



O lugar das epistemologias não eurocêntricas em escolas brasileiras

The place of non-eurocentric epistemologies in brazilian schools

Eduardo Oliveira Henriques de Araújo¹

Resumo

O presente artigo discute o lugar das epistemologias não eurocêntricas em escolas brasileiras, a partir da percepção do alunado. Para tanto, além de uma pesquisa bibliográfico-documental sustentadora da discussão temática, realizou-se uma investigação de campo, a fim de acessar o alunado sobre sua experiência escolar básica. Dessa forma, a partir do aporte nocional de Saviani (1984) e Ribeiro (1993), sobre escola e democracia, de Guiles (1993) e Japiassu (1979) quanto à epistemologia, e de Henriques (2019; 2021) sobre ensino crítico de língua portuguesa, investigou-se a percepção dos educandos concernente as matrizes étnico-culturais dos saberes comutados em conteúdos e objetos escolares, segundo uma perspectiva de educação cidadã. Depreende-se do investigado a perpetuação de um paradigma verticalizador eurocêntrico-cientificista nas experiências educacionais escolares vividas pelos investigados, as quais defendem tanto uma verdade única sobre o conhecimento quanto impetram violências de abjeção identitária e conceitual reforçadoras de preconceitos sociais sobre os saberes populares e as culturas de matrizes colonizadas. Logo, aclarar-se-á uma oposição à manutenção de tal paradigma, assumindo-se o ofício de propalar uma perspectiva educacional não colonialista, alocadora dos conhecimentos subalternos na mesma posição valorativo-apreciativa daqueles do currículo tradicional hegemônico, como forma de resistência, transgressão e mudança social.

Palavras-chave: Matrizes do Saber. Educação Crítica. Educação Popular.

Abstract

This article discusses the place of non-Eurocentric epistemologies in Brazilian schools, from the perspective of students. Therefore, in addition to a bibliographic-documentary research supporting the thematic discussion, a field investigation was carried out in order to access the students about their basic school experience. Thus, based on the notional contribution of Saviani (1984) and Ribeiro (1993) on school and democracy, of Guiles (1993) and Japiassu (1979) on epistemology, and of Henriques (2019; 2021) on critical teaching of Portuguese language, the students' perception concerning the ethno-cultural matrices of knowledge switched in school contents and objects was investigated, according to a perspective of citizen education. It appears from the investigated the perpetuation of a Eurocentric-scientist verticalizing paradigm in the school educational experiences lived by the investigated, which both defend a single truth about knowledge and impose violence of identity and conceptual abjection that reinforce social prejudices about popular knowledge and colonized matrix cultures. Therefore, an opposition to the maintenance of such a paradigm will be clarified, assuming the task of propagating a non-colonial educational perspective, allocating subaltern knowledge in the same value-appreciative position as those of the hegemonic traditional curriculum, as a form of resistance, transgression and social change.

¹ Professor do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco DL/UFPE, doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco - PPGL/UFPE, membro do Núcleo de Estudos em Compreensão e Produção (Inter) Linguísticas da UFPE, na linha de pesquisa Análise de Práticas de Linguagem no Campo do Ensino, e do GESTO (Grupo de Estudos do Texto), na linha de pesquisa Texto e Enunciação.

Keywords: *Bases of Knowledge. Critical Education. Popular Education*

Introduzindo a escola do Brasil e sua natureza epistemológica

O modelo educacional brasileiro tem suas raízes já no limiar da colonização da América Portuguesa, doravante 1530, em um trabalho dividido entre a Coroa lusitana e a Igreja Católica. Certamente, o propósito dessa educação era igualmente bivalente, pois tratava de “civilizar” os povos originários americanos aos moldes das sociedades europeias tanto quanto os oprimia pela imposição de uma renúncia às crenças e sistemas de valores culturais que detinham antes das invasões cabralinas e similares. Logo, consistia em subverter as matrizes culturais locais pelas dos invasores europeus, iniciando, com isso, a biografia da supremacia epistemológica eurocêntrica no país, consolidada pela violência colonial.

Marca expletiva desse processo é o fato de que

a Língua Portuguesa aporta no Continente Americano para ser o calabouço em que seriam perpetuamente aprisionadas as culturas originárias das nações americanas do perímetro à leste de Tordesilhas – um meridiano tão europeu quanto o tratado que dividiu, entre quem nada tinha, tudo aquilo que não lhes pertencia. Das primeiras pegadas até a sua vigorosa hegemonia colonialista no hodierno, a Língua Portuguesa suplantou suas rivais americanas por meio de uma violenta política de higienização cultural que obrigava os povos indígenas ao uso ordinário da língua de Camões, à alfabetização e a não educação linguística das gerações indígenas nascidas após a chegada dos soldados de Cristo (HENRIQUES, 2021).

Diante do averbado, carece aclarar, de pronto, que o idioma de Camões em terras americanas consiste em uma língua invasora e que a sua soberana presença nas continentais proporções geolinguísticas contemporâneas nitidifica o nefasto êxito do projeto colonizador europeu das Grandes Navegações. Todavia, não há como esterilizar a história do português americano dos sanguinolentos episódios de sepultamento de outras línguas e culturas, pois inexistem meios de reescrever o vivido, mas sim o porvir. Dessa maneira, mais do que analisar o passado, investigando prováveis culpados, urge partir das suas minúcias conjecturais a edificação de



estratégias de superação das adversidades presentes, a fim de aventar possibilidades demasiado auspiciosas de futuro no concernente à promoção do bem-estar social às populações nacionais, principalmente sob o fito de emancipar aquelas hoje marginalizadas. Por conseguinte, em um país marcado por uma genética populacional profundamente miscigenada, advogar em favor da pluralização das matrizes epistemológicas nas instituições educacionais consiste em propalar reestruturações dos campos do saber em prol de uma simetria mais justa e verdadeiramente democrática entre os saberes e as práticas das mais plurais gêneses constituidoras da vida vivida e das identidades da população nacional.

Dito isso, afixar-se-á que a presente discussão assume a noção de epistemologia como sendo uma teoria ou teorização do conhecimento (GUILLES, 1993), sendo uma atividade e um arcabouço humano vocacionado a “estudar a gênese e a estrutura dos conhecimentos científicos. Mais precisamente, o de tentar pesquisar as leis reais de produção desses conhecimentos” (JAPIASSU, 1979, p.38-39), e não só, mas de toda a produção e experenciação de saberes em uma dada cultura (GUILLES, 1993). Nesse sentido, ao reclamar legitimidade a epistemologias não eurocêntricas, conclama-se nitidificar a permanência de uma colonialidade que identifica com “inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos” (OLIVEIRA 2012, p. 54). Isso em razão da colonização brasileira subjugar todo conhecimento às lógicas de produção e legitimação de saberes europeias, dos colonizadores, em detrimento dos povos oprimidos e suas bases culturais. Assim, epistemologias não eurocêntricas consistem em outras teorias e teorizações do conhecimento que não aquelas fundamentadas na lógica judaico-cristã-católica do continente europeu colonizador, haja vista, inclusive, que, no caso brasileiro, esse parâmetro epistemológico é posterior àqueles dos povos originários, os indígenas, além de ser empenhado asfixiador das bases africanas arrastadas à forma à América.

Para efeito de contextualização histórica, pesquisadores brasileiros calculam que 1.300 grupos culturais ocupavam as terras do presente Brasil quando a invasão europeia aconteceu (HENRIQUES, 2021), bem como que o território era povoado por

3

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.7, n.1, 2021. ISSN: 2447-6943

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



cerda de três milhões de pessoas, as quais foram genérica e organicamente cognominadas de *indígenas* pelos invasores (GASPAR, 2011). Por sua vez, muito pouco se sabe acerca dessas culturas e organizações sociais, haja vista o apagamento engenhado pelos portugueses no processo de implantação de sua colônia subjugada, de forma que o pouco que se tomou nota desse momento pré-colonial advém dos escassos registros etnográficos e do inventário linguístico nacional, cujo início é muito *a posteriori* do falecimento da maioria das línguas e culturas indígenas erradicadas no país (HENRIQUES, 2021). Adicionalmente, faz-se substancial frisar que mais de mil línguas indígenas diferentes estavam em uso à época das invasões europeias, já que “cerca de mil delas se perderam por diversos motivos, entre os quais a morte dos índios, em decorrência de epidemias, extermínio, escravização, falta de condições para sobrevivência e aculturação forçada.” (GASPAR, 2011, s/p).

Dessarte, a sepultura de uma língua leva ao apagamento de todo o universo cultural de seu povo, haja vista que – ainda mais expressivamente no caso das línguas ágrafas – os conhecimentos, a moral, as religiões, as estruturas de poder, a organização social, as formas e relações de produção e distribuição de bens, os conceitos e as práticas da vida vivida se dissipam na ausência de atores reais. Logo, as epistemologias desses povos sofreram igual extermínio, sob o pretexto da égide do priorado cultural ocidentalizado, vulgo cristão-europeu. Com isso, a sabedoria dos povos originários, antes de ser sentenciada à nulificação, foi posta em depreciativa verticalização face à europeia, sendo considerada paganista, herética, perigosa, charlatã e ofensiva à cristandade, o que, por conseguinte, condenou-a ao lugar de exílio do projeto societário desenvolvido doravante 1530 (GASPAR, 2011).

Transpondo à contemporaneidade, as epistemologias dos povos originários, tanto aqueles que sofreram mais cruelmente as ações exterminadoras e foram dizimados, quanto os que, por sorte ou acaso, legaram ao século XXI a permanência de suas comunidades culturais, vigem à beira do ostracismo. Isso em virtude de que a cultura civilizatória eurocêntrica alicerçou pilares ideológicos que sagraram os postulados judaico-cristão-católicos como verdadeiras epistemologias do saber, como

4

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.7, n.1, 2021. ISSN: 2447-6943

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



parâmetros da alta cultura, como índice valorativo das ações humanas nas ciências, nas artes, na moral, no direito e nas religiões (CALDEIRONI & NASCIMENTO, 2012). Desse modo, afixaram-se as outras bases do saber como exóticas, místicas, ímprobos, subalternas, no projeto epistemológico colonial português, “[...] o conhecimento do Outro e da terra era, pois, central aos objetivos de conquista dos poderes coloniais. [...] O projeto colonial teve, desde início, uma importante dimensão educacional e pedagógica” com a finalidade de apagar o pré-existente e instaurar o modelo europeu de sociedade, de crenças e valores, e de epistemologias (SILVA, 2007, p. 128).

No mesmo sentido, semelhante situação é a das matrizes linguístico-culturais das populações raptadas de suas nações africanas e escravizadas pelos europeus às colônias, como é o caso do Brasil. No tocante à volumetria de pessoas sequestradas da África para a América Portuguesa, levanta-se um quantitativo de aproximadamente 4.900.000 negros e negros escravizados (ROSSI, 2018), os quais foram arrancados de suas casas, famílias, culturas, religiões, sistemas de justiça, experiências educacionais, relações sociais, relações de produção e foram encarcerados na métrica social impetrada pela Coroa portuguesa. Essas populações negros, durante anos, foram consideradas sem alma pelos católicos, associadas à descendência de Cam, o desobediente que desonra o pai, de modo que eram vinculadas ao mal, ao pecado, o que levou as matrizes culturais desses povos a não apenas ser depreciada, como combatida, pelo seguinte ordenamento:

Essa maldição se amplia em sentido quando relacionada à história dos três filhos de Noé e à partilha do mundo. Para enriquecer a compreensão, é importante acrescentar, também, o significado dos nomes dos três filhos. Sem era considerado pai dos povos semitas, cuja etimologia é “nomeado” ou “fama”; Jafé, que teria dado origem aos povos indo-europeus, indo-germânicos e indo-arianos, corresponde à luz, aberto, ampliado e louro. Enquanto Cam se refere a “quente”, “queimado” ou “trevas”. Canaã, filho de Cam e o neto amaldiçoado por Noé, quer dizer “embaixo”, transmitindo, assim, uma ideia de inferioridade, e teria gerado os mongóis, chineses, japoneses, ameríndios, esquimós, polinésios. Um dos filhos de Canaã se chama Cush, sinônimo de “preto”, e deu origem aos etíopes, sudaneses, ganeses, pigmeus, aborígenes australianos, Nova Guiné (PEREIRA IVO/JESUS, 2019, p.50-51, apud (ROEDEL,2020, p.4).



Por isso, à luz dessa sintaxe, povos e culturas foram hierarquizados e chancelados como dominantes, pois gozavam da “graça divina”, e como dominados, inferiorizados pela condição de “desgraçados”, como reconheceram os Papas Nicolau V e Inocêncio VIII, ao justificar com o “Mito de Cam” o direito dos europeus, descendentes de Jafé e sua luz divinal, de subjugar a descendência de Cam e Canaã, por seus pecados ascendentes (ROEDEL, 2020). Tal intento de apagamento legou à marginalização das culturas e dos saberes africanos nas terras brasileiras, havendo, inclusive, retaliações penais aos seus praticantes (HENRIQUES, 2021).

Deriva desse horizonte a periclitante realidade silenciada da constituição da língua portuguesa no Brasil por meio tanto do mencionado contato com as mais de mil línguas originárias preexistentes à invasão, quanto do forçoso encontro com as línguas afro-asiáticas, *khoisan*, *nilo-saarianas* e *nigero-congolesas*, ao longo dos 300 anos de subjugo dos cativos africanos e seus descendentes (PEREIRA, 2019). Essa face eurocêntrica do português brasileiro advém de sua narrativa-gênese ignorar a caleidoscópica realidade das línguas vivas, que são plurilíngues em si mesmas, graças às dinâmicas interacionais, havendo nos anais da história oficial da língua tão somente a quimérica fantasia colonial de transposição intacta da *última flor do Lácio* para as Américas (BAGNO, 2011), o que se trata da versão dos vencedores, que contam o que anseiam imortalizar, mas a genética da língua não se pode maquilar com imperialismos.

Por todo o exposto, aqui se presentifica uma discussão linguístico-aplicada dialógica alusiva ao lugar das epistemologias não eurocêntricas nas experiências escolares de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa materna. Isso levando-se em consideração que são essas epistemologias colonizadoras as que vigem hegemônicas nos currículos oficiais da educação básica (SAVIANI, 1984), mas reconhecendo-se, com efeito, a existência de fissuras a esse padrão colonizador e opressivo em diversas *práxis* docentes ao longo da história e do território nacional, como força de resistência e de identidade do povo brasileiro. Para tanto, clarificar-se-ão as dinâmicas de deslocamento entre o lugar e o não lugar das matrizes culturais indígenas e africanas nas práticas de letramento, ora por meio da discussão teórico-



prática do exercício da docência, ora pela via da análise de material didático, como materialização das políticas públicas assertivas sobre a temática em glosa.

1. Os saberes e o currículo: o violento pódio da branquitude

No que alude à escola brasileira, há necessidade de aclarar a sua natureza demasiado afixada ao papel a ela outorgado pelas instituições promotoras de sua existência, atuação e manutenção como ente estatal. Dessa forma, já no limiar de sua biografia, o ambiente escolar foi edificado à luz do propósito colonial de prover formação àqueles nobres fidalgos da Corte que, por força de seus ofícios à metrópole, estavam na colônia, bem como seus descendentes. Assim, a escola cumpria um papel de replicar na América Portuguesa a formação que esses nobres homens brancos receberiam em terras portuguesas para bem prepará-los ao posto social que lhes era cabido: seja a aristocracia de sangue ou togada, seja a burguesia mercantil ascendente (RIBEIRO, 1993).

Nesses termos, tem-se descortinada a face elitista, classista, racial, social e econômica da escola brasileira – ou seria da escola lusitana no Brasil? O fato é que essa escola tinha um público-alvo absolutamente bem demarcado, qual também o seu objetivo: delimitar e garantir o usufruto dos papéis sociais cabidos aos portugueses em terras brasileiras. Deriva desse horizonte a gênese do currículo escolar de então – o *Trivium* –, cuja composição nada cabia acerca do Brasil senão a sua posição de fonte de renda exploratória para o Estado português (BUNZEN, 2011). Tal realidade alienou a escola brasileira do Brasil, de forma que as línguas locais, as sociedades locais, as histórias locais, as religiões locais, os códigos éticos e morais locais, as organizações sociais, os meios e modos de produção e as formas e exercícios de poder das sociedades originárias de todo o território encontraram nada mais que o desprezo apagador de suas realidades jamais vistas nos quadros-negros das salas de aula (RIBEIRO, 1993).

Consequentemente, a escola brasileira foi preenchida por caminhos que partiam do e chegavam ao continente europeu, das vozes às narrativas, dos métodos



aos resultados, das pretensões às interpretações dos dados (RIBEIRO, 1993). São as chamadas epistemologias do norte as que dão forma às escolas do sul colonizado, ditando seus objetos de ensino, suas abordagens metodológicas, suas orquestrações pedagógicas, suas finalidades educacionais, suas orientações político-institucionais e, por conseguinte, sua cor, seu gênero, seu credo, sua sexualidade, sua classe social, sua identidade-molde às práticas de enquadre normalizador e normatizador do estamento social homogeneizado (CALDEIRONI & NASCIMENTO, 2012).

Adicionalmente, cabe relevo a fundamente presença do catolicismo no processo colonizador da América do Sul. No caso particular brasileiro, recupere-se que são os jesuítas os pioneiros na instrução sistemática nacional, organizando práticas educacionais – não exatamente escolares – cuja finalidade era depositária de dois intentos cruciais: 1) a expansão da fé Católica pelo mundo, em uma ferrenha política de contenção do avanço da Reforma Protestante sobre o mundo, também executada por meio da conversão/cristianização compulsória dos povos colonizados; e 2) a garantia das condições intelectuais básicas às atividades econômicas necessárias aos desígnios da Coroa na colônia, como a aquisição da língua portuguesa – e a supressão das línguas maternas originárias –, noções de matemática e alguma base sobre o sistema social português, como a organização familiar, a obediência às autoridades governamentais, estatais e religiosas, o temor religioso e as dinâmicas financeiras elementares.

Contudo, evidentemente, essa educação jesuíta não tinha quaisquer intenções de instruir intelectualmente seus educandos, pois demandava mantê-los na posição de subalternos aos europeus, sendo os povos originários os primeiros guias das terras brasileiras aos europeus, qual também sua mão de obra inicial à exploração extrativista – ainda que por pouco tempo. Ou seja, identificam-se dois modelos de *práxis* educacionais oficiais convivendo no país já ao longo do século XVII, sendo possível que existisse desde o final do século XVI. Todavia, uma ruptura substancial é vivida no século XVIII, fruto das chamadas Reformas Pombalinas, tendo uma das medidas significado a expulsão dos jesuítas do território colonial português, alterando, inclusive, o currículo escolar, substituindo o ensino do latim e a sistematização

8

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.7, n.1, 2021. ISSN: 2447-6943

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



ortográfica da chamada “língua geral” pela exclusividade da língua portuguesa tanto no espaço escolar como nas ações e despachos públicos, sendo quaisquer outras línguas motivo de perseguição penal de seus usuários se utilizadas publicamente (SAVIANI, 1984).

Logo, acessa-se, por esse contexto, o nascedouro da primazia das epistemologias eurocêntrico-cristãs na formação e na vivência intelectual brasileira orquestrada por instituições oficiais, pois a perseguição às línguas e às culturas originárias. Adicionalmente, tem-se o movimento de resistência e combate às matrizes não católicas desempenhadas pelos portugueses após os oito séculos da Guerra de Reconquista na Península Ibérica (BAGNO, 2011), também da instauração da Santa Inquisição, tanto na Europa, quanto nas colônias das coroas católicas, e da Contra-Reforma, violentamente fecharam as portas dos espaços educacionais do Brasil à diversidade de pontos de vista, leituras de mundo, formas de ser e de fazer. Tratava-se, então, de uma educação dogmática, de estreitamento epistemológico (SILVA, 2007).

Esse foi o contexto da escola colonial brasileira oficial, a qual, com o tempo, culminou por excluir os indígenas, quando esses não foram mais úteis economicamente. Também nunca incluiu as populações africanas sequestradas para as colônias portuguesas. Isso significa igualmente negar qualquer mero espaço às epistemologias africanas nos ambientes educacionais do país. Também se negou espaço às mulheres, aos pobres, aos estrangeiros não cristãos, forjou-se o código genético marginalizador tão marcante da escola brasileira.

Entretanto, como bem aclara Saviani (1984), o perfil deslindado recai sobre as instituições que materializaram o modelo prescrito pelas determinações legais da época, sendo uma espécie de educação oficial, a qual também encontra dissidências em práticas e matrizes de saber ao longo do país nos focos de resistência, como comunidades quilombolas, por exemplo. Assim, aclare-se que a escola brasileira, qual se advoga à cultura e às matrizes do saber, é igualmente heterogenia, atravessada pelos contextos sociais e históricos em sua trajetória, qual sujeita na mesma medida aos atravessamentos das singularidades do humano que compõem cada comunidade



escolar (SAVIANI, 1984). Logo, esse percurso desvelado diz mais das políticas públicas para a educação na colônia do que o heterogeneamente realizado ao longo do território colonial.

Por sua vez, essa relação do oficial com o afunilamento epistêmico ao marco eurocêntrico, basicamente nada mudou com a ascensão do país ao posto de Reino Unido de Brasil, Portugal e Algarve, quando da invasão das tropas napoleônicas à metrópole lusa. E nem mesmo a Independência e o *status* de Império legaram expressiva ressignificação da escola e do seu papel social, qual também do caráter de sua educação (RIBEIRO, 1993). Até sob a chefatura estatal de Dom Pedro II, um dos maiores intelectuais dos trópicos, entusiasta da escola e grande patrono da educação nacional, seguiu-se um protocolo curricular estritamente fiduciário das perspectivas europeias de conhecimento, de ciência, de artes, de filosofia e de educação escolar.

Adicionalmente, idêntico cenário se identificava nas casas de educação superior, desde aquelas mais ancestrais, como as fundadas por Dom Joao VI e Dom Pedro I, como a Escola de Cirurgia da Bahia e a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Olinda, respectivamente, qual aquelas abertas no II Reinado, a exemplo da Faculdade de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro e a Escola Superior de Minas e Metalurgia de Ouro Preto (RIBEIRO, 1993). Logo, tratavam-se de instituições não apenas espelhadas nas suas predecessoras e contemporâneas europeias, mas estavam notavelmente abastecidas por livros, instrumentos, métodos, curiosidades, limites, pontos de vista e corpo docente igualmente bastante europeu. Eram instituições repletas tanto de pensadores e especialistas do Velho Continente como de brasileiros que lá haviam executado sua formação, sendo um recorte bastante estreito das epistemologias do mundo: europeia, branca, cristã, católica romana, patriarcal, mercantil-capitalista-colonialista e positivista (SAVIANI, 1984; RIBEIRO, 1993). Todavia, no duelo entre o ideal e o real, o eurocentrismo epistemológico sempre foi hegemônico nos currículos do ensino superior, mas as práticas encontravam suas fissuras nos saberes subalternos que a senzala legou à casa grande, pelo contato, pelo diálogo, pela intersecção, de maneira que, mesmo não



consistindo em um lugar chancelado, as matrizes outras de saber levavam unguentos, chás, loções e outras sabedorias africanas e indígenas às casas e às instituições de saber do *establishment* hegemônico eurocêntrico – fissurando.

Entretanto, após 1889, a Proclamação da República não operou mudanças à realidade genética do currículo educacional brasileiro, mantendo sua natureza e a sua experimentação no cotidiano escolar básico e superior tal qual o eurocentrismo epistemológico já assinalado há quatro séculos no país (RIBEIRO, 1993). Ainda que, ao longo do século XX, a escola tenha paulatina e progressivamente se popularizado, aceito as mulheres, incluído os deficientes e aberto suas salas de aula para outras matrizes de saber (SAVIANI, 1984), tudo isso se edificou muito mais no plano teórico das letras das políticas públicas educacionais do que propriamente foi consumado da realidade da vida vividas escolar, pois a mudança da cultura escolar demanda tempo de efetivação. Contudo, certamente, no plano prático, ações de letramento devidamente alicerçadas sobre um encontro de epistemologias já ocorrem, pois é preciso pensar a escola como uma constelação de práticas docentes heterogêneas, protagonistas e sensíveis aos significados que reclamam cada comunidade escolar. Então, ainda que no currículo pouco se veja de concreto na inclusão das matrizes epistemológicas não eurocêtricas, na experiência de cada sala de aula, sem dúvidas, isso muito já acontece Brasil afora.

E, mesmo durante e após o frutífero período de implementação das políticas assertivas às minorias, ao longo da primeira década do século XXI, já no decênio seguinte se aclaram as movediças realidades em que se encontra a descolonização da escola, pois, com efeito, não se pode empreender tal intento sem considerar a sua dependência da simultânea descolonização do todo social, sendo um processo nada uniforme, pelo qual cada sujeito, cada comunidade e cada escola vão vivenciar ao seu ritmo.

Nesses termos, pensando em uma trajetória heterogênea secular de fora da escola, à luz das constituintes do sistema educacional brasileiro e do histórico de políticas públicas nacionais para a pasta, infere-se que o grande desafio de não apenas incluir, mas legitimar e agenciar as epistemologias não eurocêtricas nas



experiências formativo-escolares demanda, sobremaneira, um trabalho de ressignificação da compreensão do lugar e da natureza das culturas e dos sujeitos de onde e dos quais falam tais horizontes de saber. Noutros termos, é urgente cancelar o lugar de fala das epistemologias não europeias, brancas, cristãs, masculinas, positivistas e acadêmico-científicas nos moldes eurocêntricos de se entender a produção de conhecimento.

Ora, necessita-se descolonizar os conceitos de conhecimento e saber para que, por conseguinte, culmine-se na descolonização plena das práticas escolares e da limitação do horizonte de produção e experimentação de saberes na educação brasileira, pois, mesmo já sendo uma escola colorida, no aspecto curricular, ainda vigora uma experiência de escolarização quase que exclusivamente edificada sobre as epistemologias da branquitude eurocêntrica.

2. A legislação educacional em tempos de políticas assertivas

Após o processo de redemocratização, com o fim da Ditadura Militar instaurada a partir do Golpe de 1964, a educação no Brasil ganha um novo e, quiçá, inédito, capítulo, voltando à promoção universal da cidadania e do gozo dessa cidadania numa sociedade e num Estado democráticos de direito.

Evidentemente, não é passível de se compreender as últimas quatro décadas como um capítulo único, ou, caso se faça tal interpretação, demanda-se fracioná-lo em subcapítulos, sendo um contemporâneo ao Plano Real, outro quem compreende o Governo Lula, outro que instancia o Golpe de 2016 e a Reforma Curricular do Ensino Médio e a promulgação da BNCC - que representou uma reforma estrutural da educação brasileira -, e, por fim, a ascensão do Bolsonarismo e a perseguição às políticas assertivas e às minorias sociais. Todavia, ao longo desses quarenta anos, documentos oficiais de natureza plural, como leis e parâmetros pedagógicos, apontaram para a ruptura do exclusivismo epistemológico característico da gênese da escola brasileira, advogando-se em favor de uma diversificação das bases conceituais, das abordagens metodológicas, das práticas de letramento, das



representações e legitimações dos lugares de fala, e do reconhecimento da heterogeneidade constitutiva da identidade nacional.

Deriva desse horizonte o averbado na LDB/96:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

(...)

X - valorização da experiência extra-escolar;

(...)

XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

(...)

XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021) (BRASIL, 1996).

Em vista dos princípios elencados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), identifica-se o intuito de universalização do acesso (I), a oferta do direito à liberdade de experimentação da cultura (não apenas a escolar[izada]) pela comunidade escolar (II), a pluralização de conceitos, perspectivas, abordagens e matrizes conceptuais e ideológicas em sala de aula (III), o reconhecimento à heterogeneidade e sua obrigatoriedade cidadã-democrática de estar baseado no respeito mútuo (IV), a chancela das experiências e saberes prévios e concomitantes à vida escola advindos de outras vivências de construção de saberes (X), a validação da heterogeneidade racial, étnica e cultural do povo brasileiro e da comunidade escolar (XII), e a reafirmação do respeito à diversidade das formas de ser identitárias e, portanto, culturais de todas as pessoas, destacando-se minorias, como os deficientes físicos e mentais (XIV). Logo, constata-se uma forte abertura e validação das variadas matrizes culturais que compõem o estamento societário do país, bem como significa, identifica e reconhece as pessoas, suas histórias e raízes étnico-culturais.



Paralelamente, na continuidade das políticas públicas educacionais voltadas à descolonização do currículo escolar, ainda nos anos 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, para o Ensino Fundamental, em um pequeno recorte, já explicitam que as orientações à promoção e ao exercício da educação sejam desenvolvidas de modo a “garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania” (BRASIL, 1997, p.13). Outrossim, a agenda educacional escolar se revela vinculada ao “ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos” (BRASIL, 1997, p.13).

Complementarmente, o supracitado documento afixa como objetivos do ensino fundamental, dentre outras questões, “conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País” (BRASIL, 1997, p.69), o que aponta para a abertura da escola às diferenças constitutivas da população, pois apreender a dimensão social, cultural e material reclama acessar suas bases constitutivas, logo as matrizes étnico-culturais que as edificam. E, também, reconhecer a autenticidade do lugar da diversidade identitária, “posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (BRASIL, 1997, p.69). Isso com vistas a “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (BRASIL, 1997, p.69).

No mesmo sentido, a versão para o Ensino Médio dos PCN (BRASIL) defende que, na escola, a “política da igualdade deve ser praticada na garantia de igualdade de oportunidades e de diversidade de tratamentos dos alunos e dos professores para aprender e aprender a ensinar os conteúdos curriculares” (BRASIL, 1999, p.66). Da mesma forma que a Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio determinando legalmente que “Art. 6º. Os

14

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.7, n.1, 2021. ISSN: 2447-6943

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio” (BRASIL, 1999, p.103), o que postula não apenas a abertura à pluralidade de matrizes, como também incita ao encontro delas, por meio da inter e da transdisciplinaridade.

Em adição a isso, o mesmo documento determina que Art. 8º. Na observância da Interdisciplinaridade, as escolas terão presente que:

I - a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos; (BRASIL, 1999, p.105).

Dessa forma, reconhece-se a necessidade de afixação de um espaço permanente de diálogo entre as várias matrizes epistemológicas, de modo que elas sejam evidenciadas como pontos de vista que constroem interpretações, apreciação e aplicações sobre informações e conteúdos tanto escolares como escolarizados e não escolarizados. Porém, faz-se substancial ressaltar que acionar bases outras à escola não significa buscar um apagamento das matrizes hegemônicas, mas desestruturar a relação vertical em que estão posicionadas as matrizes de saber no hodierno.

Portanto, alocar no currículo plurais matrizes epistemológicas, notadamente aquelas secularmente silenciadas em função do papel social violentamente outorgado aos seus partícipes, como é o caso das matrizes indígenas e africanas, culmina, enfim, no reconhecimento de uma parte essencial da identidade nacional, qual também da representação dessas populações sob nova valoração social, agora, propaladora de dignidade cidadã democrático.

3. Vozeando a discência: percepções sobre os saberes na vivência escolar

Sob o desígnio final de atualizar a inserção das epistemologias não eurocêntricas na formação educacional dos brasileiros, notadamente por meio da



experiência discente, a presente pesquisa acessou, por meio de questionário padrão, a leitura que jovens estudantes de primeiro período e primeira graduação realizaram de suas vivências na escola.

Dessarte, o corpo estudantil que forneceu dados à pesquisa estava matriculado nos cursos de Ciências Contábeis, uma turma à tarde e uma turma à noite, e de Licenciatura em Geografia, uma turma à tarde. Sendo assim, aceitaram responder aos questionários 32 discentes da turma vespertina de Ciências Contábeis, 35 discentes da turma noturna de Ciências Contábeis, e 30 discentes da turma vespertina de Licenciatura em Geografia, totalizando 97 respondentes.

Acerca desse levantamento, o questionário aplicado online e passível de ser respondido apenas uma vez por estudante tinha o objetivo de investigar a presença de epistemologias não europeias na formação escolar desses estudantes a partir da percepção deles da própria escolarização básica. Isso em virtude de que, não raro, diálogos com matrizes não hegemônicas ocorrem no espaço escolar sem a devida demarcação dessa origem e sem o uso de tal movimento como instrumento de abertura e legitimação do lugar de fala de vozes outras nas experiências do saber escolarizado. Mediante essa realidade, a pesquisa buscou precisamente considerar a percepção do alunado concernente à experimentação de outras matrizes, cuja inserção na sala de aula não tenha sido feita de forma diluída nas bases tanto conceituais quanto curriculares hegemônicas.

Essa coleta de dados foi realizada durante o semestre remoto de 2020.1, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, considerando a abertura de questionários de acesso e cumprimento individualizado para cada estudante, mediante o seu *login* no *Google Classroom*, os quais formulam ao proponente o mapeamento gráfico e percentual das respostas. Ressalta-se que todas as perguntas foram orientadas à educação básica, sendo assinalada a distinção entre o ensino público e o privado pelo respondente, de modo que se elabora uma espécie de percepção recortada do lugar dado ou negado às matrizes do saber não hegemônico-europeias na experiência formativo-escolar dos jovens brasileiros, como se verá a seguir, na apuração analítica dos dados.



4. As matrizes do saber na percepção do alunado arguido

Consoante o apurado nos questionários, a partir das experiências próprias da discência investigada, tem-se que a escola brasileira ainda é predominantemente branca quanto ao alunado, já que os questionários apontaram que, na visão dos estudantes, o acesso à escola tem majoritária aderência às populações brancas – 95,6% das respostas. Isso significa dizer que a parcela branca dos brasileiros majoritariamente teria acesso à educação escolarizada e, conseqüentemente, essa instituição acabaria por, atenta à comunidade a que atende, voltar-se, prioritariamente, às questões e aos olhares que atendem à realidade desse grupo étnico-racial. Tal percepção discente acaba por ser confirmada por dados estatísticos nacionais, os quais afirmam que 71,7% dos jovens que abandonam a escola antes de concluir o ensino básico são negros ou pardos, e por demandas econômicas (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020), além de que os não-brancos teriam uma média de 2 anos a menos de estudo que os brancos no Brasil (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020).

Mas os mesmos questionados apontam crer que o maior grupo étnico-racional do país seja negro – 78,4%. Logo, o identificado pelos alunos é que suas experiências educacionais apontam para uma realidade excludente das populações não brancas no sistema escolar básico. Assim, ainda que a LDB (BRASIL, 1996) aponte para a obrigatoriedade da oferta e das garantias de acesso e permanência universais à escola a todas populações, traz-se à baila uma percepção diferenciada da realidade, na qual há uma provável maioria populacional negra e uma percebida predominância branca na escola, segundo a visão dos participantes da investigação.

É válido ressaltar que as fontes questionadas são estudantes recém-saídos da escola básica, advindos de realidades demasiado diferenciadas, dos vários municípios atendidos pela UFPE, tanto na Grande Recife como fora, haja vista a realidade expressiva de estudantes oriundos do interior do estado que migram à capital para cursar a universidade, bem como da vinda de estudantes de outros estados, graças à configuração vigente do SISU. Nesses termos, dos 97 respondentes da pesquisa, declararam haver estudado o Ensino Fundamental I em escola privada

17

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.7, n.1, 2021. ISSN: 2447-6943

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



86,6% e em escola pública 13,4%, já o Ensino Fundamental II em escola privada 70,1% e em escola pública 29,9%, e, por fim, o Ensino Médio em escola privada 45,4% e em escola pública 54,6%. Mediante esses dados, verifica-se que a natureza global dos dados aponta para uma versatilidade dos ambientes pelos quais os respondentes passaram na construção de sua percepção e do seu imaginário sobre as ocupações étnico-raciais dos espaços escolares, de modo que foram mais frequentes na rede privada nos anos Fundamentais e na rede pública no Ensino Médio.

Merece destaque, ainda, a inversão na proporcionalidade das experiências de escolarização básica, quando o Ensino Fundamental tem expressiva maioria realizada em instituições privadas pelos respondentes, ao passo que o Ensino Médio revela uma migração considerável de estudantes à escola pública, o que pode significar a vivência do recrudescimento econômico dos últimos 5 anos ou o interesse pelas políticas de inclusão do alunado público ao ensino superior público.

Essa percepção se replica em relação à docência, já que, para os questionados, no Ensino Fundamental I, 87,9% do professorado era igualmente branco, enquanto que no Fundamental II e no Ensino Médio esse dado é de 86,6%. Ou seja, espera-se que as leituras de mundo advindas da branquitude tenham espaço privilegiado na mediação das experiências de leitura de si, do outro e do mundo empreendidas pelas práticas de letramento escolar, inclusive por ser o lugar de fala dessas docências e o espaço de construção de suas próprias leituras. Essas, por mais empáticas e inclusivas que sejam, trabalham com aproximações e simulações, ainda que busquem incluir realidades e matrizes outras. Todavia, é válido salientar que isso figura como uma espécie de entrada autorizada dessas outras vivências e matrizes, organizadas a partir do interesse da hegemônica e monitorada por ela para um dado efeito pedagógico previamente estipulado.

Tal questão reverbera, aditivamente, nos conteúdos escolares, já que os estudantes investigados acreditam que os saberes, as narrativas, as estéticas, as crenças, as ciências e os pontos de vista majoritariamente representavam em 90,7% as matrizes brancas da cultura brasileira. Por isso, entende-se que, por mais que a LDB (BRASIL, 1996), os PCN-EF (BRASIL, 1997) e os PCN-EM (BRASIL, 1999)

18

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.7, n.1, 2021. ISSN: 2447-6943

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



preconizam claramente uma abertura da composição curricular e das práticas pedagógicas a matrizes outras, com claras indicações às negras e às indígenas, por exemplo, na percepção do alunado consultado, essa materialização ou não ocorre ou não é empreendida de modo a ser identificada pela discência. Ou seja, à luz da leitura dos alunos sobre sua experiência formativa escolar, o que se tem persiste como demasiado homogêneo (e hegemônico) no tocante às matrizes do saber.

E, soma-se ao aclarado a leitura dos estudantes sobre os livros didáticos, os quais, segundo eles, ocupam-se em 93,8% em representar as populações brancas do Brasil, qual também apontam que as bibliografias complementares utilizadas em sala de aula, em 87,6%, expressam epistemologias, ideologias e culturas mais expressivamente do grupo étnico-racial branco. Diante desse dado, compreendendo-se o livro didático como uma espécie de materialização concreta do currículo e, de modo ainda mais expressivo àqueles utilizados na escola pública, em face da avaliação executada pelo PNLD, afere-se que, por mais que as políticas públicas documentais à organização e ao norteamto da escola básica brasileira proclamem a pluralidade e a diversidade de bases epistemológicas, pouco disso se concretiza.

Em face de tudo o que foi nitificado concernente à percepção do alunado investigado sobre a pluralidade étnico-racial (ou não) nas matrizes epistemológicas e experiências de construção de saber mediadas no espaço escolar, as quais são fundamentais à construção de um imaginário sobre a escola na mesma medida em que são fulcrais à compreensão da abertura e legitimação dos espaços e lugares de fala de outras matrizes culturais no currículo e na experiência escola básica, tem-se por arremate que vigora uma estrutural hegemonia da cultura branca, europeia e eurocêntrica nas salas de aula. Com isso, demanda-se que outras pesquisas-diagnóstico sejam empreendidas em outras realidades regionais do país, a fim de não apenas verificar a percepção do alunado, mas aliá-la a investigações sobre o currículo, os materiais didáticos e as práticas reais nas escolas, sob o desígnio final de apurar o lugar das matrizes do saber historicamente marginalizadas na escola brasileira do presente.



5. Considerações (nada) finais

A presente pesquisa assumiu como propósito perquirir o lugar das epistemologias não eurocêntricas em escolas brasileiras, cuja realização do intento se deu através de um questionário respondido por 97 estudantes de 1º período de três turmas de dois cursos de graduação da Universidade Federal de Pernambuco, Bacharelado em Ciências Contábeis e Licenciatura em Geografia, sendo esses estudantes cursistas de primeira graduação.

No tocante aos dados levantados, acessou uma realidade demasiado ampla de experiências escolares, haja vista a diversidade de instituições que esses alunos tiveram em suas formações escolares básicas, bem como graças às diferentes localidades em que residiam à época dessas experiências. Assim, mediante vivências realizadas tanto em escolas públicas quanto privadas, nos três momentos abalizados pela pesquisa – Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, acessou-se o coletivo de memórias desses estudantes, os quais compõem o seu imaginário sobre o espaço escolar, a fim de ser recuperar tanto a comunidade escolar, com foco no alunado e da docência, quanto às práticas de letramento experienciadas, com foto nas prováveis bases teóricas e nos materiais didáticos.

Nesse sentido, identificou-se um cenário demasiado homogêneo no tocante à ocupação dos espaços escolares e à abertura e uso dos locais de fala na escola. Isso em virtude de que, maioritariamente, os respondentes da pesquisa assinalam a branquitude como hegemônica à educação escolar que tiveram, identificando-se esse dado com base na maior presença de estudantes étnico-racialmente brancos, qual também docentes. E, adicionalmente, os pesquisados também assinalaram que as bases teóricas, metodológicas, epistemológicas e ideológicas mais evidentes nas suas histórias escolares são a branca, cristã, europeia, à semelhança do que apontaram sobre os livros didáticos: demasiado carentes de representar, abordar, explorar e legitimar outras bases culturais formativas do povo brasileiro que não a branca.



Portanto, a garantia da abertura e da legitimação oficial da pluralidade das bases e matrizes de saber nos documentos oficiais para a educação escolar básica, em expletiva valia àqueles com força de lei, significa um enorme passo na mudança da histórica marginalização desses coletivos étnico-culturais na sociedade brasileira, porém é insuficiente. À luz do exposto na presente discussão, vivifica-se a urgente posição reclamante das populações não representadas pelo estamento hegemônico escolar o seu espaço – e não apenas o de integração, mas o de inclusão real e produtiva, equitativa e equânime às demais.

Sob tal propósito, necessita-se inserir sobre os espaços escolares uma percepção crítica de suas atitudes pedagógicas, especialmente no concernente às práticas educacionais desempenhadas em sala de aula, a fim de que sejam consideradas as diversidades de realidades do povo brasileiro, inclusive e inalienando-se as diversidades étnicas, raciais e culturais desses grupos societários. Logo, em atenção àqueles marginalizados no processo de forja do país, há maior trabalho de resistências aos apagamentos e silenciamentos, já que a história buscou docilizar e adestrar esses corpos, esses pontos de vista, essas ideologias e essas matrizes culturais para que elas assumissem a aculturação abjeta como processo natural à integração de si e de suas comunidades ao que figura como nação brasileira – uma violenta falácia.

Por isso, em face do cenário de continuidade das marginalizações dessas pessoas, ascendências, histórias e identidades, exorta-se uma postura, principalmente docente, de ampliação de horizontes nas dinâmicas das salas de aula, almejando-se comutar as demais matrizes não eurocêntricas do plano do exótico para o lugar que a elas compete: paridade com as bases brancas, cristãs, europeias. Não partem do mesmo lugar, não buscam o mesmo, não ostentam o mesmo lugar de fala, não manipulam os mesmos princípios, mas são iguais materialidades da atividade humana sobre si, sobre outrem e sobre o meio em busca de respostas, enquanto produzem culturas – ou seja, são matrizes diferentes, mas não hierarquizáveis.

Conclusivamente, a posição que esta investigação ocupa no cenário da divulgação de pesquisas acadêmico-científicas no Brasil, qual também o objetivo que

21

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.7, n.1, 2021. ISSN: 2447-6943

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



ela visa a atingir sobre a comunidade educacional, é o de propalar uma visão crítica sobre a realidade das experiências formativas exercidas nas escolas básicas brasileiras, públicas e privadas, referentes às epistemologias e, conseqüentemente, ao acesso às matrizes do saber que é aberto à discência. Por isso, tendo-se em mente um ensino efetivamente reflexivo, crítico, autônomo, responsivo e responsável vocacionado à experiência cidadã democrática colaborativa, comunitária, coletiva, empática e solidária, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II (BRASIL, 1997) e com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999), que foram os principais documentos oficiais de orquestração e orientação do ensino básico quando os respondentes vivenciavam a escola, refuta-se a vigência das hegemonias do saber nos espaços escolares. Em oposição ao cenário identificado, incita-se à pluralização efetiva, a diversificação verdadeira e à inclusão real e produtiva de outras formas de conhecimento, de outros métodos de produção de conhecimento, de outras naturezas de ciência além daquelas de orientação eurocêntrica, ansiando-se por tornar a escola genuinamente universal e aberta às diferenças.

Referências

BAGNO, M. A. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Acessada em: 05.08.2021. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Acessado em: 05.08.2021. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Bases Legais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1999. 110p. Acessado em 05.08.2021. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>>.



BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011

CALDEIRONI, V. A. M. de O.; NASCIMENTO, A. C. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 303-318, jan./dez. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2011.

GERALDI, J. W. Com a palavra: João Wanderley Geraldi. In: Sweder Souza; Andréia Rutiquewski. (Org.). **Ensino de língua portuguesa e base nacional comum curricular** - propostas e desafios (bncc & ensino fundamental ii). 1 aed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2020.

GUILES, T. R. **Dicionário de Filosofia**: termos e filósofos. São Paulo: EPU, 1993

HENRIQUES, E. Se Língua é Poder, ensinar Língua consiste em quê?. In.: MONTENEGRO, R. K. A. **Educação**: possibilidades e caminhos. Campo Grande, Editora Inovar, 2019, p. 471-486.

JAPIASSÚ, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1979.

ROEDEL, H. **Do Mito de Cam ao Racismo Estrutural**: Uma Pequena Contribuição ao Debate. Projeto AFRO-PORT: Afrodescendência em Portugal [FCT/PTDC/SOC-ANT/30651/2017]. Lisboa. No.02. Julho. 2020. 01-19. Disponível em: <https://cesa.rc.iseg.ulisboa.pt/afroport/artigos/>.

LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S.. As áreas de atuação da organização e da gestão escolar para melhor aprendizagem dos alunos. In: **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização São Paulo: Cortez, 2003. p. 355-378.

OLIVEIRA, L. F. **História da África e dos africanos na escola**: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RIBEIRO, P. R. M. **História da educação escolar no Brasil**: notas para uma reflexão. 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003. Acessado em 28 de Abril de 2020.

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. Em aberto, Brasília, v. 3, n. 22, p. 1-6, jul./ago. 1984

SOARES, M. O Livro Didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In. MARINHO M. (Org.). **Ler e Navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

