

“TEMPOS (PRESENTES) DO COLONO”: REMINISCÊNCIAS COLONIAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Paola Diniz Prandini

University of the Witwatersrand, Joanesburgo, África do Sul

RESUMO

Esta contribuição examina as continuidades coloniais e a presença da branquitude nas relações sociais vivenciadas em três países do Sul Global. A partir das memórias e das experiências de um grupo diverso de educadoras e educadores que lecionam em escolas públicas de Joanesburgo, Maputo e São Paulo, esta reflexão é coconstruída enquanto integrante de um rol de possíveis análises contemporâneas condizentes com as realidades presentes na África do Sul, em Moçambique e no Brasil. O artigo apresenta uma amostra da coleta de narrativas docentes realizada *in loco*, entre os anos de 2020 e 2021, bem como os procedimentos metodológicos utilizados para a seleção. Além disso, contextualizações locais e análises críticas com base nos discursos partilhados são demonstradas enquanto resultado da investigação. O texto ainda propõe o estabelecimento de praxis decoloniais e antirracistas como estratégias para a construção coletiva de outras formas de ser e de estar em espaços públicos, especialmente quando situados ao sul do globo. Para isso, são citadas autorias decoloniais, principalmente provenientes dos territórios que protagonizam a pesquisa. De maneira geral, a persistência das colonialidades e a reificação da branquitude são similarmente encontradas nestas sociedades, o que corrobora a discussão crítica desta que é a premissa central deste artigo.

PALAVRAS-CHAVE

branquitude crítica, decolonialidade, educação formal, África Austral, América Latina

THE (PRESENT) “TEMPOS DO COLONO”: COLONIAL REMINISCENCES IN PUBLIC EDUCATION

ABSTRACT

This contribution examines colonial continuities and the presence of whiteness in social relations across three Global South countries. It draws on the memories and experiences of a diverse group of educators teaching in public schools in Johannesburg, Maputo, and São Paulo. The analysis is situated within contemporary frameworks relevant to the realities of South Africa, Mozambique, and Brazil. The article presents a sample of teachers' narratives collected *in loco* between 2020 and 2021, along with the methodological procedures used to select them. Furthermore, it presents local contextualisations and critical analyses of the shared discourses as research findings. The article further proposes adopting decolonial and anti-racist praxis as strategies for collectively constructing alternative ways of being and existing in public spaces, particularly within the Global South. Decolonial scholarship, especially that originating from the regions central to this research, is cited to support these arguments.

Overall, these societies show the persistence of colonial structures and the reification of whiteness, supporting the critical discussion that underpins the article’s central premise.

KEYWORDS

critical whiteness, decoloniality, formal education, Southern Africa, Latin America

1. BRANQUITUDE E COLONIALIDADES EM DEBATE

O colonialismo europeu deixou marcas profundas nas sociedades onde se impôs. Reminiscências do domínio colonial ainda se perpetuam como feridas entreabertas presentes nas sociedades pós-coloniais. Percebe-se que as colonialidades, portanto, são impostas no cotidiano das pessoas que habitam territórios que outrora foram considerados colônias. É parte do nosso dia a dia vivenciar essas colonialidades, mesmo quando não temos a consciência disso, uma vez que elas se perpetuaram de maneira tão transversal e naturalizada que, por vezes, sequer são visibilizadas como deveriam.

Diversas reflexões teóricas acerca da permanência das colonialidades vêm sendo compartilhadas, a nível global, nas últimas décadas. Dentre elas, destacam-se autorias africanas (Falkof, 2016; Humbane & Chemane, 2021; Mbembe, 2005; Ndlovu-Gatsheni, 2018; Ramoupi, 2014; Steyn, 2001; Thiam, 2014; Thiong’o, 2007) e latino-americanas (Grosfoguel, 2011; Maldonado-Torres, 2007, 2018; Mignolo, 2011; Quijano, 2024; Walsh, 2013), internacionalmente referenciadas. Esses saberes localizados (Haraway, 1995) contribuem para o diálogo proposto e constituem os pilares desta reflexão, conjuntamente com um outro pilar fundamental: a crítica à branquitude.

As colonialidades mencionadas contribuem para a reificação do que, historicamente, vem sendo nomeado enquanto “branquitude”. A branquitude é aqui compreendida como uma patologia social (Ramos, 1955) que determina modos de ser e de estar em territórios majoritariamente brancos ou não, como será apresentado ao longo deste artigo. Enquanto hegemonia, a branquitude garante que privilégios sejam acessados por pessoas socialmente lidas como brancas que, direta ou indiretamente, acumulam poder e riquezas, em um processo histórico sedimentado pelas colonialidades. Este fenômeno dificulta a implementação de processos antirracistas e de(s)coloniais que combatam o eurocentrismo, a fim de potencializar dinâmicas de equidade em espaços públicos e privados contemporâneos.

Para compor esta análise, este trabalho dará destaque a algumas narrativas orais coletadas a partir de uma investigação realizada em Joanesburgo (África do Sul), Maputo (Moçambique) e São Paulo (Brasil), entre 2020 e 2021. Apesar das diferentes proporções entre população branca e não-branca, nesses territórios, foi possível identificar e mapear — numa perspectiva de análise crítica à branquitude — diferentes maneiras pelas quais as colonialidades se impõem em seus cotidianos.

Para tal, escolas públicas de ensino básico foram escolhidas enquanto *loci* de reprodução de discursos e de normas vigentes para além de seus muros. Por meio das narrativas de educadoras e educadores que atuavam nesses espaços, foi possível reconhecer

as feridas entreabertas deixadas pelo processo colonial, uma vez que fazem parte da vida das pessoas com quem houve diálogo. Tendo elas vivido sob aquele domínio, ou nascido oficialmente "libertas", todas demonstraram como são oprimidas pelas consequências de tal regime (Kilomba, 2008/2019) e, conseqüentemente, como seus e suas estudantes também o são.

Em sociedades pós-coloniais (Ribeiro & Prazeres, 2015), pessoas consideradas brancas têm garantia de oportunidades historicamente dadas a elas e convivem com pessoas socialmente lidas como não-brancas que seguem, muitas vezes, relegadas à contínua subserviência, possuindo trajetórias de luta e de resistência, em geral, invisibilizadas pela branquitude normativa (Carone & Bento, 2014). Ainda é perceptível, inclusive, a dificuldade de muitos(as) cidadãos(ãs) brancos(as) racializarem seus cotidianos, mesmo sendo estes pautados pela Euromodernidade (Ndlovu-Gatsheni, 2018).

A branquitude realmente carrega associações de dominação e supremacia assumida em África, como em outros lugares; na verdade, em África, a branquitude e o colonialismo podem ser vistos como equivalentes, quase a mesma coisa. O colonialismo em África, em sua própria essência, foi uma performance triunfalista (embora combativa) da branquitude. (Tagwirei, 2014, p. 153)

Deste modo, o olhar aqui proposto diz respeito às escolas públicas como ambientes transversalizados tanto por concepções e por valores socioculturais dos territórios onde estão presentes, bem como por *sentipensares* (Escobar, 2014) de docentes que integram comunidades escolares. A premissa é a de que esses espaços de ensino formal, quando situados em um "espaçotempo" (Alves, 2002/2004) que não é representativo de uma práxis decolonial e decolonizadora, tendem a reproduzir lógicas e visões de mundo que ecoam valores fundamentados nos legados coloniais em nações invadidas por europeus, como é o caso dos países onde o estudo foi realizado. Daí a relevância de compreender as continuidades advindas desse sistema, em especial nestes locais, uma vez que as escolas são idealmente consideradas responsáveis por contribuir para a ressignificação das memórias dos "tempos do colono"¹.

2. DIALOGICIDADE ENQUANTO PRINCÍPIO METODOLÓGICO

Este texto é reflexo de uma jornada de diálogos empreendidos, entre 2020 e 2021, com docentes atuantes em variados níveis de ensino e disciplinas em escolas públicas pertencentes a três cidades: Joanesburgo, Maputo e São Paulo (inclusive, cronologicamente, a pesquisa foi realizada nesta mesma ordem). Foram realizados 26 diálogos presenciais e individuais com 13 pessoas e os encontros foram executados com os devidos cuidados de prevenção exigidos à época da pandemia de COVID-19.

¹ A expressão "tempos do colono" é frequentemente utilizada por moçambicanos ao se referirem ao colonialismo português em seu país. Minha intenção, portanto, é citá-la como uma metáfora mais ampla para as colonialidades atuais, que permanecem ativas mesmo após a independência do Brasil e de Moçambique e o fim do regime de apartheid na África do Sul — territórios onde esta pesquisa foi realizada.

Estes(as) docentes são considerados(as) coconstrutores(as) do processo de investigação ora realizado (Freire, 1977/2013), por isso, descrevem-se os seus perfis autodeclarados, seguidos de pseudônimos livremente escolhidos por eles(as). Ressalta-se que o uso das narrativas aqui apresentadas foi devidamente autorizado por quem as emitiu, com base na compreensão de sua relevância para os estudos que delas seriam provenientes. A seleção desse grupo se deu tanto por meio de respostas a um questionário online inicialmente disseminado com o propósito de alcançar o público desejado, como também por meio de indicações dadas à pesquisadora ao longo do processo. O inquérito serviu para coletar informações sobre as motivações para participar da pesquisa, além de dados de identificação das pessoas respondentes, como nome, cidade de residência, faixa etária, ocupação, escolaridade, nacionalidade, disponibilidade de tempo para o diálogo, bem como condições técnicas para o mesmo. Tendo sido possível constituir um grupo de participantes diverso, em termos de raça, gênero, faixa etária e trajetória profissional, o que contribuiu em demasia para os resultados apresentados, conforme a lista que se indica:

- Clegg: um homem sul-africano, com mais de 20 anos de docência, de classe média e indiano (de acordo com a categorização social sul-africana);
- Dzovo: um homem moçambicano negro, com mais de 10 anos de docência e de classe média;
- Ella: uma mulher sul-africana com menos de 10 anos de docência, de classe média alta e branca (de acordo com a categorização social sul-africana);
- F.Talk e Paulista: dois homens sul-africanos com menos de 10 anos de docência, de classe média baixa e negros (de acordo com a categorização social sul-africana);
- Melissa: uma mulher sul-africana com menos de cinco anos de docência, de classe média e mestiça/coloured (de acordo com a categorização social sul-africana);
- Mufuki, NBila e Teface: três mulheres moçambicanas negras, de classe média baixa a alta, com experiência docente variando entre cinco e 20 anos;
- Raimundo: um homem brasileiro branco (de acordo com a categorização social brasileira), com mais de 10 anos de docência, de classe média;
- Sayuri: uma mulher brasileira amarela (de acordo com a categorização social brasileira), com mais de 30 anos de docência, de classe média alta;
- Tássia: uma mulher brasileira preta (de acordo com a categorização social brasileira), com mais de 15 anos de docência, de classe média;
- Tupã: um homem brasileiro indígena com menos de cinco anos de docência, de classe média baixa.

Essas sujeitas e sujeitos participaram de diálogos interculturais baseados nos seguintes pilares: conectar-se, falar com e agir coletivamente. Tais pilares também foram centrais para a condução da metodologia da pesquisa. Esta, por sua vez, foi pautada pelo princípio freiriano da dialogicidade (Freire, 1977/2013). Por esse motivo, aqui, refuta-se o uso da tradicional nomenclatura “entrevistas”, optando-se pelo termo “diálogo”. Isso se dá porque, na investigação realizada, o diálogo é compreendido enquanto possibilidade de encontro e de (re)significação sobre si e sobre o entorno social que nos rodeia (Orlandi, 1999).

A intenção central, salienta-se, não foi a de comparar discursos, mas de sentipensá-los numa perspectiva pautada pela glocalidade (García Canclini, 1995), a fim de que as experiências e os conhecimentos advindos das realidades sul-africana e moçambicana pudessem se interconectar com a brasileira e vice-versa. Para isso, os diálogos foram conduzidos consoante as “bagagens” trazidas por cada sujeito(a) participante. Portanto, não havia expectativa para uma potencial busca pela verdade. O que se buscou foi a possibilidade de conhecer uma versão sobre a verdade que os(as) participantes escolhessem apresentar sobre si, a partir de seu horizonte social (Bakhtin & Volóchinov, 2011).

A dialogicidade (Freire, 1977/2013) pressupõe a circularidade, com ciclos discursivos pautados em encontros dialógicos que permitem decodificar o mundo em que habitamos. Nesse sentido, a pressuposição deste artigo reside na valorização das narrativas orais de docentes acerca das suas percepções em torno da continuidade do legado colonial em suas práticas laborais cotidianas. Esta escolha se dá com base na defesa de que a linguagem “só faz sentido porque se inscreve na história” (Orlandi, 1999, p. 25). Portanto, refletir sobre as memórias e as práticas destes(as) profissionais da educação é um dos caminhos possíveis para buscar compreender os impactos das colonialidades e da branquitude nos processos pedagógicos que elas(as) mediam nas escolas públicas onde trabalham.

Vários poderiam ter sido os caminhos utilizados, mas a opção metodológica escolhida para a análise dos discursos coletados foi a de prosseguir com uma trajetória de análise que fosse respeitosa, coerente, democrática, pluriversal e que ecoasse os lugares de memória enunciados nos diálogos conduzidos durante a pesquisa. Os lugares de memória podem ser compreendidos como “dispositivos representacionais internos e externos, para acolher e transmitir conteúdos semânticos ligados aos saberes, crenças e práticas” (Paveau & Goldstein, 2007, p. 325); por isso, a sua relevância para esta análise.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, foi usada a técnica de amostragem não probabilística, buscando a representatividade social e não estatística (Laville & Dionne, 1999). Recorreu-se à “amostragem por casos múltiplos” (Pires, 1997/2008), a qual considera as narrativas dos(as) docentes participantes como essenciais para a produção de sentido analítico. Levaram-se em conta os contextos locais e as especificidades dos territórios educativos em que atuavam, uma vez que “constituímo-nos como seres de linguagem pela alteridade, pela responsividade, pela dialogicidade” (Mungioli, 2008, p. 36).

Apesar da violência hegemônica que, em geral, constitui a academia (Kilomba, 2008/2019), o pacto acadêmico realizado durante a investigação foi sempre em prol de “falar com” e não “falar por”. Por isso, esta contribuição só ganhou sentido por ser resultante de encontros de diferentes corpos, mentes, almas e espíritos de quem (con)vive em sociedades contemporâneas historicamente negligenciadas pelas feridas coloniais que as atravessam. Por conseguinte, apresentam-se, a seguir, reflexões resultantes das análises discursivas empreendidas, com foco na criticidade à permanência de valores da branquitude e das colonialidades nas práticas didático-pedagógicas dos(as) profissionais.

3. MEMÓRIAS DOS “TEMPOS DO COLONO”

Neste ponto do texto, algumas narrativas orais — coletadas durante os diálogos empreendidos durante a investigação — tornar-se-ão protagonistas. Para tanto, far-se-á

um cotejamento das impressões, dos exemplos e das histórias contadas pelos(as) docentes coconstrutores(as) da investigação apresentada. Uma vez que a lente analítica da pesquisa, como já informado, é relacionada a uma proposição crítica à branquitude e às continuidades coloniais presentes nos depoimentos partilhados, descrever-se-ão trechos colhidos durante as conversas, que serão respectivamente analisados.

Como exemplo inicial de uma percepção igualmente compartilhada pelos(as) docentes brasileiros(as), moçambicanos(as) e sul-africanos(as), mesmo estando presentes em contextos socioculturais diferentes, relatou-se que os sistemas de educação nos quais atuam são considerados, por elas e eles, como majoritariamente eurocêntricos (Gomes, 2018). Em termos percentuais, de modo geral, os(as) docentes disseram que consideravam que os currículos trabalhados nas escolas onde lecionavam eram de 80% a 90% eurocentrados.

Historicamente, a educação nos países colonizados tem atuado como mecanismo central do poder hegemônico, que antes era representado pelos colonizadores, agora, são pelas classes e sistemas que dominam as relações político-administrativas, econômicas, culturais e sociais, com o intento de reproduzir as ideologias eurocêntricas, os interesses do capitalismo e a manutenção do *status quo* das classes privilegiadas. (Anjos & Guedes, 2021, p. 81)

Mesmo no caso do Brasil, em que é obrigatório o ensino de conteúdos relativos às histórias e às culturas africanas e afro-brasileiras enquanto transversais ao currículo nacional, desde 2003, além das histórias e culturas indígenas que também se tornaram obrigatórias por lei em 2008, há ainda um silenciamento estrutural em torno dessas contribuições. Apesar de algumas exceções que, de fato, estão comprometidas com um currículo decolonial e antirracista, e de existir um calendário escolar nacional que, em geral, celebra datas como o Dia dos Povos Indígenas (19 de abril) e o Dia da Consciência Negra (20 de novembro), ainda se percebe relutância e dificuldades na apropriação de uma práxis constante, de cunho decolonial e antirracista, nas escolas públicas brasileiras. Essa problemática aparece na fala da educadora brasileira Tássia:

quando a gente pensa no micro, então vamos para o exemplo de uma sala de aula, por vezes, o professor não tem esse conhecimento decolonial. Ele também não se sente seguro em fazer as tratativas sobre a temática racial. Inclusive, quando um professor é branco, ele fica intimidado porque ele quer pautar e tem medo de um aluno questionar o porquê de ele estar falando isso se não tem lugar de fala. E quando é um professor negro e que vai pontuar o tema, ele também é atacado. “O senhor está tendo essa postura porque o senhor é negro?”, podem perguntar. (Tássia, comunicação pessoal, 12 de novembro, 2021)

As polaridades presentes na contemporaneidade brasileira, ilustradas pelos exemplos partilhados por Tássia, demonstram a complexidade dos fazeres da práxis decolonial e antirracista em seus cotidianos educacionais. Por mais que haja legislações que buscam

viabilizar esse compromisso em prol da transformação das realidades das salas de aula, estas ainda são permeadas por emoções e por leituras do mundo que denotam as feridas coloniais entreabertas por quem as ocupa. As colonialidades estão presentes nas formas de ser e de pensar tanto dos(as) educadores(as) como dos(as) estudantes. Há um jogo de poder — instaurado e reificado pelas colonialidades — que coloca em disputa quem e como devem ser ofertadas as teorias e práticas decoloniais. De(s)colonizar é, portanto, um desafio nos cotidianos escolares.

O educador, também brasileiro, Raimundo, declarou, em uma de suas narrativas, a importância que relega ao protagonismo étnico-racial de quem compõe os espaços educativos.

Eu acredito numa escola que seja construída pelas pessoas daquele lugar. Eu quero uma escola na faixa de Gaza construída pelas crianças da faixa de Gaza, pelas professoras e professores, pela comunidade da faixa de Gaza. Eu quero uma escola indígena no Jaraguá construída pelas crianças indígenas, pelas professoras e professores indígenas, no sentido de que a gente tenha, de fato, a experiência autoral e colaborativa. (Raimundo, comunicação pessoal, 12 de novembro, 2021)

Em um tempo histórico demarcado por discursos — por vezes radicais — sobre quem está autorizado a representar um determinado grupo social, a contribuição de Raimundo está imersa nessa faceta da realidade brasileira, que é similarmente encontrada no contexto sul-africano. Com base no *slogan* “representatividade importa”, amplamente disseminado no Brasil, por exemplo, a maior diáspora africana no mundo (majoritariamente composta por pessoas negras autodeclaradas, sendo uma nação originariamente indígena) passa a também basear-se na noção de “lugar de fala” (Ribeiro, 2017) quando se busca contribuir para a educação antirracista e decolonial. Esse cenário é invocado pelo educador Raimundo quando o mesmo destaca a importância de escolas construídas por quem delas se fará uso. Juntamente com isso, há também a valorização de espaços realmente colaborativos e construídos na primeira pessoa do plural.

Essa mesma apropriação crítica dos ambientes educacionais se fez presente em contribuições partilhadas por uma educadora sul-africana e outra moçambicana durante a pesquisa aqui apresentada. Ambas ressaltam a relevância de estabelecer processos de leitura crítica nas escolas a fim de proporcionar eventuais transformações de suas comunidades em prol de futuros mais justos e, como consequência, de(s)colonizados. A seguir, destacamos os trechos em que as educadoras demonstraram tais preocupações:

para mim, um modelo educacional ideal daria às crianças a capacidade de pensar fora do livro didático e longe da dependência dos educadores, nossos(as) estudantes são muito dependentes de educadores e não têm espaço para pensar. Se pudermos modelar o pensamento crítico, nossos(as) crianças poderão competir melhor em nível internacional. (...) Se eles/as não perguntarem por que, como eles mudarão o sistema? (Melissa, comunicação pessoal, 27 de abril, 2021)

Eles dizem que vivemos num país democrático, mas no fundo, de democracia não tem nada. Eles dizem que todo mundo está livre de se expressar, mas quando você se expressa, ninguém ouve. No currículo atual, não há crítica e nem há perguntas para tentar fazer com que o estudante faça crítica. (Teface, comunicação pessoal, 17 de agosto, 2021)

Nosso processo de investigação propõe a condução de práxis decoloniais e decolonizadoras, a fim de não apenas visibilizar, como também refletir criticamente sobre e, quiçá, combater diferentes facetas da branquitude que transversalizam as vidas de quem habita os territórios por onde a pesquisa foi realizada. Essas práxis pressupõem a implantação de ecossistemas educacionais (Sartori, 2021; Soares, 2014), declaradamente inspirados por princípios freirianos e, por isso, libertários e inclusivos, não-segregacionistas (Freire, 2000/2014) e que, deste modo, não compactuam com estruturas de poder dominantes aliadas a concepções coloniais e à branquitude.

Um dos principais desafios propostos pela pedagogia freiriana é o pensamento crítico advindo da leitura do mundo (Freire, 1981/2008). Por meio dessa prática, tanto educador(a) quanto educando(a) são parte de um processo interativo em que ação e reflexão são concomitantes, bem como fazem parte do começo, do meio e do fim dos processos de ensino-aprendizagem. E mais: somente por meio da leitura crítica do que se passa em nossas vidas é que se pode transformar a realidade que habitamos. Da mesma forma, refletir criticamente sobre os conteúdos ensinados nas escolas também é essencial, como apontaram as educadoras Melissa e Teface anteriormente.

Por mais que os sistemas educacionais pesquisados não privilegiem a criticidade e, como consequência, não apresentem, em sua totalidade, caminhos estruturados para o combate às colonialidades e à branquitude hegemônicas, há sempre educadores(as) comprometidos(as) com uma educação digna e justa, que seja potencialmente transformadora. São docentes que politicamente resistem e seguem seus estudos, mesmo enquanto trabalham arduamente dentro e fora das salas de aula, porque são conscientes acerca da necessidade de pesquisarem e de se atualizarem em prol do desenvolvimento de seus e suas estudantes. Um exemplo de educadora crítica à sua própria identidade e à sua práxis docente é a moçambicana Mufuki, como ilustra o seu depoimento:

o que a branquitude e a colonialidade trazem ganha sentido para mim, à medida que aprendo com o currículo-padrão, vou fortalecendo a minha significação, construindo em coletivo, criando a possibilidade de acabamento implícito no entendimento e na construção do conhecimento. possível se desenhar um currículo com marcas tradicionais por meio de material da colonialidade que é exposta dos exercícios e das experimentações, esses elementos vão fazer uma ligação da colonialidade, branquitude e aquilo que é nosso, tornando evidente que a interação entre estes é possível, de salientar que não posso fugir da colonialidade nem da branquitude, pois são uma parte de mim (nós), atravessam aquilo que possuo como texturas que mexem com as nossas vidas, não só na escola, mas também

na família, criando um campo vasto e rico em cooperação, sem que haja imposição e descrédito do que vou chamar de currículo nacional. (Mufuki, comunicação pessoal, 1 de setembro, 2021)

Mufuki acumula 18 anos de experiência em seu ofício e valoriza um processo de educação continuada em sua carreira, tendo concluído o mestrado em Ciências da Educação. Com base em seu depoimento, é possível perceber que ela faz críticas à presença da branquitude na sociedade moçambicana, como, por exemplo, quando afirma que, apesar de ela própria carregar, em sua constituição identitária, histórias, lendas e contos tradicionais da cultura de seu país de origem, a branquitude atravessa o seu ser, pois está em seu inconsciente. Nesse sentido, Mufuki ressalta que, inevitavelmente, os currículos empregados também serão transversalizados por valores atribuídos à branquitude e resultantes da reificação das colonialidades. Todavia, a educadora aponta para a possibilidade de coexistência desses valores com conhecimentos, hábitos e costumes nacionais, que são resultado do legado de uma história carregada por tradições que ainda seguem igualmente vivas, tanto nos ambientes escolares como no seio familiar.

Também em Moçambique foi observada a importância dada às línguas tradicionais para compor um rol de ensino potencialmente decolonial. O educador Dzovo, por exemplo, estabeleceu uma leitura crítica relevante para o contexto local atual:

há quem acredite que basta ensinar o português porque acha que aquela língua que é aprendida em casa já é suficiente, enquanto não há ali organização da estrutura da língua. Não há literacia. É um problema. A língua precisa de 12 anos para ser bem aprendida. Então, se já tens seis anos em casa a falar o XiChangana, para depois entrar na escola e cumprir mais seis anos, vamos já ter 12 anos e aí fecha a sétima classe a aprender a língua portuguesa. Mas se a primeira e a segunda línguas da criança são exclusivamente em língua portuguesa, ela só vai aprender a moçambicana a partir da oralidade. Aprende só a falar ou, às vezes, só percebe, mas não fala. É negar a essas crianças um dos seus direitos, que é a língua. (Dzovo, comunicação pessoal, 26 de agosto, 2021)

Um dos pontos que mais chamam a atenção, na narrativa de Dzovo, é a forma como ele identifica a literacia de uma língua como um direito humano. Essa concepção é de extrema importância, visto que, de fato, se uma pessoa não aprende a ler e escrever em seu idioma materno, está sendo retirado dela o direito de saber sobre si e sobre sua cultura, bem como de estabelecer vínculos com a comunidade em que vive. Por mais que os ensinamentos bilíngues, muitas vezes, até se apresentem nas escolas de Maputo, como o educador salienta, é dada maior atenção ou exclusividade à língua inglesa, já que é um idioma necessário para o acesso ao mercado de trabalho internacionalmente. Entretanto, há ainda profissionais que atuam nas escolas públicas moçambicanas e que acreditam que elas perderão legitimidade ou credibilidade ao propiciar o ensino bilíngue, contrariando, inclusive, as recomendações do Ministério da Educação do país no que diz respeito ao estabelecimento desta prática (Patel, 2018).

Em termos linguísticos, também me parece possível afirmar que a língua portuguesa se impôs e veio para ficar em nações como Moçambique e Brasil. Não à toa, mesmo após a independência moçambicana, o então presidente Samora Machel determinou que esta fosse a única língua oficial — o que se mantém até hoje. “A justificação política de Unidade Nacional, ou seja, uma língua que todos podem falar, é historicamente válida, mas nem por isso inquestionável”, como apontam Ngoenha e Castiano (2011, p. 233). Mesmo com a introdução e uma maior valorização de outros idiomas, como o inglês e o francês, impulsionadas pela internacionalização e pelo fluxo migratório das pessoas (Patel, 2018), ainda assim, o português é a norma em Moçambique. Prova disso são as dificuldades para a implementação de políticas educacionais que defendem o ensino bilíngue. Quando aplicado, o ensino do português acontece conjuntamente com o de uma língua tradicional moçambicana nas escolas, a fim de propor um processo linguístico de reparação colonial.

Salienta-se, entretanto, que as línguas impostas pelo colonialismo europeu são parte das mazelas das colonialidades que ainda reinam em diversas partes do mundo e não apenas em Moçambique ou no Brasil, como ilustrado a seguir:

a Europa foi mais longe e plantou a sua memória no intelecto. Isso foi conseguido através da imposição de línguas europeias aos conquistados. Na África, isso significou elevar as línguas europeias ao nível de um ideal cuja realização foi o auge da iluminação pura. (...) O resultado é realmente a sujeição do colonizado à memória da Europa (Thiong’o, 2004, p. 6)

Como elenca Thiong’o (2004), diversas foram as marcas deixadas pela colonização europeia nas mentes, nos corpos, nos espaços e nas formas de ser e de estar em sociedades pós-coloniais. Exatamente por esse legado, é que a noção de eurocentrismo se tornou parte dos viveres dessas comunidades que foram oprimidas por diferentes aspectos da colonialidade. Por mais que se propusesse universal, o eurocentrismo, ainda assim, não dizimou as variações entre as culturas. O que ocorreu, outrossim, foi a imposição de um sistema-mundo capitalista/patriarcal/ocidental-cêntrico/cristão-cêntrico/moderno/colonial (Grosfoguel, 2011), que subjugou conhecimentos, vivências e saberes pré-coloniais, ao estabelecer uma tábula rasa regida pelo eurocentrismo. Daí a relação entre colonialidade e branquitude: ambas são movidas pelas desigualdades e pela hegemonia branca.

No caso da África do Sul, por exemplo, o país conta com 11 línguas oficiais desde 1994, com o fim do apartheid, e a língua de sinais Sul-Africana tornou-se a 12.^a em 2023. Apesar do rol de línguas oficiais ser muito mais diverso do que nos outros dois países estudados, até então, apenas as línguas herdadas pelos colonizadores são as únicas obrigatórias no sistema de educação formal sul-africano. Uma escolha que comprova as estratégias de potencialização do poder branco sobre as mentes e corpos de quem é educado(a) nesta sociedade.

Essa estratégia de dominação e de imposição do poder branco fundamenta-se na individualidade branca em contraposição à coletividade não-branca sob o olhar do poderio branco sul-africano. “Os brancos eram individuais, específicos e humanos, em contraste com a massa sem rosto e sem nome de negros, cujas mortes não foram registradas por nada, exceto números”, como aponta Falkof (2016, p. 176). Sendo publicizadas como

peessoas individuais, a partir do poder que tinham para nomear a si próprias — diferente-mente do restante da população sul-africana, majoritariamente negra — os(as) bôeres, a partir das experiências acumuladas durante o apartheid, puderam exercer opressão sobre todos e todas que consideravam inferiores a eles(as) e tais práticas apresentavam recortes interseccionais, com operadores fundamentados em diferenças de classe e de gênero, por exemplo.

Dentre essas características que se tornaram fundantes para a identidade africâner, estavam ideias que reforçavam estereótipos como a do “patriarca forte e inabalável e a mãe leal da nação” (Falkof, 2016, p. 17), noções fundamentais para a perseguição de qual-quer pessoa que não se enquadrasse nesses arquétipos, bem como para a criação de um sistema que protegesse a fragilidade de um grupo que, em suas próprias leituras e divul-gação pública de ideias e valores, buscava — em suas palavras — apenas fazer o bem para a nação. Porém, diga-se de passagem, este bem deveria ser colocado em prática acima de tudo e de qualquer pessoa que não se encaixasse naquele plano pressupostamente divino.

Ecos desta realidade foram apontados pelo educador sul-africano Paulista, durante o nosso diálogo, quando o mesmo demonstrou inquietação em relação à predominância do uso da língua inglesa na educação sul-africana:

as colonialidades moldam a forma como ensinamos e aprendemos nas escolas. Elas dificultam que os preconceitos sejam removidos do processo de aprendizagem. Por exemplo, o inglês é visto como uma língua de edu-cação e é privilegiado em relação às línguas africanas, enquanto muitos estudantes são mais bem articulados em suas línguas maternas. (...) As colonialidades moldam os padrões explícitos do currículo, moldando como ensinamos, nossa pedagogia, nossos exemplos e as maneiras sobre como inculcamos valores acerca do que é importante para nossos(as) estudan-tes. (Paulista, comunicação pessoal, 15 de maio, 2021)

O depoimento de Paulista demonstra a abrangência e a predominância que as co-lonialidades têm nos cotidianos escolares sul-africanos. Ele faz uma crítica essencial ao predomínio da língua inglesa nas escolas. Pode-se afirmar que o educador aponta que, em sua ótica, as colonialidades contribuem para a preservação também da branquitude. Como ele observa, os valores coloniais seguem firmes na infraestrutura, no pensar e no agir de quem compõe as escolas, garantindo a permanência da branquitude, ainda que não de forma totalmente notável, por quem não utiliza lentes críticas a esta hegemonia.

Ella, educadora também sul-africana, reflete acerca da presença das colonialidades nas escolas públicas do país; todavia, na leitura dela, apenas em 20% delas isso se dá de forma explícita:

as colonialidades se apresentam na presença de normas, valores e centra-lizações brancas em 20% das escolas sul-africanas explicitamente e em todas as escolas sul-africanas de maneiras mais sutis e cruzando com nor-mas e valores capitalistas e patriarcais. Elas existem em sala de aula, em reuniões e nos corredores, nas políticas, nas relações extracurriculares e

de professor-aluno-pais que simultaneamente superdisciplinam, desvalorizam e negligenciam estudantes negros sul-africanos. (Ella, comunicação pessoal, 4 de maio, 2021)

Em sua problematização, a educadora também intersecciona raça com classe e gênero, a fim de demonstrar que valores capitalistas e patriarcais também podem ser heranças coloniais e demarcam as relações que se estabelecem nos convívios escolares de diferentes formas: desde as conversas de corredor até as trocas que acontecem na comunidade escolar ampliada. Por fim, Ella faz um alerta: a superdisciplinarização acompanhada da desvalorização e da negligência a estudantes negros(as) do país, que tendem a ser menos visibilizados(as) e hiperdisciplinados(as) nos contextos escolares da África do Sul (Modiri, 2012; Ratele & Laubscher, 2010). Este é um fenômeno decorrente de colonialidades e das políticas de apartheid implementadas no país no passado.

De maneira geral, como pôde ser observado, as colonialidades e a branquitude estão presentes nas relações que sujeitas e sujeitos estabelecem entre si e com o meio social em que habitam. Apesar de dois dos países por onde a pesquisa passou estarem no continente africano e serem majoritariamente negros, essas lógicas estão presentes em seus cotidianos e trajetórias históricas. Do mesmo modo, ainda que o Brasil seja composto por uma minoria branca — 43,5%, de acordo com o mais recente censo demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2022 (Censo 2022 Panorama, s.d.) — a branquitude é marca transversal das interrelações socioculturais do país. Isso significa que a branquitude e as colonialidades se sobrepõem à representatividade étnico-racial em nações pós-coloniais. Por isso, as práxis decolonial e antirracista são essenciais para a transformação dessas realidades. Ainda que não possamos colher os frutos da criticidade a estes fenômenos sociais, as sementes merecem ser plantadas.

4. SEMEAR PRÁXIS DECOLONIAIS E ANTIRRACISTAS

Como uma contraproposta às continuidades das colonialidades e à transversalidade da branquitude nos contextos socioculturais da África do Sul, do Brasil e de Moçambique, a convocatória presente, neste artigo, diz respeito a uma emergente transformação social. Assim como suscitado por Maldonado-Torres (2018) acerca da necessidade de estabelecerem-se giros decoloniais, com base em 10 teses acerca das colonialidades, elencadas pelo intelectual porto-riquenho, aqui recorre-se às práxis decolonial e antirracista, prioritariamente no terreno da educação formal, como sementes necessárias para, coletivamente, alcançar as mudanças, de ordem micro e macroestruturais, nos países onde a investigação foi realizada.

Além disso, reforça-se que as realidades partilhadas não são únicas nem sequer individuais. Pelo contrário. Elas são representativas locais do que é, atualmente, visto nas sociedades globais. Não à toa, vivemos em tempos hipermediatizados, em que tanto os discursos antirracistas e de(s)coloniais são compartilhados e celebrados dentro e fora das redes sociais, como também há espaço, frequentemente engajado, por quem ainda defende ideais nazistas, totalitários e discriminatórios. Fazemos parte

de uma complexa rede tecida por *sentipensares* oposicionalmente situados, por vezes radicais, e sempre coexistentes.

Práxis decoloniais e antirracistas são talvez as únicas sementes possíveis de serem plantadas e, quiçá, algumas ainda venham a ser colhidas por esta e as próximas gerações. Para isso, as teorias e as práticas decoloniais e antirracistas merecem ocupar os mesmos espaços de relevância e de discussão, dentro e fora dos ambientes formais de educação. Sociedades africanas e latino-americanas mais preenchidas de si mesmas e com menos interferências eurocentradas podem contribuir para coletivamente trilharem outros mundos possíveis.

Nesse sentido, espera-se que este texto tenha contribuído não apenas para a reflexão e análise acerca das vivências partilhadas pelos(as) educadores(as) coconstrutores(as) da investigação realizada, como também para inspirar atitudes decoloniais e antirracistas que contribuam para mundos mais justos, diversos e colaborativos.

AGRADECIMENTOS

A autora agradece à Dra. Gavaza Maluleke pela revisão final e à National Research Foundation da África do Sul pelo apoio financeiro, que contribuiu para a redação deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- Alves, N. (Ed.). (2004). *Criar currículo no cotidiano* (2.ª ed.). Cortez. (Trabalho original publicado em 2002)
- Anjos, A. P. S. do P., & Guedes, M. Q. (2021). A voz e o diálogo como princípios pedagógicos para enfrentamento das discriminações étnico-raciais. In W. H. A. da Rocha (Ed.). *Racismo e antirracismo: Reflexões, caminhos e desafios* (pp. 77–90). Editora Bagai.
- Bakhtin, M., & Volóchinov, V. (2011). *Palavra própria e a palavra outra na sintaxe da enunciação* (V. Miotello, Trad.). Pedro e João Editores. (Trabalho original publicado em 1929)
- Carone, I. & Bento, M. A. S. (Eds.). (2014). *Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Vozes.
- Censo 2022 Panorama. (s.d.). *Destaques*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Retirado em 15 de maio de 2026, de <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?localidade=BR>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.
- Falkof, N. (2016). *The end of whiteness: Satanism & family murder in late Apartheid South Africa*. Jacana.
- Freire, P. (2008). *A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam* (49.ª ed.). Cortez. (Trabalho original publicado em 1981)
- Freire, P. (2013). *Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo* (1.ª ed., revisada e reformatada). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1977)

- Freire, P. (2014). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos* (5.ª ed.). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 2000)
- García Canclini, N. (1995). *Hybrid cultures: Strategies for entering and leaving modernity*. University of Minnesota Press.
- Gomes, N. L. (2018). O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In J. Bernardino-Costa, N. Maldonado-Torres, & R. Grosfoguel (Eds.), *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (pp. 243–271). Autêntica Editora.
- Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: Transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1), 1–36. <https://doi.org/10.5070/T411000004>
- Haraway, D. (1995). Saberes localizados: A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, (5), 7–41.
- Humbane, E. M. J., & Chemane, O. D. (2021). Até quando as máscaras brancas? Educação e racismo em Moçambique. *Roteiro*, 46, Artigo e26480. <https://doi.org/10.18593/r.v46.26480>
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios do racismo cotidiano* (J. Oliveira, Trad.). Cobogó. (Trabalho original publicado em 2008)
- Laville, C., & Dionne, J.-J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas* (H. Monteiro & F. Settineri, Trad.). Editora UFMG. (Trabalho original publicado em 1996)
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Ed.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (127–167). Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/Pontificia Universidad Javeriana.
- Maldonado-Torres, N. (2018). Analítica da colonialidade e da decolonialidade: Algumas dimensões básicas. In J. Bernardino-Costa, N. Maldonado-Torres, & R. Grosfoguel (Eds.), *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (pp. 30–60). Autêntica Editora.
- Mbembe, A. (2005). On the postcolony: A brief response to critics. *Qui Parle*, 15(2), 1–49. <https://doi.org/10.1215/quiparle.15.2.1>
- Mignolo, W. D. (2011). Epistemic disobedience and the decolonial option: A manifesto. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(2), 44–66. <https://doi.org/10.5070/T412011807>
- Modiri, J. M. (2012). The colour of law, power and knowledge: Introducing critical race theory in (post-) apartheid South Africa. *South African Journal on Human Rights*, 28(3), 405–436.
- Mungioli, M. C. P. (2008). Jogando com o narrador: Estratégias narrativas na produção de textos em ambientes escolares informatizados. *Educação Temática Digital*, 10(1), 24–48.
- Ndlovu-Gatsheni, S. J. (2018). *Epistemic freedom in Africa: Deprovincialization and decolonization*. Routledge.
- Ngoenha, S. E., & Castiano, J. P. (2011). *Pensamento engajado: Ensaio sobre filosofia africana, educação e cultura política*. Editora EDUCAR.
- Orlandi, E. P. (1999). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Pontes.

- Patel, S. A. (2018). O letramento na formação de formadores em Moçambique: O caso da educação bilíngue. *Línguas e Letras*, 19(44), 183–198. <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20180032>
- Paveau, M. A., & Goldstein, N. S. (2007). Palavras anteriores. Os pré-discursos entre memória e cognição. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 9, 311–331. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.voi9p311-331>
- Pires, A. P. (2008). Amostragem e pesquisa qualitativa: Ensaio teórico e metodológico. In J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Eds.), *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (A. C. A. Nasser, Trad.; pp. 154–211). Vozes. (Trabalho original publicado em 1997)
- Quijano, A. (2024). Notes on the coloniality of power. In W. D. Mignolo, R. Segato, & C. E. Walsh (Eds.), *Aníbal Quijano: Foundational essays on the coloniality of power* (pp. 411–417). Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9781478059356>
- Ramoupi, N. L. I. (2014). African languages policy in the education of South Africa: 20 years of freedom or subjugation? *Journal of Higher Education in Africa*, 12(2), 53–93.
- Ramos, A. G. (1955). Patologia social do branco brasileiro. *Jornal do Comércio*.
- Ratele, K., & Laubscher, L. (2010). Making white lives: Neglected meanings of whiteness from apartheid South Africa. *Psychology in Society*, (40), 83–99.
- Ribeiro, A. M., & Prazeres, L. L. G. dos. (2015). A produção da subalternidade sob a ótica pós-colonial (e decolonial): Algumas leituras. *Temáticas*, 23(45), 25–52. <https://doi.org/10.20396/tematicas.v23i45/46.11100>
- Ribeiro, D. (2017). *O que é: Lugar de fala?* Letramento.
- Sartori, A. S. (2021). Ecosistema educacional: Comunicação e aprendizagem em rede. *Revista Linhas*, 22(48), 62–79. <https://doi.org/10.5965/1984723822482021062>
- Soares, I. de O. (2014). A educação na América Latina: Apontamentos para uma história em construção (pp. 7–27). In R. Aparici (Ed.), *Educação: Para além do 2.º* (L. M. Reis, Trad.). Paulinas. (Trabalho original publicado em 2010)
- Steyn, M. (2001). *Whiteness just isn't what it used to be: White identity in a changing South Africa*. Suny Press.
- Tagwirei, C. (2014). "Should I stay or should I go?": Zimbabwe's white writing, 1980–2011 [Tese de doutoramento, Stellenbosch University]. Midlands State University Institutional Repository. <https://cris.library.msu.ac.zw/handle/11408/1858>
- Thiam, C. (2014). *Return to the kingdom of childhood: Re-envisioning the legacy and philosophical relevance of negritude*. Ohio State University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1675bxs>
- Thiong'o, N. W. (2004). Europhone or African memory: The challenge of the pan-Africanist intellectual in the era of globalization. *Wajibu*, 19(3), 4–9. https://hdl.handle.net/10520/AJA10169717_1240
- Thiong'o, N. W. (2007). A descolonização da mente é um pré-requisito para a prática criativa do cinema africano? In A. Meleiro (Ed.), *Cinema no mundo – Indústria, política e mercado: África* (pp. 25–32). Escrituras Editora.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.

NOTA BIOGRÁFICA

Paola Diniz Prandini é investigadora pós-doutoral e docente no Wits Centre for Diversity Studies (África do Sul), além de docente em programas de pós-graduação na Universidade Eduardo Mondlane na Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique). Doutora e mestra em Ciências da Comunicação e bacharel em Jornalismo. Autora dos livros *Cruz e Sousa, A Cor na Voz: Identidade Étnico-racial, Educomunicação e Histórias de Vida* e *Conexão Atlântica: Branquitude, Colonialidades e Educomunicação na África do Sul, no Brasil e em Moçambique*; co-autora de *Carolinas*, com Diego Balbino; e *Sangue do Meu Sangue*, com Sara Carneiro, disponível em inglês e português. Consultora sênior no Colaboratório Feminista Mukadzi, em Moçambique e sócia-fundadora da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação, além de pesquisadora do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, no Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2852-4917>

Email: paola.dinizprandini@wits.ac.za

Morada: Es'Kia Mphahlele House, Corner Jorissen and Bertha Street, 13th floor, Johannesburg, South Africa, 2017

Submetido: 15/05/2026 | Aceite: 26/06/2026



Este trabalho encontra-se publicado com a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0.