-subjetividade que ainda hoje busca delinear a construção, a classificação e a hierarquização daquilo que pode ou não pode ser concebido como verdade científica ou conhecimento verdadeiro.

O’Leary (2009, p. 19), ao salientar as críticas, os questionamentos e as condenações relacionadas ao modo positivista de produção do conhecimento que apareceram na segunda metade do século vinte afirma que pesquisadores deixaram de recorrer exclusivamente aos enfoques positivistas e optaram abordagens mais “pós-positivistas, de caráter mais indutivo, idiográfico e exploratório.

Segundo a autora, grande parte dessa inflexão a enfoques pós-positivistas se deu muito em face dos debates sobre a diversidade ao que concerne à produção de

conhecimento e, conseqüentemente, à opção pelos processos de pesquisa sobre as maneiras de conhecer da epistemologia e da ontologia.

No contexto atual, em que as incertezas estão cada vez mais presentes no dia a dia, é patente esta abertura para “olhares múltiplos” com vistas a romper com a hegemonia epistêmica dos grandes saberes e das grandes narrativas oficiais (e, por vezes, oficiosas) – sobretudo as de cariz positivista e imperial – para se voltar para posições teóricas e metodológicas que permitam a possibilidade de lidar com as impurezas, as incompletudes e as opacidades tão necessárias às ciências que estudam os humanos, sua natureza (e suas relações com a Natureza) e sua própria condição de humano.

Embora o idealismo (ir)racional do pensamento positivista nas ciências sociais vem sendo tensionado há um bom tempo, principalmente por neomarxistas da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas etc., encontramos em Maffesoli – uma figura importante na corrente sociológica conhecida como “pós-modernismo” ou “pós-modernidade” – uma crítica fundante para nossas intenções de pesquisa acadêmico-científica neste estudo.

Maffesoli (1998), em seu “Elogio da razão sensível”, tece suas críticas à lógica positivista e cartesiana da ciência moderna por considerá-la inadequada para apreender a complexidade da experiência humana e da cultura contemporânea, ao colocar em questão muitos dos pressupostos e valores da modernidade, incluindo a ênfase na racionalidade e na ciência como formas superiores de conhecimento.

Sua crítica ancora-se na visão de que a perspectiva positivista e cartesiana tende a reduzir a realidade a categorias simplistas e a enfatizar a racionalidade em detrimento de outras dimensões importantes da vida. Segundo este sociólogo francês, a lógica positivista, que enfatiza a busca por leis universais e verificáveis por meio da observação empírica e da experimentação controlada, não consegue abarcar as nuances e as singularidades das relações humanas, da subjetividade e dos aspectos emocionais da vida. Ele vê a ênfase na objetividade como limitante, pois muitos aspectos da realidade não podem ser completamente compreendidos apenas por meio dessa abordagem.

Maffesoli critica o que ele considera ser uma abordagem excessivamente racionalista e cientificista da vida moderna. Ele argumenta que a sociedade contemporânea está se afastando do paradigma racional e linear da modernidade em direção a uma cultura mais complexa, emocional e relacional, e que a lógica cartesiana, que separa sujeito e objeto e valoriza a razão como a única forma válida de conhecimento, negligencia a experiência humana e a importância de uma série de interações sociais complexas, de sentimentos, afetos e laços sociais que não podem ser facilmente reduzidos a categorias objetivas e adequadamente compreendidos apenas por meio de análises científicas e (ir)racionais.

O autor também critica o “*establishment*” científico moderno por negligenciar ou desconsiderar certos aspectos da vida humana que são difíceis de enquadrar em termos estritamente racionais e científicos. Maffesoli enfatiza a importância dos mitos, rituais, símbolos e narrativas coletivas na vida das pessoas, elementos que muitas vezes são desvalorizados pela abordagem científica dominante.

Em síntese, Maffesoli critica o racionalismo excessivo e o enfoque científico estrito da modernidade, argumentando que essas abordagens não conseguem capturar a complexidade da experiência humana e da cultura contemporânea e, então, propõe a necessidade de uma nova deontologia científica como forma de superar o *establishment* científico tradicional.

Maffesoli argumenta que a nova deontologia científica deveria incluir uma valorização maior das narrativas, mitos, símbolos e rituais que desempenham um papel significativo na vida social e cultural das pessoas. Ele sugere que os cientistas e pesquisadores deveriam reconhecer e valorizar a importância desses elementos não racionais e não científicos na formação das identidades individuais e coletivas.

Além disso, o sociólogo defende uma abordagem mais holística, qualitativa e multidisciplinar para a pesquisa que pretende compreender a sociedade e a cultura, que abraça a complexidade da experiência humana e não se limite apenas à análise quantitativa e ao método científico convencional. Ele enfatiza a necessidade de abordar a subjetividade, a emotividade e as relações sociais como aspectos legítimos da pesquisa, em vez de tentar reduzi-los a categorias estritamente racionais ou científicas.

A proposta de uma nova deontologia científica, segundo Maffesoli, envolve uma mudança na forma como a pesquisa é conduzida e como os cientistas abordam a compreensão da realidade e da cultura. Ele busca ampliar a definição de validade científica para incluir elementos emocionais, simbólicos e relacionais, a fim de captar a riqueza da experiência humana de forma mais completa.

Neste movimento dialético denúncia-anúncio, a etnopesquisa crítica e multirreferencial, com suas proposições teórico-metodológicas, ao mesmo tempo em que denuncia a realidade do cariz rígido de validação da pesquisa científica ocidental e manifesta-se contrária aos modelos deificados dos métodos deste empreendimento transpostos às ciências antropológicas, anuncia um rigor outro para subsidiar a questão da qualidade nas pesquisas qualitativas e revela-nos possíveis *insights* para resistir à hegemonia desses modelos e, com isso, mobilizar a de(s)colonialidade dos métodos canônicos da pesquisa acadêmica em Educação.

Sob esta ótica, e consoante com os argumentos de Maffesoli sobre a crítica à racionalidade moderna e o *establishment* científico dominante, entendemos que as perspectivas da etnopesquisa crítica e multirreferencial, as Epistemologias do Sul e a decolonialidade do saber estão, de uma forma ou de outra, interligadas e compartilham algumas preocupações com este sociólogo, bem como muitos princípios e objetivos em comum.

Aqui estão algumas das possíveis conexões entre essas abordagens: (1): **descolonização do conhecimento e direcionamento à ruptura com o *establishment* científico hegemônico**: todas essas perspectivas buscam desafiar a hegemonia do conhecimento ocidental eurocêntrico e o legado colonial que moldou a produção e a disseminação do conhecimento ao longo da história. Elas se esforçam para reconhecer e valorizar os saberes e as epistemologias das culturas marginalizadas, desfazendo as hierarquias de conhecimento impostas pelo colonialismo; (2) **rejeição da universalidade racionalista do conhecimento e a ênfase na complexidade da vida social e cultural**: essas abordagens questionam a ideia de que existe uma única forma “verdadeira” de conhecer o mundo, assim como o enfoque universalista e racionalista de pesquisa. Em vez disso, reconhecem a multiplicidade de perspectivas e saberes, rejeitando a ideia de uma única narrativa

dominante e promovendo a coexistência de diferentes modos de compreender a realidade. Tanto Maffesoli quanto a etnopesquisa crítica reconhecem a complexidade da vida social e cultural, bem como o fato de que diferentes grupos culturais têm formas distintas de conhecimento e valoriza a diversidade dessas perspectivas; (3) **participação e empoderamento das comunidades**: tanto a etnopesquisa crítica quanto as Epistemologias do Sul e a decolonialidade do saber enfatizam a importância de envolver as comunidades estudadas no processo de pesquisa e produção do conhecimento. Elas buscam dar vez às vozes das comunidades marginalizadas, permitindo que elas compartilhem suas próprias narrativas e construam conhecimento a partir de suas experiências; (4) **contextualização histórica e cultural**: todas essas abordagens valorizam a compreensão do conhecimento dentro de seus contextos históricos, culturais e políticos. Elas reconhecem que o conhecimento não é neutro e que as estruturas de poder influenciam a produção e a disseminação do conhecimento. Portanto, elas buscam contextualizar as narrativas e os saberes dentro de suas origens e circunstâncias; (5) **transformação social e justiça**: elas não estão apenas interessadas em produzir conhecimento por si só, mas também em usá-lo como uma ferramenta para desafiar as desigualdades, as injustiças e as opressões presentes nas estruturas sociais e no sistema global; (6) **posicionamento crítico dos pesquisadores**: todas essas perspectivas também enfatizam o papel ativo dos pesquisadores na produção do conhecimento. Os pesquisadores são encorajados a refletir suas próprias posições de poder, privilégio e influências culturais, a fim de realizar pesquisas mais éticas, sensíveis e socialmente engajadas.

Em resumo, as conexões entre a etnopesquisa crítica e multirreferencial, as Epistemologias do Sul e a decolonialidade do saber com a defesa de uma nova deontologia científica proposta por Maffesoli se mostram profundas e significativas. Essas abordagens compartilham uma visão crítica em relação ao conhecimento, buscando reconfigurar as dinâmicas de poder e promover uma produção de conhecimento mais inclusiva, diversificada e comprometida com a justiça social.

Em síntese, ao que se mostra, a etnopesquisa crítica e multirreferencial busca uma compreensão profunda das realidades culturais e sociais, incorporando uma



perspectiva crítica sobre o poder e a opressão, ao mesmo tempo em que abraça a diversidade de perspectivas e experiências na produção do conhecimento. Essas abordagens são especialmente relevantes em contextos em que o respeito à cultura e aos valores das comunidades estudadas é fundamental e onde a transformação social é desejada.

Suas bases teóricas e filosóficas são fundamentais para uma abordagem comprometida em compreender e enfrentar as desigualdades e injustiças sociais, promovendo uma maior inclusão, respeito e valorização das vozes e dos conhecimentos dos grupos marginalizados no território do saber-poder.

Por esta razão, possibilitamo-nos a afirmar que a etnopesquisa crítica e multirreferencial enquanto um caminho teórico-metodológico de investigação concentra-se em compreender as experiências e perspectivas dos grupos marginalizados e subalternizados, bem como em desafiar e transformar estruturas de poder opressivas, em um cenário histórico no qual as epistemologias tendem a sobrepor, ou mesmo neutralizar, anular, suprimir as ontologias.

Entendemos que a singularidade mais importante da etnopesquisa é a sua abordagem participativa, colaborativa e **intercrítica** para a pesquisa, pois desafia as normas tradicionais de pesquisa científica para **falar-com** as vozes marginalizadas e suas ontologias epistêmicas e seus “saberes acontecimentais” (MACEDO, 2016a), ou seja, do âmbito da imprevisibilidade. Vozes essas que a ciência canônica silenciou ao longo da história por considerá-las inúteis e desprovidas de “verdade” crível para a lógica científica normativa e metodicamente enclausurada.

Nesta sentido, encontramos em Nelson Maldonado-Torres (2019, p. 27-53), ao delinear analiticamente algumas das dimensões básicas da colonialidade e da decolonialidade, um imbricação fulcral entre a etnopesquisa crítica e as perspectivas do “giro decolonial” e da “atitude decolonial” propostas por este autor.

De acordo com Maldonado-Torres (Ibid., p. 44), a decolonialidade está arraigada em um giro decolonial ou em um afastamento da “modernidade/colonialidade”, em que “a mais básica expressão do giro decolonial está no nível da atitude, levando à formação de uma atitude decolonial”.

O giro decolonial, de acordo com esse filósofo e teórico porto-riquenho, é um conceito que se refere a uma abordagem crítica e teórica que busca desafiar as estruturas de poder e as narrativas dominantes que foram estabelecidas ao longo da história da colonização e que ainda influenciam muitos aspectos da sociedade contemporânea.

Esse conceito vai além da análise das consequências históricas da colonização e explora como as estruturas coloniais persistem e se manifestam no presente. Ele enfatiza a importância de reconhecer as formas sutis e complexas de colonialismo que continuam a operar em áreas como política, economia, cultura e pensamento.

Essa abordagem também destaca a necessidade de repensar as formas tradicionais de conhecimento e de fazer perguntas críticas sobre as disciplinas acadêmicas, os sistemas de saber e as narrativas culturais que frequentemente perpetuam visões eurocêntricas e hierarquias de poder. O “giro decolonial” de Maldonado-Torres envolve uma profunda reflexão sobre as implicações epistemológicas e políticas da colonização, bem como sobre como construir caminhos para uma compreensão mais justa e inclusiva do mundo.

A “atitude decolonial”, por sua vez, é uma postura crítica e reflexiva que envolve: (1) o **reconhecimento da colonialidade**, admitindo que os efeitos da colonização não se limitam ao passado histórico, mas continuam a moldar as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais do tempo presente. Isso inclui a compreensão da “colonialidade do poder”, que se refere às formas persistentes de opressão e exploração que se originam com a colonização e ainda estão presentes; (2) o **desafio às hierarquias de conhecimento** ao questionar a perpetuação da primazia das perspectivas eurocêntricas e ocidentais. A atitude decolonial valoriza os conhecimentos e as epistemologias das culturas marginalizadas e busca incluí-los como igualmente válidos nas discussões acadêmicas; (3) Maldonado-Torres sugere que uma atitude decolonial implica em questionar e **recusar a ideia de um universalismo abstrato** que ignora as particularidades culturais e históricas. Em vez disso, ele propõe uma abordagem que respeite e valorize as diferentes perspectivas e experiências das culturas; a atitude decolonial envolve, ainda, uma busca pela **reapropriação da identidade** por parte das culturas colonizadas. Isso

implica em romper com a noção de identidade imposta pelo colonizador e reconstruir uma compreensão autêntica e autodeterminada da identidade cultural; (4) tal atitude também incentiva o desenvolvimento de um pensamento pluriversal, que reconhece a existência de múltiplas formas de conhecimento e concepções do mundo. Isso contrasta com a tendência eurocêntrica de impor uma única visão hegemônica; (5) a atitude decolonial não é apenas uma postura intelectual, mas também um **compromisso da busca por justiça social**. Ela reconhece a relação entre o conhecimento, o poder e a exploração, e se esforça para contribuir para a transformação das estruturas desiguais.

Quando trazemos esses conceitos para o âmbito da pesquisa científica, como eles podem contribuir na descolonização das metodologias de pesquisa tradicionais? Como a “atitude decolonial” na etnopesquisa crítica potencializa a construção de um conhecimento científico antipositivista?

Nessas indagações, entendemos que o “giro decolonial”, enquanto um movimento intelectual e crítico, com sua perspectiva desafiadora das estruturas de poder, buscam transgredir epistemologicamente os padrões de conhecimento e os modelos eurocêntricos que forma historicamente dominantes nas disciplinas acadêmicas e nas práticas de pesquisa, onde por meio de uma “atitude decolonial” procura descentralizar as perspectivas ocidentais e eurocêntricas nas metodologias de pesquisa valorizando os conhecimentos, as experiências e as cosmovisões e ontologias das culturas e comunidades historicamente marginalizadas e colonizadas.

A contribuição da “atitude decolonial” é, portanto, muito significativa na descolonização das metodologias de pesquisa tradicionais pelos seguintes aspectos-chave: (1) a atitude decolonial **reconhece que existem múltiplas e heterogêneas formas de conhecimento**, não apenas as que foram tradicionalmente valorizadas no contexto ocidental. Isso implica em aceitar e incorporar os saberes e as interpretações de culturas e comunidades subalternizadas, muitas vezes ausentes das metodologias de pesquisa tradicionais; (2) a **descentralização do pesquisador como autoridade única**, pois questiona a noção de que o pesquisador ocidental é a única autoridade válida na produção de conhecimento. A abordagem decolonial valoriza a colaboração e o diálogo com as

comunidades estudadas, permitindo que suas vozes e entendimentos também influenciem o processo de pesquisa; (3) o incentivo aos **pesquisadores a reconhecerem e examinarem suas próprias posições de poder e privilégio**. Isso inclui a reflexão sobre como suas identidades e perspectivas podem influenciar o processo de pesquisa e a interpretação dos resultados; (4) a **utilização de métodos sensíveis à cultura**, promovendo a adaptação e criação de métodos de pesquisa que respeitem as especificidades culturais das comunidades estudadas. Isso pode envolver a incorporação de métodos narrativos, orais e outros que se alinhem melhor com as formas de transmissão de conhecimento dessas culturas; (5) a atitude decolonial convida os pesquisadores a questionarem as categorias tradicionais de análise, muitas vezes enraizadas em perspectivas ocidentais. Isso pode levar a uma redefinição ou criação de categorias mais relevantes e sensíveis à realidade das culturas pesquisadas.

Por este pano de fundo, a partir desses conceitos fundantes, a descolonização das metodologias de pesquisa não é apenas um exercício acadêmico, mas também um passo importante em direção à justiça social, pois, ao valorizar e incorporar perspectivas subalternizadas, a pesquisa pode contribuir para a transformação das estruturas de poder desiguais. Além do mais, uma atitude decolonial pode levar a uma pesquisa mais enriquecedora, abrangente e ética, capaz de abordar questões complexas de maneira mais holística.

Aqui, entendemos que a “atitude decolonial” aplicada à etnopesquisa crítica e multirreferencial representa uma abordagem que desafia as premissas positivistas tradicionais da pesquisa científica, especialmente quando se trata de estudar culturas, sociedades e grupos marginalizados.

A etnopesquisa crítica se baseia em uma relação mais igualitária entre pesquisadores e participantes, bem como em métodos que valorizam a perspectiva local e os conhecimentos e saberes das comunidades estudadas. Quando essa abordagem é influenciada por uma postura decolonial, novas possibilidades e dimensões emergem na construção do conhecimento científico antipositivista, como as que já descrevemos anteriormente nesta tese: a desconstrução de hierarquias de conhecimento, a valorização das perspectivas locais, a resistência às narrativas

dominantes, o compromisso ético e político com as comunidades e grupos estudados e o desafio à objetividade da (ir)racionalidade positivista-cartesiana do *establishment* científico ocidental.

Se considerarmos que criar um devir é criar um estilo singular, é possível pensar a etnopesquisa como a criação de um devir, pelo fato de sua singularidade no seu estilo metodológico. E tendo em vista que a abordagem decolonial critica a persistência de estruturas (neo)coloniais em diferentes aspectos da sociedade e da pesquisa científica e acadêmica, e que ela enfatiza a necessidade de descolonizar o conhecimento e as metodologias de pesquisa, valorizando epistemologias e perspectivas não ocidentais, a etnopesquisa crítica e multirreferencial é, para nós um legítimo devir metodológico acontecimental no campo da descolonização de saberes.

A perspectiva do “devir” é uma abordagem filosófica que pode ser adotada como um “novo” *ethos* metodológico para a pesquisa qualitativa. Essa perspectiva tem suas raízes na filosofia do pensador francês Gilles Deleuze e busca compreender os processos de transformação e mudanças contínuos, em vez de se concentrar em entidades fixas e estáveis.

Na pesquisa qualitativa, o *ethos* metodológico se refere ao conjunto de valores, princípios e orientações que guiam o pesquisador ao conduzir o estudo. Ao adotar a perspectiva do devir como um *ethos* metodológico, os pesquisadores se afastam de abordagens estáticas e essencialistas, que tendem a categorizar, classificar e generalizar fenômenos sociais e culturais.

Ao contrário disso, a perspectiva do devir enfatiza a multiplicidade, a heterogeneidade e a emergência de fenômenos. Ela abraça a ideia de que a realidade é fluida e está em constante transformação, sendo moldada por uma série de forças e interações complexas.

Ao incorporar o devir como *ethos* metodológico, os etnopesquisadores podem adotar algumas práticas e princípios específicos, tais como: a (1) abertura ao inesperado: os etnopesquisadores estão dispostos a acolher e explorar o que

emerge durante a pesquisa, mesmo que não esteja previsto inicialmente<sup>11</sup>; a (2) flexibilidade: ou seja, permitir ajustes no desenho metodológico do estudo e nas questões de pesquisa à medida que novas informações e perspectivas surgem; a (3) análise de processos: em vez de focar apenas em resultados finais, a pesquisa privilegia a análise dos processos pelos quais os fenômenos se desdobram; a (4) desestabilização de categorias fixas: evita-se encaixar os achados da pesquisa em categorias predefinidas, permitindo que as relações e conexões sejam redesenhadas conforme a necessidade.

No entanto, é importante destacar que a perspectiva do devir pode ser desafiadora para os etnopedisadores, exigindo uma maior abertura à incerteza e à ambiguidade. Além disso, é fundamental estar ciente dos próprios pressupostos e valores do pesquisador, a fim de evitar a imposição de visões fixas às informações encontradas. Dessa forma, a adoção do devir como *ethos* metodológico requer uma postura reflexiva e crítica por parte do etnopedisador ao longo de todo o processo de investigação.

Vale lembrar que a pesquisa qualitativa em Educação busca explorar profunda e contextualizadamente significados, interpretações e nuances, por meio de abordagens mais descritivas e interpretativas, os fenômenos sociais e educacionais, permitindo aos pesquisadores adentrar no mundo dos sujeitos estudados. Contudo, a qualidade dos resultados obtidos dependerá, em grande medida, do olhar atento e sensível do pesquisador, evitando, assim, cair no diletantismo.

Ao trazer seu olhar atento para a pesquisa, o etnopedisador se torna consciente de seu próprio papel e das influências que pode exercer sobre o objeto de estudo. Ele precisa estar sempre atento às suas próprias crenças, preconceitos e expectativas, evitando que estes “contaminem” os resultados. Por exemplo, ao estudar práticas religiosas, é fundamental que o pesquisador reconheça sua própria posição, para não interpretar as informações de maneira enviesada.

---

<sup>11</sup> Cabe-nos pontuar que, embora o etnopedisador estará aberto ao inesperado dos fenômenos estudados, para acolhê-lo e explorá-lo, essa abertura não se trata de meros atos diletantes que tangenciam o rigor da pesquisa e/ou digressões ao constructo da pesquisa. O etnopedisador está consciente de que toda pesquisa deverá ter um objetivo e um “fim”, uma síntese, mesmo que este fim resguarde um novo começo e a emergência de uma nova perspectiva de análise futura.

A este respeito, a *Epoché fenomenológica*<sup>12</sup>, na etnopesquisa crítica, desempenha um papel fundamental e é uma das recomendações fundamentais de Macedo (2012, p. 49) ao discorrer sobre a vigilância epistemológica na “implicação como modo de construção de saberes”.

Na etnopesquisa crítica e multirreferencial, a *epoché fenomenológica* desempenha um papel fundamental. Entre as razões, estão: (1) **a abertura para a experiência do outro**: ao suspender nossos próprios preconceitos e pressupostos, abrimo-nos para compreender a perspectiva e a experiência das pessoas que coparticipam do estudo. Isso é crucial em contextos de etnopesquisa, onde as comunidades frequentemente têm visões de mundo, práticas e valores diferentes dos nossos; (2) **evitar julgamento prévio**: neste ponto, a epoché nos ajuda a evitar impor nossas próprias opiniões e interpretações à comunidade em estudo. Isso é particularmente importante na etnopesquisa crítica, que busca valorizar os conhecimentos locais e as perspectivas dos atores sociais envolvidos, em vez de impor visões externas e estereotipadas; (3) a **minimização da imposição de valores** culturais e sociais dominantes sobre as comunidades pesquisadas. Aqui se mostra uma condição ineliminável para a etnopesquisa crítica, em vista de esta perspectiva procurar evitar a colonização do conhecimento e a dominação cultural; (4) a **reflexividade** às nossas próprias crenças como pesquisadores, ou seja, uma análise profunda de como nossas próprias experiências, valores identidades podem influenciar nossa interpretação e abordagem da pesquisa.

Em face desses pressupostos, entendemos que, ao praticar a *epoché fenomenológica*, os etnopesquisadores podem se aproximar de uma compreensão mais autêntica das experiências e perspectivas dos sujeitos do conhecimento, o que, por sua vez, pode levar a resultados de pesquisa mais significativos e relevantes. E é nesta perspectiva, afirmamos que a etnopesquisa crítica reconhece que a pesquisa não é neutra e valoriza as ações cuidadosamente autoconscientes e

---

<sup>12</sup> A *epoché fenomenológica*, também conhecida como “colocar em parênteses” ou “suspensão do juízo”, é um conceito central na filosofia fenomenológica, que tem sido incorporado e adaptado em várias abordagens de pesquisa, incluindo a etnopesquisa crítica e multirreferencial e a etnopesquisa implicada. A *epoché* envolve suspender temporariamente nossas crenças, pressupostos e julgamentos prévios sobre o mundo para permitir uma compreensão mais profunda e autêntica da experiência dos “outros”.

autocríticas que orientem os pesquisadores à admissão uma postura ética e de um engajamento politicamente implicado.

Em essência, a *epoché* na etnopesquisa crítica não apenas permite uma compreensão mais precisa e autêntica das comunidades pesquisadas, mas também contribui para a ética e a qualidade da pesquisa, promovendo uma abordagem respeitosa, sensível e empática em relação às perspectivas e experiências dos “outros”, sobretudo quando esses “outros” são povos epistemologicamente oprimidos pelo paradigma dominante e injustiçados pelo “racismo epistêmico” que os apartaram (e ainda os aparta) sistematicamente da produção, disseminação e validação do conhecimento.

A etnopesquisa crítica e multirreferencial, mediada pela inflexão implicacional do pertencimento e da afirmação como criação de saberes (MACEDO, 2012), e enquanto construção desse novo *ethos* metodológico na pesquisa antropológica e em educação, de acordo o que tecemos a pouco, ao enfatizar e incentivar a adoção contínua de uma postura atenta, ética e política do pesquisador, visa romper com a tradição de pesquisa que historicamente coloca o investigador como alguém externo e neutro, e, em vez disso, busca construir uma ciência mais reflexiva, ética e politicamente comprometida com a transformação social.

No contexto dessas elucidações, e do fato do meu pertencimento e afirmação como sujeito comunitário da ancestralidade do povo de santo, é que o nosso trabalho de doutoramento também persegue na direção metodológica de uma **etnopesquisa implicada** (MACEDO, 2012).

Essa abordagem, de acordo com seu proponente, é uma forma específica de pesquisa qualitativa, especialmente utilizada em contextos de pesquisa social, que se concentra na compreensão das realidades culturais e sociais a partir de uma perspectiva comprometida e envolvida. Essa abordagem envolve o pesquisador de forma pessoal e subjetiva na investigação, reconhecendo que o próprio pesquisador é parte do contexto que está sendo estudado.

Mais uma vez, vale trazer para essa encruzilhada metodológica as contribuições de Maffesoli (1998, p. 125) quando o filósofo nos diz que:



Isso requer que se faça uso prudente dos objetos sociais, que não se lhes imponha uma explicação *a priori*, que não se decrete, sem precauções, qual é o sentido que devem ter, mas, ao contrário, que se saiba escutá-los, não esquecendo que a subjetividade do observador desempenha na análise um papel que não pode ser negligenciado. Como observa Ernst Jünger, 'não se fala *do* objeto, mas sim *através* dele'. Tal relativismo é saudável, lembra que não existe uma visão unívoca da vida social mas sim uma verdadeira interação, uma reversibilidade certa, que coloca todas as coisas em relação, e que faz do observador um elemento, entre outros, da globalidade mundana. [grifos do autor].

Maffesoli destaca, com isso, uma abordagem metodológica reflexiva e sensível na análise de objetos sociais, enfatizando a necessidade de evitar imposições explicativas preconcebidas. Essa perspectiva dialoga com princípios epistemológicos construcionistas e interpretativos, que reconhecem a complexidade inerente à pesquisa social. Ao mencionar que não se deve impor uma explicação *a priori* aos objetos sociais, o autor adere à noção de que a compreensão desses elementos culturais deve emergir de um diálogo ativo e interpretativo.

A referência à observação de Ernst Jünger, que destaca que não se fala "do" objeto, mas sim "através" dele, reforça-nos a ideia de que os objetos sociais são meios de expressão cultural e simbólica. Essa perspectiva é alinhada com abordagens fenomenológicas e hermenêuticas que buscam compreender as complexidades das experiências humanas através da interpretação dos seus elementos simbólicos. A subjetividade do observador, mencionada por Maffesoli, ressalta a importância de reconhecer que a interpretação dos objetos sociais é influenciada pela perspectiva única do pesquisador.

Portanto, Maffesoli defende uma abordagem de pesquisa social que valoriza a escuta ativa, a interpretação sensível e a consideração da subjetividade do pesquisador. Essa postura metodológica busca evitar reducionismos e imposições unilaterais, promovendo uma compreensão mais rica e contextualizada dos objetos sociais dentro do cenário cultural em que estão inseridos.

Nessa perspectiva, vale salientar que, enquanto candomblecista e professor da escola de ensino básico, dois movimentos que também solidificam os fundamentos do constructo do meu objeto de pesquisa, reconheço que com todo rigor ético e político necessário à uma pesquisa científica qualificada e de credibilidade

responsável, não sou um observador neutro, mas sim um participante ativo e engajado no campo desse empreendimento investigativo.

A etnopesquisa implicada legitima a intersecção entre pesquisa e vivência, reconhecendo que a vida do pesquisador e sua pesquisa estão interligadas e o pesquisador traz suas próprias experiências, história e perspectivas para a pesquisa, e isso é considerado um ativo, não um viés a ser eliminado. Essa abordagem permite ao pesquisador compartilhar suas próprias reflexões, emoções e entendimentos na pesquisa. Portanto, sua subjetividade é vista como uma parte importante do processo de pesquisa, e não algo a ser evitado.

Entendemos que a etnopesquisa implicada, com rigor e responsabilidade epistemológica valoriza a subjetividade do pesquisador e do seu envolvimento pessoal no processo, buscando uma compreensão mais aprofundada das realidades culturais e sociais a partir de dentro, e tal perspectivação se faz especialmente útil em contextos nos quais a objetividade tradicional e (ir)racionalista da pesquisa acadêmica pode ser questionada, como no caso de pesquisas que envolvem culturas minoritárias, questões de justiça epistêmica e/ou social e o empoderamento de comunidades marginalizadas.

Nos desígnios da etnopesquisa implicada vemos a potencialidade praxica da construção de uma **epistemologia militante**. Para nós, tal epistemologia configura-se como uma perspectiva enraizada em um compromisso ativo com questões sociopolíticas e éticas. Em contraste com abordagens mais tradicionais da epistemologia, que podem se concentrar principalmente na busca de conhecimento objetivo e “imparcial”, a epistemologia militante admite a influência de estruturas de poder, ideologias e interesses nas formas como o conhecimento é produzido, difundido e valorizado e justifica a subjetividade e o compromisso político dos seus praticantes.

Nesta lógica, os praticantes da epistemologia militante estão comprometidos com questões políticas, sociais, cognitivas e/ou de outra natureza da vida em sociedade, buscando compreender como o conhecimento pode ser utilizado na promoção de mudanças sociais positivas. Isso pode envolver a análise crítica,

interseccional e multirreferencial das relações de poder, injustiças e desigualdades presentes na produção e disseminação do conhecimento.

Além desse compromisso político, uma epistemologia militante tem consciência das posições sociais dos indivíduos (como raça, gênero, classe social, orientação sexual, etc.) e reconhece que elas podem influenciar sua perspectiva, bem como o próprio conhecimento por ela produzido. Isso, a nosso ver, implica em considerar as experiências e as vozes de grupos marginalizados que muitas vezes foram excluídos das narrativas prevalentes ou subjugados à condição de epifenômenos epistemológicos, sob a alegação, muitas vezes racista e preconceituosa, de crenças falsas ou ilusões de conhecimento que não podem ser validadas como conhecimento verdadeiro e tipificado pelos critérios de validação epistêmica dominantes.

Para nossos intentos de pesquisa acadêmico-científica como uma atitude decolonial e ético-política, faz-se fulcral pensar fazer uma construção epistemológica que busque desafiar e desconstruir narrativas dominantes que podem perpetuar desigualdades e injustiças sociais e epistêmicas. Isso envolve questionar as suposições implícitas e examinar criticamente as histórias subjacentes que moldaram e moldam a maneira plural de como entendemos o mundo, a natureza e as relações humanas.

Decerto, estamos convictos de que o pesquisador que segue uma epistemologia militante a percebe como fundamento de um ativismo intelectual e não está apenas interessado na teoria, mas também no ativismo prático, na práxis transformadora. Assim sendo, ele acredita que o conhecimento deve ser aplicado para propor a mudança e a justiça, seja através da conscientização (sempre coletiva, como nos alerta Paulo Freire), *advocacy* ou mobilização popular.

No nosso entendimento, a epistemologia militante desempenha um papel crucial nos processos de decolonialidade do poder e do saber, particularmente em contextos educativos e nas políticas educacionais, onde as diversas formas de colonialidade persistem, afetando especialmente os povos tradicionais e marginalizados.

Dentre as maneiras pelas quais a epistemologia militante destaca-se para processos de decolonialidade do poder e do saber, é importante enfatizar que: (1) essa epistemologia ajuda a reconhecer e desconstruir as estruturas de poder colonial que historicamente marginalizaram e oprimiram os povos tradicionais e outros grupos subalternos, denunciando-renunciando narrativas e práticas que perpetuam essa marginalização; (2) a epistemologia militante nos capacita enquanto povos subjugados a sermos agentes ativos na produção e aplicação do conhecimento, ao passo em que nos promove ao empoderamento e à autodeterminação, permitindo-nos o controle de nossas próprias narrativas e processos educacionais, como no caso do projeto político e pedagógico *Irê Ayó* em estudo.

Na educação, a epistemologia militante favorece uma abordagem culturalmente sensível, adaptando/customizando currículos e métodos de ensino para refletir as línguas, os conhecimentos e os valores dos povos tradicionais e outros grupos culturalmente diversos. Dessa maneira, através da epistemologia militante, as heterogêneas formas de conhecimento são trazidas para um **diálogo intercultural crítico**<sup>13</sup>, permitindo que a sociedade como um todo se beneficie da diversidade de perspectivas e soluções para os desafios contemporâneos.

A epistemologia militante muitas vezes propicia a construção de alianças entre grupos diversos que compartilham objetivos semelhantes de justiça social, inclusão e decolonialidade. Isso fortalece movimentos de resistência e promove mudanças mais amplas na sociedade. Um exemplo dessa aliança foi o ganho social para os povos tradicionais, e a sociedade em geral, com a complementação à Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares do ensino fundamental e médio, pela Lei nº 11.645/2008, que inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena fortalecendo a luta indígena brasileira no território curricular.

Embora a luta desses dois grupos étnicos constitui-se em suas idiossincrasias, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 desempenham um papel significativo no fortalecimento da luta conjunta dos povos afro-brasileiros e indígenas ao

---

<sup>13</sup> A ideia de interculturalidade crítica na pedagogia decolonial é melhor desenvolvida nos itens 4.2 e 5.1 deste trabalho.

promoverem a inclusão e a valorização das respectivas culturas e histórias nos currículos escolares brasileiros.

Em suma, a epistemologia militante desempenha um papel fundamental na valorização do conhecimento marginalizado e na descolonização/decolonialidade das estruturas de poder e de conhecimento e isso é essencial para enfrentar as diversas formas de colonialidade do tempo presente e para construir uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Enquanto etnopesquisador implicado e com vistas a construção de uma epistemologia militante, há de nossa parte, um compromisso político de re-existência à ideologia epistêmica dominante que converge para a busca do desafio e desconstrução de narrativas dominantes que subjugaram e colocaram à margem da sociedade e da ciência os conhecimentos tradicionais, sobretudo aqueles forjados e transmitidos pelo povo de santo e trazê-los ao campo curricular de perspectiva dialógica interculturalmente referenciada.

Para finalizar esta seção, vale retomar a força-motriz do “raciovitalismo” e da “racionalidade aberta” (MAFFESOLI, 1998) e entretecê-la aos desígnios da “etnopesquisa implicada” (MACEDO, 2012) para **afirmar a razão sensível, o pertencimento e a implicação como modo de pensar fazer pesquisa qualitativa na educação com a interculturalidade.**

A concepção de "racionalidade aberta" proposta por Maffesoli, que enfatiza uma abertura de espírito diante da diversidade cultural, encontra ressonância na abordagem da "etnopesquisa implicada" de Macedo. Ambos os conceitos convergem na ideia de superação de paradigmas tradicionais e na promoção de uma perspectiva mais flexível e inclusiva na pesquisa e na compreensão do conhecimento. A "racionalidade aberta" de Maffesoli sugere uma disposição para aceitar e integrar diferentes formas de pensar e ser, enquanto a "etnopesquisa implicada" de Macedo propõe uma pesquisa que envolve o pesquisador de maneira pessoal e participativa em contextos culturais específicos. Ambas as abordagens desafiam a rigidez das metodologias tradicionais, abrindo espaço para uma compreensão mais holística e contextualizada das realidades culturais. A interseção entre a "racionalidade aberta" e a "etnopesquisa implicada" revela um movimento em

direção a uma pesquisa mais sensível, engajada e alinhada com a complexidade da diversidade cultural, promovendo, assim, uma epistemologia mais aberta e inclusiva.

Assim se exprime a sinergia da razão e do sensível. O afeto, o emocional, o afetual, as coisas da ordem da paixão, não estão mais separados em um domínio à parte, bem confinados na esfera da vida privada; não são mais unicamente explicáveis a partir de categorias psicológicas, mas vão tornar-se alavancas metodológicas que podem servir à reflexão epistemológica, e são plenamente operatórias para explicar os múltiplos fenômenos sociais, que, sem isso, permaneceriam totalmente incompreensíveis. (MAFFESOLI, 1998, p. 53).

Assim sendo, ratificamos que sem essa racionalidade aberta não se pode analisar e compreender o Projeto Político-Pedagógico *Irê Ayó* como uma insurgência decolonial onto-epistemológica que institui uma educação outra, hibridizada entre a ciência e o pensamento africano afrodiaspórico; entre Darwin e Oxalá.

### 3 ENTRE DARWIN E OXALÁ: CIÊNCIA E ANCESTRALIDADE NEGRA EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO OUTRA

No caleidoscópio da compreensão humana, raras vezes testemunhamos a possibilidade de um diálogo tão intrigante quanto aquele que se desenha "Entre Darwin e Oxalá: ciência e ancestralidade negra em busca de uma educação outra". Este título, mais do que uma simples junção de palavras, evoca um convite para explorar as vastas possibilidades que emergem do encontro entre os pilares da ciência ocidental representados por Darwin e a riqueza da ancestralidade negra personificada por Oxalá. Trata-se de um convite à síntese educacional por meio de uma sinfonia de saberes, de um **encontro ecológico culturalmente cruzado**.

Metaforicamente, esse encontro ecológico nos diz que a educação é um processo dinâmico, onde diversas influências, perspectivas e experiências se entrelaçam de maneira semelhante aos ecossistemas na natureza. Assim como os ecossistemas são compostos por uma variedade de organismos que coexistem e interagem, o processo educacional é visto como um lugar onde as culturas se cruzam, se entrelaçam e se influenciam mutuamente.

Ao adotar a metáfora ecológica, reconhecemos a educação como um ecossistema cultural, onde diferentes elementos coexistem e interagem. Cada cultura representa uma espécie única, contribuindo para a riqueza e complexidade desse ecossistema. Similar à biodiversidade em um ambiente natural, a diversidade cultural enriquece a educação, oferecendo uma gama variada de perspectivas, valores e modos de compreensão. O conceito de "encontro" sugere não apenas a coexistência, mas também a interação ativa entre as culturas. Nesse sentido, a educação se torna um espaço onde as fronteiras culturais se cruzam, promovendo um diálogo enriquecedor. Cada encontro é uma oportunidade de aprendizagem, não apenas do conteúdo acadêmico-escolar, mas também da riqueza cultural que cada participante traz consigo. O educando depara-se não apenas com conhecimentos, mas com uma multiplicidade de visões de mundo.

A filosofia subjacente a esse encontro ecológico é fundamentada na dialógica, inspirada nas ideias de pensadores como Paulo Freire. O diálogo entre culturas torna-se o motor propulsor de uma educação outra, promovendo a compreensão mútua e a superação de preconceitos. A dialógica não se limita à palavra falada; ela se manifesta nas práticas educativas, na arquitetura curricular e na construção de um ambiente propício à troca de experiências.

Entretanto, cabe salientar que reconhecer a educação como um encontro ecológico culturalmente cruzado também implica enfrentar desafios. A assimetria de poder, a resistência a mudanças e a preservação de estereótipos são obstáculos que demandam abordagens críticas. Contudo, esses desafios oferecem oportunidades para a construção de uma educação mais inclusiva, capaz de transcender as fronteiras culturais e sociais.

Ao adotarmos essa perspectiva, reconhecemos que a verdadeira riqueza da educação reside na diversidade cultural que permeia suas práticas e instituições. A dialógica, como filosofia subjacente, promove a construção de um ambiente educativo inclusivo e dinâmico. Assim, ao abraçarmos essa metáfora do encontro ecológico, estamos não apenas transformando a educação, mas cultivando um terreno fértil para o florescimento da compreensão, do respeito mútuo e da sabedoria compartilhada.

Então, a jornada que propomos aqui é a busca por uma síntese educacional, onde a ciência e a ancestralidade negra não apenas coexistam, mas se entrelacem em uma dança harmônica de conhecimento. Darwin, cuja teoria da evolução delinea a longa narrativa da vida na Terra, encontra-se ecologicamente com Oxalá, o arquiteto divino, cuja influência permeia as raízes da cultura africana. É nesse **encontro ecológico culturalmente cruzado** que vislumbramos uma sinfonia de saberes, uma harmonia que desafia as fronteiras tradicionais e possibilita transcender os limites estreitos de uma educação unidimensional.



No cerne desta exploração está, de “modos outros<sup>14</sup>”, a busca por uma educação outra, uma abordagem pedagógica que vai além das fronteiras da tradição eurocêntrica. Como podemos, enquanto sociedade, romper com os paradigmas educacionais estabelecidos e abraçar um modelo que integre os conhecimentos científicos com a riqueza da herança africana? Como podemos construir pontes entre os ensinamentos de Darwin e a cosmovisão de Oxalá para criar um ambiente educacional que celebre a diversidade de saberes?

No decorrer deste capítulo, refletiremos as camadas intrincadas do diálogo entre Darwin e Oxalá, percorrendo não apenas as áreas de tensão, mas também os pontos de convergência que podem guiar a formulação de uma "educação outra". Este chamado à reflexão é um convite para participar de uma jornada intelectual que tem como vista a transformação do paradigma educacional vigente, incorporando a sabedoria da ciência e da ancestralidade negra.

Estamos convictos de que à medida que nos aprofundamos neste território de interseção entre Darwin e Oxalá, reconhecemos que estamos no limiar de uma transformação educacional. Assim, para nós, não vale apenas destacar as dicotomias aparentes entre ciência e ancestralidade negra (com seus conhecimentos tradicionais), mas propor um caminho para transcender essas dicotomias, construindo uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, interconectada e transformadora. Dessa maneira, inserimo-nos nas jornadas que procuram pensar fazer o remodelamento das fundações do aprendizado e da compreensão.

---

<sup>14</sup> Aproveitamos o ensejo deste termo para dizer que na inteireza desta tese, os adjetivos “outro(s)” e “outra(s)” remetem ao sentido político muito próximo do que admite Walsh (2009, p. 25): “falar de modos ‘outros’ é tomar distância das formas de pensar, saber, ser e viver inscritas na razão moderno-ocidental-colonial. Por isso, não se refere a ‘outros modos’, nem tampouco a ‘modos alternativos’, mas aos que estão assentados sobre as histórias e experiências da diferença colonial, incluindo as da diáspora africana e sua razão de ser, enraizada na colonialidade. Essas histórias e experiências marcam uma particularidade do lugar epistêmico – um lugar de vida – que recusa a universalidade abstrata”. Portanto, a escolha do termo “modos outros” em vez de “outros modos” reflete uma política de sentido que destaca a centralidade da alteridade e diferença em relação aos modos de pensar, saber, ser e viver. A inversão da ordem enfatiza a necessidade de afastamento das normas moderno-ocidentais-coloniais, ressaltando a singularidade e a não conformidade desses modos com as convenções tradicionais. Essa escolha linguística busca sublinhar a importância de desviar-se das normas estabelecidas e reconhecer a diversidade de perspectivas fora do paradigma dominante. E é com esta inflexão que transversalizamos os nossos escritos.

### 3.1 Proposições de um ensinar-aprender decolonial híbrido na educação em ciências

No cenário multifacetado da educação contemporânea, a busca por um paradigma que transcenda as fronteiras do conhecimento ocidental dominante é urgente e necessária. Como apontamos, "Entre Darwin e Oxalá: ciência e ancestralidade negra em busca de uma educação outra" propõe não apenas um diálogo entre duas visões de mundo, mas um convite para repensar profundamente o ensino de ciências.

Maffesoli (1998) desafia a supremacia da "razão abstrata", argumentando em favor de uma "razão sensível" que abra espaço para a pluralidade de experiências e conhecimentos. Nessa perspectiva, a educação em ciências não pode ser limitada por uma visão estreita e unidimensional. A abordagem híbrida proposta busca incorporar a riqueza da experiência humana, incluindo a cosmovisão africana, no ensino e na aprendizagem.

É nesta perspectiva que a "educação intercultural crítica" (CANDAU, 2013; WALSH, 2009; SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013) emerge como um guia metodológico, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural no processo educacional. Ao adotar essa abordagem, nosso ensinar-aprender decolonial híbrido incorpora a "sociologia das ausências e emergências" (SANTOS, 2007), trazendo à luz o pensamento africano que muitas vezes foi negligenciado nas práticas pedagógicas convencionais. A construção de uma narrativa educacional mais inclusiva implica reconhecer não apenas o que está presente, mas também o que historicamente esteve ausente e merece emergir.

A busca por um *modus operandi* outro no ensino de ciências naturais implica ir além da abordagem eurocêntrica. O diálogo entre Darwin e Oxalá oferece a oportunidade de integrar o conhecimento científico com as narrativas ancestrais africanas. Propomos práticas pedagógicas que transcendam a mera transmissão de fatos, incentivando a curiosidade, o questionamento e a conexão entre diferentes formas de sabedoria. A sala de aula se torna um espaço de encontro, onde alunos e educadores são co-aprendizes, explorando juntos os vastos territórios do saber.

Essa jornada para uma "educação outra" implica, como vimos elucidando, desafiar as estruturas de conhecimento estabelecidas, abraçando a diversidade de perspectivas e construindo uma base sólida para uma compreensão mais completa e interconectada do mundo que habitamos. Nesse processo, encontramos não apenas uma alternativa ao status quo educacional, mas uma visão inspiradora de aprendizagem que transcende fronteiras, honrando a riqueza da experiência humana e das múltiplas formas de conhecimento.

A perspectiva do **ensinar-aprender decolonial híbrido** que advogamos representa uma abordagem educacional que se propõe a transcender as fronteiras estreitas de uma visão unidimensional do conhecimento, especialmente aquela historicamente dominada por paradigmas eurocêntricos. Em nossa busca por uma compreensão mais inclusiva e interconectada do mundo, o termo "híbrido" destaca a intenção de integrar saberes diversos, reconhecendo a pluralidade de perspectivas culturais, epistemológicas e filosóficas.

Ao adotarmos uma perspectiva decolonial, estamos comprometidos em desafiar e dismantelar as estruturas de conhecimento que foram historicamente impostas por sistemas coloniais. Isso implica questionar a hierarquia do saber, trazendo vozes e valorizando tradições e conhecimentos que foram marginalizados ou ignorados. A decolonização não é apenas uma despedida das influências coloniais, mas um movimento ativo em direção a uma construção epistemológica que respeita a diversidade de formas de conhecimento.

O termo "ensinar-aprender" destaca a dualidade intrínseca do processo educacional. Não se trata apenas de transmitir informações, mas de criar um ambiente em que a aprendizagem seja um processo mútuo, dinâmico e colaborativo. O ensino, nesse contexto, não é uma imposição de um conjunto de conhecimentos pré-determinados, mas um guia para a exploração conjunta de diferentes perspectivas e saberes.

Dentro desse enquadramento, a palavra "híbrido" assume um papel crucial. Refere-se à integração de múltiplos pontos de vista, crenças e sistemas de conhecimento. Essa abordagem reconhece que as fronteiras entre as tradições de pensamento não são rígidas e impenetráveis, mas sim permeáveis e propícias a

interações frutíferas. O hibridismo epistemológico proposto destaca a possibilidade de enriquecer o entendimento do mundo ao integrar, por exemplo, os saberes científicos ocidentais com as ricas tradições de pensamento de diversas culturas, como as africanas, nas quais a (i)materialidade dos seus universos simbólicos constitui-se como *locus* da transmissão de conhecimentos. Nesse sentido, admitimos que, sobretudo para o povo de santo,

[...] falar de cultura é falar do universo simbólico, no qual bens materiais e imateriais adquirem significados específicos que nos permitem, por exemplo, transmitir conhecimentos e aprendizados acumulados através das gerações, preservando os valores fundamentais para a manutenção das tradições de um povo. Devidamente partilhados, os significados de um símbolo expressam esses valores e tornam-se referências indispensáveis na construção das identidades. (WILLIAM, 2020, p. 30).

William enfatiza-nos a importância da cultura como um universo simbólico no qual tanto bens materiais quanto imateriais são imbuídos de significados específicos. A assertiva de que esses significados possibilitam a transmissão de conhecimentos e aprendizados ao longo das gerações, preservando valores essenciais para a manutenção das tradições de um povo, é fundamental e alinha-se a uma visão antropológica e sociológica da cultura.

A afirmação sobre a partilha adequada desses significados simbólicos como expressões de valores, tornando-se referências cruciais na construção das identidades, também é substancial. A ideia de que os símbolos culturais desempenham um papel central na formação da identidade é respaldada por diversas correntes teóricas, desde a antropologia até os estudos culturais contemporâneos.

A este respeito, Machado (1999, p. 61), ao contextualizar a sua experiência no “*Opô Afonjá*”, afirma:

Em situação favorável, os elementos valorativos da cultura por certo podem sensibilizar a criança para a compreensão de sua realidade e conseqüente aprendizagem. Esta é uma afirmação que faço respaldada em momentos criativos dos quais participei ao longo da experiência. Momentos esses nos quais constatei o quanto importa para a comunidade a sua crença, os seus valores e os seus símbolos.

De fato, a materialidade e imaterialidade da cultura são cruciais para o povo de santo, especialmente em um contexto de uma escola situada em um terreiro de candomblé, onde a comunidade escolar é transversalizada pelo pensamento africano e afrodiaspórico. Essa dualidade material-imaterial é fundamental para a construção de identidades, transmissão de conhecimento e significado, bem como para o processo de ensino e aprendizagem na referida comunidade escolar.

A materialidade da cultura no contexto do candomblé pode ser representada por objetos rituais, vestimentas, instrumentos e outros elementos tangíveis. Esses objetos têm significados específicos que estão intrinsecamente ligados às tradições religiosas e culturais. A preservação desses elementos materiais é crucial para manter viva a identidade cultural do povo de santo, servindo como elo tangível com suas raízes africanas e afrodiaspóricas. Neste sentido, na comunidade do *Afonjá*, de acordo com Machado (Ibid., p. 62):

[...] Uma árvore não é só uma árvore, não é só uma unidade biológica. Uma árvore no terreiro está interligada a fenômenos biológicos e sócio-culturais. Para entender este novo mundo, volto a dizer que foi necessário renunciar à interpretação cartesiana e mergulhar numa nova realidade, apropriando-me da perspectiva cosmológica que propicia a vivência responsável e pacífica do 'povo-de-orixá' com a natureza.

A imaterialidade da cultura, por sua vez, refere-se aos conhecimentos, rituais, mitos, cantos e narrativas transmitidos oralmente e por meio de práticas simbólicas. Esses elementos imateriais são essenciais para a compreensão profunda das crenças e valores do candomblé. A sua preservação assegura a continuidade da identidade cultural e espiritual, proporcionando aos membros da comunidade escolar uma base sólida para se reconhecerem como parte de uma tradição rica e diversificada.

A materialidade e imaterialidade da cultura são integradas ao processo de ensino e aprendizagem, proporcionando um ambiente educacional enraizado em valores e significados compartilhados. Objetos rituais, por exemplo, podem ser utilizados como recursos pedagógicos, conectando os estudantes às práticas culturais e religiosas. Inclusive, no *Irê Ayó*

Outros elementos foram tomados como motivacionais nesta experiência: o ar, o fogo, a água, a terra, os metais, as cores, os atabaques e outros

elementos derivados do meio ambiente natural que constituem valores da cultura afro-brasileira. [...] os elementos tomados como motivação genuína coexistem numa unidade que abrange alguns aspectos do 'domínio' dos orixás, [...] e por extensão aos princípios das artes, da filosofia e da ciência que está na raiz do conhecimento universal. (Ibid.).

Cabe salientar que a dualidade material-imaterial também é central na integração do pensamento africano e afrodiaspórico na educação. Os objetos e práticas tangíveis representam a materialização da herança africana, enquanto os conhecimentos imateriais destacam a importância da espiritualidade, da coletividade e da conexão com as tradições ancestrais. Essa integração não apenas enriquece o currículo escolar, mas também fortalece a autoestima e o senso de pertencimento dos estudantes, proporcionando uma educação que vai além do academicismo e abraça a totalidade das experiências culturais e espirituais.

Contudo, vale ressaltar que a interpretação e partilha dos significados culturais não são processos isentos de desafios. A diversidade de interpretações dentro de uma comunidade ou entre diferentes comunidades pode levar a tensões e disputas sobre o "verdadeiro" significado de um símbolo. Além disso, a dinâmica da globalização e as interações culturais cada vez mais frequentes tornam a preservação de tradições e a transmissão de valores uma tarefa complexa.

Propositivamente, reconhecer a pluralidade de interpretações e práticas culturais pode enriquecer a compreensão da diversidade humana. A promoção de diálogos interculturais e a valorização da multiplicidade de perspectivas podem contribuir para uma abordagem mais inclusiva e respeitosa das diferentes manifestações culturais. Integrar a sensibilidade cultural nas práticas educacionais e nas políticas públicas é uma maneira de garantir que a preservação e a transmissão cultural não se tornem formas de essencialismo cultural, mas sim processos dinâmicos que refletem as complexidades das sociedades contemporâneas.

Em conclusão, a materialidade e imaterialidade da cultura no contexto de uma escola em um terreiro de candomblé são fundamentais para a preservação da identidade, transmissão de conhecimento e significado, e para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem. Essa abordagem oferece uma educação contextualizada, ancorada em valores culturais e espirituais, proporcionando uma

compreensão mais profunda e autêntica do mundo e da herança africana e afrodiaspórica.

Portanto, **a perspectiva do ensinar-aprender decolonial híbrido busca criar um espaço educacional que não apenas descolonize o conhecimento, mas que também transcenda as fronteiras culturais, fomentando um diálogo aberto e respeitoso entre as diferentes formas de saber e os múltiplos artefatos que produzem e dão sentido aos diversos conhecimentos do mundo; uma transgressão-afirmativa, portanto.** Nesse processo, não nos limitamos a uma visão singular do mundo, mas abraçamos a complexidade e a diversidade que caracterizam a experiência humana, promovendo uma educação que verdadeiramente reflita a riqueza e a multiplicidade de perspectivas presentes em nosso contexto global.

As áreas de tensão e convergências entre os conhecimentos científicos e os saberes socioculturalmente referenciados na diáspora afro-brasileira e do povo de santo destacam-se como um terreno fértil para a construção de uma educação mais inclusiva e enriquecedora. Tais conhecimentos não são dicotômicos, mas, ao contrário, interagem de maneiras complexas e interdependentes. Identificar essas áreas de tensão e convergências é crucial para a formulação de uma pedagogia que respeite e promova a pluralidade de saberes.

Entre as áreas de tensão desses dois tipos de conhecimento, podemos destacar, por exemplo: (1) a divergência entre a visão de mundo científica, muitas vezes guiada pelo empirismo, e as cosmovisões afro-brasileiras, ancoradas em mitos e rituais, pode gerar tensões epistemológicas; (2) a concepção linear do tempo na ciência contrasta com a perspectiva cíclica e espiritual do tempo presente em muitas tradições afro-brasileiras, podendo resultar em conflitos interpretativos; (3) enquanto a ciência muitas vezes se baseia em uma abordagem objetiva da natureza, as tradições afro-brasileiras frequentemente incorporam uma relação mais simbiótica, espiritual e sagrada com o meio ambiente.

Já entre as áreas de convergência, podemos ressaltar, por exemplo: (1) tanto a ciência quanto as tradições afro-brasileiras reconhecem a importância do conceito de energia – por sinal, um dos conceitos mais complexos e imprecisos da ciência –,

seja nos fenômenos naturais estudados pela física ou nas práticas espirituais e rituais do candomblé, por exemplo; (2) ambas as perspectivas reconhecem a importância da experiência humana, seja através das observações sistemáticas e experimentos científicos, ou dos rituais, mitos e vivências cotidianas nas tradições afro-brasileiras.

Assim, acreditamos ser possível a conciliação pedagógica sem apagar as idiossincrasias desses dois pontos de vista. A conciliação pedagógica desses saberes demanda uma abordagem que não busque homogeneizar, mas que celebre as idiossincrasias de cada tipo de conhecimento. Isso implica: (1) diálogo aberto: criar um ambiente de sala de aula onde as diferentes perspectivas são acolhidas e discutidas abertamente, promovendo o diálogo entre alunos e docentes; (2) interdisciplinaridade: integrar elementos das tradições afro-brasileiras e do povo de santo nos currículos das disciplinas científicas, reconhecendo as interconexões entre esses saberes; (3) respeito pela diversidade: valorizar a diversidade epistemológica como uma riqueza, desafiando a ideia de uma hierarquia única de conhecimento.

Contudo, é bom salientar que a estrutura do currículo tradicional, muitas vezes, demonstra-se inadequada para acomodar adequadamente essas práticas pedagógicas interculturais. A ênfase na ciência ocidental e a marginalização de outras epistemologias perpetuam desigualdades e contribuem para a alienação de educandos cujas identidades e experiências não se alinham com o padrão dominante.

Uma revisão crítica e transformadora do currículo é essencial, incorporando abordagens pedagógicas que considerem as diversas formas de conhecimento. Uma educação que respeita a pluralidade de saberes não apenas enriquece a experiência educacional, mas também promove uma sociedade mais inclusiva e consciente de sua diversidade cultural e epistemológica. Portanto, é imperativo que a educação se afaste da rigidez do currículo tradicional e se abra para uma abordagem mais flexível e diversificada; mais próxima possível da razão sensível, como defende Maffesoli (1998). Ou seja, do nosso ponto de vista, para um **currículo etnoimplicado**, como propõe Macedo (2015).



#### **4 RE-EXISTÊNCIAS E INSURGÊNCIAS DECOLONIAIS: O POVO DE SANTO E SUAS MANIFESTAÇÕES-TRANSGRESSÕES AFIRMATIVAS FRENTE AO EPISTEMICÍDIO DA RAZÃO ABSTRATA**

A religião é parte fundamental da vida de muitas sociedades ao redor do mundo. Cada sistema religioso tem suas próprias normas e rituais, bem como saberes e modos particulares de conceber o cosmos, a natureza e as relações humanas. O Candomblé é uma religião de matriz africana que se desenvolveu no Brasil com fortes raízes nas culturas lorubá e Bantu. Essa religião tem uma estrutura hierárquica complexa, com lideranças religiosas e rituais específicos, e os praticantes dessa doutrina afro-brasileira são popularmente chamados de “povo de santo” – que engloba diversas religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda.

Além de ser uma forma de culto religioso, o Candomblé também se configura como um espaço de aprendizagem e convivência social para seus praticantes. O Candomblé é uma religião que valoriza a oralidade e a transmissão de conhecimentos através de histórias, mitos e rituais. Além disso, a prática candomblecista envolve uma forte conexão com a natureza e com os ancestrais, estimulando a reflexão sobre o papel do indivíduo no mundo. Esses aspectos propiciam um ambiente rico em aprendizado e convivência social, no qual os iniciados e praticantes podem se desenvolver tanto espiritualmente quanto socialmente.

Um dos principais meios de aprendizagem no Candomblé é a transmissão oral de conhecimentos pelos mais velhos e sacerdotes da religião. Os iniciados são ensinados sobre a história, mitologia, cantigas e rituais através de contações de história e participação ativa nas cerimônias religiosas. Essa forma de aprendizagem estimula o desenvolvimento de habilidades de escuta, respeito e valorização das tradições ancestrais.

Ademais, o Candomblé oferece um espaço de convivência social que possibilita a construção de laços comunitários e a troca de experiências entre os praticantes. Durante as festividades religiosas, como as festas de orixá, as pessoas

se reúnem, compartilham refeições, dançam e cantam juntas. Essa interação promove a construção de uma identidade coletiva, além de fortalecer os vínculos entre os membros da comunidade religiosa.

Outro aspecto relevante é o respeito e valorização da natureza no candomblé. Muitos dos rituais são realizados em espaços ao ar livre, como matas, rios ou praias, realçando a importância do meio ambiente para a prática religiosa. Essa conexão com a natureza desperta nos praticantes uma consciência ecológica, estimulando a adoção de comportamentos sustentáveis e a preservação e conservação do meio ambiente. Em face disto, o Candomblé é mais do que uma religião: é um espaço socioambiental de aprendizagem e convivência comunitária rico em oportunidades para o desenvolvimento dos indivíduos dentro da comunidade religiosa.

A transmissão oral de conhecimentos, o cultivo de valores como o respeito e valorização das tradições ancestrais, a convivência comunitária e a conexão com a natureza são elementos-chave que contribuem para o enriquecimento da experiência dos praticantes no Candomblé. Por meio dessas oportunidades de aprendizado e troca, os membros dessa religião podem se desenvolver espiritual e socialmente, fortalecendo suas identidades individuais e coletivas.

Embora explicitações assertivas sobre a positividade do Candomblé e seus imbricamentos como potencialidade praxica de aprendizagem e interação social-formativa dos seus praticantes – como esta que acabamos de expor – venham emergindo nos espaços do poder e do saber na sociedade mais ampla, muito em face, principalmente, das reivindicações na esfera dos direitos humanos, a discriminação e marginalização do povo de santo é um tema relevante e complexo que vem sendo perpetuado ao longo dos anos, especialmente em sociedades colonizadas pelo poder e pelo saber.

A discriminação e marginalização do povo de santo ocorrem em diferentes contextos, desde práticas culturais até a negação de seus direitos fundamentais. Esse processo se intensificou com o colonialismo, que impôs um sistema de poder e saber eurocêntrico, marginalizando e desvalorizando as crenças e práticas religiosas de matrizes africanas.

A imposição do poder e do saber eurocêntrico pelo colonialismo levou à marginalização das religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda. Essas práticas religiosas foram consideradas inferiores e muitas vezes criminalizadas, gerando preconceito e discriminação contra os praticantes. Um exemplo disso, no Brasil, é a perseguição policial e aprofundamento da estigmatização dessas religiões ao longo da história.

Agravando tal situação histórica, atualmente diversos terreiros e comunidades de candomblé e umbanda vêm sendo alvos constantes da intolerância religiosa praticada por adeptos do cristianismo protestante, alocados nas intituladas “milícias evangélicas”, como os ataques constantemente empreendidos por esses grupos em comunidades populares espalhadas em diversos municípios da Bahia, por exemplo, e noticiadas por alguns meios de comunicação de massa, como no Jornal Correio\* (CERQUEIRA, 2021).

Do ponto de vista da invisibilidade da sua práxis formativa, o sistema educacional, influenciado pela colonialidade do saber, ainda tende a ignorar e excluir as religiões de matrizes africanas, reduzindo-as a folclorizações, ou estereótipos negativos e, em algum grau, reforçando a intolerância religiosa contra o Candomblé. Os conhecimentos ancestrais oriundos das culturas, vivências e rituais do povo de santo são frequentemente negligenciados nos currículos escolares, privando os estudantes de uma educação inclusiva e plural. Isso perpetua a marginalização e reforça a hierarquia do poder baseada no saber ocidental. Soma-se a esses dois argumentos exemplificados a restrição de direitos fundamentais como a liberdade de expressão religiosa como mais uma evidência da marginalização do povo de santo pelo Estado.

É a partir dessa problemática que situamos nos nossos escritos o conceito fulcral de “**Etnoaprendizagem**” (MACEDO DE SÁ, 2015). Macedo de Sá ofereceu-nos o conceito de etnoaprendizagem como uma construção teórico-prática que envolve a compreensão dos processos de aprendizagem em um contexto cultural, enfatizando a pluralidade e a dimensão política desse fenômeno. Ela destaca a importância da cultura e dos métodos tradicionais na educação e sugere que a etnoaprendizagem pode ser uma ferramenta relevante para a promoção da

diversidade cultural e do diálogo intercultural crítico na educação. Em concordância com a autora (Ibid., p. 55), “[...] acredito que assumir a etnoaprendizagem como processo sociocultural legítimo e de direito é admitir a existência de diferentes formas de educar e aprender inerentes à condição humana [...]” e que, portanto, não podem ficar de fora do contexto educacional brasileiro.

A noção de etnoaprendizagem proposta por essa antropóloga, centrada na compreensão dos processos de aprendizagem em contextos culturais e na promoção da diversidade cultural, ressoa profundamente com a complexa problemática da discriminação e marginalização epistêmica enfrentada pelo povo de santo. Esses desafios têm raízes profundas no colonialismo, que impôs o saber eurocêntrico como hegemônico, limitando as múltiplas formas de criação de conhecimentos e expressão cultural. Hoje, a sociedade enfrenta questões cruciais relacionadas à justiça social, igualdade e pluralismo, nas quais a perspectiva da etnoaprendizagem pode desempenhar um papel relevante, reconhecendo e valorizando a riqueza da diversidade cultural na educação e no diálogo intercultural crítico.

De certo, a discriminação e marginalização do povo de santo são fenômenos complexos e multifacetados, resultado direto do colonialismo que impôs o poder e o saber eurocêntricos dominantes como arquétipo cultural hegemônico. Os resquícios coloniais persistem nas cicatrizes profundas do povo afrodiaspórico e impedem a valorização das suas múltiplas formas de criação de conhecimentos e de expressão cultural. Isso porque a sociedade contemporânea é marcada por uma série de complexidades e desafios relacionados à justiça social, igualdade e pluralismo.

Neste contexto, o pensamento de Santos (2007) nos mostra relevante para compreendermos as dinâmicas socioculturais e políticas que permeiam o nosso mundo. Dois de seus conceitos fundantes, a “Sociologia das Ausências” e a “Sociologia das Emergências”, oferecem-nos um quadro teórico relevante para entender a noção de **manifestações-transgressões afirmativas** e sua relação com a re-existência do povo afrodiaspórico – em especial, o povo de santo – no campo da cultura e da educação no Brasil, bem como com as “insurgências decoloniais”.

A sociologia das ausências aborda a ideia de que a produção do conhecimento social muitas vezes negligencia e exclui formas de conhecimentos e experiências de grupos marginalizados, resultando em uma ausência de suas vozes e perspectivas nos discursos dominantes. Por outro lado, a sociologia das emergências destaca a necessidade de reconhecer e valorizar os conhecimentos, experiências e resistências que emergem das margens da sociedade eurocentrada e desafiam as estruturas de poder estabelecidas.

Daí que, para nossas intencionalidades epistemológicas, a noção de manifestações-transgressões afirmativas pode ser compreendida como uma análise que se baseia nas ideias da sociologia das ausências e das emergências. Isso implica que essas manifestações não apenas destacam a ausência de perspectivas e saberes marginalizados, mas também transgridem as normas e estruturas que perpetuam essa ausência. São, portanto, ações, discursos e práticas que afirmam a presença, a diferença, a dignidade e a importância das vozes subalternas na sociedade. Essas manifestações não apenas denunciam a injustiça, mas também propõem alternativas e constroem soluções a partir das experiências e sabedorias dos grupos historicamente excluídos, particularmente o povo de santo.

No contexto brasileiro, a resistência do povo afrodiaspórico no campo da cultura e da educação tem sido um terreno fértil para manifestações-transgressões afirmativas. A população afro-brasileira enfrenta desigualdades estruturais e históricas, mas ao longo dos anos tem desenvolvido estratégias de resistência que vão desde a valorização de suas tradições culturais até a criação de movimentos e organizações que promovem a educação e a igualdade.

Por exemplo, o movimento negro no Brasil tem buscado não apenas denunciar a ausência de representatividade e o racismo sistêmico, mas também afirmar a riqueza da cultura afrodiaspórica e a necessidade de uma educação multicultural que inclua perspectivas africanas e afro-brasileiras. Essas manifestações-transgressões afirmativas não se limitam a reivindicações políticas, mas também englobam a produção artística, literária e cultural que celebra a identidade afrodescendente.

Para mais, a ideia de manifestações-transgressões afirmativas estão intimamente ligadas à ideia de “insurgências decoloniais”. A decolonização se refere à desconstrução das estruturas coloniais que persistem em sociedades pós-coloniais, mesmo na contemporaneidade do tempo histórico. As insurgências decoloniais são movimentos que desafiam as narrativas eurocêntricas e as práticas opressivas, buscando a decolonialidade do pensamento, da cultura e das instituições. No contexto brasileiro, entendemos que as insurgências decoloniais, que incorporam manifestações-transgressões afirmativas, desempenham um papel fundamental na luta pela justiça racial, social e educacional.

Em síntese, a noção de manifestações-transgressões afirmativas incorpora a ideia-motriz de que as vozes e perspectivas ausentes da sociedade merecem não apenas reconhecimento, mas também ação afirmativa para transgredir as estruturas de poder que perpetuam sua marginalização, e é neste sentido – e inspirados pela interface epistemológica entre a etnopesquisa crítica e multirreferencial e a descolonização/decolonialidade de saberes, particularmente no espectro das proposições pós-positivistas que vai de encontro ao epistemicídio – que este capítulo enseja a oportunidade de trazer alguns elementos que nos permitam melhor compreender as re-existências do povo de santo diante da injustiça epistêmica na cultura e na educação, afirmando o Projeto Político-Pedagógico *Irê Ayó* enquanto uma insurgência decolonial de uma pedagogia disruptiva frente ao epistemicídio da razão abstrata, como elucidada no pensamento de Maffesoli (1999).

Aqui, a princípio, admitimos que

Insurgência designa o movimento de criação contínua das possibilidades de vida, de ativação da potência de pensar, agir e sentir; movimento que traça um caminho a despeito e em meio às ações de confiscação de modos de vida que [...] transliteram força em energia, fazem da lateralidade hierarquia. [...] As insurgências são da ordem do desejo, apontam para uma vida desejável e são movidas por afetos que aumentam a força de existir diante da catástrofe, da pandemia, da destruição. (VIEIRA; VILLELA, 2020, p. 22-23).

É nessa perspectiva de insurgência como movimento criativo que destacaremos o *Irê Ayó* não como um ato efêmero, meramente performativo e subversivo que se rebela contra um poder instituído, mas como uma prática

instituinte, de existência perdurável, e uma potência criadora de luta política e práxis emancipatória que afirma positivamente a diferença, a heterogeneidade como direito irreduzível e ineliminável nos campos do currículo, da cultura e da formação, esse fenômeno fundante da educação que se queira multirreferencializada.

#### **4.1 Sociologia das ausências e das emergências: as manifestações-transgressões afirmativas daqueles que têm a pele da cor da noite nos territórios do saber**

É importante ter em mente que, desde os tempos ancestrais, a humanidade tem sido testemunha de injustiças que afligem os mais vulneráveis da sociedade. No entanto, uma das injustiças mais duradouras e iníquas é aquela exercida pelo colonialismo contra os povos subalternizados. Através dessa prática, não apenas se instaurou uma opressão econômica, mas também se consolidou uma opressão cognitiva, que nega a riqueza cultural e intelectual desses povos.

Ao longo da história, o colonialismo tem sido sinônimo de exploração econômica e submissão política. Durante o período de expansão colonial, as potências europeias invadiram e exploraram os recursos naturais das colônias, subjugando os povos nativos através de sistemas de escravidão e opressão econômica.

Primeiramente, a injustiça social imposta pelo colonialismo pode ser evidenciada pela inequidade nas relações econômicas entre as colônias e as metrópoles. Durante o período colonial, os recursos naturais das colônias foram extraídos massivamente para alimentar o desenvolvimento das nações colonizadoras, enquanto os povos nativos foram relegados à pobreza e ao subdesenvolvimento econômico.

Um exemplo desse tipo de exploração é a extração de ouro e de outros minerais preciosos das Américas pelos colonizadores europeus, que enriqueceram essas potências em detrimento dos povos indígenas, que foram dizimados e tiveram suas terras roubadas.

Além disso, o colonialismo também perpetuou uma opressão cognitiva, que desvalorizou o conhecimento e a cultura dos povos subalternizados, negando-lhes o direito à autodeterminação e invalidando suas práticas culturais e conhecimentos tradicionais. Os colonizadores impuseram suas próprias concepções de conhecimento e verdade, invalidando os sistemas de pensamento e conhecimento dos povos colonizados. Por exemplo, muitas tradições religiosas e filosóficas indígenas e africanas foram consideradas “primitivas” ou “pagãs” pelos colonizadores, que se recusaram a reconhecer sua riqueza espiritual e intelectual. Para nós, uma “injustiça epistêmica” eivada de preconceitos.

Como elucida a filósofa Miranda Fricker (2023), em sua discussão sobre o poder e a ética do conhecimento, na qual a autora articula filosoficamente o campo da epistemologia ao campo da ética, há um tipo de injustiça social que é claramente epistêmico e que diz respeito à capacidade conhecedora que alguém ou algum grupo social possui em suas “práticas epistêmicas”.

Mais especificamente, meu interesse está nas práticas epistêmicas como elas são, por necessidade, desempenhadas por sujeitos socialmente situados. Essa concepção socialmente situada deixa questões de identidade social e de poder em destaque, sendo o pré-requisito para a revelação de certa dimensão ética à vida epistêmica – a dimensão da justiça e da injustiça. (Ibid., p. 13-14).

De acordo com Fricker, as práticas epistêmicas se referem às formas pelas quais o conhecimento é adquirido, avaliado, comunicado e compartilhado em sociedade. Ela argumenta que essas práticas não são neutras, mas são moldadas por fatores sociais, políticos e culturais e desempenham um papel fundamental na determinação de quem é considerado um “sujeito epistêmico” confiável e quem não é, tendo como prerrogativa o imbricamento entre razão e poder social.

Para a filósofa, as práticas epistêmicas são, por necessidade, desempenhadas por sujeitos socialmente situados em seus contextos históricos e experienciais e a validação do conhecimento aí produzido depende de relações de poder e justiça sociais. “[...] a ideia central é a de que o poder é uma capacidade socialmente situada para controlar as ações dos outros” (Ibid., p. 21).



O conceito de “práticas epistêmicas” de Fricker enfatiza a importância de considerar o contexto social em que o conhecimento é produzido, compartilhado e avaliado. Ela argumenta que a injustiça epistêmica pode ocorrer quando essas práticas não levam em consideração as diversas perspectivas e experiências das pessoas, especialmente daquelas que pertencem a grupos historicamente marginalizados.

Para esta autora, a injustiça epistêmica é um tipo de injustiça social. Ela esclarece que as práticas epistêmicas, que envolvem a aquisição, avaliação e comunicação do conhecimento, estão intrinsecamente ligadas a questões de justiça e injustiça social. A injustiça epistêmica ocorre quando as pessoas são prejudicadas, desfavorecidas ou marginalizadas devido a fatores sociais, tais como raça, gênero, classe social, orientação sexual, entre outras características identitárias. Essa lista não é exaustiva, pois a injustiça epistêmica pode afetar qualquer grupo social que seja alvo de preconceitos e estereótipos, e aqui podemos, então, incluir os povos afrodiaspóricos e o povo de santo, por exemplo.

Fricker sustenta que a injustiça epistêmica pode ser uma forma de opressão, na medida em que outras estruturas de poder social afetam quem é considerado fonte confiável de conhecimento e quem é desacreditado, ignorado ou desvalorizado. Isso é prejudicial não apenas para os indivíduos, mas também para a sociedade como um todo, pois pode contribuir para a perpetuação de desigualdades, marginalização e discriminação em uma sociedade.

Diante desse conceito crítico de “injustiça epistêmica”, podemos entretece-lo à desigualdade sistemática e à desvalorização do conhecimento que não se encaixa nos paradigmas ocidentais dominantes. Essa desigualdade é muitas vezes mais evidente quando se compara o conhecimento ocidental com outras formas de conhecimento e compreensão desenvolvidas por povos subalternizados pelo colonialismo europeu.

O colonialismo europeu, que se espalhou por vastas áreas do globo nos séculos passados, frequentemente suprimiu, desvalorizou e muitas vezes erradicou as tradições de conhecimento indígena, africano, asiático e de outros grupos colonizados. Os sistemas de educação colonial eram projetados para promover e

difundir o conhecimento ocidental, frequentemente relegando as tradições locais a um *status* inferior. Isso não apenas impactou a maneira como as sociedades colonizadas percebiam seu próprio conhecimento, mas também perpetuou uma hierarquia do conhecimento que ainda ressoa até os dias de hoje.

A injustiça epistêmica, portanto, se manifesta quando a validade e a relevância do conhecimento de grupos marginalizados são desconsideradas ou subestimadas, e isso se traduz em desigualdades nas oportunidades educacionais, na produção de conhecimento e na formulação de políticas públicas.

A ideia da superioridade do conhecimento ocidental em relação a outras formas de conhecimento não ocidentais é uma construção histórica que se baseia em uma visão eurocêntrica do mundo. A discussão sobre a superioridade desse conhecimento dominante em relação a outras formas de conhecimento, especialmente aquelas dos povos subalternizados e marginalizados pelo colonialismo epistêmico eurocêntrico, é uma questão complexa que tem gerado debates seculares intensos.

É fundamental compreender criticamente as dinâmicas históricas que moldaram a crença dessa supremacia, bem como as consequências dessa perspectiva em um mundo cada vez mais globalizado e multicultural, e destacar a necessidade de reconhecer a diversidade de conhecimentos e a descolonização do pensamento para tornar realidade a coexistência epistemológica plural do mundo.

É cada vez mais compreendido e disseminado, sobretudo pelos intelectuais contemporâneos dos campos teóricos da decolonialidade e da descolonização de saberes, que a superioridade do conhecimento ocidental tem raízes profundas na história do colonialismo e da exploração global.

Durante o auge do imperialismo europeu, no século XIX, a Europa Ocidental afirmava seu domínio sobre vastas partes do mundo, justificando-o com base em seu suposto avanço tecnológico, cultural e intelectual. Esse discurso eurocêntrico foi inúmeras vezes usado para desumanizar e deslegitimar as culturas e os conhecimentos dos povos colonizados, rotulando-os como “primitivos”, “atrasados” ou mesmo “folclóricos”. O colonialismo não apenas impôs uma hierarquia de poder,

mas também uma hierarquia de conhecimento, com o conhecimento ocidental sendo considerado superior, como bem apontam as teorizações que enveredam para o campo da decolonialidade do poder e do saber (MALDONADO-TORRES, 2019; LEMOS, 2019) e/ou da descolonização de saberes (SANTOS, 2010, 2019; SMITH, 2018).

É importante reconhecer que todo conhecimento é influenciado por seu contexto histórico e cultural. O conhecimento ocidental não é uma exceção a essa regra. Ele se desenvolveu em um contexto particular, moldado por eventos históricos e influências e interferências culturais. Da mesma forma, estamos cientes de que os conhecimentos indígenas, africanos, afrodiaspóricos, asiáticos e de outras partes do mundo foram desenvolvidos em resposta a suas próprias realidades e experiências. Portanto, a ideia de que o conhecimento ocidental é inerentemente superior a outras formas de conhecimento é problemática, uma vez que ignora a validade e a riqueza intrínseca de outras tradições de conhecimento.

O colonialismo epistêmico é um fenômeno que se manifesta quando os conhecimentos e as cosmovisões dos povos colonizados são sistematicamente suprimidos, marginalizados, sequestrados ou mesmo destruídos. Por exemplo, durante os períodos coloniais, muitas tradições de conhecimentos indígenas foram desconsideradas, banidas ou consideradas como inferiores e o resultado disso foi a perda de valiosos sistemas de conhecimento sobre medicina, agricultura, ecologia, espiritualidade e muito mais. Isso não apenas prejudicou as comunidades locais, mas também privou o mundo de ricas fontes de sabedoria.

Os povos indígenas possuem uma relação íntima com a terra e conhecimentos ancestrais sobre plantas medicinais, técnicas agrícolas sustentáveis e conservação ambiental. No entanto, os colonizadores desvalorizaram essas práticas, considerando-as inferiores e primitivas. Como resultado, a sabedoria tradicional dos indígenas foi ignorada e substituída por técnicas exploratórias e destrutivas trazidas pelos colonizadores.

Da mesma forma, o conhecimento dos povos africanos foi sistematicamente desconsiderado durante o período colonial no Brasil. Através da escravidão e da desumanização, os colonizadores tentaram apagar as tradições e saberes dos

africanos, impondo uma visão eurocêntrica da história e das ciências. Embora fossem mestres em diversas áreas como agricultura, metalurgia e medicina herbal, seus conhecimentos foram subjugados e suas contribuições muitas vezes esquecidas ou atribuídas erroneamente a outros povos.

De acordo com Pinheiro (2020, p. 13):

Não existem relatos de que os europeus enviassem engenheiros/as e técnicos/as altamente especializados/as para atuarem no bom funcionamento de engenhos, ou mesmo para improvisar desvios em túneis e minas, ou ainda em qualquer outro ambiente de trabalho executado por pessoas negras (SILVA, 2013). [...] Em outras palavras, durante séculos nesse país, pessoas negras foram as principais cientistas e técnicas porque conseguiram manter um modo de produção, cujos detalhes técnicos eram por eles pensados e executados. A sociedade brasileira herdou a riqueza oriunda da ação técnica e científica de pessoas negras escravizadas. Isso porque o conhecimento tecnológico estava presente em diversos ambientes culturais e sociais da África antiga e esses povos, que foram sequestrados e escravizados, lançaram mão de seus saberes ancestrais para sobreviverem nessas terras (SILVA, 2013).

Ao discorrer sobre a colonização de conhecimentos e o estabelecimento da superioridade posicional do conhecimento ocidental sobre outras formas de conhecimentos não ocidentais, Smith (2018, p. 76) afirma que “[...] o conhecimento ocidental e a ciência são ‘beneficiários’ da colonização dos povos indígenas. O conhecimento adquirido por meio de nossa colonização tem sido usado, por sua vez, para nos colonizar [...]”. E a autora continua:

[...] Noções a respeito do Outro, que já existiam no imaginário europeu, foram reformuladas dentro do quadro teórico das filosofias iluministas, da Revolução Industrial e dos ‘descobrimientos’ dos séculos XVIII e XIX. Quando se discute as bases científicas da pesquisa ocidental, as contribuições indígenas a respeito desses fundamentos raramente são mencionadas. [...] Logo, as formas de conhecimento dos indígenas da Ásia, da América, do Pacífico e da África, seus sistemas de classificação, tecnologias e códigos da vida social, que começaram a ser registrados detalhadamente por volta do século XVII, foram registrados como ‘novas descobertas’ pela ciência ocidental. Essas descobertas foram *modificadas* [grifo da autora] como propriedade pertencente ao arquivo cultural da e ao corpo de conhecimentos do Ocidente. (Ibid., p. 78).

Aqui, Smith nos sugere que, quando se discute as bases científicas da pesquisa ocidental, os conhecimentos dos povos subalternizados pelo colonialismo europeu por muitas vezes foram retrabalhados e apropriados como parte do corpo de conhecimentos do Ocidente, perdendo suas origens e identidades culturais. Esta

reflexão da autora destaca como a apropriação cultural e a subalternização das contribuições de culturas não ocidentais têm sido um aspecto significativo da história do pensamento ocidental e imperialista.

Podemos aludir à essa mesma dinâmica em relação aos povos afrodiaspóricos, ou seja, aqueles que foram escravizados e trazidos para as Américas durante o período da escravidão transatlântica. A apropriação de conhecimentos desses povos pelo Ocidente é uma questão histórica que envolveu (e envolve, ainda hoje) a subalternização e a reinterpretação desses conhecimentos.

Por exemplo: os povos afrodiaspóricos possuíam sistemas de medicina tradicional eficaz, que incluíam o uso de ervas medicinais e práticas terapêuticas específicas e, durante a escravidão, esses conhecimentos foram explorados e protegidos pelos colonizadores europeus. Muitas práticas médicas tradicionais foram usadas para tratar os escravizados, mas muitas vezes foram despojadas de suas raízes culturais e reivindicadas como descobertas da medicina ocidental.

Pinheiro (2020, p. 13-14) nos afirma que

[...] A medicina egípcia, por exemplo, produzia conhecimento a partir dos experimentos e estudos voltados para o interior do organismo humano, elaborados em função da prática da mumificação, do embalsamento dos corpos dos faraós e de pessoas influentes daquela sociedade (NASCIMENTO, 1996). [...] Na região que hoje compreende Uganda, país da África Central, encontramos o saber antigo dos Banyoro que já faziam a cirurgia cesariana antes do ano do século XIX quando um cirurgião inglês conheceu e aperfeiçoou a técnica (MACHADO; LORAS, 2017). [...] Os Banyoro também detinham há séculos o conhecimento acerca da vacinação e da farmacologia. Logo, as técnicas médicas e terapêuticas africanas não estavam voltadas, somente, para o mundo místico, pois eles tinham conhecimentos científicos para a observação atenta do paciente (NASCIMENTO, 1996).

Esses exemplos demonstram como os conhecimentos dos povos africanos e afrodiaspóricos foram muitas vezes reinterpretados, otimizados e subalternizados pelo Ocidente. A apropriação epistêmica desempenhou um papel na construção do conhecimento ocidental, muitas vezes relegando as contribuições dos povos afrodiaspóricos ao anonimato ou atribuindo-as erroneamente à cultura dominante.

Smith (2018, p. 81) destaca um ponto crucial sobre a globalização do conhecimento e da cultura ocidental. Ela ressalta como a globalização,

frequentemente liderada pelo Ocidente, pode reforçar a visão de que o conhecimento legítimo e civilizado é predominantemente de origem ocidental, reforçando o papel do Ocidente como o centro desse conhecimento.

A autora ressalta como a globalização impulsiona a disseminação do conhecimento e da cultura ocidental pelo mundo. Certamente, isso ocorre em grande parte devido ao poder econômico e tecnológico do Ocidente, que influencia o que é amplamente aceito como conhecimento “legítimo” e “civilizado”. A pesquisadora chama-nos à atenção para a tendência de considerar o Ocidente como o árbitro do que é conhecimento válido e que essa perspectiva muitas vezes marginaliza as contribuições de outras culturas e civilizações, perpetuando a ideia de superioridade ocidental.

Smith afirma que o conhecimento ocidental frequentemente é apresentado como universal, disponível para todos, “isto é, até que os pesquisadores não ocidentais reivindiquem sua autoria” (Ibid.). Quando pesquisadores não ocidentais reivindicam a autoria do conhecimento universal, isso resulta na revisão dos relatos históricos. Esses relatos “[...] são revisados (novamente) para que a história da civilização continue sendo a história do Ocidente” (Ibid.).

Diante dessas alegações, entendemos que a globalização do conhecimento, nos moldes ocidentais de superioridade, como destacado por Smith, tem implicações substanciais para grupos sociais subalternizados pelo colonialismo ocidental e para as formas de conhecimento sub-representadas ou excluídas do discurso dominante.

No nosso entendimento, ela influencia a apropriação epistêmica (e cultural) dos povos marginalizados da seguinte maneira: (1) essa globalização do conhecimento reforça a hegemonia do conhecimento e da cultura ocidental e pode levar à marginalização e subalternização de outras culturas e formas de conhecimento, reforçando as estruturas de poder coloniais; (2) essa ênfase na globalização muitas vezes desvaloriza os saberes locais e tradicionais em favor do conhecimento científico ou acadêmico ocidental, o que, por sua vez, prejudica a preservação e a transmissão de conhecimentos tradicionais que são vitais para as comunidades subalternizadas; (3) a globalização do conhecimento pode levar a uma espécie de

“monocultura” do pensamento, onde as perspectivas e abordagens não ocidentais são ignoradas em favor de um paradigma dominante ocidental. Isso limita a diversidade de ideias e cosmovisões, prejudicando a inovação e o entendimento intercultural; (4) muitas vezes, o conhecimento de povos subalternizados é intelectualmente desapropriado, ou seja, é retirado de seu contexto cultural e apresentado como parte do conhecimento ocidental e isso prejudica a capacidade das comunidades tradicionais/locais de controlar e beneficiar-se de seus próprios saberes. Inclusive, parafraseando o cientista social e babalorixá Rodney William (2020, p. 35), o colonizador se apropriou do conhecimento do subalternizado como uma forma de aniquilá-lo.

Além da possibilidade da desapropriação intelectual, há ainda o que podemos chamar de extrativismo epistemológico através do **sequestro epistêmico**<sup>15</sup> de muitos conhecimentos de grupos sociais subalternizados pelo colonialismo ocidental. Tal extrativismo pode ser interpretado como uma forma de injustiça cognitiva que ocorre quando o conhecimento de determinados grupos sociais são extraídos ou expropriados por outros de maneira exploratória, desigual ou injusta. São práticas de apropriação de conhecimento sem a devida atribuição ou reconhecimento adequado à sua originalidade subalterna, ou ainda a exploração intelectual que não beneficia as comunidades ou grupos sociais que detêm esse conhecimento original.

---

<sup>15</sup>O sequestro epistêmico é um entendimento que se refere ao ato de tomar ou apropriar-se de conhecimentos, ideias ou saberes de uma determinada cultura ou grupo social sem o devido reconhecimento, respeito ou consentimento. Essa apropriação muitas vezes acontece em contextos de poder desigual, como durante os períodos de colonização, dominação cultural ou exploração econômica. O termo "sequestro epistêmico", embora não aprofundamos no detalhamento da sua origem epistemológica, tem suas raízes na crítica pós-colonial e nos estudos decoloniais, que examinam as consequências do colonialismo e do imperialismo nas formas de conhecimento, cultura e identidade dos colonizados. Essas práticas coloniais frequentemente levaram à retenção ou marginalização dos saberes indígenas e tradicionais em favor do conhecimento ocidental eurocêntrico.

Além das consequências sociais e econômicas evidentes da exploração e opressão coloniais, é importante destacar a “pilhagem epistêmica”<sup>16</sup> (FREITAS, 2016 apud PINHEIRO, 2020, p. 16) exercida pelos colonizadores contra esses povos. Por meio da imposição de uma visão de mundo eurocêntrica e da negação dos saberes tradicionais, o colonialismo exerceu imensurável injustiça cognitiva privando essas comunidades de seu conhecimento ancestral e marginalizando sua contribuição para o desenvolvimento social e científico mais honesto e inclusivo.

[...] É unicamente a partir do entendimento de que o processo colonial é um saque, um sequestro, e não apenas um apagamento, que podemos iniciar um processo de resgate histórico dos sujeitos que foram silenciados nesse caminho. O fato de ser a pilhagem um roubo, a base na qual deitam todas as pretensas justificativas da necessidade da colonização é o argumento essencial para o desenvolvimento da ideia de que precisamos resgatar os conhecimentos que são nossos, as produções ancestrais do nosso povo. (PINHEIRO, 2020, p. 16).

O extrativismo epistemológico praticado pelos colonizadores contra os povos indígenas e africanos, ao negar e desvalorizar os conhecimentos tradicionais dessas comunidades, tentou apagar sua riqueza intelectual ao mesmo tempo em que marginalizava e silenciava a incorporação de seus conhecimentos tradicionais ao desenvolvimento social e científico do país e do mundo, pois, segundo Pinheiro (Ibid., p. 14):

Se levarmos em consideração que a humanidade surgiu na África e, com ela, as primeiras civilizações, é extremamente plausível se pensar que foram esses primeiros humanos aqueles que desenvolveram formas de produção e reprodução de conhecimento. Deu-se na África, por exemplo, o desenvolvimento da cerâmica, a tinturaria a partir da manipulação de óxidos metálicos, a produção de bebidas alcoólicas (SILVA; PINHEIRO, 2018), a química de conservação da matéria por meio dos processos de mumificação, a fundição de metais e produção de ligas a partir do desenvolvimento de altos fornos (FLUZIN, 2004), a primeira revolução

---

<sup>16</sup> A expressão "pilhagem epistêmica" refere-se a uma forma de sequestro epistêmico que implica em tomar conhecimentos, saberes ou informações de uma cultura ou comunidade e utilizá-los de maneira oportunista ou predatória, sem considerar a sua origem ou sem dar o devido crédito, respeito e reconhecimento aos detentores originais do conhecimento. Esse termo está associado ao contexto de relações coloniais e/ou neocoloniais, onde o conhecimento das culturas colonizadas foi/é apropriado e explorado para atender aos interesses das potências coloniais ou de outras entidades dominantes. Esse tipo de ação pode ocorrer em diversos campos, como ciência, tecnologia, medicina, literatura, arte e outras formas de produção de conhecimento. Para nossos intentos, a noção de “pilhagem epistêmica” converge em sentido à ideia de extrativismo epistemológico que aqui consideramos.



tecnológica da humanidade, a passagem de caçador e coletor de frutos e raízes para a agricultura e pecuária. [...].

Como abordamos na introdução desse trabalho, e vimos discorrendo até aqui, a lógica do paradigma epistemológico da ciência moderna e a posição hegemônica ocupada pelo conhecimento científico no “território” do saber afetaram determinados grupos sociais, invisibilizando e ocultando suas contribuições sociais e culturais, bem como seus conhecimentos e saberes singulares.

A dominância desse paradigma instituiu o que Santos (2010) denominou de “epistemicídio”, uma forma de violência que baseia na destruição e negação dos saberes de certos grupos, privando-os da oportunidade de participar plenamente na construção do conhecimento. O termo “epistemicídio” é uma combinação de “episteme”, que se refere ao conhecimento ou sistemas de conhecimento, e “genocídio”, que se refere à destruição deliberada de grupos étnicos. Portanto, o epistemicídio diz respeito à supressão ou extinção deliberada dos sistemas de conhecimento de um grupo cultural ou étnico.

De acordo com Santos (1998, p. 208 apud Gonçalves; Mucheroni, 2021, p. 3),

El epistemicidio es el proceso político-cultural a través del cual se mata o destruye el conocimiento producido por grupos sociales subordinados, como vía para mantener o profundizar esa subordinación. Históricamente, el genocidio há estado con frecuencia asociado al epistemicidio. Por ejemplo, en la expansión europea el epistemicidio (destrucción del conocimiento indígena) fue necesaria para 'justificar' el genocidio del que fueron víctimas los indígenas.

Logo, o epistemicídio é uma forma de violência que ocorre quando o conhecimento produzido validado por certos grupos é negado, ignorado ou destruído por outros grupos dominantes. Essa violência epistêmica é perpetrada pela ideia de “conhecimento válido”, que exclui e marginaliza as perspectivas e saberes das pessoas que não se enquadram nos moldes estabelecidos.

Trata-se, com isso, de uma forma de opressão que afeta diretamente a capacidade de diferentes grupos sociais em participar e contribuir para a construção do conhecimento. Além disso, o epistemicídio frequentemente está ligado a desigualdades de poder, onde os sistemas de conhecimento dominantes são

impostos sobre culturas e grupos menos poderosos, levando à marginalização e à perda de autonomia.

Como bem aponta Santos (2010), um exemplo clássico de epistemicídio é a colonização europeia das Américas. Durante esse período, os conhecimentos dos povos indígenas foram sistematicamente negados e destruídos em prol da imposição do conhecimento eurocêntrico. O conhecimento indígena sobre plantas medicinais, técnicas de cultivo e sociedades sustentáveis, por exemplo, foi negado e considerado inferior, resultando em uma perda irreparável de saberes que poderiam ter sido valorizados e preservados.

Outro exemplo atual de epistemicídio ocorre com os conhecimentos produzidos por comunidades tradicionais e povos afrodescendentes. Suas perspectivas e saberes são frequentemente desvalorizados e marginalizados, resultando em uma lacuna no campo do conhecimento erudito. Por exemplo, as práticas de agricultura tradicional de comunidades quilombolas têm sido ignoradas em detrimento de modelos agrícolas convencionais, resultando em perda da biodiversidade e vulnerabilidade alimentar de grupos sociais menos abastados, tornando-os mais dependentes de sistemas agrícolas insustentáveis e desfavorecendo o uso de práticas tradicionais mais adequadas para suas realidades locais.

A negação e o desrespeito às práticas agrícolas tradicionais dos povos quilombolas também implica na perda de conhecimento valioso sobre como lidar com os desafios locais, como condições climáticas, pragas e escassez de recursos. Esse conhecimento é passado de geração em geração e é essencial para a adaptação às mudanças ambientais. A dependência de modelos agrícolas convencionais pode tornar as comunidades mais vulneráveis a choques externos, como mudanças climáticas, variações de preços de insumos e produtos agrícolas, ou mesmo crises econômicas. Quando essas comunidades não têm acesso aos recursos e ao conhecimento necessários para a agricultura tradicional, sua segurança alimentar fica comprometida.

Nesse contexto, quando as práticas de agricultura tradicional dos povos quilombolas são negadas, desconsideradas ou desvalorizadas em favor de modelos agrícolas convencionais, isso equivale a uma manifestação de epistemicídio. Isso

porque esses conhecimentos tradicionais são parte integral da cultura e identidade dessas comunidades e representam sistemas de conhecimento que se desenvolveram ao longo de gerações e estão intimamente ligados à adaptação das comunidades às suas condições ambientais e locais específicas. A negação ou supressão desses conhecimentos subalternizados não apenas prejudica as comunidades quilombolas, mas também resulta na perda de uma rica fonte de sabedoria ecológica que poderia ser benéfica para a sociedade em geral.

Ainda sobre o epistemicídio, este também pode ser observado na forma como o conhecimento da mulheres (negras) e minorias étnicas é frequentemente desconsiderado ou minimizado. Por exemplo, a história das mulheres e sua contribuição para as ciências e as artes muitas vezes é omitida ou subvalorizada nos currículos escolares e acadêmicos, privilegiando uma perspectiva falocêntrica e eurocentrada.

[...] Neste sentido, as representações de cientistas reproduzidas em manuais de ciências em geral são a de homens cisgêneros, heterossexuais e brancos. Em outros termos, sendo a ciência um espaço de poder, a representação de seu desenvolvimento foi associada à imagem de sujeitos sociais aceitos e hegemônicos. Assim sendo, todos que estavam fora desses padrões, mas que buscavam se vincular ao processo de desenvolvimento do conhecimento científico, eram rechaçados, inferiorizados e silenciados (PINHEIRO, 2020, p. 13 apud PINHEIRO; ROSA, 2018).

No que diz respeito ao povo de santo, o conceito de epistemicídio nos leva a refletir sobre a violência e a exclusão sofridas pelos seus conhecimentos, oriundos de sua relação íntima e ancestral centralizada na natureza. O povo de santo possui um profundo conhecimento sobre a flora, a fauna e os elementos naturais, que são parte integrante de seus rituais e práticas espirituais. Esse povo tem sido historicamente alvo de epistemicídio, ou seja, a supressão e a negação de seus conhecimentos, tradições e práticas culturais por parte do pensamento dominante na sociedade, e isso tem impactos significativos no respeito à diversidade cultural e na promoção da justiça cultural.

Alguns exemplos de conhecimentos que foram vitimados pelo epistemicídio do povo de santo incluem: (1) cosmovisão e espiritualidade: as religiões de matriz africana têm suas próprias cosmologias, crenças espirituais e rituais. Muitas vezes,

esses conhecimentos são estigmatizados, considerados “supersticiosos” ou até demonizados. Isso impacta negativamente o respeito à diversidade intelectual, espiritual e religiosa; (2) herança cultural e oralidade: muitas tradições do povo de santo são transmitidas oralmente e por meio de rituais. A supressão dessas práticas e a falta de reconhecimento de suas línguas e histórias impactam a preservação da herança cultural e a diversidade linguística; (3) medicina tradicional e cura: o povo de santo possui conhecimentos valiosos sobre plantas medicinais e práticas de cura que foram ignorados ou estigmatizados. Essas práticas podem contribuir para a diversidade da medicina e da saúde, oferecendo alternativas complementares ao sistema de saúde convencional; (4) arte e música: muitas manifestações culturais, como a música, a dança e a arte visual, estão intimamente ligadas às religiões de matriz africana. A marginalização dessas expressões culturais contribui para a perda da diversidade artística e criativa; (5) conhecimento ecológico: muitas práticas religiosas africanas têm uma relação profunda com a natureza e promovem a conservação ambiental. A falta de reconhecimento dessas práticas contribui para a degradação e a perda de conhecimento ecológico valioso; (6) história e memória: a negação da contribuição do povo de santo para a sociedade brasileira e a falta de reconhecimento de sua luta contra a opressão contribuem para uma narrativa distorcida da história do país. Neste sentido, aliás, é que historiadores brasileiros contemporâneos têm dispendido esforços hercúleos para trazer à cena da historicidade brasileira a emergência das lutas e contribuições sociais diversas de muitos invisibilizados do Brasil, entre eles e elas, Maria Felipa, Juliano Moreira, Luís Gama entre outros e outras.

Como consequência negativa desses extermínios epistemicidas vemos o agravamento do desrespeito à pluralidade cultural, uma vez que perpetua estereótipos, preconceitos e discriminação. Além disso, o epistemicídio reflete desigualdades de poder, em que o conhecimento dominante é privilegiado em detrimento dos conhecimentos e tradições das comunidades marginalizadas, como é o caso do povo de santo.

É neste ponto que entendemos ser crucial promover o respeito – e não somente a tolerância – à diversidade cultural das comunidades subalternizadas pela

colonialidade do poder e do saber. Essa promoção implica não somente o reconhecimento, mas também a valorização desses conhecimentos. E valorizar, para nós, povo de santo, significa garantir o direito de nossas comunidades de preservar e transmitir nossas tradições, cosmovisões e conhecimentos ancestrais para uma sociedade mais inclusiva e justa.

O epistemicídio dos conhecimentos do povo de santo sobre a natureza ocorre de diversas formas, como evidenciamos anteriormente. Primeiramente, esses conhecimentos são desconsiderados e desacreditados pela sociedade em geral, que muitas vezes os rotula como “superstições” ou “crenças primitivas”, negando-lhes a validade e a relevância. Esse processo de deslegitimação resulta na segregação e eliminação dos conhecimentos desse grupo social também no campo do conhecimento científico e acadêmico e impede a copresença radical dessa comunidade na construção epistemológica do mundo<sup>17</sup>.

E como nos alerta Maldonado-Torres (2019, p. 30):

É portanto necessário refletir criticamente sobre o enredamento de marcadores de civilização com ideias que postulam outros povos como primitivos ou selvagens, e sobre as formas nas quais a modernidade ocidental sempre pressupõe definições e distinções coloniais dessa natureza.

Essa impraticabilidade de coexistência plural, como nos coloca Santos (2010) decorre da delimitação do pensamento moderno ocidental. Para este autor,

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que o ‘outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de

---

<sup>17</sup> Considero a expressão “construção epistemológica do mundo” como a ideia de que o conhecimento sobre o mundo é moldado, organizado e interpretado por meio de múltiplos sistemas de crenças, teorias, paradigmas e estruturas de pensamento. Portanto, essa construção epistemológica está relacionada à ideia de relativização cultural, que sugere que não existe uma verdade única e objetiva, mas sim múltiplas interpretações da realidade, influenciadas por diferentes perspectivas culturais e sistemas de conhecimento. Logo, reconheço a importância da diversidade de conhecimentos e perspectivas na compreensão do mundo e destaco a necessidade de respeitar e valorizar essas diferentes construções epistemológicas.

forma radical [...] A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha [...]. (Ibid., p. 31-32).

Nesse contexto, o “pensamento abissal” refere-se a uma maneira de pensar que estabelece distinções e fundamentos na sociedade, onde algumas coisas ou conceitos são considerados aceitáveis e outros inaceitáveis e essas distinções inaceitáveis são fundamentais para sustentar aquilo que é aceitável.

Essa divisão invisível é estabelecida por meio de "linhas radicais" que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "universo deste lado da linha" e o "universo do outro lado da linha". A divisão é tão marcada que o que está "do outro lado da linha" é efetivamente apagado da realidade, tornando-se inexistente. Em outras palavras, o pensamento abissal faz com que o que está do "outro lado da linha" seja considerado irrelevante ou incompreensível, e é produzido como inexistente.

Isso implica que tudo o que é produzido como inexistente é excluído da forma radical do discurso e da consideração social. Uma característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da coexistência dos dois lados da linha, o que significa que o pensamento moderno ocidental tende a manter uma separação e muitas vezes injusta entre diferentes realidades, culturas, grupos sociais ou perspectivas, tornando difícil a compreensão e o diálogo entre eles.

Santos argumenta que essa forma de pensar tem implicações profundas na sociedade e na compreensão da realidade, muitas vezes perpetuando desigualdades e injustiças ao excluir e marginalizar as vozes e perspectivas que estão "do outro lado da linha".

O autor (Ibid., p. 33) segue argumentando que o "pensamento abissal" se manifesta no campo do conhecimento e influencia a forma como a ciência é vista como a única fonte de verdade universalmente aceita em detrimento de outras formas de conhecimento. Ele destaca que no âmbito do pensamento abissal, a ciência moderna detém o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso. Isso significa que a ciência é vista como a única fonte de conhecimento que

pode determinar se é verdadeiro ou falso, enquanto outras formas de conhecimento são relegadas a uma posição inferior.

Esse monopólio da ciência é o cerne de uma disputa epistemológica entre formas científicas e não-científicas de verdade. Isso implica que a ciência é considerada a única forma legítima de conhecimento, e outras formas de conhecimento são frequentemente desqualificadas ou desconsideradas.

Neste sentido, o pensamento abissal cria a dicotomia entre o conhecimento tido como “válido” e “legítimo” e aquele considerado inferior ou inválido dentro do sistema dominante. E essa divisão hierárquica, de acordo com Santos, coloca certos conhecimentos e perspectivas à margem, perpetuando assim a desigualdade e a opressão.

Para Santos (Ibid.) a visibilidade da ciência e a acessibilidade dela como a única autoridade em determinar o que é verdadeiro e falso estão enraizadas na invisibilidade de outras formas de conhecimento que não se encaixam nas categorias de verdade ou falsidade definido pela ciência. Ele menciona conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas como exemplos dessas formas de conhecimento que ficam do "outro lado da linha", fora do domínio do que é considerado verdadeiro e falso pela ciência.

Um exemplo de pensamento abissal é a maneira como o conhecimento científico ocidental foi historicamente privilegiado em detrimento de outros saberes indígenas, populares ou ancestrais. Esses conhecimentos, muitas vezes, são desvalorizados ou ignorados pela academia e pelo *mainstream*, mesmo possuindo um vasto potencial para contribuir em diversas áreas do conhecimento (SANTOS, 2010, 2019; SMITH, 2018).

Esses conhecimentos, que têm raízes em contextos culturais, sociais e históricos diversos, são marginalizados e não são considerados relevantes ou comensuráveis porque não se enquadram na estrutura epistemológica da ciência moderna. Até porque, para o paradigma hegemônico:

[...] do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na

melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica. (SANTOS 2010, p. 34).

Isso implica que, do ponto de vista do "pensamento abissal", essas formas de conhecimento são desqualificadas e vistas como inferiores, supersticiosas ou irracionais – como aqueles conhecimentos do povo de santo que são vitimados pelo epistemicídio que apontamos anteriormente – que, na melhor das hipóteses, essas formas de conhecimento não científico podem ser consideradas como objetos ou matéria-prima para a pesquisa científica. Isso significa que, em vez de serem reconhecidos e valorizados como conhecimento por direito próprio, essas formas de compreensão são vistas como algo que a ciência pode eventualmente investigar, estudar ou explicar.

[...] Esta negação radical de copresença fundamenta a afirmação da diferença radical que, deste lado da linha, separa o verdadeiro do falso, o legal do ilegal. O outro lado da linha compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, tal como os seus autores, e sem uma localização territorial fixa. (Ibid., p. 34).

Nessa perspectiva, os conceitos de pensamento abissal e epistemicídio nos trazem à luz questões fundamentais sobre a forma como determinados conhecimentos e experiências são marginalizados e silenciados na sociedade. “[...] Identificar a linha abissal é o primeiro passo no sentido de a ultrapassar, quer ao nível epistemológico, quer ao nível político. Identificar e denunciar a linha abissal permite abrir horizontes relativamente à diversidade epistemológica do mundo [...]” (Id., 2019, p. 28).

Assim sendo, superar o pensamento abissal implica-nos em construir um novo paradigma epistêmico que reconheça e valorize a diversidade de conhecimentos presentes em nossa sociedade. Faz necessário e urgente abrir espaço para as vozes marginalizadas e silenciadas, o que implica em uma reconfiguração das relações de poder no campo do conhecimento, permitindo que diferentes formas de saber que foram historicamente suprimidas e subalternizadas sejam vistas como legítimas e valiosas, para que somente assim seja possível promover a justiça epistêmica.



A partir deste cenário teórico, podemos, então, advogar a importância crucial de identificar e discutir a validade dos conhecimentos dos povos subalternizados, em especial do povo afrodiaspórico, para a construção de uma epistemologia plural do mundo como um tema fundamental para a promoção da igualdade e da equidade no campo do conhecimento.

O pensamento abissal que, como vimos, refere-se à divisão hierárquica que privilegia os saberes ocidentais e marginaliza os conhecimentos locais e tradicionais de comunidades historicamente oprimidas. Esta divisão cria um abismo epistemológico que coloca em desvantagem aqueles cujas perspectivas de conhecimento não se encaixam nas molduras conceituais eurocêntricas. E isso é especialmente relevante no contexto afrodiaspórico, uma vez que a história dessa população foi marcada pela escravidão, racismo e opressão, que frequentemente relegaram suas formas de conhecimento e suas experiências à margem.

É aqui que nos valemos, também, dos conceitos fundantes de “sociologia das ausências” e da “sociologia das emergências” de Santos (2007, 2019), que, para os intentos elucidativos desta tese de doutoramento, destaca a ausência de representação e reconhecimento das contribuições dos povos afrodiaspóricos na produção de conhecimento.

A Sociologia das Ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. E é isso o que produz a contradição do presente, o que diminui a riqueza do presente. [...]. (Id., 2007, p. 28-29).

“Ausências” referem-se a elementos, grupos sociais, questões ou formas de conhecimento que são ignorados, sub-representados ou excluídos do discurso, práticas e instituições dominantes. Isso pode ocorrer devido à hegemonia de determinados valores, culturas, formas de conhecimento ou sistemas políticos, que acabam marginalizando outras perspectivas. Estas ausências não são acidentais, mas sim resultado da invisibilidade sistemática imposta a essas comunidades ao longo da história. Reconhecer essas ausências é o primeiro passo para questionar o pensamento abissal e começar a construir uma epistemologia plural.

Santos (2007) nos descreve cinco modos de produção de ausências na racionalidade ocidental. Dessas, enfatizamos a primeira delas: a monocultura do saber e do rigor; “a ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm a validade nem o rigor do conhecimento científico” (Ibid., p. 29).

[...] Essa monocultura reduz de imediato, contrai o presente, porque elimina muita realidade que fica de fora das concepções científicas da sociedade, porque há práticas sociais que estão baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes ou rigorosos. E, como tal, todas as práticas segundo esse tipo de conhecimentos não são críveis, não existem, não são visíveis. Essa monocultura do rigor baseia-se, desde a expansão europeia, em uma realidade: a ciência ocidental. (Ibid.).

Tal monocultura tende, portanto, a homogeneizar e hierarquizar o conhecimento, favorecendo as abordagens científicas ocidentais em detrimento de outras formas de saber, especialmente as provenientes de culturas não ocidentais, comunidades marginalizadas e grupos historicamente oprimidos. Isso resulta, além do *apartheid* epistêmico, em uma visão limitada e parcial do conhecimento, que ignora ou desvaloriza perspectivas alternativas, tradicionais.

Através dessa leitura de Santos, entendemos que tal monocultura do saber impõe uma visão estreita de validade e de rigor científico que muitas vezes exclui epistemologias e conhecimentos que não se encaixam nas normas e critérios convencionais. Por isso mesmo, há implicações significativas na perpetuação de desigualdades e na marginalização de grupos e comunidades que têm conhecimentos valiosos a oferecer, mas que são desconsiderados devido à sua não conformidade com os padrões estabelecidos.

Ao constituir-se como monocultura (como a soja), destrói outros conhecimentos, produz o que chamo ‘epistemicídio’: a morte de conhecimentos alternativos. Reduz realidade porque ‘descredibiliza’ não somente os conhecimentos alternativos mas também os povos, os grupos sociais cujas práticas são construídas nesses conhecimentos alternativos. Qual é o modo pelo qual essa cultura cria inexistência? A primeira forma de produção da inexistência, de ausência, é a ignorância. (Ibid.).

Para combater a monocultura do saber e do “rigor” científico, Santos advoga por uma epistemologia plural que reconheça a diversidade de conhecimentos e

perspectivas. O que, por sua vez, deve envolver a valorização de múltiplas formas de conhecimento, a inclusão de vozes marginalizadas e a ampliação dos critérios de validade e rigor para abranger uma variedade de abordagens epistemológicas. Para nós, um “rigor outro” como sustenta Macedo (2009b).

“Emergências”, por outro lado, dizem respeito aos novos atores sociais, movimentos, ideias ou problemas que surgem como resposta às ausências. São formas de resistência e de afirmação de vozes e saberes que antes eram excluídos ou ignorados. Emergências se referem a novas formas de ação social, movimentos sociais, práticas culturais ou epistemológicas que estão emergindo como resposta aos problemas sociais, injustiças e desigualdades. Essas emergências podem representar uma resistência ou uma reação à exclusão e à opressão, bem como novas possibilidades para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

[...] A razão que é enfrentada pela Sociologia das Ausências torna presentes experiências disponíveis, mas que estão produzidas como ausentes e é necessário fazer presentes. A Sociologia das Emergências produz experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência. (SANTOS, 2007, p. 38).

Logo, a sociologia das emergências se concentra em analisar e compreender as mudanças sociais, culturais, políticas, econômicas e **educacionais** que emergem em resposta a crises e desafios contemporâneos. Essa abordagem se concentra nas respostas criativas e inovadoras que as comunidades e as sociedades desenvolvem para lidar com situações de ruptura ou mudança significativa em suas vidas.

A sociologia das emergências reconhece que o mundo contemporâneo é caracterizado por uma série de crises, incluindo crises ambientais, políticas, sociais.

Enquanto a tarefa da sociologia das ausências é produzir um diagnóstico radical das relações capitalistas, coloniais e patriarcais, a sociologia das emergências visa converter a paisagem de supressão que surge a partir desse diagnóstico num vasto campo de experiência social, rica e inovadora. [...]. (Id., 2019, p. 54).

Ademais, Santos argumenta que, em vez de se concentrar apenas nas estruturas de poder e na análise dos problemas existentes, a sociologia deve dar

atenção às respostas inovadoras e às soluções que surgem a partir das próprias comunidades afetadas por essas crises: “[...] é que a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências vão produzir uma enorme quantidade de realidade que não existia antes” (Ibid.).

Com essa abordagem, é possível destacar a capacidade das pessoas e das comunidades de se adaptarem e responderem de maneira crítica às situações diversas, muitas vezes desenvolvendo práticas, valores, formas de organização e até mesmo novos paradigmas. Portanto, a sociologia das emergências considera que as soluções para os desafios contemporâneos podem surgir a partir das próprias experiências das pessoas, comunidades e grupos marginalizados.

Inclusive, Santos argumenta que essa abordagem permite que a sociologia amplie seu escopo e reconheça o conhecimento e a experiência das pessoas que muitas vezes são ignoradas pelas abordagens tradicionais. Ela enfatiza a importância de trazer à voz, de falar-com as comunidades e de reconhecer a diversidade de respostas e soluções que surgem em diferentes contextos.

Neste panorama teórico, frisamos que, para os intentos de propostas que visam a decolonialidade do ser, do poder e do saber, a sociologia das emergências contribui para uma compreensão mais completa das complexas dinâmicas socioculturais e educacionais em mundo em constante transformação. Assim como essa perspectiva rompe a visão monocultural e hegemônica da sociologia tradicional, ela potencializa a transgressão epistemológica e o rompimento com o paradigma educacional dominante que estabelece a superioridade e unicidade do conhecimento científico ocidental nas práticas pedagógicas da escola tradicional e, inclusive, ajuda a tornar crível e visível uma outra escola, uma escola interculturalizada na criticidade e na ecologia de saberes.

A transgressão epistemológica, como vimos enfatizando no decorrer deste trabalho, está intrinsecamente ligada à subversão das normas epistemológicas dominantes e “a sociologia das ausências é uma sociologia transgressora numa acepção muito radical” (Id., 2019, p. 50). No contexto afrodiaspórico, a transgressão epistemológica envolve desafiar o pensamento abissal e trazer à tona os conhecimentos tradicionais, as narrativas, a cultura e a experiência dessas

comunidades que foram ausentadas desde os tempos coloniais. Somente uma radicalidade insurgente, disruptiva, prática pode reivindicar um espaço no “território do saber” (ARROYO, 2011) que historicamente foi negado aos grupos subalternos.

No território do saber, a intersecção desses conceitos, mais a política de sentido da concepção de re-existência (PAIM, 2012) e da afirmação da diferença, potencializa a construção de uma epistemologia plural do mundo que é inclusiva, diversificada e socialmente justa. Isso envolve a promoção da validade e da igualdade de reconhecimento dos conhecimentos do povo afrodiaspórico, bem como a conscientização e o engajamento de todos os campos do conhecimento na superação das lacunas e preconceitos históricos.

A construção de uma epistemologia plural implica não apenas reconhecer as contribuições afrodiaspóricas, mas também transformar as estruturas de poder que perpetuam o pensamento abissal, principalmente nos campos da cultura e da educação brasileiras, de modo a permitir que esses grupos sociais compartilhem suas perspectivas e saberes significativamente. Implica, então, um giro à decolonialidade do poder, do saber e do ser no território do saber em busca da coexistência cultural e epistêmica plural.

O Brasil, ao longo de sua história, desde a invasão mercantilista ocidental, foi palco de um intenso processo de colonização europeia que subjugou e segregou povos indígenas e africanos. No entanto, mesmo diante dessa opressão, tais povos foram capazes de resistir e manter vivas suas culturas através das re-existências. “[...] Por consequência, a resistência contra a exclusão abissal engloba uma dimensão ontológica. É necessariamente um modo de re-existência” (SANTOS, 2019, p. 46).

Durante o período colonial brasileiro, os povos indígenas foram violentamente reprimidos, obrigados a abandonar suas tradições e submetidos a um processo de aculturação forçada. Da mesma forma, os africanos trazidos como escravos eram despojados de suas identidades culturais e submetidos a um sistema desumano de exploração. Contudo, ao longo dos séculos, esses povos conseguiram, mesmo nas condições mais adversas, manter vivas suas práticas culturais fundantes, que resistem até os dias atuais.

É importante destacar o exemplo da capoeira. Fruto da resistência dos africanos escravizados, essa expressão cultural foi criada como uma forma de luta disfarçada, pois os escravizados eram proibidos de praticar qualquer tipo de arte marcial. Assim, a capoeira tornou-se uma manifestação cultural que mescla dança, música e artes marciais, preservando, com isso, elementos da cultura africana.

A capoeira no Brasil é uma manifestação cultural visível que se tornou símbolo de resistência, pois representa a reafirmação da identidade negra e a resistência contra a opressão. Ao longo dos séculos, ela se transformou em um fenômeno cultural que transcende fronteiras e continua a ser uma forma de expressão cultural que desafia os estereótipos e valoriza a cultura negra.

É imprescindível mencionar também a resistência cultural na culinária brasileira. A introdução de ingredientes e técnicas indígenas e africanas foi fundamental para moldar a gastronomia nacional. Pratos como a feijoada, o vatapá e o acarajé são exemplos de como essas culturas foram capazes de resistirem e se reinventarem, oferecendo ao Brasil uma rica diversidade gastronômica.

A re-existência cultural dos povos subalternizados pelo colonialismo europeu no Brasil é, portanto, um testemunho da força e da resiliência dessas comunidades, tendo em vista que, mesmo diante de opressões seculares, esses grupos conseguiram preservar e revitalizar seus aspectos culturais, contribuindo para a construção de uma identidade brasileira plural e diversa. Isso nos impõe o dever de reconhecer e valorizar essas re-existências na formação do Brasil contemporâneo.

Para nós, a noção de re-existência – como a que adotamos e discutimos anteriormente nesta tese – enfatiza-nos a resiliência e a reinvenção cultural das comunidades subalternizadas, permitindo que elas se posicionem como sujeitos ativos e autônomos em seus processos de luta e construção de uma realidade mais justa e igualitária. A re-existência enfatiza também a luta contínua das comunidades afrodiaspóricas para se manterem e prosperarem em face de desafios sistemáticos. Isso implica resistir às estruturas de poder opressivas e afirmar sua identidade cultural, estética, étnico-racial e histórica, o que inclui a validação de suas formas de conhecimento.

Afirmamos, portanto, que a noção re-existência busca romper com o legado de opressão e resistência dos marginalizados, promovendo a valorização das culturas e conhecimentos tradicionalmente silenciados. Ao reexistirem, os grupos racializados rompem com os estereótipos negativos e opressivos associados a eles e valorizam suas histórias, suas lógicas próprias, conhecimentos e contribuições para a humanidade. Pois, como nos diz Machado (2017, p. 38): “é preciso ter coragem pra ter na pele a cor da noite”.

Esta expressão de Machado pode-nos ser pensada por diferentes conotações. Tecendo alguns entrelaçamentos com o pensamento desta autora e as finalidades teóricas desta tese, entendemos, sociologicamente, que esta expressão pode ser examinada em termos de estruturas sociais e desigualdades relacionadas à raça e etnia quando nos evidencia como as diferenças raciais afetam o acesso a oportunidades e recursos. Por outro lado, se em um contexto de estudos sobre diversidade racial e étnica, a expressão “pele da cor da noite” pode ser usada para descrever ou se referir a pessoas de ascendência africana ou afrodescendentes. Pode ser usada em discussões sobre questões de identidade, discriminação racial, igualdade e inclusão.

A partir da leitura de Machado, compreendemos que a autora não só se refere de forma poética a pessoas cuja pele é escura ou negra, metaforicamente associando-as à escuridão da noite, mas denuncia a falta de representatividade do povo negro na cultura dominante e a carência de um tratamento diferencial necessário aos afrodescendentes, principalmente em face de sua estética constitutiva. Assim diz Machado (Ibid.):

Ao longo da caminhada pela vida, aprendi, constatei e, principalmente, senti que as crianças negras carecem de um olhar diferenciado. Um olhar que contemple a sua beleza do jeito como ela é. As crianças negras crescem tomando tapas na alma. Não fomos rainha do milho. Não fomos rainha da primavera. Votávamos em rainhas que não nos representavam [...] A eleita era sempre uma menina que não tinha nenhuma obrigação de se incomodar com nossa agonia. Era uma situação naturalizada. Também nunca percebi que eu não podia ser anjinho porque o meu cabelo não balançava.

Do nosso ponto de vista, entendemos que Machado reivindica uma mudança no campo social que promova a igualdade racial, o respeito à identidade e às

experiências das crianças negras, e a necessidade de criar um ambiente que seja mais inclusivo e diversificado, onde todas as crianças possam se sentir valorizadas e representadas em igual medida. Esse olhar diferenciado implica em reconhecer suas experiências únicas e tratar suas necessidades de maneira apropriada; contemplar as crianças negras como elas são e celebrar suas identidades raciais e étnicas.

Os “tapas na alma” conotam que as crianças negras enfrentam discriminação, preconceito e estereótipos que afetam profundamente sua autoestima e bem estar emocional, tendo em vista que a falta de representatividade das crianças negras reforça a ideia de que sua identidade e cultura não são valorizadas, inclusive a questão da representação racial no que se refere a características físicas, como o cabelo, que são frequentemente estigmatizadas na sociedade. Machado enfatiza, também, que a discriminação racial e a falta de representatividade se tornam tão comuns, uma “situação naturalizada”, que as pessoas acabam por não questionar mais essa desigualdade. Portanto, não é “fácil” ter a pele da cor da noite numa sociedade racista, euro referenciada.

A metáfora “pele da cor da noite” é uma expressão que, à primeira vista, parece descrever a tonalidade da pele dos indivíduos, mas quando vista através da lente do povo de santo revela-se uma poderosa representação da complexa teia de identidade, cultura e história que define a condição de um grupo social racializado, examinando suas origens africanas, a influência do sincretismo religioso, o impacto da repressão histórica e o papel fundamental na formação da identidade afro-brasileira.

O Candomblé e outras religiões afro-brasileiras têm raízes profundas nas tradições africanas. Durante o tráfico transatlântico de pessoas escravizadas, milhões de africanos foram trazidos para o Brasil, trazendo consigo suas crenças e práticas religiosas. Essas tradições serviram como uma âncora cultural para a diáspora africana no Brasil e, portanto, contribuíram para a formação da identidade cultural do povo de santo. A metáfora da “pele da cor da noite” ressoa com essa herança, pois enfatiza a conexão direta com a África e a cor da pele é um traço distintivo da diáspora africana.



Cabe lembrar que durante o período colonial brasileiro, os africanos escravizados frequentemente eram forçados a se converter ao cristianismo, resultando em um sincretismo religioso peculiar. O Candomblé manteve elementos africanos, mas também incorporou elementos cristãos, como a identificação de orixás com santos católicos. Ainda assim, essa adaptação religiosa não eliminou a identificação racial do Candomblé. Pelo contrário, reforçou a noção de que as religiões afro-brasileiras eram “religiões de negros”, criando assim uma dualidade racial e religiosa que persiste até hoje.

As religiões afro-brasileiras, incluindo o Candomblé, enfrentaram séculos de repressão por parte das autoridades coloniais e pós-coloniais. Isso ocorreu como parte de um esforço mais amplo de controlar e desumanizar a população escravizada e, mais tarde, como uma forma de manter a desigualdade racial. A repressão não só reforçou a identificação racial dessas religiões, mas também demonstrou a resiliência do povo de santo. A metáfora da “pele da cor da noite” representa a resistência contra a opressão, o que ajudou a forjar uma identidade cultural religiosa forte.

O Candomblé desempenhou um papel fundamental na formação da identidade afro-brasileira. Durante períodos de discriminação e marginalização, as religiões afro-brasileiras serviram como um refúgio cultural e espiritual. Aqui, a metáfora da “pele da cor da noite” é uma recordação constante da herança africana e da identidade racial dos adeptos do Candomblé, reforçando a importância desse grupo na luta pela igualdade racial e na preservação de sua cultura.

Nestas considerações, a metáfora “pele da cor da noite”, de Machado, alarga-se para nós como uma representação complexa da condição racial do povo de santo. Ao explorar suas origens africanas, a influência do sincretismo religioso, a repressão histórica e seu papel fundamental na formação da identidade afro-brasileira, fica evidente que o Candomblé e outras religiões afro-brasileiras são profundamente racializados. Essas religiões servem como um símbolo de resistência e resiliência cultural, contribuindo para a construção de uma identidade afro-brasileira forte, mas também destacando a necessidade contínua de lutar contra o racismo e a discriminação racial no Brasil. Portanto, a metáfora da “pele da cor da

noite” transcende a mera descrição física e se torna um símbolo da riqueza e complexidade da identidade racial no contexto do povo de santo<sup>18</sup>.

Apesar do colonialismo europeu, e das imposições da colonialidade do poder e do saber, tecidas nesse breve panorama acima, podemos afirmar que o povo de santo, enquanto grupo social racializado e subalternizado pelo pensamento abissal persistente, resiste e reafirma sua identidade em meio às estruturas de poder e de saber coloniais, pois “é preciso ter coragem pra ter na pele a cor da noite” (Ibid.). O povo de santo, assim como outros grupos culturais socioreferenciados na diáspora africana no Brasil, reexiste às constantes investidas coloniais de seu silenciamento e invisibilização, sobretudo ao reivindicar a construção de uma sociedade mais igualitária e emancipatória.

Na trajetória transversal da história do negro no Brasil, vamos considerar alguns desvios como arranjos para a reexistência. Trata-se, portanto, de uma forma de atualização que podemos considerar legítima na essência que advém de uma experiência coletiva e que tem a sua própria lógica. Lógica que se faz pela reexistência, como fenômeno de transformação cognitiva pela inter-relação de seres e saberes compartilhados. Seres que, expatriados pela diáspora, resinificaram seus papéis, organizando-se em torno de uma identidade ancestral. Saberes que se imbricam e se expressam nos enredos da história oral, nos mitos, cantigas, provérbios e falares que anunciam um *ethos* epistemológico enraizado no pensamento africano na sua temporalidade. (MACHADO, 2017, p. 56-57).

Neste sentido, entendemos com Machado o dever de destacarmos a importância de considerar os “desvios” como estratégias de reexistência e preservação da herança africana na identidade e cultura das comunidades negras na resistência histórica e cultural desses grupos étnicos, tendo em vista que a história dos negros no Brasil não é linear, mas marcada por reviravoltas, desvios e mudanças ao longo tempo.

Em Machado, “reexistência” – que combina resistência e existência – indica-nos que a luta pela sobrevivência e identidade é uma força-motriz que impulsiona a evolução das comunidades negras. Daí a possibilidade de compreendermos os

---

<sup>18</sup> Cabe frisar que no Candomblé, no presente, embora haja pessoas de diversas origens raciais e étnicas, entendemos ser correto afirmar que o povo de santo é um grupo social racializado e a sua racialização é uma consequência de fatores históricos, étnicos e coloniais. O Candomblé continua sendo um importante símbolo de resistência e expressão cultural para a população negra no Brasil, e isso está intrinsecamente ligado à sua racialização.

“desvios como arranjos para a reexistência” como estratégias não convencionais forjadas pelas comunidades negras no Brasil para resistir à opressão racial, como formas de resistência cultural, econômica e social. Estratégias essas válidas e autênticas, pois emergem de uma experiência compartilhada historicamente pelas comunidades negras.

Aqui, vale reforçar que algumas dessas estratégias incluem: (1) **cultura e religião**: pela preservação e adaptação de tradições culturais africanas, como religiões de matriz africana (como o Candomblé e a Umbanda), música (como o samba e o maracatu), dança e arte, assim como o uso de elementos culturais como formas de resistência e expressão de identidade; (2) **quilombos**: pelo estabelecimento dessas comunidades independentes, onde os escravizados fugiam da opressão e criavam sociedades autônomas. O Quilombo dos Palmares, liderado por Zumbi dos Palmares, é um exemplo notável; (3) **líderes e movimentos**: através da emergência de líderes negros que promoviam a resistência e a organização comunitária, como Luís Gama, Abdias do Nascimento, e movimentos como o Movimento Negro Unificado (MNU) e o Movimento Negro; (4) **literatura e educação**: através da produção de literatura e documentos que expunham a injustiça racial e promoviam a conscientização, como a obra de Lima Barreto e Carolina Maria de Jesus e pela promoção da educação como meio de capacitação e mobilização, como o Instituto Cultural Beneficente Steve Biko e a Escola Mãe Hilda, ambos no município de Salvador, na Bahia; (5) **economia**: pelo desenvolvimento de estratégias econômicas, como o empreendedorismo comunitário, pequenos negócios e cooperativas e a participação em movimentos de empoderamento econômico, como a economia solidária; (6) **política**: pelo engajamento político por direitos civis, políticos e sociais, incluindo a participação ativa em movimentos pela igualdade racial, bem como na luta por cotas raciais e políticas afirmativas para combater a desigualdade; (7) **consciência racial**: através da promoção da conscientização racial e do orgulho negro como meio de combater estereótipos e preconceitos, além da celebração de datas e eventos culturais que destacam a herança afro-brasileira.

Até hoje, essas estratégias não convencionais foram e são fundamentais para a resistência das comunidades negras no Brasil, contribuindo para a preservação de sua cultura, identidade e busca por igualdade e justiça em contextos de opressão racial.

Retomando Machado, ao dizer de um “fenômeno de transformação cognitiva pela inter-relação de seres e saberes compartilhados”, vemos que a autora enfatiza como a reexistência não se limita apenas a ações práticas, mas também envolve uma transformação cognitiva e cultural, influenciada pela interação entre indivíduos e conhecimentos compartilhados, estabelecendo as conexões com as raízes africanas como um meio de fortalecer a identidade e a coesão das comunidades negras no Brasil.

Por fim, ao afirmar com os exemplos de como a cultura africana é transmitida de geração em geração, mesmo após a diáspora, Machado nos diz da existência de uma base epistemológica que liga o pensamento africano ao contexto cultural das comunidades negras no Brasil, destacando a importância dessa herança intelectual. Essa herança intelectual, assume um papel de destaque ao demonstrar como as raízes culturais ancestrais enriquecem o tecido cultural das comunidades negras no Brasil, contribuindo para a compreensão mais profunda e a valorização da diversidade cultural e epistêmica presente nesse contexto.

#### **4.2 *Natureza cultura: vida e etnoaprendizagem no terreiro de candomblé***

A relação entre vida e aprendizagem, assim como a dicotomização entre natureza e cultura, é um campo fecundo para a reflexão. No contexto do pensamento ocidental moderno, essas dimensões muitas vezes foram separadas, resultando em uma visão fragmentada do mundo e do conhecimento.

A vida e a aprendizagem são intrinsecamente entrelaçadas. Desde os primeiros momentos de existência, a vida é permeada por um processo contínuo de aprendizado. Cada interação, experiência e observação contribuem para a

construção do conhecimento. No entanto, o pensamento ocidental moderno, com suas raízes cartesianas e dualistas, tende a fragmentar essa relação orgânica.

A dicotomização entre natureza e cultura reflete-se na forma como a aprendizagem é concebida. A natureza é frequentemente associada (mesmo no nosso imaginário mais corriqueiro) ao selvagem, ao instintivo, ao incontrolável, enquanto a cultura é vista como esfera civilizada, onde o conhecimento é codificado e transmitido. Essa dicotomia cria um fosso artificial entre a aprendizagem “natural” e a aprendizagem “cultural”, alimentando a ideia de que o conhecimento formal é separado da experiência vital.

A educação formal, muitas vezes, é moldada por essa visão dicotômica, privilegiando a cultura em detrimento da natureza, “[...] em que o ser humano passou a ser visto como a medida e o centro de todas as coisas [...]” (RANGEL, 2018, p. 49). O ambiente escolar é estruturado como um espaço isolado, separado da vida cotidiana. A aprendizagem é confinada a salas de aula, livros didáticos e currículos padronizados, enquanto a riqueza da experiência de vida é subestimada.

No entanto, essa dicotomização é redutora. A aprendizagem não pode ser confinada a um espaço cultural isolado, pois é um processo inerentemente vinculado à vida. A natureza, longe de ser um mero cenário, é uma fonte inesgotável de conhecimento. Observar os ciclos naturais, compreender os padrões da flora e da fauna, são formas fundamentais de aprendizado que muitas vezes são desconsideradas na educação formal.

A superação dessa dicotomia exige uma abordagem mais integrativa. Reconhecer a interconexão entre vida e aprendizagem implica trazer a natureza de volta ao centro do processo educacional. A sala de aula não deve ser vista como um refúgio separado da vida, mas como um espaço que se integra organicamente ao mundo ao seu redor. A promoção de uma educação mais holística envolve a valorização da experiência como um veículo essencial de aprendizagem. O conhecimento não deve ser transmitido apenas de forma unidirecional, mas emergir da interação ativa do entorno. A natureza, como uma extensão da sala de aula, oferece lições valiosas que complementam e enriquecem o conhecimento formal.

Em última análise, a dicotomização entre vida e aprendizagem, assim como entre natureza e cultura, é uma construção artificial, engendrada sobretudo pelo pensamento dominante e abissal, que limita nossa compreensão do mundo. A superação desse paradigma exige uma abordagem mais integrativa, onde a vida e a aprendizagem são vistas como partes inseparáveis de um todo coeso. Nesse contexto, a natureza não é apenas um recurso a ser explorado, mas uma educadora sábia, cujas lições são essenciais para uma educação verdadeiramente mais holística, uma “educação dos sentidos e da ecologia dos encontros”, como defende Rangel (2018).

A interconexão entre natureza e cultura, fundamental para uma visão mais integrativa da educação, se torna vividamente evidente nos terreiros de candomblé. Nesse contexto sagrado, a dicotomia entre vida e aprendizagem é dissolvida em uma dança sagrada, onde os ritmos dos tambores ancestrais e as folhas que sussurram segredos unem o divino ao terreno. A espiritualidade e a natureza se entrelaçam de maneira profunda, revelando uma manifestação direta da sabedoria contida na própria essência da natureza, promovendo assim a compreensão de que vida e aprendizagem são partes inseparáveis de um todo coeso, como defendido por Rangel.

A vida no candomblé é uma narrativa viva, entrelaçada pelos fios invisíveis da natureza e da cultura. Os orixás, entidades divinas, personificam forças da natureza, como o vento, a água, a terra, conectando-se diretamente com o ambiente que os cercam nos terreiros. Cada planta, cada pedra, torna-se um artefato cultural carregado de significado espiritual.

A dança dos orixás ecoa a dinâmica cíclica da natureza, e as cerimônias celebram não apenas a espiritualidade, mas também a conexão intrínseca entre o sagrado e o natural. O uso de elementos como ervas, rituais de purificação e a veneração de elementos naturais são expressões tangíveis dessa relação imbricada.

No entanto, essa simbiose vai além do ritual. A cosmovisão do candomblé desafia a dicotomia moderna que separa natureza e cultura, desmistificando a ideia de uma natureza a ser dominada e uma cultura apartada. No Candomblé, a natureza

não é um recurso a ser explorado, mas um parceiro espiritual, uma extensão da divindade.

Vale lembrar que:

O que chamamos, abstratamente, de civilização ocidental, gestada a partir do século XIV, no Renascimento, apagou toda relação mítica com a natureza, concebida cada vez mais como recurso, como algo que se encontra à mão, disponível, pronta a ser disposta como reserva. A natureza como algo sagrado foi desinvestido por uma série de empreendimentos que buscavam construir um mundo laico. (RANGEL, 2018, p. 107).

É nesse contexto que trazemos para a encruzilhada conceitual desta tese a nossa (re)interpretação do termo “naturezasculturas”, de Santos e Rangel (2020, p. 87). Embora esses autores não discorram sobre o termo com maior profundidade na referida obra, entendemos, sobretudo a partir da leitura mais aprofundada de Rangel (2018) sobre vida e aprendizagem para uma “educação como potência de mais-vida”, que a ideia-força por trás desse termo pode ser usada para compreendermos a relação complexa e interdependente entre a natureza e a cultura. Em vez de considerar a natureza e a cultura como entidades separadas, a nossa abordagem para a concepção de **naturezacultura**<sup>19</sup> reconhece a inseparabilidade e a interconexão desses dois domínios, em especial ao colocarmos no centro da análise a relação imbricada irreduzível dessas duas dimensões na vida do povo de santo nos terreiros de candomblé. Mesmo porque:

O pensamento africano não separa, não hierarquiza. Corpo, mente, memória, tradição, sentidos, imaginário, símbolos, signos, espiritualidade e as vivências cotidianas, tudo faz parte de uma tradição na sua multidimensionalidade que não se presta a explicações reduzidas, a categorias que fragmentam sentidos. (MACHADO, 2017, p. 56).

E como nos adverte Maffesoli (1998, p. 54-55), isso é um

projeto é ambicioso, mas realizável. Contudo, requer que saiba superar as categorias de análise que foram elaboradas ao longo da modernidade. Não que se deva negá-las, mas, em vez disso, alargá-las, conferir-lhes um campo de ação mais vasto, dar-lhes os meios de acesso a domínios que lhes eram até então vetados: por exemplo, os do não racional ou do não-lógico. Assim fazendo, dá-se à progressão epistemológica aquela

---

<sup>19</sup> Optamos por trabalhar nossa ideia com o vocábulo no singular, mas reconhecemos nossa fidelidade à emergência e ao sentido do termo como ele aparece nos autores proponentes referenciados no corpo desta seção.

'iluminação' [...] 'iluminação' que nada tem de excepcional, [...] mas uma 'iluminação' que leva ao seu ponto último a lógica das luzes, isto é, que se empenha em compreender, e não julgar, todos os fenômenos, ações, representações humanas pelo que são e não em função daquilo que deveriam ser. [...] Assim, através da iluminação ou do alargamento da consciência, é a vida em sua integralidade que se leva em conta.

Neste aspecto, a ideia central por trás do nosso entendimento para naturezacultura é que não existe uma distinção rígida entre o que é considerado "natural" e o que é considerado "cultural". Em vez disso, os aspectos culturais humanos estão intimamente ligados ao meio ambiente e ao contexto natural em que vivem. A cultura é moldada e influenciada pela natureza, e a natureza é, por sua vez, moldada e influenciada pelas atividades culturais humanas.

Água que brota do lugar que nasce, vive e corre desconhecendo fronteiras. O povo de santo se acredita como parte da natureza de *Oxum*, a água encarnada que canta, dança, rodopia, ou enfrenta obstáculos com destreza e sabedoria. *Oxum* é a mãe ancestral, a água que dá vida a todos os seres deste planeta. Somos todos os filhos da água que nos envolve como templo sagrado e nos faz nascer. [...] É certo que o mundo cartesiano não contempla a fluidez dessa presença. (MACHADO, 2017, p. 61).

A nosso ver, essa abordagem tem implicações importantes para a compreensão da relação entre os seres humanos e o ambiente natural. Enquanto algumas perspectivas podem separar as questões ambientais das questões culturais, a abordagem naturezacultura enfatiza a necessidade de entender as interações complexas entre a cultura humana e o meio ambiente natural (incluindo aí os outros elementos bióticos da biosfera, quais sejam os vegetais, os demais animais e as diversas formas de seres vivos) para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos.

Para nós, **naturezacultura** encapsula a ideia de uma interconexão profunda entre natureza e cultura, uma relação que transcende as barreiras artificialmente impostas pela modernidade/colonialidade do ser e do saber. Em naturezacultura, não há espaço para a separação dualista cartesiana, pois a espiritualidade se revela na teia intrincada de relações entre o humano, o sagrado e o ambiente que o cerca.

De fato, o pensamento de matriz africana não separa a pessoa, os animais, o ar, a água, o fogo, a terra nem as folhas. Uma árvore não é apenas uma árvore, uma unidade biológica. A árvore é parte do ser nascida da terra mãe e de toda natureza. Não é sem motivo que estamos sempre saudando a



terra. [...] Entendemos que a terra, a água, a natureza são manifestações de princípios ancestrais construtores dos seres humanos. (Ibid., p. 81-82).

É desse modo que a abordagem de naturezacultura implica uma reconexão vital com a natureza, uma perspectiva que desafia a visão hierárquica que subjaz à exploração desenfreada dos “recursos” naturais. É uma proposta para transcender as fronteiras estreitas da modernidade, abraçando uma compreensão holística do mundo, onde a espiritualidade e a natureza coexistem e se fortalecem mutuamente.

Assim, em **naturezacultura**, a desconstrução da dicotomia entre natureza e cultura não é apenas uma possibilidade, mas uma necessidade. É uma chamada para reconhecermos a nossa interdependência com o mundo natural e compreendermos que a verdadeira espiritualidade não pode florescer em um solo onde a natureza é tratada como estranha, mas apenas onde é reconhecida como sagrada. Nesta perspectiva, vislumbramos com fascínio a articulação entre naturezacultura e “etnoaprendizagens” no contexto dos conhecimentos tradicionais do povo de santo e na diáspora africana no Brasil.

Ancoramo-nos na ideia-motriz inaugural do conceito de **Etnoaprendizagem**, de Macedo de Sá, pois, para nossas intenções epistemológicas, este conceito “[...] explicita o dinamismo cognitivo, afetivo e político-pedagógico dele, com implicações fulcrais para a problemática da formação como experiência irreduzível e político-pedagógica de sujeitos situados culturalmente referenciados” (MACEDO, 2015, p. 15).

Macedo de Sá (2015, p. 45) introduz a construção conceitual de “etnoaprendizagem”, por ela forjada, e explora sua natureza singular, que se desdobra em uma pluralidade de manifestações. Com rigor teórico constitutivo, a autora destaca que a etnoaprendizagem se revela no plural. Isso sugere que a etnoaprendizagem não é um processo uniforme, mas sim um fenômeno complexo e diversificado que pode ocorrer de maneiras diferentes em diferentes contextos culturais. É importante notar que a diversidade cultural desempenha um papel central na compreensão de etnoaprendizagem, pois, nas suas palavras, a etnoaprendizagem “se inaugura a partir da compreensão dos processos

aprendentes *perspectivados e referenciados* na emergência ineliminável dos *instituintes culturais* e seus *etnométodos*” (grifos da autora).

A antropóloga, ao mencionar que a etnoaprendizagem está relacionada aos processos de aprendizagem perspectivados, denota que a etnoaprendizagem está enraizada em uma compreensão específica da aprendizagem que leva em consideração a cultura, as perspectivas culturais e os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem. Essa abordagem destaca, portanto, a importância de se considerar o contexto cultural ao se pensar em processos educacionais.

Ao referir-se à “emergência ineliminável dos instituintes culturais e seus etnométodos”, Macedo de Sá nos deixa claro que a cultura desempenha um papel fundamental na etnoaprendizagem, e os métodos de ensino e aprendizagem estão intrinsecamente ligados à cultura. Essa ideia enfatiza a importância de se reconhecer e respeitar as práticas e tradições culturais na educação.

A autora adiciona uma dimensão política à sua construção conceitual, afirmando que a etnoaprendizagem está imersa em ações que envolvem implicações culturais.

[...] Acrescento a essa criação conceitual uma perspectiva política que a opção de pensar processos etnoaprendentes imersos em ações nas quais a implicação cultural assume uma inflexão e uma reflexão necessárias como potência compreensiva e política. (Ibid.).

Isso sugere que a etnoaprendizagem não é apenas um conceito acadêmico, mas também tem implicações políticas. Entendemos que essa perspectiva política da etnoaprendizagem pode ser utilizada para promover a compreensão intercultural, o respeito à diversidade e a valorização dos conhecimentos (e) das culturas minoritárias, mesmo porque, é válido repetir, “[...] acredito que assumir a etnoaprendizagem como processo sociocultural legítimo e de direito é admitir a existência de diferentes formas de educar e aprender inerentes à condição humana [...]” (Ibid., p. 55).

O conceito de natureza cultura oferece-nos uma lente teórica valiosa para compreender as etnoaprendizagens presentes nos contextos educacionais com os conhecimentos afrodiáspóricos e tradicionais do povo de santo, como em uma

escola de terreiro. Em primeiro lugar, ele desafia a dicotomia entre natureza e cultura que permeou o pensamento e a educação ocidental. Nos conhecimentos tradicionais do povo de santo e na diáspora africana, essa dicotomia frequentemente superada, e “natureza” e “cultura” são entrelaçadas em uma teia complexa de significados.

A espiritualidade no candomblé, por exemplo, muitas vezes se manifesta através da conexão direta com elementos da natureza. Os orixás, como já apontamos anteriormente, são personificações de forças da naturais, e a compreensão de suas características e mitos envolve uma imersão profunda na natureza que os rodeia. Aprender sobre esses orixás não é apenas um processo intelectual, mas uma etnoaprendizagem que ocorre em interação direta com o ambiente natural.

Além disso, a naturezacultura nos ajuda a entender a importância da aprendizagem incorporada na prática diária e nas cerimônias rituais. A dança, a música, o uso de plantas e a observação dos ciclos naturais não são apenas expressões culturais, mas formas de conhecimento que se manifestam na interseção entre natureza e cultura. Aprender a tocar um instrumento, por exemplo, não é apenas adquirir uma habilidade cultural, mas também uma imersão em ritmos que ecoam, para nós povo de santo, os batimentos do coração da natureza.

E como nos diz Macedo de Sá (Ibid.):

Por serem cultivadas e mediadas culturalmente, as *etnoaprendizagens* [grifo da autora] são experiências de aprendizagem diferenciadas entre as diversas culturas em suas sociedades e assumem, assim, características dinâmicas e ao mesmo tempo singulares.

Em segundo lugar, a concepção de naturezacultura destaca a potencialidade emancipatória dessas práticas de aprendizagem. Ao reconhecer a natureza como parte integrante da cultura, que por sua vez é uma extensão da espiritualidade, rompemos com a visão hierárquica que historicamente marginalizou os conhecimentos tradicionais. A “etnoaprendizagem” torna-se, assim, um ato de resistência contra a hegemonia do conhecimento eurocêntrico

Essa compreensão integrativa e interconectada proporcionada pelo conceito de naturezacultura também tem implicações práticas, tendo em vista quem ele pode informar abordagens educacionais mais respeitosas e inclusivas, reconhecendo a riqueza dos saberes tradicionais e promovendo uma aprendizagem que valoriza tanto a cultura quanto a natureza.

Em síntese, ao unir “naturezacultura” e “etnoaprendizagem”, podemos vislumbrar uma visão mais abrangente e respeitadora dos conhecimentos referenciados na cultura ancestral do povo de santo e na diáspora africana no Brasil. Isso não apenas enriquece nossa compreensão dessas práticas, mas também abre caminho para uma apreciação mais profunda e significativa das interconexões entre natureza, cultura e aprendizagem.

Diante dessas tessituras, podemos interrogar: como as etnoaprendizagens forjadas em torno dos mitos dos orixás contribuem para o ensino de Ciências Naturais em uma escola de educação formal situada em um terreiro e referenciada na cultura ancestral dos povos de santo? E como essas etnoaprendizagens evidenciam a possibilidade de efetivação permanente de uma educação intercultural?

Acreditamos que no contexto de uma escola de terreiro, onde as etnoaprendizagens são moldadas em torno dos mitos dos orixás como personificação da natureza, há uma riqueza de possibilidades para o ensino de Ciências Naturais. Essa abordagem não apenas enriquece a compreensão dos fenômenos naturais, mas também estabelece uma ponte entre a cultura ancestral dos povos de santo e os conceitos científicos, evidenciando a harmonia epistêmica entre naturezacultura.

Os mitos dos orixás oferecem uma narrativa rica sobre a origem e a dinâmica dos elementos naturais. Ao explorar esses mitos, os estudantes podem não apenas aprender sobre a natureza, mas também compreender as relações simbólicas entre os orixás e os fenômenos naturais. Por exemplo, ao estudar o mito de Iemanjá, associada às águas, os alunos podem compreender não apenas os aspectos biológicos dos ecossistemas aquáticos, mas também a relação cultural e espiritual que os povos de santo estabelecem com os corpos d'água.

A abordagem centrada nos orixás como personificações da natureza também proporciona uma compreensão mais profunda dos processos ecológicos. Os ciclos de vida, as interações entre elementos naturais e a importância da preservação ambiental podem ser ensinados de maneira mais significativa quando relacionadas às histórias e mitos que os alunos já conhecem. Isso cria uma conexão emocional com o aprendizado, tornando-o mais relevante e memorável. Uma aprendizagem significativa, no sentido proposto por David Ausubel, por exemplo.

Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé da letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. (MOREIRA, 2011, p. 13).

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel postula que a aprendizagem é mais eficaz quando novas informações são relacionadas a conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Nesse contexto, as “**etnoaprendizagens**” forjadas nos mitos dos orixás oferecem uma plataforma única para promover a aprendizagem significativa em ciências naturais.

Os mitos dos orixás, como veículos narrativos, são entidades ricas em simbolismo, conectando-se diretamente à cultura, à espiritualidade e à natureza. Ao utilizar esses mitos como ponto de partida, os educadores podem estabelecer uma ponte entre os conhecimentos tradicionais e os conceitos científicos, criando um terreno fértil para a aprendizagem significativa.

Por exemplo, ao explorar o mito de Oxum, associada à água doce, os educandos podem não apenas aprender sobre as propriedades químicas da água, mas também compreender sua importância cultural e espiritual. A água de Oxum não é apenas H<sub>2</sub>O; é uma manifestação simbólica da pureza e renovação, conectando-se às propriedades físicas e aos significados mais amplos presentes na cultura dos povos de santo.

As etnoaprendizagens fundamentadas nos mitos dos orixás também favorecem uma abordagem interdisciplinar. Ciências, história, cultura e espiritualidade convergem, proporcionando uma compreensão mais holística do mundo. Essa

interdisciplinaridade não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também alinha-se com a visão de Ausubel sobre a importância da integração de conhecimentos.

A relação entre os mitos dos orixás e as ciências naturais também destaca a relevância cultural no processo educacional. Entendemos que, ao reconhecer a importância cultural dos mitos, os alunos são incentivados a ver a ciência não como um corpo isolado de conhecimento, mas como uma parte integrante da experiência humana. Essa contextualização cultural fortalece a identidade dos educandos e proporciona uma base sólida para a aprendizagem significativa.

Além disso, as etnoaprendizagens nos mitos dos orixás enfatizam a dimensão prática do aprendizado, alinhando-se com a ideia de que a aprendizagem significativa ocorre quando os conceitos são aplicados de maneira prática. Os rituais, cerimônias e práticas associadas aos orixás não são apenas teóricos; são vivências que conectam diretamente os alunos à natureza e à cultura, tornando o conhecimento mais tangível e memorável. Mesmo porque

A constituição sociocultural do saber, através de suas etnoaprendizagens [grifo da autora], não pode ser compreendida e analisada de maneira apartada das bacias semânticas, dos contextos simbólicos, das ações e das atividades em sociedade e cultura, que as elaboram e as alimentam [...]. (MACEDO DE SÁ, 2015, p. 55).

Em última análise, a relação entre as etnoaprendizagens moldadas nos mitos dos orixás, o ensino de ciências naturais e a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel proporciona-nos uma abordagem pedagógica enriquecedora e multirreferencial. Ao integrar esses elementos, compreendemos que os educadores não apenas promovem uma compreensão mais profunda e significativa dos conceitos científicos, mas também celebram a riqueza cultural e espiritual dos alunos, criando uma educação verdadeiramente integrativa e transformadora.

[...] Nesse sentido, compreendo que nossas etnoaprendizagens são, geralmente, um híbrido do que já sabemos e do que ainda precisamos aprender, crivado por nossos aporte culturais, nossa bagagem existencial, dinâmica 'essencial' da nossa condição humana que deve ser revalorizada ao repensarmos a educação sistematizada entre nós, mas, também, potencialmente transformadora e rejuvenescedora [...]. (Ibid., p. 71-72).

Além disso, as etnoaprendizagens nesse contexto evidenciam a possibilidade de uma educação intercultural que reconhece a diversidade de saberes. Isso desafia a hegemonia do conhecimento científico eurocêntrico e abre espaço para a coexistência e o diálogo entre diferentes formas de compreender o mundo.

A educação intercultural proporcionada por essas etnoaprendizagens não se limita apenas ao conteúdo curricular, mas se estende à valorização da diversidade e da diferença, ao respeito pela pluralidade de perspectiva e ao reconhecimento da validade dos conhecimentos tradicionais. Isso cria um ambiente educacional mais inclusivo, onde os alunos não apenas aprendem sobre a natureza, mas também aprendem com e através de sua própria cultura. A este respeito, Macedo de Sá (Ibid., p. 73) enfatiza que

O conceito de etnoaprendizagem [...] tem como objetivo colaborar com os encaminhamentos para uma possibilidade de nos reavermos com o pensamento antropeducacional, para uma nova aliança entre a cultura científica e a cultura humanística, para um novo espírito educacional, enfim. Nessa perspectiva latente de reforma do pensamento, faz-se necessário que sejam estimuladas novas articulações de saberes e competências, [...] assim como distinguirmos e compreendermos o que é ciência e o que é conhecimento, visto que a ciência é apenas uma das expressões do conhecimento, uma das formas culturais do conhecimento.

O conceito de etnoaprendizagem, ao almejar uma (re)conciliação entre a cultura científica e humanística, sugere uma abordagem educacional mais aberta e integrativa. Para nós, essa perspectiva converge notavelmente com a defesa de uma "ecologia de saberes" (SANTOS, 2010, 2019) na educação e no currículo escolar. Para efetuar uma verdadeira reforma do pensamento, é crucial estimular novas articulações de saberes e competências, transcender a dicotomia entre ciência e conhecimento. Reconhecendo que a ciência é apenas uma manifestação do conhecimento, uma expressão cultural específica, abre-se espaço para a valorização e incorporação de uma diversidade de saberes, incluindo os conhecimentos tradicionais, afirmando assim a importância de uma abordagem ecologicamente rica na educação. Essa ecologia de saberes propõe um ambiente educacional onde diversas formas de conhecimento coexistem e se entrelaçam, promovendo uma compreensão mais holística e inclusiva da diversidade cultural e epistemológica.

A educação intercultural crítica emerge quando os mitos ancestrais dos orixás são integrados ao ensino de ciências naturais, rompendo com a hegemonia cultural e científica eurocêntrica. Essa abordagem reconhece e valoriza os conhecimentos tradicionais como legítimos e enriquecedores, pois expande o pensamento e a cultura, promovendo uma interação dinâmica entre as cosmovisões culturais e os conhecimentos científicos.

As etnoaprendizagens baseadas nos mitos dos orixás oferecem, portanto, um terreno fértil para essa interação. Os mitos não são (ou deixam de ser) apenas relatos folclóricos; são portadores de uma sabedoria ancestral que integra a compreensão da natureza, do divino e do humano. Ao incorporar esses mitos no ensino de ciências naturais, os educadores abrem espaço para uma pluralidade de perspectivas, fomentando o diálogo e a coexistência entre diferentes formas de conhecimento.

[...] Ademais, a hegemonia da cultura ocidental moderna já teve, também ela, o seu tempo. A época é do pluriculturalismo [grifo nosso], todas as filosofias, religiões, maneiras de ser e modos de pensamento que consideramos arcaicos, retrógrados, ou simplesmente anacrônicos, estão agora solidamente estabelecidos no próprio seio de nossas sociedades. Sendo assim, o momento não é mais de desprezo, ou de lamentação desoladas, mas sim de abertura de espírito [...]. (MAFFESOLI, 1998, p. 37).

Essa noção contemporânea de pluriculturalismo, apresentada por Maffesoli ao reconhecer a diversidade de filosofias, religiões e modos de pensamento presentes nas sociedades, se alinha harmoniosamente com a abordagem da educação intercultural crítica. O momento atual, conforme indicado por Maffesoli, demanda uma abertura de espírito para acolher e valorizar as diferentes manifestações culturais. Nesse contexto, a conexão entre a compreensão científica e os mitos dos orixás exemplifica uma educação intercultural que não vê os elementos culturais como obstáculos, mas como complementos enriquecedores. Ao integrar os mitos como parte do processo educacional, essa abordagem promove uma visão mais ampla e rica do mundo, demonstrando uma postura de respeito e diálogo intercultural. A noção de pluriculturalismo, assim, ressoa na necessidade de reconhecer e celebrar a diversidade cultural, encontrando eco na prática educacional



que valoriza e integra diferentes perspectivas para uma compreensão mais holística e enriquecedora.

Uma evidência clara dessa educação intercultural crítica ocorre quando, por exemplo, ao explorar o mito de Xangô, orixá associado ao fogo, os estudantes não apenas aprendem sobre reações químicas e propriedades físicas do fogo, mas também compreendem as implicações culturais e simbólicas do elemento nas tradições dos povos de santo.

A convergência entre as etnoaprendizagens e o ensino de ciências naturais também se reflete na prática pedagógica. Os educadores se tornam mediadores entre esses diferentes saberes, incentivando a reflexão crítica e a busca entre tradições culturais e conceitos científicos. Os estudantes não são apenas receptores passivos de informações; eles se tornam agentes ativos na construção do conhecimento, contribuindo para a riqueza da “ecologia de saberes”

Além disso, a educação intercultural crítica evidencia a possibilidade de transformação social. Ao desafiar as estruturas dominantes, essa abordagem não apenas forma educandos mais informados e críticos, mas também contribui para uma sociedade mais justa e inclusiva, onde diferentes formas de conhecimento são valorizadas e respeitadas. A sua convergência com a “ecologia de saberes” não apenas enriquece a experiência educacional, mas também aponta para um caminho promissor em direção a uma educação verdadeiramente integradora, transformadora e culturalmente sensível.

Enfim, a integração dos mitos dos orixás nas etnoaprendizagens em ciências naturais não apenas enriquece o ensino, mas também representa um passo significativo em direção a uma educação que transcende fronteiras culturais, promovendo uma compreensão mais aprofundada e respeitosa da interconexão “naturezacultura”. E, ao mesmo tempo que transcende fronteiras culturais, enuncia as insurgências **etnoformativas** de uma nova pedagogia frente a colonialidade do saber, uma pedagogia disruptiva, pois há um “[...] sentido educacional e político das etnoaprendizagens, enquanto aprendizagens implicadas, aprendizagens de pertencimento [...]” (MACEDO DE SÁ, 2015, p. 59).

### 4.3 *Irê Ayó*: as insurgências decoloniais de uma pedagogia disruptiva

Para falarmos de uma pedagogia disruptiva, transgressiva, a princípio, cabe aqui retomar com (im)pertinência a perspectiva da **transgressão afirmativa como construção epistemológica frente ao (ir)racionalismo cartesiano do paradigma dominante** – seja dito de passagem, a força-motriz que guia o movimento de inteireza do nosso trabalho de doutoramento. Dos nossos interesses, a transgressão afirmativa emerge como uma abordagem que vai além da simples quebra de normas e limites, incorporando elementos de ação afirmativa, especialmente em contextos educacionais, decoloniais e epistemológicos. Esta abordagem busca não apenas desafiar as estruturas opressivas, mas também afirmar positivamente as identidades, conhecimentos e culturas historicamente marginalizadas.

Perspectivando o campo da educação, para nós, a transgressão afirmativa implica em práticas que vão além da mera desconstrução de paradigmas educacionais tradicionais. Ela visa criar ambientes de aprendizagem que não apenas desafiem as hierarquias de poder e o conhecimento eurocêntrico, mas que também afirmem e valorizem as diversas experiências culturais, étnicas, estéticas e epistemológicas presentes nas salas de aula.

No âmbito da epistemologia, como já vimos discorrendo, a transgressão afirmativa desafia as normas epistêmicas estabelecidas, muitas vezes marcadas pela hegemonia do conhecimento ocidental. Ela propõe a afirmação de múltiplas epistemologias, reconhecendo que diferentes culturas e comunidades têm formas legítimas de produzir conhecimento. Isso implica em ir além da mera crítica e engajar-se na construção positiva de epistemologias diversas e inclusivas.

Em resumo, a transgressão afirmativa representa uma abordagem que transcende a mera resistência e desafia não apenas o que é considerado normativo, mas também afirma e valoriza ativamente as perspectivas e identidades que foram historicamente subalternizadas. Esta abordagem integrativa, por certo, contribui para a construção de espaços educacionais e epistêmicos mais inclusivos, equitativos e diversificados.

Tomando esse panorama transgressivo-afirmativo como diretriz, e na nossa busca por uma educação que transcenda as fronteiras tradicionais e desafie as normas preestabelecidas, mergulhamos nas esferas da “Pedagogia da Transgressão” (HOOKS, 2017; DO ESPÍRITO SANTO, 2002) e do que propomos denominar, sem pretensões de ineditismo conceitual, de **Pedagogia Disruptiva**<sup>20</sup>. Para nós, tal pedagogia disruptiva está diretamente entrelaçada ao entendimento do conceito-dispositivo de “insurgências decoloniais”. Esses conceitos, embora distintos em suas abordagens, convergem em uma perspectiva crítica que busca romper com as convenções e promover uma transformação radical do cenário educacional.

A pedagogia disruptiva emerge-nos como uma resposta ao *status quo* educacional, um chamado para desafiar e redefinir as estruturas que muitas vezes limitam a criatividade, a inovação e a diversidade de perspectivas. Ao optarmos por uma pedagogia disruptiva, optamos por questionar as normas estabelecidas, a hierarquia nos processos de ensino e aprendizagem e a rigidez do currículo tradicional-tecnicista. Buscamos criar espaços educacionais dinâmicos, nos quais o pensamento crítico e a autonomia discente e docente sejam fomentados.

Ao mesmo tempo, a pedagogia da transgressão entra em cena como uma abordagem que vai além da desconstrução. Ela propõe não apenas a quebra das barreiras convencionais, mas a transgressão consciente e deliberada dos limites, desafiando as fronteiras institucionais e sociais. Optamos por uma educação que transcende as expectativas, encorajando o questionamento de tabus, a promoção de diálogos ousados e a exploração de territórios do conhecimento até então

---

<sup>20</sup> O termo “pedagogia disruptiva” já foi utilizado por diversos autores, e suas interpretações podem variar. Geralmente, como podemos notar nos escritos mais recentes sobre “metodologias ativas” na educação de numerosos literatos, em sua essência, refere-se a abordagens pedagógicas que buscam desafiar e interromper as práticas educacionais convencionais, promovendo inovação, questionamento e transformação nos processos de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar que a “pedagogia disruptiva” muitas vezes está associada a ideias de inovação, tecnologia e mudança nos métodos de ensino. Em face disto, enfatizamos nossa abstenção de ineditismo conceitual, mesmo sabendo que esse conceito pode ser interpretado de maneiras diversas por diferentes teóricos e educadores, e seu significado pode evoluir à medida que novas abordagens pedagógicas são propostas, implementadas e disseminadas. Cabe ainda pontuar, que a “pedagogia disruptiva” que aqui trilhamos caminha para os escopos da decolonialidade e da proposição de uma “pedagogia decolonial” (MOTA NETO, 2016).

inexplorados, marginalizados, ou mesmo furtados e apropriados pela *intelligentsia* canônica.

Estamos certos de que ambas as pedagogias, apesar de distintas, compartilham uma base filosófica comum: a crença na necessidade de uma educação mais inclusiva, crítica e relevante. Ao adotarmos uma perspectiva plural, reconhecemos que a aprendizagem mais significativa ocorre quando desafiamos as fronteiras do conhecimento e exploramos terrenos desconhecidos, ou mesmo subalternizados.

No cerne dessas pedagogias, encontramos a valorização da diversidade de saberes e perspectivas. Optamos por uma educação que não apenas acolhe, mas celebra a multiplicidade de vozes e experiências; uma educação não apenas multicultural, mas intercultural. Isso implica a rejeição da ideia de que o conhecimento é estático e universal, e que há uma pretensa história única e verdadeira, reconhecendo, em vez disso, que ele [o conhecimento] é dinâmico, culturalmente indexalizado à bacia semântica de onde emerge (MACEDO, 2004, 2012, 2015, 2016b) e moldado pelas experiências singulares de cada educando. Além disso, ao escolhermos adotar tanto a pedagogia disruptiva quanto a pedagogia da transgressão, estamos comprometidos com a construção de ambientes educacionais que inspirem o pertencimento, a autoexpressão, a criatividade e resiliência intelectual e cultural.

Ainda no que concerne ao desafio das normas dominantes e à expansão das fronteiras educacionais, ambas as pedagogias compartilham a visão de que a educação não deve ser um ato passivo de transferência de conhecimento, mas sim um espaço dinâmico onde a subversão das normas é essencial para promover uma verdadeira emancipação intelectual.

Como apontamos acima, a pedagogia disruptiva desafia a rigidez das estruturas curriculares, propondo uma abordagem mais flexível e adaptável, capaz de se adequar às necessidades dos educandos. Por outro lado, a “Pedagogia da Transgressão”, na proposição de Hooks (2017), destaca a importância de ultrapassar os limites convencionais do ensino para alcançar uma verdadeira educação libertadora. A transgressão, nesse contexto, não se trata apenas de

desafiar regras por rebeldia, mas ir além das fronteiras preestabelecidas, muitas vezes opressivas, para explorar novas formas de pensamento e experiência. A pedagogia da transgressão busca criar um espaço educacional inclusivo, onde as vozes marginalizadas são ouvidas e onde a aprendizagem é um ato de resistência contra as estruturas de poder dominantes; “[...] uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial”, como dissera Hooks (Ibid., p. 10-11).

A convergência entre essas duas pedagogias desafia, portanto, a hierarquia tradicional do conhecimento e reconhece a importância da diversidade de perspectivas para uma educação mais holística. Enquanto a pedagogia disruptiva contesta as estruturas educacionais e curriculares, a pedagogia da transgressão enfatiza a necessidade de ir além das barreiras sociais e culturais que limitam o acesso e a multirreferencialidade ao/do conhecimento.

Ao unir essas duas abordagens, podemos, sem dúvida, criar um ambiente educacional que não apenas desafia as estruturas existentes, mas também inspira uma paixão pela aprendizagem, cultivando nos estudantes a capacidade de pensar de maneira crítica, inovadora e socialmente responsável. E, mais importante ainda, fazer acontecer uma pedagogia outra, uma pedagogia da radicalidade que faça a educação progressiva coincidir com a co-presença significativamente maior da diferença; uma formação **na heterogeneidade**.

É aqui que nos conectamos, mais uma vez, com as referências basilares das teorias da decolonialidade e da descolonização de saberes para falarmos de uma

**Pedagogia Disruptiva Decolonial**<sup>21</sup>. A pedagogia disruptiva decolonial que propomos surge como uma resposta vigorosa à necessidade premente de transformação radical nos sistemas educacionais, um chamado coletivo para romper com as correntes do conhecimento eurocêntrico que há tanto tempo aprisionam nossas mentes e experiências. Este conceito, enraizado nas teorias da decolonialidade e da descolonização de saberes, almeja uma revolução pedagógica que transcende as fronteiras dos métodos convencionais de ensino e aprendizagem.

Apolítica de sentido subjacente a essa Pedagogia Disruptiva Decolonial é a de desmantelar as estruturas de poder que perpetuam o monopólio do conhecimento, desafiando a suposição de que apenas certas epistemologias têm validade e relevância. Nós, como defensores dessa abordagem, acreditamos que a verdadeira emancipação intelectual ocorre quando reconhecemos e celebramos a multiplicidade de saberes e a multirreferencialidade de perspectivas que existem fora dos limites impostos pela narrativa colonial, sobretudo pela narrativa da superioridade do conhecimento ocidental sobre aquilo que devemos “de fato” ensinar e aprender.

Em vez de seguir um modelo educacional que privilegia um conjunto específico de conhecimentos, nossa pedagogia disruptiva busca abrir espaço para vozes historicamente marginalizadas. Isso implica uma redefinição profunda do currículo, incorporando saberes locais, indígenas, afrodiaspóricos e tradicionais. Ao fazer isso,

---

<sup>21</sup> “Disrupção” e “decolonial” são termos que, embora compartilhem objetivos epistemológicos e políticos em alguns contextos, não podem ser considerados redundantes ou pleonásticos. A disrupção refere-se à quebra de padrões estabelecidos, à interrupção de normas tradicionais e à introdução de novas perspectivas e práticas inovadoras. Por outro lado, o termo decolonial está associado à descolonização, buscando desmantelar estruturas de poder, epistemologias e práticas que têm raízes nas experiências coloniais. A “pedagogia disruptiva decolonial” combina esses conceitos de maneira sinérgica. A disrupção na pedagogia sugere a necessidade de romper com métodos educacionais convencionais, promovendo uma abordagem dinâmica, participativa e adaptativa. A perspectiva decolonial acrescenta a dimensão crítica de questionar e desafiar narrativas educacionais dominantes, muitas das quais têm origens coloniais e perpetuam estruturas de poder desiguais. Mantemos o conceito de “pedagogia disruptiva decolonial” porque acreditamos que a integração dessas abordagens proporciona uma visão abrangente e eficaz para enfrentar os desafios contemporâneos na educação. A disrupção traz inovação e flexibilidade, enquanto o viés decolonial questiona e transforma sistemas educacionais que podem perpetuar injustiças históricas. A combinação desses elementos busca uma renovação profunda na maneira como concebemos, implementamos e avaliamos práticas educacionais, visando um ambiente mais inclusivo, crítico e reflexivo.

não apenas desafiamos as normas estabelecidas, mas também promovemos a valorização de culturas e tradições que foram há muito tempo subjugadas.

Ao adotar a perspectiva da decolonialidade do saber, entendemos que o processo educacional não é neutro. Reconhecemos a presença de relações de poder nas salas de aula e nos materiais didáticos, e buscamos ativamente desconstruir essas hierarquias. Acreditamos na promoção de ambientes educacionais onde cada estudante é incentivado a questionar, a criticar e a contribuir ativamente para a construção do conhecimento, em uma verdadeira “comunidade engajada de aprendizado” (HOOKS, 2017).

Nossa Pedagogia Disruptiva Decolonial não é apenas uma teoria; é um convite para a ação coletiva. Buscamos criar espaços educacionais que não apenas ensinem, mas também empoderem. Encorajamos a formação de alianças interculturais, onde a diversidade, a diferença, a heterogeneidade são não apenas toleradas, mas celebradas como ativos essenciais para o enriquecimento do processo educacional.

Nesta perspectiva, nossa ideia de Pedagogia Disruptiva Decolonial reflete um compromisso profundo com as insurgências decoloniais das quais explicitaremos a seguir. A ação coletiva proposta pela pedagogia disruptiva decolonial busca, em essência, desafiar e transformar as estruturas de poder e os sistemas de conhecimento coloniais, abraçando a diversidade como um ativo essencial para o enriquecimento educacional.

Assim como as insurgências decoloniais buscam romper com o legado de dominação colonial, racismo e opressão, nossa pedagogia disruptiva decolonial se propõe a criar espaços educacionais que não apenas desafiem, mas superem essas heranças, promovendo alianças interculturais e celebrando a heterogeneidade como um elemento vital para a emancipação e o florescimento coletivo. Ambas as abordagens convergem na busca por práticas educacionais que não apenas ensinem, mas também empoderem, questionem e transformem as estruturas que perpetuam desigualdades e injustiças históricas.

Neste sentido, em nosso percurso de compreensão e reflexão, deparamo-nos com o título provocativo e instigante proposto por Catherine Walsh (2009): "Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: *in-surgir, re-existir e re-viver*". Este convite à reflexão nos impulsiona a explorar os territórios complexos e interconectados da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial, concebidos como espaços fecundos para as **insurgências decoloniais**.

No cerne desse diálogo provocativo está a ideia de "in-surgir", uma convocação para uma ação consciente e coletiva que transcende os limites tradicionais da resistência. Em um contexto decolonial, in-surgir não é apenas resistir às estruturas de poder estabelecidas, mas também é um convite para subverter, transformar e reconstruir as narrativas históricas e culturais que moldam nossa compreensão de mundo. Walsh nos instiga a questionar as estruturas dominantes que perpetuam relações de poder desiguais e a nos posicionarmos como agentes ativos na criação de novas possibilidades.

Ao abordar a interculturalidade crítica, somos desafiados a repensar as fronteiras culturais e a reconhecer a diversidade como um ativo, não como uma ameaça. Essa abordagem vai além da mera coexistência de culturas, buscando a criação de espaços de diálogo e aprendizado genuínos, onde as diferenças não são apenas toleradas, mas celebradas. A interculturalidade crítica nos convida a repensar as hierarquias culturais e a reconhecer o conhecimento e a sabedoria presentes nas vozes marginalizadas, pois ela, segundo Walsh (Ibid., p. 22), "é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização".

A pedagogia decolonial, por sua vez, emerge como uma ferramenta fundamental na construção desse novo paradigma. Walsh nos guia através de um terreno pedagógico que desafia as estruturas eurocêntricas e propõe práticas educacionais que descolonizam mentes e corações. A ênfase na pluralidade de conhecimentos, na valorização das cosmologias indígenas e afrodiáspóricas e na reescrita das narrativas históricas são elementos centrais dessa pedagogia, que busca não apenas transmitir informações, mas também provocar uma consciência crítica.



[...] Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e da transmissão do saber, e como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial [...]. (Ibid., p. 26).

É nesse contexto sociopolítico e pedagógico que situamos o que entendemos por uma **Pedagogia da re-existência socioculturalmente referenciada** e sua inter-relação com a “pedagogia decolonial” é como um intrincado tecido que se entrelaça para pensar fazer uma expertise outra educacional transformadora, especialmente quando ancorada em projeto político-pedagógico referenciado na cultura da diáspora afro-brasileira.

Nossa pedagogia da re-existência propõe, então, uma abordagem educacional que vai além da mera resistência, convidando os educadores, educadoras e aprendizes a não apenas sobreviverem em ambientes muitas vezes adversos, mas a afirmarem sua existência plena e autêntica. Nesse contexto, a “pedagogia decolonial” surge-nos como uma ferramenta crucial, desafiando as estruturas eurocêntricas e propondo práticas educacionais que descolonizam mentes e corações.

Ao se voltar para um projeto político-pedagógico ancorado na cultura diaspórica afro-brasileira, estamos mergulhando em um rico reservatório de conhecimento, tradições e formas de expressão que foram historicamente marginalizadas. Este projeto não é apenas um ato de reivindicação cultural, mas também uma resposta ativa à necessidade de redefinir a narrativa educacional para incluir as vozes e experiências da diáspora afro-brasileira.

A pedagogia da re-existência, nesse contexto, envolve a promoção da autoestima, da identidade positiva e da resiliência por meio da reconexão com as raízes culturais (ancestrais, no caso do povo de santo). A valorização das contribuições afrodiaspóricas brasileiras para a nossa sociedade é central nesse processo. É uma pedagogia que não apenas reconhece a existência, mas celebra e fortalece as identidades afro-brasileiras. A pedagogia da re-existência é uma pedagogia politizada e sistematizada na resistência consciente; resistência mobilizada como práticas de ensino e aprendizagem voltadas para desaprender o

colonialismo epistêmico ocidental, bem como suas cicatrizes enraizadas decorrentes da privação epistemológica – ou seja, o aprisionamento do conhecimento – dos povos subalternizados, em especial dos povos afro-diaspóricos.

Ao mesmo tempo, a pedagogia decolonial atua como um guia metodológico, questionando e desconstruindo as estruturas de conhecimento que perpetuam o eurocentrismo. Ela propõe uma reconfiguração dos currículos escolares para incluir perspectivas diversas e questionar as hierarquias de poder presentes na educação. A inclusão de conteúdos que reflitam a riqueza da diáspora afro-brasileira é, portanto, uma expressão concreta dessa pedagogia.

Compreendemos que, ao criar e executar um projeto político-pedagógico com base nesses princípios, estamos não apenas oferecendo uma educação mais inclusiva e representativa, mas também contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária ao somar-nos às outras lutas emancipacionistas vigentes, visto que “a pedagogia decolonial deve construir-se em comunhão e a partir dos movimentos sociais de resistência”, como adverte Mota Neto (2016, p. 348). Portanto, esse projeto torna-se uma plataforma para a transformação social, desafiando não apenas o *status quo* educacional, mas também os padrões culturais e sociais que perpetuam a marginalização da pluralidade.

Retomando Walsh (2009, p. 26), “re-existir” emerge como uma resposta dinâmica às condições impostas pela colonialidade. Não é apenas uma questão de sobrevivência, mas sim uma afirmação ativa da existência plena e autêntica. A re-existência implica em reconstruir identidades, práticas e modos de ser que foram historicamente marginalizados ou suprimidos. A pedagogia decolonial, aliada à interculturalidade crítica, oferece ferramentas para esse processo de re-existência, fornecendo um espaço para a revalorização de conhecimentos ancestrais e para a construção de identidades que transcendem as limitações impostas pelo colonialismo.

“Re-viver” nos convida a uma ressignificação profunda de nossa relação com o passado, presente e futuro. É uma chamada para reavivar e celebrar as tradições culturais que foram muitas vezes silenciadas. Aqui, a temporalidade é reconsiderada, e o conhecimento ancestral não é visto como algo obsoleto, mas

como uma fonte vital que alimenta nossa compreensão do mundo. Ao re-viver, estamos não apenas reconectando com nossas raízes, mas também construindo pontes interculturais que transcendem as fronteiras impostas por narrativas hegemônicas. E como nos diz Machado (2017, p. 47):

Para a continuidade geradora de uma identidade brasileira, temos a considerar que a compreensão do mundo é bem maior do que a compreensão ocidental do mundo. Nas comunidades de terreiro, o mundo é singular e plural pelas vivências mitológicas[...].

Em síntese, a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial de Walsh nos convidam a in-surgir contra as estruturas opressivas, a re-existir em uma afirmação ativa de nossa existência e a re-viver as tradições culturais que sustentam nossa identidade. Essas insurgências decoloniais não são apenas atos de resistência, mas sim movimentos criativos que buscam construir um futuro mais justo, equitativo e plural. As insurgências decoloniais se configuram “por um pensar e agir pedagógicos fundamentados na humanização e descolonização; isto é, no *re-existir* e *re-viver* como processos de *re-criação*” (Ibid., p. 37-38). Ao adotarmos esses princípios, não apenas teorizamos sobre a decolonialidade, mas também nos tornamos agentes ativos na transformação de nossa realidade.

Assim sendo, entendemos que as insurgências decoloniais referem-se a movimentos, práticas e teorias que buscam desafiar e transformar as estruturas de poder, os sistemas de conhecimento e as relações coloniais que persistem ou foram historicamente impostas por países colonizadores em todo o mundo. Esses movimentos emergem em resposta ao legado de dominação colonial, racismo, opressão e exploração que moldou muitas sociedades, especialmente em contextos pós-coloniais.

Entre alguns aspectos importantes das insurgências decoloniais, podemos apontar: (1) desconstrução do colonialismo: as insurgências decoloniais buscam desconstruir as narrativas coloniais que perpetuam a inferiorização de culturas não ocidentais, bem como a exploração econômica e social que acompanhou o colonialismo. Elas desafiam a ideia de que as culturas, sistemas de conhecimento e formas de vida ocidentais são superiores; (2) valorização de saberes locais: esses

movimentos valorizam e promovem os saberes locais, tradicionais, indígenas e afrodiaspóricos, reconhecendo a importância de preservar e revitalizar práticas culturais e conhecimentos que foram suprimidos durante o período colonial; (3) rejeição da universalidade eurocêntrica: as insurgências decoloniais questionam a ideia de que os princípios e valores europeus são universalmente aplicáveis e relevantes para todas as sociedades. Em vez disso, defendem a diversidade epistemológica, ética e estética do mundo; (4) combate ao racismo e à discriminação: esses movimentos estão profundamente ligados à luta contra o racismo e a discriminação sistêmica, especialmente contra pessoas de ascendência não europeia, tanto nas antigas colônias como nos países colonizadores; (5) enfrentamento das hierarquias de poder: as insurgências decoloniais também se concentram na desconstrução das hierarquias de poder que persistem na sociedade, nas instituições e nos sistemas de conhecimento, buscando promover a justiça social e a igualdade; (6) ação política e social: as insurgências decoloniais frequentemente envolvem ações políticas, protestos, movimentos sociais e esforços para reformar sistemas educacionais, culturais e políticos. Elas buscam promover a conscientização e a mudança sistêmica.

É importante destacar que as insurgências decoloniais não são um movimento homogêneo, e diferentes grupos e teóricos têm abordagens variadas para alcançar os objetivos decoloniais. Esses movimentos são muitas vezes contextualizados em termos locais e culturais, já que a experiência colonial e as formas de resistência variam amplamente de um lugar para outro. É nesse olhar que situamos a política de sentido do que acabamos de conceber por insurgências decoloniais. Assim sendo, entendemos as insurgências decoloniais como uma parte crucial do diálogo global sobre justiça social, igualdade e descolonização, contribuindo para a transformação das sociedades e das estruturas de poder que perpetuam as injustiças decorrentes do colonialismo e colonialidade.

Neste escopo, insurgências decoloniais no campo da Educação e da Pedagogia são, portanto, movimentos, teorias e práticas que buscam transformar o sistema educacional e as abordagens pedagógicas de acordo com os princípios da decolonialidade. Elas visam desafiar as estruturas de poder, o eurocentrismo e as

práticas coloniais que ainda estão presentes na educação, impactando negativamente o acesso, a representatividade e a qualidade da aprendizagem para diversos grupos, especialmente aqueles historicamente marginalizados.

Para nós, podemos, com isso, situar alguns aspectos-chave das insurgências decoloniais que consideramos como potencialidade praxica na educação e na pedagogia: (1) desconstrução do currículo eurocêntrico: as insurgências decoloniais buscam questionar e reformar o currículo escolar tradicional-tecnicista, que muitas vezes enfatiza o conhecimento eurocêntrico em detrimento de outros saberes e perspectivas. Elas promovem a inclusão de vozes e culturas historicamente marginalizadas e valorizam a diversidade epistemológica; (2) valorização de saberes locais, tradicionais e ancestrais: esses movimentos reconhecem a importância de incorporar esses saberes no ensino e na aprendizagem. Isso envolve o respeito e a promoção das práticas culturais, histórias e conhecimentos das comunidades locais; (3) combate ao racismo e à discriminação: as insurgências decoloniais na educação buscam enfrentar o racismo sistêmico e a discriminação em ambientes educacionais, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem étnica, racial ou cultural; (4) enfrentamento das instituições educacionais: as insurgências decoloniais podem incluir ações e protestos direcionados às instituições educacionais, buscando reformas nas políticas de ensino, na contratação de professores e professoras e no currículo, por exemplo; (5) diálogo intercultural: elas promovem o diálogo intercultural, que permite que os alunos entendam e respeitem as diferentes perspectivas culturais e epistemológicas, contribuindo para uma compreensão mais ampla e enriquecedora do mundo, como vimos o tempo todo ratificando nestes escritos; (6) descentralização do conhecimento: as insurgências decoloniais buscam descentralizar o conhecimento, permitindo que os alunos contribuam ativamente para a produção de conhecimento e explorem tópicos que sejam relevantes para suas próprias vidas e experiências.

Esses movimentos, certamente, podem impactar o campo da educação e da pedagogia em todo o mundo, impulsionando mudanças significativas na forma como o ensino e a aprendizagem são concebidos e praticados. Isto porque o ato de

insurgir pedagogicamente expressa (não somente) uma revolta, um desacordo contra o instituído.

É a partir deste panorama que entretecemos que não hesitamos em afirmar que O *Irê Ayó*, com toda a sua ontologia (po)ética, estética e política constitutiva, desafia o domínio colonial cristão-branco-eurocêntrico, a colonialidade do poder, do ser e do saber instituídos no currículo e na formação e insurge, com sua pedagogia disruptiva, como um ato subversivo responsável e responsivo de um grupo social historicamente silenciado e subalternizado e que exige (e sempre exigiu) sua presença no território dos saberes.

As transgressões onto-epistemológicas de suas insurgências decoloniais deslocam e desestabilizam as teorias educacionais e pedagógicas hegemônicas e reclamam ao currículo o direito não só do reconhecimento dos conhecimentos do povo de santo e de suas representações da vida, da natureza e da cultura, mas também reivindicam suas identidades, sua autorização e a afirmação da diferença no “território do currículo” (ARROYO, 2011), pois:

O *Irê Ayó* foi concebido, então, pela escuta das múltiplas vozes do cotidiano da comunidade Afonjá, pelas memórias, pelas vivências repetidas que se fundamentam em experiências de pensamentos migrados de lugares onde somente o cognitivo não alcança. Lugar onde a complexidade abraça realidades ampliadas e projetadas a partir das condições que incluem a ancestralidade, a memória, o corpo, o tempo e o espaço. (MACHADO, 2017, p. 23).

Vê-se, portanto, que o projeto político-pedagógico *Irê Ayó* emerge como um reflexo da rica tapeçaria de experiências, memórias e vozes entrelaçadas na comunidade Afonjá. O ato de conceber o *Irê Ayó* é mais do que uma simples elaboração; é um ato de escuta sensível, atenta, uma ressonância das múltiplas vozes que compõem o cotidiano desse espaço culturalmente enraizado. Nesse contexto, as vivências repetidas ganham significado, fundamentando-se em experiências de pensamentos que migraram de lugares onde o cognitivo por si só não pode alcançar. O *Irê Ayó* é, assim, um testemunho vivo da compreensão de que a sabedoria e o conhecimento transcendem as fronteiras estritas do intelecto.

A essência do *Irê Ayó* está ancorada em um lugar onde a complexidade abraça realidades que se estendem além do convencional. Aqui, as condições incluem não

apenas o cognitivo, mas também elementos fundamentais como ancestralidade, memória, corpo, tempo e espaço. Essa abordagem ampliada reconhece a interconexão desses elementos como parte integrante do processo educacional. O *Irê Ayó* se torna, assim, um espaço onde o saber é tecido nas tramas intrincadas da herança cultural, onde a memória é mais do que um resgate do passado, é uma fonte viva de aprendizado e compreensão.

A ancestralidade do pensamento africano, componente central do projeto, assume um papel vital na formação da identidade e na compreensão do mundo. O *Irê Ayó*, ao incorporar a herança cultural, reconhece que a aprendizagem é um diálogo constante entre passado, presente e futuro. O corpo, por sua vez, não é apenas um receptáculo do conhecimento, mas uma expressão viva do aprendizado, uma manifestação encarnada daquilo que é transmitido.

O tempo e o espaço, concebidos dentro das fronteiras da comunidade Afonjá, são elementos dinâmicos que contribuem para a construção do conhecimento. O *Irê Ayó* resgata o tempo não como uma linha reta, mas como uma espiral que conecta as gerações passadas e futuras. O espaço, por sua vez, é mais do que um ambiente físico; é um território simbólico onde as narrativas se entrelaçam e se desdobram.

Assim, o *Irê Ayó* se apresenta não apenas como um projeto pedagógico, mas como um testemunho da vitalidade das múltiplas vozes que ecoam na comunidade Afonjá. É um convite para transcender as limitações do cognitivo, abraçando a complexidade e a riqueza das experiências de pensamentos que migraram de lugares além do alcance imediato. **No coração do *Irê Ayó*, está a compreensão profunda de que a educação é um ato de escuta, uma celebração das vozes que ecoam através do tempo, tecendo uma epistemologia afro-brasileira que enriquece a tapeçaria da vida e da educação socioculturalmente referenciada.** Pulsa neste projeto o âmago de uma educação outra, mais holística e de razão sensível que vimos defendendo nesta tese.

## **5 DARWIN (COM)VERSA COM OXALÁ: ONTOLOGIAS, ECOLOGIA DE SABERES, HIBRIDISMO EPISTEMOLÓGICO E DESCOLONIZAÇÃO DE SABERES**

Na vastidão do conhecimento humano, os paradigmas científicos e as tradições espirituais muitas vezes parecem coexistir em esferas distintas, separadas por abismos epistemológicos aparentemente intransponíveis. No entanto, em uma era de crescente conscientização sobre a diversidade cultural e a necessidade de repensar nossas formas de compreender o mundo, surge-nos uma provocação intelectual intrigante: "Darwin (com)versa com Oxalá". Este título evocativo não apenas sugere um diálogo entre duas perspectivas aparentemente díspares – a teoria da evolução de Charles Darwin e a cosmovisão iorubá representada por Oxalá –, mas também propõe uma exploração profunda das ontologias, da ecologia de saberes, do hibridismo epistemológico e da descolonização de saberes.

Defendemos que a "Ecologia de Saberes" (SANTOS, 2010, 2019) enseja a realidade possível da coexistência de mundos epistêmicos diferentes. No âmago dessa conversa está, portanto, um conceito que desafia a hierarquia tradicional do conhecimento e reconhece a diversidade de formas de entender e interagir com o mundo. Ao trazer à tona a dualidade entre Darwinismo e a cosmovisão iorubá, propomos uma ecologia de saberes que vai além da simples coexistência de ideias, buscando uma verdadeira interação e respeito mútuo entre diferentes tradições de conhecimento.

Também nos propomos a conversar sobre hibridismo epistemológico: uma síntese possível? Acreditamos que sim. Ele sugere não apenas um encontro, mas uma conversa ativa entre Darwin e Oxalá. Isso nos leva a explorar a possibilidade de hibridismo epistemológico, onde as fronteiras entre as tradições científicas e cultural-espirituais se tornam permeáveis. Poderia haver uma síntese entre a teoria da evolução e a visão de mundo iorubá? Como essa síntese potencial poderia enriquecer ambas as perspectivas, promovendo uma compreensão mais holística do cosmos?



A conversa entre Darwin e Oxalá não ocorre em um vácuo. Ela se insere em um contexto mais amplo de desafios contemporâneos, incluindo a urgência da descolonização de saberes. A busca por uma compreensão mais inclusiva e equitativa do conhecimento exige uma reflexão crítica sobre as estruturas coloniais que moldaram as narrativas acadêmicas e espirituais. Este capítulo propõe-se, então, a ser um passo em direção a processos de descolonização do saber, reconhecendo e valorizando as diversas maneiras de conhecer o mundo. Pleiteamos a descolonização de saberes enquanto um chamado necessário e urgente.

É sabido que a diáspora africana é um fenômeno histórico que marcou profundamente a dispersão da população africana pelo mundo devido ao comércio transatlântico de escravos e outras formas de migração forçada. Por isso mesmo, além de discutirmos sobre as possibilidades de uma educação intercultural crítica pela hibridação onto-epistemológica na perspectiva da ecologia de saberes, buscamos explorar a interseção entre a diáspora africana, a autonomia pedagógica e os **etnométodos curriculantes** (MACEDO, 2013, 2020) dos atores escolares em uma escola que se referencia no pensamento africano, levando em consideração uma abordagem teórica e epistemológica que reflita as experiências e perspectivas africanas, como no caso do Projeto Político-Pedagógico *Irê Ayó*, da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, na comunidade de candomblé do *Ilê Axé Opô Afonjá*.

Nos ditos, não-ditos e entre-ditos desse projeto, buscamos evidenciar os atos de currículo insurgentes, transgressivos, como potencialidade praxica de uma utopia realizável para a descolonização de saberes. Isso porque, como afirma Machado (2017, p. 140), o *Irê Ayó*, “inspirado no pensamento africano recriado na diáspora, chamou atenção pela sua utopia pedagógica acreditável”. Dessa maneira, o reconhecimento do projeto como inspirado no pensamento africano na diáspora destaca uma abordagem que busca resgatar e recriar saberes e perspectivas africanas fora do continente. Isso sugere uma valorização da diversidade cultural e do patrimônio intelectual afrodiaspórico.

Essa "utopia pedagógica acreditável" indica-nos que o projeto apresenta uma visão idealista, porém realizável, para a educação. Isso sugere que, embora possa haver desafios, a proposta é fundamentada em uma base realista e viável, buscando

transformações significativas no ambiente educacional. Esse voltar-se à consciência histórica na diversidade traz à cena educacional a importância de reconhecer e incorporar diferentes narrativas históricas, especialmente aquelas que são frequentemente negligenciadas ou marginalizadas. E isso implica um compromisso em abordar o passado de forma inclusiva e crítica.

O *Irê Ayó*, como sinaliza Machado (Ibid.) incluiu-se entre outras experiências no atendimento “ao chamado nacional para compreensão da pluralidade e da singularidade da nação brasileira, como fractal da reexistência do pensamento africano, recriado na diáspora”. Ou seja, a participação do *Irê Ayó* em um movimento mais amplo de compreensão e valorização da diversidade cultural brasileira, particularmente em relação à herança africana na diáspora, é um compromisso com uma abordagem educacional que reconhece e fortalece as raízes culturais diversas que compõem a nação brasileira. Mesmo porque, como bem coloca Machado, ao caracterizar o Brasil como um “fractal da reexistência do pensamento africano, recriado na diáspora” – visto que um fractal implica uma repetição de padrões ou elementos que refletem uma característica maior –, a autora ratifica que a influência do pensamento africano persiste no Brasil, mesmo após a diáspora.

Ademais, como Machado relata (Ibid., p. 140), para além de atender esse chamamento para a compreensão da heterogeneidade do povo brasileiro, o *Irê Ayó* não perdeu “a perspectiva do pensamento em que Mãe Aninha nos en-sina: ‘de anel no dedo e aos pés de *Xangô*’”. Essa expressão destaca a importância do equilíbrio entre conquistas acadêmicas e a valorização das raízes culturais e espirituais. Mesmo porque “aos pés de *Xangô*” adiciona uma dimensão cultural e espiritual ineliminável para a comunidade do *Afonjá*. *Xangô* é um orixá associado à justiça, equilíbrio e sabedoria. Reverenciar *Xangô* implica manter uma conexão com as origens da cultura e da espiritualidade do povo de santo, reconhecendo a importância das tradições e valores ancestrais.

Portanto, uma jornada de crescimento e realização educacionais não pode prescindir ou se desconectar das raízes que sustentam essa comunidade escolar. Logo, qualquer que fosse o projeto pedagógico eleito formativo, tal projeto deveria

estar irredutivelmente hibridizado entre o epistêmico e a experiência ontocultural do povo de santo, e em especial das vivências cotidianas daquela comunidade.

De certo modo, essa ênfase na compreensão da heterogeneidade do povo brasileiro está alinhada com a perspectiva decolonial, que busca romper com visões monoculturais e eurocêntricas, reconhecendo a diversidade de culturas e experiências presentes na sociedade brasileira. A abordagem híbrida entre o epistêmico (conhecimento acadêmico) e a experiência ontocultural reflete a perspectiva da decolonialidade epistêmica, que busca descentralizar e diversificar os saberes, reconhecendo a validade e a riqueza de diferentes formas de conhecimento, incluindo as tradições culturais e espirituais.

A referência à expressão "de anel no dedo e aos pés de Xangô" destaca a importância de equilibrar as conquistas acadêmicas com a valorização das raízes culturais e espirituais. Isso representa uma insurgência contra a imposição de uma única visão do conhecimento, reconhecendo a integralidade da identidade cultural e espiritual das comunidades envolvidas. A reverência a Xangô destaca a importância de reconhecer e preservar as tradições e valores ancestrais como parte integrante do processo educacional.

A ideia de que qualquer projeto pedagógico formativo deveria estar hibridizado entre o epistêmico e a experiência ontocultural, para a comunidade do *Afonjá*, indica-nos uma abordagem que busca transcender dicotomias e integrar diferentes formas de conhecimento, desafiando a hegemonia do conhecimento eurocêntrico. Assim, compreendemos que o *Irê Ayó* se destaca como uma insurgência decolonial ao promover uma educação que vai além das fronteiras do conhecimento acadêmico convencional, reconhecendo e integrando as riquezas das tradições culturais e espirituais afro-brasileiras na formação educacional-curricular. Essa abordagem representa uma resistência à colonialidade do saber e uma busca por uma educação mais inclusiva, diversa e contextualmente relevante.

### **5.1 Interculturalidade crítica, tradução intercultural e hibridação onto-epistemológica para uma ecologia de saberes**

Durante os séculos de colonialismo e imperialismo, o conhecimento foi freqüentemente usado como uma ferramenta para justificar a exploração, opressão e subjugação de pessoas colonizadas por potências coloniais. O conhecimento ocidental eurocêntrico foi colocado em posição de superioridade e considerado como o único válido e legítimo, ignorando e marginalizando outras formas de conhecimento, como os conhecimentos tradicional, indígena e afrodiaspóricos, por exemplo.

A descolonização de saberes procura desafiar essa hegemonia epistêmica, valorizando e respeitando o conhecimento local, indígena e tradicional de diferentes culturas e povos. Isso envolve uma abordagem crítica para dismantelar as estruturas coloniais que persistem nas instituições acadêmicas, sistemas educacionais e na produção de conhecimento. Além disso, a descolonização de saberes visa promover a autonomia intelectual dos marginalizados, permitindo que eles contemplem suas próprias histórias e perspectivas de mundo. Isso é essencial para uma compreensão mais completa e abrangente dos problemas globais, bem como para a promoção da justiça social e da equidade.

Ao considerarmos a importância da descolonização de saberes, vale ressaltar que essa abordagem não implica a rejeição total do conhecimento ocidental, mas, ao contrário, propõe a abertura para a diversidade de perspectivas e a coexistência de diferentes sistemas de conhecimento. Essa colaboração entre diferentes formas de compreensão pode levar a um diálogo intercultural mais profundo, como defende a interculturalidade crítica de Walsh. Essa perspectiva, ao transcender a mera coexistência de diferentes culturas, promove um diálogo autêntico e uma análise profunda das relações de poder subjacentes.

Walsh (2009, p. 20-23) argumenta que a atual política multicultural vai além do simples reconhecimento da diversidade. Ela descreve essa abordagem como uma estratégia política que serve aos interesses do sistema/mundo moderno e ainda colonial. Essa política, segundo a autora, busca "incluir" os previamente excluídos

em um modelo globalizado de sociedade, orientado não pelos valores das pessoas, mas pelos interesses do mercado. O objetivo não é transformar as estruturas sociais racializadas, mas administrar a diversidade para evitar o que é percebido como o risco de radicalização de imaginários e agenciamento étnicos.

Walsh utiliza o termo "interculturalidade" para descrever esses discursos, políticas e estratégias de orientação multicultural-neoliberal. Ela destaca que essa "interculturalidade funcional" não questiona as regras estabelecidas e é completamente compatível com o modelo neoliberal existente. A autora faz uma distinção significativa entre essa interculturalidade funcional e a interculturalidade concebida como um projeto político, social, epistêmico e ético, denominando esta última como "interculturalidade crítica".

Walsh argumenta que, enquanto a interculturalidade funcional coloca a diversidade cultural como o elemento central, enfocando o reconhecimento e a inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais, ela deixa de abordar os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural que perpetuam a desigualdade. Por outro lado, a interculturalidade crítica parte da análise do problema do poder, examinando seu padrão de racialização e a diferença (de natureza colonial, não apenas cultural) construída em torno dele. Em contraste, o interculturalismo funcional está alinhado com os interesses e necessidades das instituições sociais, respondendo a eles e fazendo parte deles. "[...] a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização" (Ibid., p. 22).

A autora diz ainda que a interculturalidade crítica, enquanto uma prática política, delineia uma trajetória notavelmente diferente daquela estabelecida pela interculturalidade funcional. No entanto, essa abordagem não se restringe apenas aos domínios políticos, sociais e culturais; ela também intersecta as esferas do conhecimento e da identidade.

Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, 'naturalizando' a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e

oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação. (Ibid., p. 23).

Portanto, segundo Walsh, a concepção da interculturalidade crítica se desenvolve em conjunto com a decolonialidade, sendo considerada uma ferramenta para evidenciar os dispositivos de poder e uma estratégia que busca estabelecer relações radicalmente diferentes nos âmbitos do conhecimento, identidade, poder e vida em si.

Isso seria, utilizando as categorias de Boaventura de Sousa Santos (2005, p. 172), um projeto que provoca questionar as ausências – de saberes, tempos, diferenças etc. – e pensar e trabalhar a partir das emergências que se revelam ‘através da ampliação simbólica de pistas e sinais’ da própria experiência, particularmente a dos movimentos sociais. (Ibid.).

Nesse contexto, a abordagem proposta por Walsh e subsidiada por Santos fornece uma lente teórica valiosa para a análise da representação histórica dos conhecimentos ancestrais dos povos de santo na educação brasileira. Ao utilizar as categorias delineadas por Santos, torna-se evidente que a marginalização e subalternização desses saberes ao longo da história refletem um projeto que negligencia a riqueza das experiências culturais e espirituais desses grupos. A externalização dos conhecimentos ancestrais como simples folclore ou até mesmo negação de sua existência contribui para uma narrativa excludente, que exclui as perspectivas e contribuições significativas dos povos de santo. Dessa maneira, a proposta de apresentar esses conhecimentos subalternizados à roda da interculturalidade crítica emerge como uma tentativa fundamentada de reverter essa marginalização, reconhecendo a importância de trazer os povos de santo para o centro da narrativa educacional, permitindo que contem suas próprias histórias de maneira autêntica e singular, e contribuindo para uma compreensão mais completa e inclusiva da formação do Brasil e da herança afrodiaspórica.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a **negociação cultural** [grifo nosso], que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAU, 2013, p. 23).

Ademais, reconhecendo a validade de múltiplos conhecimentos e tradições, a interculturalidade crítica na educação não apenas enriquece o ambiente pedagógico, mas também contribui para a construção de uma base mais sólida para o avanço do conhecimento humano. Esse processo desafiador de descolonização de saberes, ao superar preconceitos e aceitar a influência do colonialismo na produção, disseminação e validação do conhecimento, revela-se fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e respeitosa da diversidade cultural e intelectual.

De acordo com Walsh (2009), a interculturalidade crítica oferece a possibilidade de explorar a criação de novos referenciais epistemológicos. Esses referenciais têm o propósito de diversificar, problematizar e questionar a ideia de um pensamento e conhecimento que sejam totalitários, unívocos e universais. Isso é feito a partir de uma abordagem política e ética que constantemente leva em consideração as relações de poder às quais esses conhecimentos foram submetidos.

Assim, alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente. (Ibid., p. 25).

Dessa forma, a descolonização do pensamento epistêmico colonial é crucial para reconhecer a validade de todos os sistemas de conhecimento, incluindo o valioso sistema de conhecimento dos povos afrodiáspóricos. Essa transformação é essencial para promover a interculturalidade crítica na educação, abrindo caminho para uma cosmovisão mais equitativa e justa do conhecimento.

Ao libertar o pensamento do impacto colonial, surgem abordagens inovadoras, métodos e táticas de intervenção intelectual que englobam a revitalização, reconhecimento renovado e aplicação prática dos conhecimentos ancestrais. Essa abordagem não apenas enriquece a compreensão do mundo, mas também capacita indivíduos a ler criticamente a realidade, (re)aprender e agir de maneira significativa no presente. Assim, a descolonização do pensamento não é apenas um ato de

justiça epistêmica, mas também uma ferramenta fundamental na construção de uma base educacional mais inclusiva, empoderadora e alinhada com a diversidade de conhecimentos que enriquecem nossa compreensão do mundo.

Estamos convictos que para avançar em direção a uma visão mais justa e equitativa do conhecimento, é essencial buscar a descolonização do pensamento. Isso implica reconhecer a validade de todos os sistemas de conhecimento e evitar a imposição de perspectivas eurocêntricas como padrão universal. A descolonização do pensamento promove a diversidade epistêmica, encoraja o diálogo intercultural e possibilita aperfeiçoamentos aos conhecimentos existentes.

A interação entre diferentes tradições de conhecimento pode levar a avanços significativos em diversas áreas, como a ciência, a ecologia, a filosofia, as ciências da educação e ao campo do currículo. Um exemplo notável disso é a contribuição dos conhecimentos indígenas e o seu reconhecimento da potencialidade desses conhecimentos para a preservação da biodiversidade – inclusive no Brasil, um berço de diversidade biológica do mundo – e a compreensão entre humanos e natureza.

O povo de santo, em sua tradição religiosa e cultural, também tem contribuído para avanços significativos na área da educação, demonstrando a potencialidade da interação entre diferentes tradições de conhecimento. Um exemplo disso pode ser encontrado nas escolas comunitárias de matriz africana, onde a cosmovisão e os ensinamentos do Candomblé e da Umbanda são integrados ao currículo educacional. A propósito, como afirma Guerra (2012, p. 80):

As escolas comunitárias, formais e não formais, enquanto terreno de resistência, têm se configurado como experiência subversiva ao modelo de educação instituído que exclui grande parcela da população periférica, tanto no que se refere ao espaço público quanto ao acesso a aprendizagens significativas.

As escolas comunitárias de matriz africana oferecem uma educação que respeita e valoriza as raízes africanas e afro-brasileiras, proporcionando aos educandos uma compreensão mais profunda de sua herança cultural. Além disso, essas instituições muitas vezes incorporam práticas pedagógicas que são baseadas em princípios da tradição do povo de santo, como a valorização da oralidade, a música, a dança e a espiritualidade.



A interação entre essas tradições de conhecimento e o sistema educacional convencional oferece-nos vários benefícios, tais como: (1) valorização da diversidade cultural: as escolas comunitárias de matriz africana promovem a diversidade de culturas e o respeito pelas tradições afro-brasileiras. Isso ajuda a combater o racismo e a discriminação, bem como a fortalecer a identidade das comunidades afrodescendentes; (2) inclusão cultural: ao integrar a cultura afro-brasileira no currículo, essas escolas oferecem uma educação mais inclusiva, que atende às necessidades de grupos marginalizados e historicamente negligenciados; (3) conexão com a comunidade: essas escolas muitas vezes são fundamentais na construção de pontes entre a educação formal e as comunidades locais. Elas envolvem as famílias e a comunidade de maneira mais significativa no processo educacional. Inclusive, sobre este aspecto, para a escola Eugênia Anna, “considere-se que estamos falando de uma comunidade onde a vida social e a vida religiosa se integram de maneira plena e inseparável” (MACHADO, 2017, p. 63); (4) desenvolvimento da identidade e autoestima: o ensino de tradições afro-brasileiras fortalece a identidade cultural dos alunos, promove a autoestima e ajuda a construir um senso de pertencimento; (5) interdisciplinaridade: a integração de elementos da religião, música, dança e espiritualidade nas práticas educacionais pode enriquecer o processo de aprendizado, tornando-o mais dinâmico e interdisciplinar; (6) intercâmbio de conhecimento: a colaboração entre educadores que têm formação em tradições do povo de santo e aqueles que seguem abordagens convencionais de ensino e aprendizagem pode resultar em uma educação mais rica e diversificada.

Ou seja, a integração entre diferentes tradições do povo de santo na educação oferece um exemplo poderoso de como a interação entre diferentes tradições de conhecimento pode enriquecer a experiência educacional, promover a diversidade cultural e fortalecer as comunidades marginalizadas. Essa integração ressalta, portanto, a importância de reconhecer, respeitar e valorizar a riqueza de perspectivas e saberes que existem no mundo, demonstrando-nos que nenhum sistema de conhecimento deve ser considerado intrinsecamente superior a outro.

Em vez disso, a colaboração intercultural crítica e interdisciplinar entre essas diferentes tradições de conhecimento pode levar a avanços significativos na

educação e no entendimento mútuo para a construção epistemológica e ecológica do mundo. Inclusive, a “ecologia de saberes” proposta por Santos enfatiza a coexistência e a interação entre diferentes formas de conhecimento. Nesse contexto, a interculturalidade crítica na educação é, para nós, uma manifestação concreta dessa ecologia. Ao reconhecer que diferentes saberes têm igualdade de valor, a educação intercultural crítica não apenas tolera a diversidade, mas a celebra e a incorpora ao processo educacional.

#### A proposta da ecologia de saberes

Não se trata de “descredibilizar” as ciências nem de um fundamentalismo essencialista ‘anticiência’; [...] O que vamos tentar fazer é um uso contra-hegemônico da ciência hegemônica. Ou seja, a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, como saber camponês. [...] Somos contra as hierarquias abstratas de conhecimento, das monoculturas que dizem, por princípio, ‘a ciência é a única, não há outros saberes’. (SANTOS, 2007, p. 32-33).

Nessa perspectiva, surge-nos, então, a indagação: como articular de maneira eficaz diferentes tipos de conhecimentos, notadamente os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais afrodiaspóricos, preservando suas singularidades e, ao mesmo tempo, não intencionando uma teoria geral, no contexto da construção da “ecologia de saberes”? Questionamentos semelhantes a esses também inquietaram com inevitabilidade o sustento intercultural crítico do *Irê Ayó*:

[...] Como reverter os argumentos coisificantes da história que nos foi contada, e revelar a identidade ancestral que alarga a consciência e autoriza a reinvenção da nossa própria história? Como identificar no cotidiano as subjetividades que ocultam a não aceitação das nossas diferenças e colocá-las a favor dos estudantes negros e negras, ressignificando-as? Como mantê-los próximos dos mananciais das ciências, da Filosofia e da Arte, transitando pelos meandros da sociedade, vivenciando a tradição e a memória sem amargar a vigilância da subalternização do que nos cala enquanto vozes instituintes? [...]. (MACHADO, 2017, p. 90).

Para estes questionamentos, Santos (2007, 2019) aponta como ferramenta o “procedimento de tradução” ou “tradução intercultural”. A “tradução intercultural” é uma ferramenta que se insere no conceito mais amplo de “ecologia de saberes”. A

ecologia de saberes é uma abordagem que reconhece e valoriza a diversidade de conhecimentos presentes em diferentes culturas, buscando estabelecer relações horizontais e complementares entre esses saberes. Dentro desse contexto, a tradução intercultural atua como um instrumento fundamental para facilitar a interação e a coexistência harmoniosa desses diversos conhecimentos.

Inclusive, essas preocupações relatadas na concepção do *Irê Ayó*, segundo Machado (Ibid., p. 91) emergiram quando se tornou evidente o confronto entre uma consciência histórica desafiadora, a memória coletiva, a cultura e um currículo que enfatiza conteúdos e é rigidamente estruturado. Isso reflete uma abordagem de pensamento que não se adapta a uma pedagogia capaz de abraçar as diversidades e reduzir as deficiências no currículo; em suas palavras: “uma pedagogia capaz de contemplar as diferenças e minimizar as mazelas curriculares”.

De acordo com Santos (2007, p. 39):

A tradução é um processo intercultural, intersocial. Utilizamos uma metáfora transgressora da tradução linguística: é traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidades sem ‘canibalização’, sem homogeneização. Nesse sentido, trata-se de fazer tradução ao revés da tradução linguística [...].

A tradução intercultural, nesse sentido, refere-se ao processo de mediação e adaptação de conceitos, terminologias e modos de conhecimento entre diferentes culturas, garantindo uma compreensão mútua e respeitosa. Essa abordagem busca superar barreiras linguísticas, culturais e epistemológicas, promovendo uma troca equitativa e enriquecedora de conhecimentos.

[...] Portanto, é preciso tentar uma maneira nova de relacionar conhecimentos; é por isso que lhes proponho o procedimento da tradução. Por exemplo, com o conceito de ‘direitos humanos’ faço uma tradução intercultural entre esse conceito – que é de fato um conceito ocidental –, o conceito de *umma* do Islã e o conceito de *dharma* no hinduísmo: são três conceitos distintos para falar da dignidade humana. Todos têm problemas, todos são incompletos, mas é preciso fazer a tradução entre eles, examinar sua relatividade, sua incompletude. (Ibid., p. 40-41).

Vê-se, portanto que Santos propõe-nos um processo de diálogo e negociação entre diferentes formas de conhecimento, especialmente entre conhecimentos locais e conhecimentos científicos. Nessa linha de raciocínio, na comparação entre a

cultura iorubá e a cultura científica, podemos identificar conceitos que diferem, mas que podem ser objeto de tradução intercultural, principalmente no contexto educacional: (1) **concepção de tempo**: a concepção de tempo na cultura iorubá pode ser cíclica e espiralada, incorporando ritmos naturais e eventos cósmicos. A cultura científica muitas vezes adere a uma visão linear e progressiva do tempo. Com o procedimento da tradução, pode-se explorar como a ideia de ciclos naturais pode ser integrada ao ensino de ciências, conectando conceitos científicos com a compreensão iorubá do tempo; (2) **relação com a natureza**: na cultura iorubá a natureza é frequentemente vista como uma extensão da comunidade, com relações espirituais e interdependência. A ciência muitas vezes aborda a natureza de maneira mais objetiva, separando-a do humano. Pela tradução intercultural, pode-se integrar perspectivas iorubás sobre a interconexão entre humanos e natureza nos currículos científicos, promovendo uma compreensão holística; (3) **aprendizado e conhecimento**: na cultura iorubá, a transmissão de conhecimentos muitas vezes ocorre por meio de narrativas orais, rituais e práticas comunitárias. Na cultura científica, a ênfase pode estar na educação formal, com base em métodos científicos e tecnológicos. Pela tradução, podemos incorporar métodos iorubás de aprendizado, como a oralidade e a participação comunitária, no processo educacional, reconhecendo a diversidade de formas de adquirir conhecimento.

Nessa “teia ecológica” complexa, outros questionamentos emergem na nossa tentativa de melhor elucidar as perspectivas da educação intercultural no contexto híbrido articulado entre conhecimentos científicos e conhecimentos afrodiaspóricos: (1) como a aplicação da tradução intercultural pode facilitar a integração e a articulação efetiva entre conhecimentos científicos ocidentais e saberes tradicionais de comunidades específicas, contribuindo para uma construção mais robusta da ecologia de saberes?; (2) em que medida a perspectiva da hibridação onto-epistemológica pode ser aplicada como uma abordagem integrativa que transcende dualismos culturais e epistemológicos, promovendo a sinergia entre diferentes tipos de conhecimentos e contribuindo para o desenvolvimento da ecologia de saberes?; (3) como a tradução intercultural pode ser empregada como um instrumento para superar barreiras linguísticas e culturais, facilitando a comunicação e a compreensão

entre diferentes comunidades de conhecimento, especialmente quando se busca promover a interculturalidade crítica e a construção da ecologia de saberes?; (4) quais são os desafios e oportunidades encontrados ao incorporar a tradução intercultural na articulação entre conhecimentos científicos convencionais e conhecimentos tradicionais, considerando a necessidade de preservar a autenticidade e a integridade de ambas as tradições na busca por uma ecologia de saberes?; (5) em que medida a interação entre a interculturalidade crítica e a tradução intercultural pode influenciar a formação de identidades epistêmicas híbridas, promovendo uma compreensão mais profunda da diversidade de conhecimentos e perspectivas na construção da ecologia de saberes?

Esses questionamentos, em sua complexidade, podem nos servir como fundamentos essenciais para a construção de práticas de ensino e aprendizagem na perspectiva da educação como um **encontro ecológico culturalmente cruzado**, como o delineamos anteriormente.

Primeiramente, a tradução intercultural emerge como uma ferramenta epistemológica crucial na promoção de um ensino de ciências naturais enraizado nos mitos dos orixás e no pensamento afrodiáspórico, visto que, no contexto educacional, ela se refere ao processo dinâmico de converter conceitos, terminologia e ideias de uma cultura para outra, mantendo a essência e a integridade do conhecimento original. No caso do ensino de ciências baseado nos mitos dos orixás e no pensamento afrodiáspórico, a tradução intercultural busca integrar as narrativas mitológicas e os fundamentos epistemológicos dessas tradições na linguagem e no contexto científico, permitindo uma compreensão mais profunda e significativa.

Esse processo possibilita uma compreensão mais acentuada e significativa, permitindo que os estudantes conectem-se de maneira mais próxima com os conceitos científicos por meio de referências culturais familiares. Exemplos: ao abordar temas como a genética, a tradução intercultural pode vincular conceitos científicos à história e à diáspora africana, destacando como as descobertas genéticas contribuem para uma compreensão mais ampla das raízes culturais e da diversidade genética das populações afrodiáspóricas; ao explorar fenômenos

naturais, como ciclos agrícolas, a tradução intercultural pode incorporar conhecimentos tradicionais afrodiáspóricos sobre a influência dos orixás nas estações do ano, proporcionando uma visão enriquecedora que integra a ciência ocidental e as crenças locais; no estudo da ecologia, a tradução intercultural pode explorar práticas ambientais tradicionais afrodiáspóricas, como o respeito pela natureza presente nas cerimônias religiosas, e conectá-las aos princípios científicos da preservação ambiental. Isso não só fortalece a compreensão científica, mas também destaca a relevância cultural dessas práticas.

Esses exemplos destacam como a tradução intercultural não apenas integra os mitos dos orixás e o pensamento afrodiáspórico à educação científica, mas também abre espaço para uma compreensão mais profunda e significativa, onde os estudantes podem relacionar suas experiências culturais com os conceitos científicos, promovendo uma educação intercultural crítica. Nesses exemplos, pode-se trabalhar, inclusive, sobre as orientações das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, sobretudo aquelas ligadas à valorização da relação natureza e práticas culturais, da contextualização histórica e social e da valorização dos conhecimentos locais.

Os mitos dos orixás e o pensamento africano são ricos em sabedoria ancestral, representando sistemas de conhecimento que interligam a espiritualidade, a natureza e a existência humana. Ao explorar a epistemologia subjacente a essas tradições, percebemos que oferecem interpretações únicas dos fenômenos naturais, destacando a interconexão entre o mundo visível e o invisível, o tangível e o intangível. É aqui a tradução intercultural viabiliza a integração da espiritualidade e da ciência, um desafio muitas vezes enfrentado pelo ensino de ciências naturais convencional. Ao traduzir os mitos dos orixás para o vocabulário científico, os educadores e as educadoras podem destacar analogias e correlações entre os princípios científicos e as narrativas mitológicas.

Para nós, professores e professoras de ciências, o bom e criterioso uso de analogias no ensino dessas disciplinas é geralmente considerado benéfico, inclusive por muitos estudiosos da área. Analogias são ferramentas pedagógicas que ajudam os estudantes a compreender conceitos científicos complexos ao relacioná-los a

situações mais familiares e acessíveis. O uso criterioso de analogias pode contribuir significativamente para a promoção da compreensão e do interesse dos estudantes nas disciplinas científicas. Isso não apenas enriquece o entendimento dos conhecimentos científicos, mas também respeita e valoriza a riqueza da cosmovisão afrodiaspórica.

Entender os desafios na tradução intercultural é crucial para uma aplicação eficaz dessa abordagem. A adaptabilidade linguística, a sensibilidade cultural e a abertura para a pluralidade de significados são elementos essenciais. Além disso, é fundamental reconhecer que nem todos os conceitos mitológicos têm equivalências diretas na linguagem científica, o que exige uma abordagem cuidadosa e criativa na tradução.

Cabe pontuar que a integração dos mitos dos orixás e do pensamento afrodiaspórico no ensino de ciências naturais, mediada pela tradução intercultural, vai além da simples coexistência de sistemas de conhecimento. Ela contribui para a formação de uma cosmovisão mais holística, na qual a espiritualidade e a ciência se complementam, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais profunda e significativa do mundo que os rodeia.

A tradução intercultural, ao facilitar essa integração, representa uma abordagem inovadora e enriquecedora – disruptiva, por sinal. Esta prática não apenas valoriza a diversidade cultural, mas também enriquece a experiência educacional ao oferecer uma perspectiva única sobre os fenômenos naturais. Ao reconhecer a interconexão entre diferentes formas de conhecimento, a tradução intercultural promove uma educação mais inclusiva, equitativa e culturalmente sensível, contribuindo para a formação de indivíduos conscientes e críticos em um mundo cada vez mais diversificado.

A tradução intercultural oferece-nos uma ponte de interação orgânica entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos ancestrais do povo de santo no ensino de ciências naturais devido à sua capacidade de harmonizar diferentes sistemas de significado. O conhecimento científico, muitas vezes baseado em uma abordagem ocidentalizada e empírica, pode parecer distante e, por vezes, incompatível com as tradições e mitos do povo de santo. A tradução intercultural,

nesse sentido, atua como um elo flexível, permitindo que esses conhecimentos coexistam e se entrelacem de maneira respeitosa. Portanto, ela potencializa conexões mais profundas e significativas entre os dois domínios de conhecimento, o que contribui, também, para a preservação e valorização da riqueza dos conhecimentos ancestrais.

Nesta perspectiva, entendemos que a tradução intercultural é fundamental para a educação intercultural crítica nas escolas de educação formal, pois responde à necessidade de reconhecer e incorporar múltiplas perspectivas culturais no ambiente educacional. Nas escolas de educação formal, a diversidade de alunos e suas diferentes origens culturais demanda uma abordagem que vá além da simples coexistência de culturas, buscando uma integração mais profunda e respeitosa.

A educação intercultural crítica visa desafiar as estruturas de poder presentes nos currículos e métodos tradicionais, e a tradução intercultural desempenha um papel crucial nesse desafio. Ao integrar conhecimentos ancestrais em disciplinas como ciências naturais, a tradução intercultural proporciona uma experiência educacional mais relevante e inclusiva. Além disso, essa abordagem ajuda a dismantelar estereótipos culturais, promovendo um diálogo construtivo entre diferentes formas de conhecimento.

Ao reconhecer que as tradições do povo de santo e os conhecimentos científicos não são mutuamente excludentes, mas sim complementares, a tradução intercultural contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica e culturalmente competente. Dessa forma, ela não apenas transforma a sala de aula em um espaço mais enriquecedor, mas também prepara os alunos para uma participação ativa em uma sociedade global diversificada, fomentando a compreensão mútua e o respeito às diversas manifestações de sabedoria.

E é neste sentido que compreendemos que a escola de terreiro, como espaço que une tradições religiosas afro-brasileiras com práticas educacionais, representa um ambiente propício para a implementação da educação intercultural crítica. Essas instituições possuem uma rica herança de conhecimentos ancestrais, muitas vezes relacionados à natureza e aos elementos naturais. Integrar esses conhecimentos ao



ensino de ciências naturais cria uma sinergia única entre a espiritualidade, a cultura e a ciência, promovendo uma compreensão mais profunda dos fenômenos naturais.

A tradução intercultural, como ferramenta mediadora, desempenha um papel crucial na eficácia da educação intercultural crítica em uma escola terreiro. Isso envolve a adaptação dos conceitos científicos convencionais para incorporar a terminologia, a simbologia e os valores presentes no pensamento africano. Essa abordagem não apenas facilita a compreensão, mas também promove um diálogo construtivo entre as diferentes formas de conhecimento, evitando assim a imposição de uma perspectiva sobre a outra.

Embora a implementação da educação intercultural crítica em uma escola de terreiro ofereça uma abordagem inovadora para o ensino de ciências naturais, ela enfrenta desafios significativos. Questões como a resistência a mudanças curriculares, a falta de recursos e a necessidade de formação docente específica são desafios a serem superados. No entanto, as possibilidades de enriquecimento cultural, promoção da diversidade e desenvolvimento de uma consciência crítica são recompensas que superam esses obstáculos.

Por fim, para nós, a perspectiva da **hibridação onto-epistemológica** que defendemos nesta seção, fundamenta-se na ideia de que as fronteiras entre diferentes formas de conhecimento, tanto cultural quanto epistemologicamente, são fluidas e permeáveis. Essa abordagem, influenciada pelos teóricos Santos (2007, 2019), Walsh (2009) e Candau (2013) busca transcender dualismos culturais e epistemológicos, permitindo a convergência e integração de diversas tradições de conhecimento.

Ao adotar a hibridação onto-epistemológica, reconhecemos que as categorias tradicionais que separam o conhecimento científico ocidental de outras formas de saberes não são fixas. **A hibridação onto-epistemológica propõe uma abertura para a interpenetração, diálogo e enriquecimento mútuo entre diferentes conhecimentos, sem hierarquias preestabelecidas.** Essa abordagem integrativa cria uma sinergia entre diferentes tipos de conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento da "ecologia de saberes".

A ecologia de saberes, nesse contexto, se beneficia da diversidade epistemológica, incorporando diferentes perspectivas e abordagens para construir uma compreensão mais holística e inclusiva do mundo. A hibridação onto-epistemológica, ao transcender dualismos, promove uma visão mais rica e interconectada dos saberes, facilitando a colaboração e a coexistência de diferentes formas de conhecimento.

A interculturalidade crítica, que busca desafiar hierarquias culturais e reconhecer a validade de múltiplos conhecimentos, interage de maneira significativa com a tradução intercultural. A tradução intercultural envolve a reinterpretação e integração de diferentes tradições de conhecimento, possibilitando uma compreensão mais profunda e contextualizada.

A interação entre esses dois conceitos pode influenciar a formação de identidades epistêmicas híbridas ao promover uma abordagem de aprendizado que não apenas respeita, mas também incorpora a diversidade de perspectivas. A tradução intercultural, ao tornar acessíveis diferentes formas de conhecimento, permite que os indivíduos construam identidades epistêmicas que não estão restritas a uma única tradição, mas que incorporam elementos de várias.

Essa interação contribui para uma compreensão mais profunda da diversidade de conhecimentos e perspectivas na construção da ecologia de saberes, pois enfatiza a interconexão e a coexistência de diferentes modos de compreender o mundo. A formação de identidades epistêmicas híbridas, então, reflete a capacidade de transcender fronteiras e abraçar a riqueza da diversidade de conhecimentos, promovendo uma ecologia de saberes mais inclusiva e dinâmica.

## **5.2 Com o anel no dedo e aos pés de Xangô: diáspora africana, atos de currículo e autonomia pedagógica na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos**

A presença de uma escola municipal de ensino fundamental em um terreiro de candomblé representa não apenas um marco na educação local, mas também uma manifestação significativa do respeito à diversidade cultural e religiosa. Neste contexto, a importância da Escola Eugênia Anna dos Santos transcende o mero fornecimento de educação formal, pois desempenha um papel fundamental no fortalecimento das identidades culturais das crianças que nela estudam, bem como na promoção da inclusão social por meio da preservação e ressignificação dos conhecimentos tradicionais do povo de santo.

A este respeito, Machado (1999, p. 27) assegura que

O ambiente do *Axé Opô Afonjá* possui características específicas, herança de uma cosmovisão que determina o significado de comportamentos singulares na relação com elementos naturais ou construídos, essenciais para o culto dos orixás e manutenção da vida na comunidade.

Primeiramente, é crucial reconhecer que a educação formal desempenha um papel vital na formação das crianças, fornecendo-lhes habilidades cognitivas, sociais e emocionais essenciais para sua integração na sociedade. No entanto, quando essa educação é enriquecida pelo contexto cultural e religioso em que está inserida, ela se torna ainda mais relevante e significativa. Ao situar uma escola dentro de um terreiro de candomblé, as crianças têm a oportunidade não apenas de aprender matemática, ciências e línguas, mas também de se conectar com suas raízes culturais, compreendendo a história, os valores e as tradições do candomblé.

Além disso, essa abordagem educacional promove o respeito à diversidade e a valorização das diferentes formas de conhecimento. Ao integrar os ensinamentos tradicionais do candomblé ao currículo escolar, a Eugênia Anna não apenas enriqueceu a experiência educacional das crianças, mas também contribuiu para a preservação e ressignificação desses conhecimentos. Isso é especialmente relevante em uma sociedade onde as práticas e crenças das religiões de matriz

africana muitas vezes são marginalizadas ou estigmatizadas. Ao oferecer um espaço onde essas tradições são celebradas e ensinadas, essa escola ajudou (e ajuda) a combater o preconceito e a promover a inclusão social.

Ademais, é importante ressaltar que a educação oferecida pela escola em um terreiro de candomblé não se limita apenas às questões culturais e religiosas. Ela também se baseia nos mesmos padrões acadêmicos e pedagógicos das demais escolas municipais, garantindo que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade que as prepare para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Como relata Machado (Ibid., p. 53):

[...] quando, durante a experiência, relatei o elemento vegetal inhame, comida de orixá, como elemento para uma abordagem científica, foi por julgá-lo motivacional de aprendizagem. Foi considerado também, com as crianças, seu conceito natural de alimento, seu valor nutritivo, sua forma de reprodução, crescimento e o aspecto físico. Isto porque a decodificação ao aspecto natural deste elemento está contida tanto na estrutura cognitiva da criança quanto na ideia que o candomblé tem do inhame como símbolo – oferenda – comida de orixá. É preciso, pois, ressaltar a relação do universo nos elementos culturais e sua utilização simbólica no candomblé como referência motivacional para a aprendizagem.

Portanto, essa abordagem educacional concilia a preservação das tradições culturais com a preparação das crianças para participarem plenamente da sociedade moderna.

Em suma, a presença da Escola Eugênia Anna é de suma importância no contexto da comunidade onde está inserida. Ao promover o fortalecimento das identidades culturais das crianças e ao mesmo tempo garantir sua inclusão na sociedade por meio da educação formal, essa escola representa um exemplo inspirador de como a diversidade cultural pode ser valorizada e celebrada no ambiente educacional.

Cabe salientar que a história educacional brasileira carrega consigo uma lacuna significativa no que diz respeito à inclusão dos povos negros e seus descendentes nas políticas educacionais. Esta negligência histórica refletiu-se em décadas de exclusão e marginalização nas esferas da educação formal. No entanto, iniciativas como a Escola Eugênia Anna dos Santos, têm desempenhado um papel crucial na reparação dessa lacuna, destacando-se como um ponto de referência no

ensino das relações étnico-raciais e como uma poderosa estratégia de resistência e empoderamento para crianças do ensino fundamental.

Ao longo da história brasileira, as políticas educacionais não contemplaram de forma adequada os povos negros escravizados e seus descendentes. Esta exclusão sistemática resultou em desigualdades educacionais persistentes que ecoam até os dias atuais. A falta de representatividade, tanto no currículo quanto no corpo docente, contribuiu para a perpetuação de estereótipos prejudiciais e para a marginalização dessas comunidades.

A fundação da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos em 1992 marcou um ponto de virada na história da educação para comunidades afrodescendentes. Localizada em Salvador, berço da cultura afro-brasileira, a escola assumiu o compromisso de não apenas fornecer educação de qualidade, mas também de resgatar e valorizar as raízes culturais e históricas dos alunos.

O seu Projeto Político-Pedagógico, *Irê Ayó* utiliza-se de mitos africanos como ferramenta pedagógica para promover o ensino e a aprendizagem dos seus educandos. Este projeto, que, inclusive, precedeu a promulgação da Lei 10.639/03, demonstra a demanda preexistente das comunidades negras por uma educação que resgate e valorize suas raízes culturais: um projeto vanguardista. Ao integrar elementos da cultura africana e afrodiaspórica ao currículo escolar, o *Irê Ayó* não apenas fortalece a identidade dos alunos, mas também desafia os padrões eurocêntricos dominantes na educação brasileira. O *Irê Ayó*, como certifica Machado (2017, p. 85):

[...] é para compreender o pensamento africano na construção de uma possível epistemologia para em-sinar as crianças na comunidade do terreiro *Ilê Axé Opô Afonjá*. Diante desta perspectiva, abre-se uma demanda à relação objetividade-subjetividade na formação para a realização do Projeto Político-Pedagógico *Irê Ayó*. Isto significa dar atenção à educação de um povo que mantém encravado no seio da comunidade o pensamento africano recriado na diáspora, ligando todos os fenômenos, todos os eventos sempre no presente costurado pela memória ancestral. Trata-se da memória cultural que atualiza a existência da comunidade, além de preservar individualidades. Memória capaz de emancipar o indivíduo, restabelecendo vínculos entre a comunidade e o mundo ancestral.

Assim sendo, a Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos destaca-se como um exemplo inspirador – e, para nós, decolonial – de como a educação pode ser utilizada como uma ferramenta de resistência e empoderamento para comunidades historicamente marginalizadas. Ao reconhecer e valorizar as contribuições culturais e históricas do povo de santo, essa escola não apenas proporcionou oportunidades educacionais equitativas, mas, com autonomia pedagógica, também promoveu a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa apesar do colonialismo e da colonialidade do ser e do saber que estruturou (e mantém estruturada) a sociedade brasileira desde os tempos coloniais.

A descolonização de saberes é uma necessidade urgente em um mundo marcado por histórias de opressão e hegemonia cultural. Nesse contexto, a autonomia pedagógica, tal como concebida por Paulo Freire (2010), emerge como uma poderosa ferramenta emancipadora capaz de desencadear um enfrentamento político e pedagógico crucial para a descolonização de saberes. A descolonização de saberes pressupõe a desconstrução de narrativas dominantes que perpetuam a hegemonia cultural e subalternizam formas de conhecimento não ocidentais. Paulo Freire (2005), em sua crítica à educação bancária, alerta para o perigo dessa imposição cultural e destaca a necessidade de valorizar as diversas epistemologias presentes nas comunidades oprimidas. A autonomia pedagógica surge, então, como um meio de romper com essa hegemonia, permitindo que os educandos participem ativamente na construção e legitimação de saberes próprios.

A autonomia pedagógica, para Freire (2010), não se limita à liberdade de ensinar e aprender, mas estende-se à capacidade de pensar criticamente, questionar estruturas opressivas e transformar a realidade. Nesse sentido, a prática emancipadora da autonomia pedagógica implica na promoção da consciência crítica, incentivando os educandos a se tornarem agentes ativos na construção do conhecimento, desafiando assim as narrativas coloniais que marginalizam e subalternizam determinadas formas de conhecimento.

A autonomia pedagógica, ao ser exercida de maneira plena, constitui um ato político de resistência contra a colonização do pensamento. A educação, ao invés de reproduzir acriticamente o conhecimento hegemônico, torna-se uma ferramenta de

empoderamento, permitindo que as comunidades oprimidas reivindicuem seus próprios saberes e identidades. Esse enfrentamento político transcende a sala de aula, influenciando as dinâmicas sociais e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Apesar do potencial transformador da autonomia pedagógica, há desafios a serem superados. A resistência institucional, a falta de recursos e a persistência de estruturas coloniais são obstáculos significativos. No entanto, as possibilidades de construção de conhecimento emancipador, que respeita e valoriza a diversidade de saberes, são inúmeras. A superação desses desafios requer um comprometimento contínuo com a descolonização de práticas educacionais e a promoção de uma epistemologia que respeite a pluralidade de conhecimentos.

Do nosso ponto de vista, entendemos que a autonomia pedagógica, à luz da perspectiva de Paulo Freire, surge como um poderoso instrumento de enfrentamento político e pedagógico para a descolonização de saberes. Ao promover a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento, ela desafia as estruturas coloniais que perpetuam a opressão e marginalização epistêmica. Assim sendo, uma perspectiva de educação que adote ou se aproxime de uma abordagem teórica e epistemológica que reconheça a autonomia pedagógica como um caminho fundamental para a construção de um conhecimento verdadeiramente emancipador e descolonizado é, para nós, um grande passo rumo à educação intercultural crítica que vimos defendendo.

De posse do conhecimento de que a diáspora africana influenciou significativamente a identidade cultural das comunidades afrodescendentes em todo o mundo, a preservação da identidade cultural torna-se um aspecto crucial na construção de uma autonomia pedagógica sustentável, que reconhece e celebra as contribuições culturais da diáspora africana. A integração dessas contribuições no currículo não apenas resgata a história e a riqueza cultural das comunidades africanas, mas também fortalece a autoestima e a identidade dos educandos.

É aqui que a autonomia pedagógica é essencial para o empoderamento das comunidades africanas e afrodescendentes, permitindo a reconstrução de narrativas educacionais que refletem suas experiências e valores. Uma abordagem pedagógica

autônoma implica na capacidade de adaptar o currículo para atender às necessidades específicas das comunidades afrodescendentes, garantindo que a educação seja um veículo de fortalecimento, resistência e superação das desigualdades historicamente impostas.

As práticas curriculares em uma escola que tem como referência o pensamento africano devem refletir uma epistemologia própria, reconhecendo a diversidade de conhecimentos e perspectivas presentes no continente africano. A integração de métodos pedagógicos que respeitam a tradição oral, a narrativa histórica africana e a valorização da coletividade pode transformar a sala de aula em um espaço de diálogo intercultural e construção de conhecimento compartilhado.

Neste panorama, encontramos nas práticas pedagógicas do *Irê Ayó* a concretude de uma pedagogia disruptiva na qual a diáspora africana, a autonomia pedagógica e as práticas curriculares em uma escola socioculturalmente referenciada no pensamento africano e nos mitos dos orixás oferecem uma perspectiva singular para a transformação do sistema educacional e do currículo. Nesta compreensão, encontramos no *Irê Ayó* elementos convergentes que indicam uma base comum na promoção de uma abordagem pedagógica que corrige e incorpora o pensamento africano em contextos educativos, conforme relata Machado (1999, p. 32, grifo nosso):

[...] vislumbrando a formação de conceitos a partir do pensamento de Ausubel (1980, p. 42-43), **decidi**, conforme este autor preconiza, ensinar determinando aquilo que o aprendiz já sabe, englobando suas vivências e sua cultura. Entretanto, sem prescindir de alguma previsão de um programa que possa instrumentalizar a criança para ancorar novas ideias, novas aprendizagens significativas.

Percebe-se em Machado a importância de considerar e incorporar as vivências e a cultura dos educandos no processo de ensino e aprendizagem dessa comunidade escolar. Isso tem implicações políticas e transgressivas, pois vai além de uma simples transmissão de informações para promover uma educação mais inclusiva e sensível às diferentes realidades e experiências dos estudantes. Ao considerar as vivências e a cultura dos educandos, o(a) professor(a) permite a diversidade presente na sala de aula. A autonomia pedagógica se revela na



capacidade docente de adaptar sua prática ao contexto específico da turma. Em vez de adotar uma abordagem única para todos, o(a) docente confirma a importância de ajustar sua metodologia de ensino para atender às necessidades e conhecimentos prévios dos alunos.

Ao incorporar as vivências e culturas dos alunos, a abordagem proposta nesse projeto pedagógico contribui para uma educação mais inclusiva, que valoriza diferentes formas de conhecimento e perspectivas, desafiando assim visões hegemônicas. E, ao ensinar a partir do que o aprendiz já sabe, essa abordagem, de uma forma ou de outra, autonomiza os estudantes, atualizando e validando seus conhecimentos prévios. Isso cria um ambiente de aprendizagem que incentiva a participação ativa dos alunos na (re)criação do próprio conhecimento. Em suma, a afirmação de Machado destaca a importância de uma abordagem pedagógica que confirma e incorpora a acomodação cultural e as experiências dos alunos, promovendo assim uma educação mais democrática, inclusiva e alinhada com a busca pela descolonização de saberes, sobretudo no campo educacional-curricular.

Machado (Ibid., p. 45), ao entretecer a cultura afro-brasileira com condições de aprendizagens, denuncia ao campo do currículo e da formação que “o que está no ‘orun’ e no ‘aiyê’ não está na educação sistêmica”. Hermeneuticamente analisando, Machado declara que há conhecimentos, aspectos e valores nos domínios espiritual (*Orun*) e do mundo natural/material (*Aiyê*) perspectivados pelo povo de santo que não são abordados ou contemplados pela educação sistêmica: aspectos espirituais, valores éticos e estéticos, conhecimentos associados ao povo de santo que não são (adequadamente) abordados no sistema educacional convencional, evidenciando uma lacuna na formação de indivíduos no que diz respeito a dimensões mais transcendentais da existência, assim como indica que aspectos práticos, culturais e mundanos dos conhecimentos das culturas tradicionais também estão ausentes ou subvalorizados na educação sistematizada. Há, portanto, a declaração crítica da autora ao sistema educacional estabelecido, apontando que ele falha em abordar a totalidade da experiência humana, deixando de lado aspectos significativos que estão presentes nos domínios culturais e espirituais do povo de santo.

Transgressivamente, Machado (Ibid.) irrompe com a razão abstrata do modelo educacional hegemônico quando relata que:

Quando optei por este trabalho a partir de elementos da cultura afro-brasileira, o fiz por entender que a aprendizagem é também um processo de interação com a natureza. E o *Opô Afonjá* é um terreiro que oferece as condições necessárias para esta perspectiva, profundamente vivenciada. [...] foram tomados como elementos motivacionais da cultura afro-brasileira, para o exercício deste trabalho, aspectos do meio ambiente, hábitos familiares e comunitários, histórias de orixás, música, canto, dança e objetos rituais. Neste sentido, tornar-se-ia ainda como motivação genuína histórias de pessoas representativas do *Ilê Axé Opô Afonjá*, personalidades de destaque das comunidades negras, fatos e eventos relevantes que evidenciam a presença do negro na história do Brasil.

Esse relato destaca a relevância e a necessidade de incorporar elementos da cultura afro-brasileira, especificamente a partir do *Opô Afonjá*, em um trabalho educacional. Essa abordagem é fundamentada em uma compreensão mais ampla da aprendizagem como um processo que envolve interação não apenas com conceitos acadêmicos, ou com conhecimentos escolares, eleitos como formativos, mas também com a natureza, a cultura e a comunidade. Com isso, Machado reforça a prerrogativa de que a aprendizagem é mais significativa quando os conteúdos são contextualizados pelas vivências e aprendizagens dos discentes. E, ao incorporar aspectos culturais, o currículo se torna mais relevante e conectado à realidade dos alunos. De resto, ao intervir numa configuração educacional-curricular canônica, do seu lugar de implicação e pertencimento etnocultural, Machado evidencia-nos a relevância dos “atores e atrizes curriculantes” (MACEDO, 2013) no “território curricular em disputa” (ARROYO, 2011).

É neste ponto que podemos entretecer a perspectiva socioconstrucionista de **atos de currículo** (MACEDO, 2011, 2013, 2016b, 2020) à autonomia pedagógica da experiências formativas do *Ilê Ayó* e suas intervenções ao campo imbricado do Currículo e da Formação, pois,

[...] o conceito de *atos de currículo* emerge no seu movimento generativo como uma potência curricular cada vez mais realçada na medida em que pleiteia, *a fortiori*, formas dilatadas de participação na cena educacional-curricular, trazendo a compreensão/intervenção curricular ampliadas e complexas *conversações*, diríamos, culturalmente curriculantes. (MACEDO, 2016b, p. 65, grifos do autor).

Deste modo, a dinâmica (porque movimento) dos atos de currículo mostra-se como potência curricular de influência e (re)moldagem do currículo de maneira significativa, gerando transformações, inovações e impactos na prática educacional devido à participação ampliada pela abertura para diferentes vozes, perspectivas e contribuições nos processos educacionais. Certamente, isso pode promover uma participação mais inclusiva e diversificada, conduzindo um currículo mais representativo das experiências singulares e heterogêneas e das necessidades dos educandos.

Macedo (2013, p. 30), na nossa leitura, propõe o conceito de atos de currículo como uma ideia-força que transcende as fronteiras convencionais do ensino e da aprendizagem, sendo central para a compreensão da dinâmica educacional sempre em estado de fluxo. Ao reconhecermos que somos, de fato, curriculantes, entendemos que a criação, interpretação e aplicação do currículo não são tarefas exclusivas de especialistas acadêmicos, mas sim um empreendimento coletivo que engloba uma multiplicidade de atores e atrizes curriculares.

Macedo (2016a, p. 66) nos diz que o conceito de ato de currículo como “conceito-acontecimento”,

Orienta nossas práticas para percebê-las como instituintes culturais, passíveis de crítica, compreensão cultural e histórica. É assim que se instaura a ideia de ato de currículo a partir de uma perspectiva socioconstrucionista de currículo. Tem a ver com o argumento de que os atores sociais envolvidos em questões curriculares não são ‘imbecis culturais’, tese central da etnometodologia de Harold Garfinkel. Ou seja, para todos os fins práticos, produzem etnométodos curriculantes [grifo nosso].

Segundo Macedo (2013, p. 30) os atos de currículo se manifestam através de uma série de interações complexas e interdependentes. Desde a inquietação da mãe preocupada com o que seu filho está aprendendo na educação infantil, ou o formando que questiona a relevância de determinado conhecimento proposto pelo currículo até o planejamento estratégico do especialista em políticas públicas, cada intervenção representa um ato de currículo. Estes não são simplesmente eventos isolados, mas expressões de posições, valores e interesses que contribuem para a construção contínua do panorama educacional-curricular.

A noção de “curriculantes” destaca a participação ativa de diversos agentes na moldagem do currículo. Isso vai além do papel tradicional do educador e abraça a multiplicidade de vozes que influenciam as decisões curriculares e as intervenções, práticas ou eruditas, que se dão na cotidianidade da educação revelam-se como expressões legítimas de agência curricular.

Ao instituímos atos de currículo, reconhecemos que cada intervenção não é neutra, mas carrega consigo uma carga de perspectivas, intenções e relações de poder. Dessa forma, o currículo não é um artefato formacional estático, mas um processo dinâmico moldado pela interação contínua dos curriculantes. Assim, propomos que a compreensão e análise dos atos de currículo se tornem fundamentais para a reflexão crítica sobre a educação. Entendemos que essa abordagem coletiva e participativa permite uma visão mais abrangente e democrática do processo educacional, reconhecendo a diversidade de vozes e influências que contribuem para a construção do conhecimento em nosso contexto sociocultural.

Atos de currículo nos possibilitam compreender como os currículos mudam pelas realizações dos seus atores, como os atores curriculantes mudam nesse envolvimento, como mudam seus significados e significantes, ou como conservam, de alguma maneira, suas concepções e práticas; como definem as situações curriculares e têm pontos de vista sobre as questões do currículo [...]. (Ibid., 2016b, p. 66).

No que concerne à mudança dos atores curriculantes via atos de currículo, como afirma Macedo, Machado (1999, p. 119) corrobora essa prerrogativa quando relata que:

A convivência nessa comunidade me fez adquirir uma nova percepção da realidade de um terreiro de candomblé. Vivenciei, assim, uma nova dimensão ao perceber uma realidade que transcende as fronteiras disciplinares, conceituais e institucionais que encerram e limitam a educação sistemática.

Portanto, os atos de currículo são oportunidades intelectivas valiosas para compreender como os currículos evoluem através das ações dos seus participantes, como os agentes envolvidos no currículo passam por mudanças nesse processo, como os significados e símbolos associados ao currículo mudam ou são

preservados, e como os participantes definem situações curriculares e expressam pontos de vista sobre questões relacionadas ao currículo e, portanto, dos seus processos formativos.

Ademais, os atos de currículo referem-se a ações ou eventos que ocorrem no contexto do currículo educacional na cotidianidade e, por isso mesmo, podemos destacar a importância e as implicações intelectivas desses atos: (1) na compreensão da evolução do Currículo, ou seja, a dinâmica e a natureza da constante transformação do currículo, ratificando que este não é estático, mas moldado pelas interações e práticas diárias dos atores e atrizes curriculantes; (2) na mudança nos agentes envolvidos nas situações curriculares, ressaltando a influência mútua entre os participantes e o currículo, com implicações significativas para os próprios agentes educacionais; (3) na transformação ou preservação de símbolos, sentidos e significados associados ao currículo, ou seja, a interpretação e a construção de sentidos e significados no contexto educacional que influenciam a forma como o currículo é pensado e praticado; (4) na definição de situações curriculares e a expressão de pontos de vista sobre o currículo, enfatizando a natureza ativa e participativa da construção curricular, envolvendo as vozes e as perspectivas dos envolvidos; (5) no imperativo basilar para a compreensão de processos formativos, ou seja, indicando que a prática curricular cotidiana desempenha um papel crucial na construção do conhecimento e na formação dos indivíduos.

Nesta lógica, podemos evidenciar essa potência praxica dos atos de currículo no contexto pedagógico em uma escola transversalizada cotidianamente pela cultura do pensamento afrodiaspórico quando Machado (2017, p. 34) relata que:

Não foi difícil transformar a mim mesma e as educadoras da Eugênia Anna em contadoras de histórias. As aulas deixaram de ser explicativas para serem narradas, cantadas e dançadas. Contando e vivenciando histórias da comunidade, inventando cartas, narrativas e poesia, enfeixando ideias, criando cortejos e dramatizando acontecimentos foi o caminho para elaborar conhecimentos com nossas crianças. Estas mesmas transposições funcionaram também como indicativos da formação e da aprendizagem das crianças. Mestras aprendentes criaram diálogos religando significados culturais e históricos, refletidos no cotidiano da comunidade, quebrando as paredes que separam disciplinas a partir da contribuição da aplicação da Arte-educação comunitária.

Aqui, evidenciamos que os atos de currículo são constituídos por fecundos “etnométodos curriculantes<sup>22</sup>”, transformados em práticas pedagógicas e indicando que essas ações estão ligadas aos métodos e práticas culturais “próprios e apropriados” (GALEFFI, 2009) das educadoras da Eugênia Anna, rompendo com os sectarismos disciplinares envolvidos na configuração hegemônica do currículo, bem como com pretensos determinismos didáticos e metodológicos de ensino, tendo em vista que, segundo Machado (2017, p. 34), “o processo de em-sinar com linguagens das artes sugeriu escutar, olhar, dialogar, atualizar e transformar acontecimentos comunitários em vivências pedagógicas”.

Essas vivências pedagógicas, enquanto experiências educativas e práticas de ensino e aprendizagem vivenciadas pelas crianças e professoras nesse contexto escolar, não se limitaram apenas à transmissão de conhecimento eleitos formativos pelo currículo dominante, mas também englobaram as interações sociais, emocionais e culturais que transversalizaram o ambiente educacional da Eugênia Anna.

Esta forma abrangente de em-sinar foi ainda o que me inspirou o Projeto *Irê Ayó* implantado na Escola Eugênia Anna dos Santos na comunidade *Afonjá*. Forma de educar que atende sonhos, desejos e utopias. Consideram também a necessidade de interligar todos os acontecimentos vividos, todas as vivências cotidianas com a Arte, as ciências, a Filosofia e a cultura. (Ibid., p. 46).

Nota-se que a intencionalidade pedagógica, portanto educacional, do *Irê Ayó* é a integração de elementos culturais no processo de ensino e aprendizagem, para uma abordagem mais ecológica dos conhecimentos da diversidade de campos do saber; um modo interculturalmente dialógico, talvez, por assim dizer, uma hibridação onto-epistemológica das diferentes dimensões do conhecimento humano, numa espécie de “pedagogia mestiça”.

---

<sup>22</sup> De acordo com Macedo (2020, p. 110), o conceito de etnométodos curriculantes, forjado na referência basilar da etnometodologia, “vem sendo experienciado no sentido de considerar os atores e atrizes curriculantes como construtores de etnométodos curriculares e formacionais”. Para o autor, essa concepção inflexiona “as práticas curriculares no sentido de acolher e compreender os etnométodos curriculantes de professores, estudantes, gestores, assim como de grupos e instituições implicadas às questões curriculares e formacionais”.

Nas nossas intencionalidades cognoscitivas, este termo, que transcende a mera fusão de saberes, representa uma abordagem pedagógica que busca a integração harmoniosa entre conhecimentos científicos e as diversas expressões do pensamento humano. Essa pedagogia mestiça surge como resposta à crescente necessidade de superar limitações impostas por abordagens educacionais monolíticas, frequentemente dominadas por perspectivas eurocêntricas. Ela propõe a união sinérgica de conhecimentos científicos, fundamentados em suas metodologias peculiares, com os conhecimentos enraizados nas diversas culturas que compõem nossa sociedade. Dessa forma, a pedagogia mestiça não se restringe apenas a um sincretismo superficial, mas busca uma verdadeira interculturalidade, reconhecendo e valorizando a diversidade de conhecimentos.

Em sua essência, a pedagogia mestiça reconhece que os conhecimentos científicos, embora fundamentais, não são uma narrativa única e universal. Eles coexistem e se entrelaçam com os saberes advindos de diferentes tradições culturais, incluindo, por exemplo, o riquíssimo pensamento africano. Nesse contexto, a integração dessas múltiplas perspectivas não apenas enriquece o processo educacional, mas também promove a justiça epistêmica, oferecendo a todos os estudantes a oportunidade de serem representados no currículo.

Para nós, uma pedagogia mestiça não se limita à uma teorização; ela se traduz em práticas pedagógicas que refletem a diversidade cultural e epistemológica de nossa sociedade. Isso implica em currículos que transcendem fronteiras epistêmicas e valorizam as contribuições de diferentes culturas para a construção do conhecimento.

Em suma, essa pedagogia mestiça do *Irê Ayó* representa um convite à transformação do paradigma educacional, um convite para abandonar visões monoculturais, abraçar a riqueza da diversidade de conhecimentos e pavimentar o caminho para uma educação que não apenas prepara os estudantes para os desafios do mundo, mas também os capacita a compreender, respeitar e colaborar com as diversas vozes que compõem a “tapeçaria” constitutiva da nossa sociedade.

Cabe frisar que, na direção totalmente contrária ao diletantismo, o *Irê Ayó* não prescindiu da responsabilidade pedagógica, a fonte primaz do processo educacional

formal, mas, n'outras palavras, este projeto político e pedagógico engendrou a perspectiva de uma "ecologia de saberes" (2010, 2017, 2019) na educação contemporânea.

Neste sentido, Machado (1999, p. 113, grifo nosso) afirma que:

Em verdade, o princípio da valorização das experiências das crianças como perspectiva para formação de conceito, apregoado por Ausubel (1980), na prática, é uma tarefa que implica um esforço para algumas observações básicas. Neste caso, particularmente, a consideração pela cultura da criança de um terreiro de candomblé não pode ser confundida, nem como uma apologia da 'negritude', nem como 'fanatismo'. **Todo processo foi vinculado à organização do saber.**

Em outros termos, a autora está alertando contra interpretações equivocadas ou simplistas dessas práticas culturais e educacionais. Ao afirmar que "todo o processo foi vinculado à organização do saber", ela sugere que a incorporação dessas experiências culturais no contexto educacional foi fundamentada em uma estrutura organizada de conhecimentos. Portanto, a compreensão dessas experiências foi situada dentro de um contexto mais amplo de organização do conhecimento, acompanhando a complexidade e a riqueza dessas práticas culturais no processo educacional.

Nesta perspectiva, podemos inferir que, no que concerne ao impacto nas diretrizes do currículo hegemônico, essas vivências pedagógicas desafiaram os conteúdos e valores presentes nesse artefato, introduzindo práticas curriculares que foram além do que é tradicionalmente prescrito no currículo oficial, adaptando-o às necessidades locais da comunidade escolar e, indiretamente, questionando as normas estabelecidas no currículo hegemônico e promovendo uma reflexão crítica sobre o sistema educacional. Podemos mesmo dizer que, não foi o *Irê Ayó* que se adequou ao currículo prescritivo dominante, mas foi esse dispositivo de formação que teve de adaptar para acolher a comunidade escolar curricular do *Afonjá*.

E como afirma Macedo (2013, 2016b), todos nós nos tornamos "curriculantes" quando nos envolvemos nas questões dos conhecimentos considerados formativos. Portanto, os atos de currículo forjados no *Irê Ayó* não foram apenas eventos isolados, mas envolveram a participação ativa e contínua das pessoas no processo educacional. Neste sentido, vale ressaltar, mais uma vez, que "a ideia era fazer



valer, desde o início, os princípios do pensamento africano enquanto forma de aprender e ensinar” (MACHADO, 2017, p. 35).

Além disso, Macedo (2013, 2016a) nos apresenta os atos de currículo como “conceito-acontecimento e conceito-dispositivo”, sendo instituintes curriculares. Isso sugere que essas ações não refletem apenas mudanças no currículo, mas também têm um papel ativo em sua criação e evolução devido ao seu caráter instituinte constitutivo, ou seja, “[...] a possibilidade do novo, o que não é ainda, o que desloca o ‘já lá’, o que produz movimento” (Ibid., 2013, p. 21). O autor destaca que os atos de currículo como “conceito-dispositivo” aprofunda o entendimento da emergência do currículo como uma construção social contínua e interessada.

Neste pensamento, vale-nos refletir o que Machado (1999, p. 46) narra:

Entretanto, [...] me permito afirmar que o que está na cosmovisão do ‘povo-de-orixá’ não está de modo algum nos propósitos da educação sistemática. Sobre os elementos selecionados, no que diz respeito à prática pedagógica, eu os pressuponho capazes de funcionar como ponto de ancoragem para novas ideias e consequente formação de conceitos no grupo de crianças no terreiro.

Nessa narrativa, percebemos que Machado expressa a clara distinção entre a cosmovisão cultural e religiosa associada à tradição africana, especificamente ao culto dos orixás, e os propósitos da educação sistemática e afirma que essas duas visões de mundo ainda não estavam alinhadas para propósitos educativos no sistema educacional dominante. Em seguida, a autora destaca a importância dos elementos selecionados na prática pedagógica – quais sejam, os mitos da cosmovisão do povo de santo e pensamentos africanos – e conjectura que esses elementos podem servir como pontos de ancoragem para o desenvolvimento de novas ideias e a formação cognitiva no grupo de crianças no terreiro.

Nesse veio, Machado indica uma abordagem pedagógica que reconhece e valoriza a cosmovisão específica do povo de santo como um componente importante na prática educativa. Mesmo afirmando o desafio de que essa cosmovisão não está alinhada com os propósitos da educação sistêmica, ela aponta que os elementos associados a essa visão de mundo podem desempenhar um papel significativo na formação das crianças no contexto específico do terreiro. Portanto, Machado

direciona para a possibilidade de integração desses elementos culturais e religiosos na prática pedagógica, reconhecendo a importância da diversidade de cosmovisões para a formação educativa das crianças, em especial, das crianças no ambiente do terreiro.

Tomando essa compreensão, entendemos que, de um modo ou de outro, há na narrativa de Machado a configuração de um ato de currículo, sobretudo quando ela reivindica o reconhecimento da diversidade epistêmica na educação sistemática, sugerindo a cosmovisão do “povo-de orixá” como um recurso educativo valioso para o desenvolvimento cognitivo das crianças; portanto, destaca a dimensão formativa do currículo, pois, nas palavras da autora: “O *Irê Ayó* tenciona outras possibilidades para formação, numa perspectiva de em-sinar colocando o que ensina e o aprendente na mesma condição de desvelamento de caminhos de autonomia e solidariedade” (Ibid., 2017, p. 22-23).

Inclusive, neste aspecto da dimensão formativa do currículo, citando Guerra (2004), Machado (2017, p. 139) diz que:

Para Denise [Guerra]: o currículo de ciências na Eugênia Anna se mostra na perspectiva da cabeça bem feita. Um lugar de intercruzamento, de tessitura de saberes, um ambiente natural e cultural pulsante, ressonante, no qual a arte de indagar, de instigar, de estimular, do estimular, do fazer coletivo produz simultaneamente a dúvida e o vigor para responder às questões locais e globais e assim se iniciar na comunidade e no mundo.

Ademais, ao mencionar o grupo de crianças no terreiro, a fala de Machado contextualiza a prática pedagógica dentro do ambiente específico onde ocorrem as práticas religiosas. Essa contextualização é crucial para entender como o currículo se manifesta de maneira situada e adaptada ao contexto cultural e social particular.

A expressão inicial de Machado (1999, p. 46) de que a cosmovisão do “povo-de-orixá” não está nos propósitos da educação sistemática também é significativa. Isso aponta para um reconhecimento crítico das limitações da educação formal tradicional e sugere uma disposição para desafiar e repensar os paradigmas educacionais estabelecidos. Esse pensamento inicial de Machado, ao destacar que a cosmovisão do “povo-de-orixá” não se encontra nos propósitos da educação sistemática, lança luz sobre as lacunas e limitações específicas à educação formal

tradicional. Essa afirmação não apenas evidencia a exclusão de perspectivas culturais diversas nos currículos estabelecidos, mas também denuncia a falta de espaço para epistemologias não eurocêntricas. Diante desse contexto, surge a pertinência de abordar a decolonialidade epistêmica como um elemento vital na mediação educacional.

A crítica às limitações da educação formal sugere uma disposição para desafiar e compensar os paradigmas educacionais arraigados. No âmbito da discussão sobre atos de currículo na mediação da decolonialidade epistêmica, é imperativo transcender as fronteiras do conhecimento hegemônico e abrir espaço para uma diversidade de conhecimentos. A cosmovisão do "povo-de-orixá" representa apenas uma entre tantas perspectivas subalternizadas que merecem reconhecimento e incorporação nos processos educacionais.

Assim, a mediação da decolonialidade epistêmica requer uma revisão profunda do currículo hegemônico, indo além da mera inclusão superficial de conteúdos diversos. Isso implica em compensar as estruturas curriculares, métodos de ensino e avaliação, promovendo uma transformação verdadeira na maneira como o conhecimento eleito formativo é outorgado nos processos educacionais vigentes. A crítica acessível das limitações da educação formal, expressa por Machado, serve como ponto de partida para esse movimento de descolonização, estabelecendo a necessidade de um compromisso ativo com a desconstrução de paradigmas educacionais que perpetuam desigualdades epistêmicas.

Dessa forma, a discussão sobre os atos de currículo na mediação da decolonialidade epistêmica se alinha à reflexão proposta por Machado, destacando a urgência de superar as barreiras que limitam a diversidade cultural nos sistemas educacionais e no currículo oficial. Essa conexão entre a crítica à educação formal e a busca por práticas pedagógicas descolonizadoras aponta para um caminho promissor na construção de um ambiente educacional mais inclusivo, equitativo e verdadeiramente representativo da riqueza de saberes que compõem nossa sociedade.

### **5.3 Atos de currículo na mediação/mobilização da decolonialidade epistêmica: acontecimentos curriculares de uma pedagogia mestiça**

A decolonialidade do currículo emerge como uma resposta crítica à hegemonia do conhecimento eurocêntrico que historicamente tem dominado os sistemas educacionais. Esta abordagem não se limita a uma simples revisão de conteúdos, mas propõe uma reconceituação fundamental dos princípios orientadores do ensino e aprendizagem. O conceito de "devir", derivado da filosofia de Deleuze e Guattari, destaca-se como uma lente conceitual útil para compreender a decolonialidade do currículo como um processo dinâmico e em constante evolução.

A decolonialidade epistêmica representa uma resistência ao colonialismo/colonialidade cognitivo(a), que é a imposição de categorias de pensamento e formas de conhecimento por meio do processo da colonialidade do saber. Essa resistência implica na desestabilização das estruturas mentais colonizadoras e na promoção de uma multiplicidade de visões de mundo. A decolonialidade epistêmica como devir tem de propor a transformação dos sistemas educacionais, questionando e reformulando os currículos, métodos de ensino e avaliação para incorporar perspectivas diversas de maneira mais participativa, colaborativas, num compromisso contínuo com a transformação das estruturas de conhecimento. Mesmo porque, o colonialismo nos deixou marcas profundas e, como afirma Hooks (2017, p. 48), "precisamos desaprender o colonialismo".

Admitindo a noção de "devir" em Deleuze e Guattari, como um vir a ser, uma evolução constante e inacabada, um processo contínuo e dinâmico de transformação, em que as identidades e os sistemas estão em constante estado de fluxo, a decolonialidade perspectivada como um devir reconhece a necessidade de um processo dinâmico e constante de reflexão e mudança para superar as heranças profundas do colonialismo (e da colonialidade) no campo do saber.

Portanto, a decolonialidade epistêmica, do nosso ponto de vista, envolve uma constante revisão, adaptação e transformação dos paradigmas de conhecimento. Isso requer uma disposição para questionar, desconstruir e reconstruir

continuamente as estruturas que sustentam as formas tradicionais de conhecimento, pois, entendemos a decolonialidade como revolução e não como reforma.

O devir envolve, então, a resistência às formas opressivas e a ruptura com os modelos hegemônicos. Na descolonização epistêmica, isso implica questionar as estruturas coloniais presentes nas formas de conhecimento estabelecidas, desafiando ativamente as normas que perpetuam desigualdades e marginalizações. Ou seja, o devir como re-existência, ruptura, transgressão e criação de novas conexões entre diferentes formas de conhecimento. O que significa explorar interconexões entre tradições culturais, epistemologias diversas e perspectivas não convencionais, buscando uma compreensão mais rica e integrada do mundo.

No devir, a noção de sujeito está em constante transformação. Na descolonização epistêmica, isso implica descentralizar a perspectiva eurocêntrica do sujeito do conhecimento, reconhecendo a multiplicidade de sujeitos epistêmicos e promovendo uma visão mais distribuída e diversificada do saber. O devir implica na afirmação da diferença e na valorização da diversidade. Na descolonização epistêmica, isso se traduz em reconhecer e respeitar as distintas maneiras de conhecer e expressar o conhecimento, sem impor uma hierarquia que privilegie um conjunto de saberes sobre outros.

Ao aplicar o conceito de devir à descolonização epistêmica, estamos essencialmente adotando uma abordagem dinâmica que vai além da simples revisão de conteúdo ou de mera reforma curricular. Estamos abraçando uma transformação fundamental na forma como concebemos, produzimos, sistematizamos e disseminamos o conhecimento, reconhecendo sua natureza fluida em constante evolução. No nosso entendimento, essa perspectiva de devir proporciona uma base filosófica para a descolonização epistêmica como um processo em contínua mutação, capaz de se adaptar às complexidades e diversidades do conhecimento. É bom lembrar que o colonialismo e colonialidade também se reinventam no tempo e no espaço; portanto, reinvenções decoloniais serão uma constante para os subalternizados do mundo.

A decolonialidade do currículo reconhece que as estruturas coloniais persistem nos currículos, perpetuando hierarquias de conhecimento que marginalizam as

perspectivas não ocidentais. A necessidade de decolonizar o currículo é urgente, pois ela desafia não apenas a supremacia do conhecimento eurocêntrico, mas também questiona as formas de pensamento que perpetuam as desigualdades sociais. A inclusão de vozes marginalizadas e a reavaliação dos modos tradicionais de ensino são passos essenciais nesse processo.

O conceito de "devir" destaca-se ao abordar a decolonialidade do currículo como um processo em constante transformação. Não é uma mudança pontual, mas um devir que implica em contínua reflexão, adaptação e resistência. Assim como o devir sugere um estado de constante fluidez e movimento, a decolonialidade do currículo desafia a rigidez das estruturas educacionais existentes.

A inclusão de perspectivas diversas, a desconstrução de narrativas unilaterais e a promoção de diálogos interculturais são aspectos centrais desse devir. Ao permitir que o currículo se torne um espaço flexível e aberto, a decolonialidade desafia a visão tradicional do conhecimento como uma entidade estática.

A implementação da decolonialidade do currículo não é isenta de desafios. Resistência institucional, falta de recursos e resistência cultural são obstáculos significativos. No entanto, esses desafios podem ser superados com a colaboração entre educadores, comunidades locais, e políticas educacionais inclusivas. A criação de espaços seguros para a expressão de diversas identidades culturais e a incorporação de métodos pedagógicos que valorizam a diversidade são passos cruciais. A decolonialidade do currículo, entendida como um devir, é uma jornada complexa, mas essencial na construção de sociedades mais justas e igualitárias.

É neste panorama que situamos nossas intenções de **apresentar fenomenicamente (MAFFESOLI, 1999) os atos de currículo forjados no Irê Ayó enquanto acontecimentos curriculares como mediadores/mobilizadores de processos de descolonização do saber**. Como incita Macedo (2016a, p. 57), “pesquisar os atos de currículo como acontecimento”, como devir curricular e devir decolonial. Pois:

[...] Se para Deleuze (2009), por exemplo, sentido é acontecimento, imaginemos a densidade de acontecimentos que se ‘oferecem’ ao pesquisador ao mergulhar na compreensão do complexo ‘mundo dos

sentidos' do qual emergem atos de currículo. Há aqui, ademais, uma perspectiva anticorporativa de currículo. (Ibid.).

Ao considerarmos o conceito de atos de currículo como acontecimento, como devir, conforme desenvolvido por Macedo (2016a), percebemos sua potência em promover formas dilatadas de participação na cena educacional-curricular. O movimento generativo desse conceito destaca-se ao pleitear uma compreensão e intervenção curricular ampliadas, que se desdobram em conversas culturalmente curriculares complexas. Essa abordagem dinâmica ressalta a importância de uma educação que vai além dos limites tradicionais, abraçando a diversidade cultural e incentivando uma participação mais ampla e significativa.

Diante desse fundamento, a expressão inicial de Machado (1999) ganha relevância ao apontar que a cosmovisão do "povo-de-orixá" não está nos propósitos da educação sistemática. Esta afirmação não apenas revela um reconhecimento crítico das limitações da educação formal tradicional, mas também sugere uma disposição para desafiar e compensar os paradigmas educacionais oferecidos. Com base nos atos de currículo teoricamente elucidados por Macedo e evidenciados no *Irê Ayó*, através de Machado (1999, 2017), entendemos que a expansão da participação na cena educacional-curricular exige uma reflexão profunda sobre as visões de mundo e práticas educacionais pré-existentes.

Assim, ao nos apropriarmos do conceito de atos de currículo, abrimos espaço para considerar a importância de incorporar perspectivas culturais diversas, como a cosmovisão do "povo-de-orixá". Essa abertura não só enriquece a compreensão curricular, mas também desafia as fronteiras tradicionais da educação, fomentando uma abordagem mais inclusiva e crítica. Portanto, a dinâmica dos atos de currículo, ao buscar uma participação expandida e conversas culturalmente curriculares, justifica e embasa a necessidade de repensar e ampliar os propósitos da educação sistemática, como transparecido por Machado.

A emergência da decolonialidade epistêmica como campo crítico de estudo traz consigo uma chamada à revisão profunda das estruturas e práticas educacionais. O currículo, como uma manifestação tangível da cultura e do poder, é intrinsecamente ligado às estruturas coloniais que moldaram a história do conhecimento. A

decolonialidade epistêmica – pelo caráter insurgente que a constitui – propõe, portanto, uma desconstrução dessas influências coloniais e uma reconstrução que inclua vozes historicamente marginalizadas.

Neste contexto, a concepção de **currículo acontecimental** (MACEDO, 2016a, p. 55) se nos apresenta como uma abordagem dinâmica, capaz de capturar a natureza fluida e interativa do processo educacional e do estado de fluxo curricular, tendo em vista ser um currículo acontecimental “um sistema aberto que incorpora o movimento dos atos de currículo enquanto fonte de diferença e possíveis saberes formativos”.

Essa abordagem do currículo acontecimental engendra-nos, do nosso ponto de vista, uma filosofia educacional que concebe o currículo não como uma sequência linear estática de conteúdos, mas como uma série de eventos interligados que se desdobram em mudança e fluidez ao longo do tempo. Nessa perspectiva, o currículo pode ser visto como um conjunto dinâmico de experiências educacionais que não se limitam a uma progressão linear de tópicos, mas que reconhecem a complexidade e a interconexão de eventos e contextos nos processos educacionais. N’outras palavras, um currículo acontecimental transforma este dispositivo de formação em movimento, em devir.

A linearidade temporal tradicionalmente associada ao currículo dominante implica uma progressão sequencial de temas, conceitos e conhecimentos, muitas vezes guiada por uma abordagem disciplinar específica. No entanto, a ideia de “currículo acontecimental” sugere uma compreensão mais flexível e contextualizada, onde os processos educacionais são moldados por uma diversidade de fatores, como contextos socioculturais, políticos e históricos.

Essa abordagem busca ir além da rigidez da estrutura curricular tradicional-tecnicista, cartesiana e abstrata, permitindo que a educação se desenvolva de maneira mais orgânica e responsiva às necessidades dos educandos e às mudanças no ambiente educacional. Essa ênfase no caráter “acontecimental” destaca a natureza dinâmica, não-fixista e em constante evolução do currículo, inclusive de abertura aos atos de currículo que “acontecem” no cotidiano das



instituições de ensino, como aqueles forjados política e pedagogicamente no projeto *Irê Ayó*.

Neste sentido,

Compreender/mediar situações e saberes acontecimentais significa imaginar que atos de currículo, como diferença, muitas vezes não pedem mais licença para fazer parte da experiência curricular, mesmo em cenários formalistas das práticas educacionais. Nesses termos, há que suportar, na pluralidade dos seus sentidos, um currículo que se customiza e se auto-organiza cotidianamente, constantemente, ou seja, um currículo acontecimental. (MACEDO, 2016a, p. 55).

Além de caminhar no sentido oposto de um currículo estático, deificado no *establishment* cientificista moderno, o currículo acontecimental desafia a concepção tradicional-tecnicista curricular e, nesse sentido, se alinha com a decolonialidade epistêmica, ao reconhecer a multiplicidade de vozes e perspectivas, incluindo aí as compreensões mais ontológicas do cosmos, da natureza e da cultura, ou mesmo aquelas compreensões que emergem de outros sistemas de conhecimento. Neste sentido, a decolonialidade epistêmica provocada por um currículo acontecimental nos convida a (re)considerar as diversas fontes de conhecimento, reconhecendo a heterogeneidade de perspectivas e valorizando as epistemologias e ontologias outras, como as indígenas, as afrodiaspóricas e outras formas de sabedoria não ocidentais.

Ao que se mostra à luz das teorias decoloniais e do pensamento afrodiaspórico, a afirmação das diferenças e a constituição e pluralidade de outras vozes na educação podem conduzir os currículos das escolas básicas brasileiras à construção socioreferenciada de outras representações, de outras sapiências e de outros sentidos que, perspectivados pela fecundidade do encontro e do diálogo de saberes, vislumbrem uma formação mais multirreferencial, mais ampliada, uma ecoformação.

Neste aspecto, enquanto ato de resistência epistemológica, o *Irê Ayó*, com seus “atos de currículo como acontecimentos curriculares” (MACEDO, 2016a, p. 55) mobilizou uma ação responsável e responsável de rejeição ativa de ideias, teorias e sistemas de conhecimento estabelecidos como únicos nos âmbitos da educação e da aprendizagem. Mediou processualmente uma insurgência decolonial que

ousadamente contestou as normas epistêmicas, criticou paradigmas dominantes e encaminhou a busca por perspectivas educacionais ecológicas, descolonizadas, pois:

A construção do Projeto Político-Pedagógico *Irê Ayó* atendeu a pressuposição de legitimar espaços escolares como possibilidades polilógicas, polissêmicas e polifônicas. Escola é o lugar onde as vozes podem ser ouvidas, **onde tudo é juntado e tem significado incluindo uma perspectiva de reconfigurar o processo educativo de sujeitos autônomos, coletivos e solidários a partir da cultural local.** (MACHADO, 2017 p. 25, grifo nosso).

Ao instituir-se na condição praxica, este projeto mostrou-nos em sua efetividade didático-pedagógica não apenas a resistência aos sistemas de poder e saber ocidentais, mas também criou uma alternativa e uma forma de vida que desafiam concreta e ativamente as estruturas de opressão contra o povo afrodiaspórico e seus conhecimentos ancestrais, criando uma nova realidade educacional, com práticas e valores que representam uma forma de resistência mais profunda e transformadora, portanto uma re-existência filosófica, ontológica e epistemológica, em vez de apenas rejeitar ou reformar as normatividades coloniais dominantes no campo educacional-curricular.

Com isso, os atos de currículo forjados no *Irê Ayó* construiu e instituiu o que ousamos denominar, inspirados em Macedo e Macedo de Sá (2015), de uma **comunidade de etnoaprendizagens culturalmente referenciada, em que vida e educação se imbricaram como acontecimento educacional-curricular de um currículo pensadopracicado, circunstanciado pela emergência do instituinte e suas relações (in)tensas com o instituído.** E, para ouvir as vozes de todos os mundos, como disse Machado (2017, p. 35): “a ideia era fazer valer, desde o início, os princípios do pensamento africano enquanto forma de aprender e ensinar”. Isso porque

No terreiro, vive-se a memória de uma África ancestral na sua complexidade atualizada. A memória ancestral reorganizou a identidade coletiva de negros e negras escravizados no Brasil, mas sempre com algumas ressalvas, que não vamos considerar como perdas. Essa é a ideia que nos remete a valores que estão na raiz, no sentimento e no pensamento africano. Pensamento que não atende à disciplinaridade nem a fragmentação que mutila a educação. [...] acolhe o entendimento da vida em suas dimensões

mais íntimas onde os fenômenos e os seres se encontram como princípios complementares. (Ibid., p. 56).

Esta ênfase na memória ancestral e na complexidade atualizada da África por Machado sugere uma abordagem que valoriza formas de conhecimento que não se enquadram nos moldes coloniais, assim como essa referência à organização da identidade coletiva dos negros e negras escravizados no nosso país indica um movimento de desconstrução das identidades impostas pela colonialidade-modernidade. A nosso ver, essa desconstrução é uma manifestação da busca por uma identidade que não está subjugada pelos valores coloniais, mas que se conecta à memória e aos valores africanos.

Ademais, esse reconhecimento da complexidade atualizada da África sugere um tratamento que vai além dos estereótipos simplistas, apoiando a diversidade cultural e a riqueza das tradições africanas. Isso está alinhado com a ideia de descentralizar o conhecimento eurocêntrico e considerar outras epistemologias e cosmovisões. Também há nessa fala de Machado uma abordagem mais holística da vida e da educação quando ela compreende a vida em suas dimensões mais íntimas, onde as especificidades e os seres são vistos como princípios complementares. Essa perspectiva está em consonância com a crítica à fragmentação na educação e aponta para uma visão integrada do conhecimento, da identidade e da vida.

Portanto, Machado reflete uma postura que busca subverter as estruturas coloniais no âmbito da educação, valorizando a diversidade cultural, regularizando e reafirmando a identidade negra de forma não submissa, e promovendo uma compreensão mais ampla e integrada da vida e do conhecimento. Esses elementos estão alinhados com os fundamentos da decolonialidade, que buscam descolonizar os saberes, as identidades e as estruturas de poder.

Epistemologicamente, é bom frisar que o *Irê Ayó* é um ato de direito e de re-existência porque desafiou a hegemonia do pensamento convencional, através da valorização de perspectivas subalternas, reconheceu a pluralidade de vozes e buscou o desenvolvimento de uma nova estrutura epistêmica que não fosse

baseada apenas nas normas tradicionais de conhecimentos, mas que também refletisse a dimensão ontocultural irredutível da identidade coletiva da comunidade escolar do *Afonjá*. Pois, como afirma Machado (2017, p. 53): “o terreiro é um território gerado por uma teia cultural que se apresenta como um conjunto indissociável pela identidade grupal e solidariedade da educação na vida”.

A este respeito, cabe salientar que:

Somos, antes de mais nada, de um lugar. De um lugar que nos ultrapassa e cuja forma nos forma. De um lugar que se constitui por sedimentações sucessivas e que conserva a marca das gerações que a modelaram e, com isso, se torna patrimônio. Todas as coisas pelas quais o lugar se torna lugar. Ele nos une aos outros e provê a informação necessária a toda vida em sociedade. É esse elemento estático que, no sentido forte do termo, dá vida, anima um dado conjunto, ainda que seja apenas para dar origem a contos e lendas, ou ainda histórias que fazem de um indivíduo aquilo que ele é, que lhe dão modelos a imitar, ou exemplos a seguir [...]. (MAFFESOLI, 1999, p. 101-102).

Neste veio, Machado (2017, p. 60) relata que viver no terreiro é estar disposto a construir seus saberes a partir de “um espaço vivo e estimulado para aprender com todos os acontecimentos”, haja vista que entre as formas de aprendizagem estão atos celebrativos que “estimulam e agregam tudo que dá vida à vida comunitária”. E a autora (Ibid.) continua:

As educadoras da Eugênia Anna passaram por essa experiência vivenciando as possibilidades de compreender o mundo como algo que se move dentro e fora de nós mesmos. É um lançar-se além de si para o encontro de outras vivências, outras leituras e da compreensão de outros códigos experienciais. No *Afonjá*, vive-se um mundo africano tradicional onde tudo existe em potência. Tudo está para acontecer ou dissipar-se. Vive-se o mundo das possibilidades.

## **6 À GUIA DE CONCLUSÃO: OPACIDADES, AMBIVALÊNCIAS, REEXISTÊNCIAS E DESAFIOS PARA PRÁXIS CURRICULARES DECOLONIAIS**

A história do Brasil é intrinsecamente marcada pela herança da escravidão, que gerou consequências profundas na estrutura social e cultural do país. A população afrodiaspórica, descendente dos africanos trazidos como escravizados, enfrenta não apenas desafios econômicos e sociais, mas também uma privação ontológica e epistemológica, conceitos que evidenciam os modos modernos de dominação colonialista de natureza eurocêntrica.

A privação ontológica, ou seja, a redução à inexistência social, refere-se à negação da existência plena, à imposição de uma realidade na qual determinados grupos são sistematicamente despojados de sua humanidade. No contexto brasileiro, a população afrodiaspórica enfrenta essa privação de múltiplas formas. Desde o período da escravidão, a tentativa de justificar a exploração através da desumanização persiste na mentalidade social.

A representação do negro como "coisa" e não como sujeito de direitos contribuiu para a construção de uma narrativa que perpetua a invisibilidade e a marginalização. Mesmo após a abolição formal da escravidão, a privação ontológica persiste, manifestando-se em estruturas sociais que relegam a população afrodiaspórica a posições subalternas, limitando suas possibilidades de ascensão social e política.

A privação epistemológica, o aprisionamento do conhecimento, diz respeito à restrição do acesso e validação de diferentes formas de conhecimento. No caso do povo afrodiaspórico, essa privação é evidenciada pela marginalização de conhecimentos e perspectivas que emanam das tradições africanas e afro-brasileiras. A hegemonia eurocêntrica impõe uma visão de mundo que desconsidera sistemas de conhecimento não alinhados com suas próprias premissas.

A negação da validade das epistemologias afrocentradas contribui para a perpetuação da ignorância e estigmatização. A educação formal, muitas vezes, é um espaço onde essa privação é mais evidente, com a ausência de currículos que reconheçam a contribuição histórica e cultural da diáspora africana. A invisibilização

dos saberes afrocentrados resulta em um empobrecimento intelectual coletivo e em uma perpetuação da subalternização.

A privação ontológica e epistemológica do povo afrodiáspórico no Brasil não é um acaso, mas sim um reflexo dos modos modernos de dominação colonialista. A colonialidade, entendida como a persistência de estruturas coloniais mesmo após a independência formal, manifesta-se na imposição de padrões culturais, sociais e de conhecimento que reproduzem a lógica da supremacia branca.

A modernidade, frequentemente apresentada como um avanço rumo à igualdade e progresso, revela-se, na prática, como uma máscara que encobre a continuidade de relações coloniais, inclusive o *apartheid* epistêmico que ainda hoje insiste em alijar os povos subalternizados à marginalização do campo da produção e sistematização de conhecimentos válidos. A escamoteação do povo afrodiáspórico, seja através da segregação social ou da injustiça epistêmica, é perpetuada pela lógica colonial que subjuga as identidades não alinhadas aos padrões eurocêntricos.

A superação da privação ontológica e epistemológica do povo afrodiáspórico, em especial do povo de santo e seus conhecimentos ancestrais, no Brasil, requer uma ruptura com os modos eurocêntricos modernos de dominação colonialista. Isso implica não apenas na revisão de políticas públicas, mas na transformação profunda das estruturas sociais e educacionais que perpetuam a invisibilidade e marginalização. A busca por uma sociedade verdadeiramente inclusiva exige o reconhecimento e valorização da diversidade ontológica e epistemológica, rompendo com a lógica colonial que continua a moldar as relações socioeducacionais no Brasil contemporâneo.

Para nós, a afirmação da diferença é a valorização e celebração das identidades únicas e das perspectivas distintas presentes nas comunidades afrodiáspóricas. Ela se opõe à uniformização imposta pelo pensamento abissal e enfatiza a importância de reconhecer a diversidade de conhecimentos e experiências dentro dessas comunidades.

Nós, defensores da **Pedagogia Disruptiva** aqui apresentada, acreditamos que a educação deve transcender as fronteiras convencionais, rompendo com

paradigmas obsoletos e impulsionando uma transformação significativa no processo de ensino e aprendizagem. E nossa visão de **Pedagogia Disruptiva Decolonial** é intrinsecamente ligada à ideia de justiça social, igualdade e respeito pela diversidade. É uma convocação para uma transformação educacional profunda, impulsionada pela compreensão de que somente descolonizando o saber podemos verdadeiramente construir um futuro mais equitativo e consciente de suas próprias múltiplas narrativas.

Em resumo, uma pedagogia disruptiva do ponto de vista da decolonialidade do saber busca transformar radicalmente a educação, desafiando a hierarquia do conhecimento, a supremacia eurocêntrica e as estruturas de poder presentes no sistema educacional. Ela visa criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo, equitativo e diversificado, que potencializa os educandos a se tornarem pensadores críticos, agentes de mudança e defensores da justiça social. Uma abordagem pedagógica que consideramos essencial para a construção de sociedades mais igualitárias e respeitosas com a diversidade de saberes e culturas.

Nossa Pedagogia Disruptiva Decolonial se fundamenta na compreensão de que as insurgências decoloniais são cruciais para a transformação educacional. Acreditamos que a ação coletiva proposta por nossa pedagogia se alinha intrinsecamente com os princípios dos movimentos decoloniais. Ao criar espaços educacionais que valorizam a diversidade e celebram a heterogeneidade como ativos fundamentais, estamos engajados em uma insurgência contra as estruturas de poder coloniais que perpetuam sistemas de conhecimento eurocêntricos e opressivos.

As alianças interculturais, defendidas pela nossa pedagogia, representam uma forma de resistência e reconstrução, contribuindo para a descolonização do saber e para a promoção de uma educação que transcende as limitações históricas do colonialismo. Ao enfatizar o empoderamento através da diversidade, estamos, na prática, desafiando e transformando as relações coloniais persistentes no campo educacional, alinhando-nos assim com os objetivos mais amplos das insurgências decoloniais em todo o mundo.

Por isso mesmo, **olhar com e falar com** o projeto político-pedagógico *Irê Ayó* constituem, para nós, um **espaçotempo** que não somente identifica um movimento de resistência e reexistência políticas das cosmovisões dos povos de religião de matrizes africanas sobre a natureza e a cultura, mas também apresenta o *momentum* decolonial insurgente da entrada transgressiva-afirmativa de um conhecimento ancestral não menos importante que o conhecimento eleito como formativo na escola de educação formal. *Momentum* que, ao reivindicar o seu espaço no território curricular em disputa, faz frente ao poder colonial-moderno que ainda demarca o “poder cognitivo imperial” nos processos formativos na educação básica; além disto, elabora outras narrativas da vida em sociedade.

Desta forma, compreendemos e propomo-nos a olhar os conhecimentos ancestrais dos povos de santo como uma contribuição ao processo de construção de uma pedagogia decolonial e de um currículo descolonizado. Reafirmado pelas teorias decoloniais nos territórios de disputa dos saberes, movimentamo-nos no sentido de reivindicar o direito da presença intercultural de epistemologias outras no rol dos conhecimentos eleitos formativos nas proposições curriculares da escola de educação básica no Brasil.

Ademais, entendemos que este estudo por nós empreendido contribui para o campo das discussões da **Teoria Etnoconstitutiva de Currículo** (MACEDO, 2016b), principalmente quando questiona a hegemonia epistemológica sacralizada nos currículos monoculturalistas da educação formal brasileira e convoca a **criação de um currículo etnoimplicado**, bem como traz à cena das proposições educacionais do país as contribuições fulcrais das **experiências curriculantes afrodiaspóricas re-existent**s, aqui na especificidade dos conhecimentos ancestrais do povo de santo, que escancaram um processo formacional forjado política e pedagogicamente **na coexistência da diferença, da relação instituído-instituente, da heterogeneidade, da interculturalidade**, e que nos mostra que é, sim, possível pensar fazer um **currículo intercultural** perspectivado e sistematizado no âmbito da **ecologia de saberes**.

Por fim, mesmo dentro das limitações acadêmico-científicas desta tese, vale dizer que consideramos este trabalho como um empreendimento em curso, em



condição de fluxo, um devir para a decolonialidade epistêmica; uma pesquisa que não é autocontida em seus próprios limites, mas que ainda suscita outras análises críticas e novos empreendimentos epistemológicos para explorar as complexas dinâmicas de opacidades, ambivalências e re-existências no contexto das práxis curriculares decoloniais.

Nesta perspectiva, provocamos os possíveis leitores e pesquisadores a tecerem outras abordagens críticas sobre as tensões e desafios enfrentados na tentativa de descolonizar os currículos educacionais, considerando as múltiplas camadas de opressão historicamente incorporadas nos sistemas de conhecimento, analisando as estratégias existentes, as resistências emergentes e os obstáculos persistentes nas iniciativas de descolonização curricular.

A descolonização curricular é uma demanda urgente em um mundo marcado por estruturas coloniais persistentes. As ambiguidades e opacidades presentes nos processos de descolonização desafiam as concepções tradicionais de conhecimento e poder. A ambivalência se manifesta nas tensões entre a necessidade de reconhecer as diversas vozes e epistemologias marginalizadas, enquanto confronta a resistência arraigada às mudanças estruturais.

As opacidades nos currículos (e na formação) surgem quando o conhecimento dominante obscurece outras perspectivas e formas de sabedoria. Então, faz-se imprescindível analisar como as estruturas curriculares podem perpetuar opressões ao silenciar narrativas não hegemônicas, negligenciando epistemologias indígenas, africanas e outras que foram historicamente subalternizadas.

As ambivalências permeiam a implementação de práticas curriculares decoloniais. Logo, cabe-nos examinar as contradições inerentes às tentativas de descolonização, incluindo resistências institucionais, apatia política e a necessidade de equilibrar tradições acadêmicas estabelecidas com a inovação necessária para promover a inclusão. Cabe também, compreender como movimentos sociais, grupos ativistas e iniciativas locais reafirmam suas identidades e conhecimentos, desafiando as narrativas coloniais impostas, para poder destacar exemplos de re-existências, entendidas como formas de resistência e resiliência que emergem nas comunidades afetadas. Igualmente importante é identificar os desafios fundamentais enfrentados

nas práxis curriculares decoloniais e as dificuldades de “medir” o sucesso da descolonização de saberes nos sistemas educacionais e curriculares secularmente determinados pelo *establishment* colonial-moderno.

Assim sendo, resta-nos para tão logo possível, diante desta complexidade científica que acabamos de apontar, algumas questões de pesquisas que nos direcionam para aprofundar nossas compreensões em uma futuridade breve: como as opacidades nos currículos podem ser identificadas e superadas de maneira eficaz? Quais estratégias pedagógicas são mais eficazes na promoção de ambivalências construtivas nas instituições de ensino? De que maneira as re-existências podem ser incorporadas de forma significativa nos currículos, respeitando a diversidade cultural e epistemológica? Quais são os indicadores de sucesso para a descolonização curricular, e como podemos avaliar seu impacto a longo prazo? Quais as tensões, as convergências e as possibilidades dialógicas nessa conversa entre Darwin e Oxalá, duas perspectivas aparentemente divergentes?

Tais questionamentos são inquietações para compreender melhor e melhor pensar/fazer, em estado de fluxo, de devir, práticas curriculares e formativas decoloniais e, com isso, contribuir para a luta daqueles e daquelas que sofrem as consequências do *apartheid* epistêmico nos processos educacionais instituídos e caracterizados nos meandros da colonialidade do saber.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBIER, R. Capítulo 4: as noções-entrecruzadas em pesquisa-ação. IN:\_\_\_\_\_. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p.85-115.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDINO-COSTA, J. **Saberes subalternos e decolonialidade**: os sindicatos das trabalhadoras domésticas no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. IN: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CANAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. IN: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 13-37.

CAPUTO, E. G.; PASSOS, M. Cultura e conhecimento em terreiros de candomblé: lendo e conversando com Mãe Beata de Yemonjá. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, p. 93-111, jul-dez, 2007.

CERQUEIRA, C. Agressões às religiões de matriz africana seguem acontecendo na Bahia mesmo na pandemia. **Correio\***, Salvador-BA, 21 jan. 2021. Disponível em: < <https://www.correio24horas.com.br/bahia/agressoes-as-religoes-de-matriz-africana-seguem-acontecendo-na-bahia-mesmo-na-pandemia-0121>>. Acesso em: 05/12/2023.

COCCIA, E. **A vida sensível**. Desterro [Florianópolis]: Cultura e Barbárie, 2010.

COULON, A. **Etnometodologia e educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

DO ESPÍRITO SANTO, R. C. **Pedagogia da Transgressão**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

DOS SANTOS, M. B. **Pedagogia do terreiro**: experiências da primeira escola de religião e cultura de matriz africana do Baixo Sul da Bahia. Simões Filho, BA: Kalango, 2019.

FAZENDA, I. Prefácio. IN: DO ESPÍRITO SANTO, R. C. **Pedagogia da Transgressão**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 7-8.

FOUREZ, G. **A construção das ciências**: introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

\_\_\_\_\_. Crise no ensino de ciências? **Investigações em ensino de ciências**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 109-123, agosto, 2003.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

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

FRICKER, M. **Injustiça epistêmica**: o poder e a ética do conhecimento. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2023.

GALEFFI, D. Po(éticas) da formação: estética e ética na trans-formação humana emergente. Divertimento poético polilógico. IN: PIMENTEL, A.; GALEFFI, D.; MACEDO, R. S. A. **Po(éticas) da formação**: experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional. Salvador: EDUFBA, 2012.

GONÇALVES, R. A.; MUCHERONI, M. L. O que é epistemicídio? Uma introdução ao conceito para a área da Ciência da Informação. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 1-12, nov. 2021.

GUERRA, D. M. J. **Ciências e educação popular comunitária**: outros saberes, apropriações outras. Salvador: EDUFBA, 2012.

HODSON, D. Realçando o papel da ética e da política na educação científica: algumas considerações teóricas e práticas sobre questões sociocientíficas. IN: CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N. (Org.). **Questões sociocientíficas**: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 27-57.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LAGO, A. O. **Experiência formativa e formação**: a concepção de formação forjada nos etnométodos e atos de currículo de professores da área de ciências da natureza. 2015. 159f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

LEMOS, M. R. **Modernidade & colonialidade**. Curitiba: Appris, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO DE SÁ, S. M. Etnoaprendizagem: a aprendizagem como experiência cultural. IN: MACEDO, R. S.; MACEDO DE SÁ, S. M. **Etnocurrículo etnoaprendizagens**: a educação referenciada na cultura. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 45-79.

MACEDO, R. S. A. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

\_\_\_\_\_. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016a.

\_\_\_\_\_. **A teoria etnoconstitutiva de currículo:** teoria-ação e sistema curricular formacional. Curitiba: CRV, 2016b.

\_\_\_\_\_. **Atos de currículo e autonomia pedagógica:** o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Atos de currículo formação em ato?:** para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

\_\_\_\_\_. **Compreender/mediar a formação:** o fundante da educação. Brasília, DF: Liber Livro, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010b.

\_\_\_\_\_. Introdução. IN: MACEDO, R. S.; MACEDO DE SÁ, S. M. **Etnocurrículo etnoaprendizagens:** a educação referenciada na cultura. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 11-16.

\_\_\_\_\_. **Léxico crítico-analítico em currículo e formação:** concepções e termos referenciados na poiesis e na práxis curricular. Curitiba: CRV, 2020.

\_\_\_\_\_. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. IN: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009b. p. 75-126.

\_\_\_\_\_. **Pesquisar a experiência:** compreender/mediar saberes experienciais. Curitiba: CRV, 2015.

MACHADO, V. **Ilê Axé:** vivências e invenção pedagógica: as crianças do Opô Afonjá. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1999.

\_\_\_\_\_. **Irê Ayó:** uma epistemologia afro-brasileira. Salvador: EDUFBA, 2019.

\_\_\_\_\_. **Pele da cor da noite**. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2017.

\_\_\_\_\_. **Prosa de nagô: educando pela cultura**. 3.ed. Salvador: EDUFBA, 2021.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. IN: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53.

MARÍN, J. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154, jul-dez. 2009.

MARTINS, J. B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/v, n. 26, p. 85-94, mai-ago. 2004.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MONTEIRO, B. A. P. et al. (Org.). **Decolonialidades na educação em ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOTA NETO, J. C. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016).

O'LEARY, Z. **Como fazer seu projeto de pesquisa: guia prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PAIM, A. V. F. A re-existência enquanto ato de currículo no contexto da formação de professores. IN: MACEDO, R. S. et al. **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 61-75.

PINHEIRO, B. C. S. **@Descolonizando\_saberes: mulheres negras na ciência**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

PIZA, S. O.; PANSARELLI, D. Sobre a descolonização do conhecimento: a invenção de outras epistemologias. **Estudos de Religião**, São Paulo, v. 26, n. 43, p. 25-35, jul-dez. 2012.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A, G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina In: \_\_\_\_\_. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RANGEL, L. **Educação dos sentidos e do encontro**. Curitiba: CRV, 2018.

\_\_\_\_\_. **O sabor dos saberes: margens e experiências limiares na educação e na cultura**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2016.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P.; **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011, v.1.

\_\_\_\_\_. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.



\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. 637 p.

SANTOS, E.; RANGEL, L. **O caminhar na educação:** narrativas de aprendizagens, pesquisa e formação. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. [Recurso eletrônico].

SERRES, M. **Hermes:** uma filosofia das ciências. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SILVA FILHO, W. J. et al. **Epistemologia e ensino de ciências.** Salvador: Arcádia, 2002.

SMITH, L.T. **Descolonizando metodologias:** pesquisa e povos indígenas. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. – 22. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2013.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. IN:\_\_\_\_\_. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 27.ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VIEIRA, S. A.; VILLELA, J. M. (Org.). **Insurgências, ecologias dissidentes e antropologia modal.** Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2020. [e-book].

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. IN: CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, 2009. p. 12-42.

WILLIAM, R. **Apropriação cultural.** São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.