

Organização
Geórgia Pereira Lima
Circe Maria Fernandes Bittencourt

**ENSINO DE HISTÓRIA,
INTERCULTURALIDADES E
FORMAÇÃO DOCENTE**



SINOPSE

O livro compõe-se de textos produzidos por professores comprometidos com o ensino de uma história escolar constituída pelas problemáticas locais de uma enorme e fascinante região – a amazônica, em que uma diversidade de sujeitos tem vivido intensamente seu cotidiano ao longo de milhares de anos, sob princípios epistemológicos renovados de uma história local e regional, articulada a problemáticas ecológicas complexas, que se inserem em conjunturas políticas, econômicas e sociais que ultrapassam as questões nacionais. Os capítulos foram concebidos como possíveis caminhos para uma nova história escolar, que geralmente correspondem aos percursos sobre práticas em sala de aula. Os autores são professores com formações diversas e de diferentes regiões do Brasil, majoritariamente de História, mas também de cursos de Pedagogia, Geografia e das áreas de Ciências Exatas. Tais problemáticas se apresentam também visualmente pela Exposição Fotográfica, apresentada neste livro.

Organização

Geórgia Pereira Lima
Circe Maria Fernandes Bittencourt

**ENSINO DE HISTÓRIA,
INTERCULTURALIDADES E
FORMAÇÃO DOCENTE**



Ensino de História, interculturalidades e formação docente

Geórgia Pereira Lima/Ufac; Circe Maria Fernandes Bittencourt/USP (Org.)

ISBN 978-65-88975-63-3 • *Feito Depósito Legal*

Copyright © Edufac 2023

Editora da Universidade Federal do Acre • Edufac,

Rod. BR364, Km 04 • Distrito Industrial 69920-900 • Rio Branco • AC

Editora Afiliada



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Diretor da Edufac

Gilberto Mendes da Silveira Lobo

Coordenadora Geral da Edufac

Ângela Maria Poças

Conselho Editorial - Consedufac

Adcleides Araújo da Silva, Adeline dos Santos Souza, André Ricardo Maia da Costa de Faro, Ângela Maria dos Santos Rufino, Ângela Maria Poças (vice-presidente), Alessandra Pinheiro Cavalcante Costa, Carlos Eduardo Garçon de Carvalho, Claudia Vanessa Bergamini, Délcio Dias Marques, Francisco Aquinei Timóteo Queirós, Francisco Naildo Cardoso Leitão, Gilberto Mendes da Silveira Lobo (presidente), Jáder Vanderlei Muniz de Souza, José Roberto de Lima Murad, Maria Cristina de Souza, Sheila Maria Palza Silva, Valtemir Evangelista de Souza, Vinícius Silva Lemos.

Coordenadora Comercial e Serviços de Editoração

Ormifran Pessoa Cavalcante

Revisão Textual

Gabriela Maria de Oliveira Codinhoto

Ormifran Pessoa Cavalcante

Projeto Editorial e Arte da Capa

Andrissou Ferreira da Silva (UFSC)

Paulo Alves de Azevedo (SEE/AC)

Projeto Gráfico/Diagramação

Rogério da Silva Correia

Realização e Apoio



Grupo de Pesquisa: O processo de construção de identidade em História - interculturalidades e desafios da formação inicial e da formação continuada do fazer em História em sala de aula - UFAC
Grupo de Pesquisa: Gênero, Desigualdade, Cultura, Indígenas e Afro-brasileiros - UFAC

Apoio:



Universidade Federal do Acre

Biblioteca Central

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

-
- E56e Ensino de História, interculturalidades e formação docente [recurso eletrônico] / Organização Geórgia Pereira Lima, Circe Maria Fernandes Bittencourt - Rio Branco: Edufac, 2023.
217 p.: il.
- Vários autores
ISBN: 978-65-88975-63-3
1. Ensino de história. 2. Formação de docentes. 3. História - Estudo e ensino. I. Lima, Geórgia Pereira (org.). II. Bittencourt, Circe Maria Fernandes (org.). III. Título.

CDD: 370.71

Bibliotecária: Alanna Santos Figueiredo - CRB-11º/1003

Organização

Geórgia Pereira Lima

Circe Maria Fernandes Bittencourt

ENSINO DE HISTÓRIA, INTERCULTURALIDADES E FORMAÇÃO DOCENTE



Edufac

Realização

Coordenação do Curso Proex/Ufac

Geórgia Pereira Lima (Ufac)

Comitê Científico

Andressa Queiroz da Silva (Ufac), Circe Maria Fernandes Bittencourt (USP), Danilo Rodrigues do Nascimento (Ufac), Eliacir Neves França (UEL), Franciana Carneiro de Castro (Ufac), Geórgia Pereira Lima (Ufac), Goreth da Silva Pinto (SEE/AC), Marilina Conceição Oliveira Bessa Serra Pinto (Ufam), Sueli do Nascimento (Unesp).

Docentes e Colaboradores

Adaildo Borges Sereno Kaxinawa (Centro Huwa Karu)
Alcilene Oliveira Alves (Ifac)
Alonso Bezerra de Carvalho (Gepees/Unesp)
Ana Lúcia Pereira (UFTO)
Armstrong da Silva Santos (Ufac)
Circe Maria Fernandes Bittencourt (USP)
Cláudia Marques de Oliveira (Ufac)
Daniel Belik (PPGG/Unir)
Daniel Ribeiro Ferreira Junior (Unifap)
Danilo Rodrigues do Nascimento (Ufac)
Ednaceli Abreu Damasceno (Ufac)
Emilly Nayra Soares Albuquerque (Ufam)
Eliacir Neves França (UEL/PR)
Franciana Carneiro de Castro (Ufac)
Francisco Afonso Nepomuceno (Ufac)
Genivaldo de Souza Santos (Unesp/IFSP)
Goreth da Silva Pinto (SEE/AC)
José Dourado de Souza (Ufac)
Marcos Vinicius de Freitas Reis (Unifap)
Reinaldo Matias Fleuri (UFSC)
Sulamita Rosa da Silva (USP)
Teresa Almeida Cruz (Ufac)
Vanessa Generoso Paes (Ufac)

Equipe Técnica do Curso

Andrisson Ferreira da Silva (UFSC)
Jacqueline de Freitas Maciel (Ufac)
Paulo Alves de Azevedo (Ufac)

Equipe do CFCH/ Ufac

Antônio Davi Sobrinho (Life/Ufac)
Thiago Lima dos Santos (CFCH/Ufac –
in memoriam)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: uma breve discussão sobre diferentes saberes a partir de um currículo inclusivo.....	17
<i>Aldeci da Silva Dias</i>	
EPISTEMICÍDIO E PERSPECTIVISMO AMERÍNDIO EM “O ABRAÇO DA SERPENTE”: reflexões para um Ensino de História decolonial	40
<i>Aline de Oliveira Silva</i>	
A RELIGIÃO MARAJOARA: breve panorama histórico das vivências religiosas dos habitantes da Ilha do Marajó como subsídio para o Ensino de História na Amazônia.....	56
<i>Antônio Ribamar Diniz Barbosa</i>	
CORPOS NEGROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DISCURSOS DE BRANQUEAMENTO	75
<i>Cleydiane Cristina dos Santos Rodrigues Feitosa</i>	
DIVERSIDADE, INCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO: o preconceito e seus desdobramentos no espaço escolar.....	87
<i>Denilson Marques dos Santos</i>	
O “BEM VIVER”: uma oportunidade de pensar um ensino outro de História.....	113
<i>Geórgia Pereira Lima</i>	
O AMARGO DO CACAU: como trabalhar o Ensino de Ciências da Natureza numa perspectiva decolonial.....	128
<i>Katia Regina Varela Roa</i>	
DOCÊNCIA: decolonizar as colonialidades no Ensino de História ...	141
<i>Liriel Ferreira da Silva</i>	

O ENSINO DE HISTÓRIA E A PEDAGOGIA DECOLONIAL: humanizar para educar.....	151
<i>Luane Michelle Carvalho Costa</i>	
PEDAGOGIA DA TERRA: uma experiência de educação na perspectiva decolonial	175
<i>Marlucia Azevedo dos Reis</i>	
CURRÍCULO E DECOLONIZAÇÃO: uma nova perspectiva educacional	191
<i>Wagner José da Silva Paiva</i>	
COLONIALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS: a urgência de uma pedagogia decolonial no Ensino de História	202
<i>William de Jesus Duarte da Costa</i>	
INFORMAÇÕES AUTORAIS	214

EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA

Chapéu Bumba meu Boi do sotaque Costa de Mão – Cururupu/MA	16
<i>Reinilda de Oliveira Santos</i>	
Barco que navega o rio Envira – Feijó/AC	39
<i>Andrisson Ferreira da Silva</i>	
Terreiro Rei Dom Sebastião – São Luís/MA	55
<i>Reinilda de Oliveira Santos</i>	
Apresentação de Capoeira Angola na praia (Luana e Mauricio) – São Luís/MA	74
<i>Reinilda de Oliveira Santos</i>	
Criança em escola rural acreana apresenta sua arte – Rio Branco/AC	86
<i>Andrisson Ferreira da Silva</i>	
Viagem pelo rio Amazonas	112
<i>Geórgia Pereira Lima</i>	
Guias em terreiro – Bacuri/MA	127
<i>Reinilda de Oliveira Santos</i>	
Barcos nas margens do rio Envira – Feijó/AC	140
<i>Andrisson Ferreira da Silva</i>	
Sala de aula em escola rural de Rio Branco/AC	150
<i>Andrisson Ferreira da Silva</i>	
Mercado Velho visto de dentro – Rio Branco/AC	174
<i>Andrisson Ferreira da Silva</i>	
Filha de santo da Tenda Espírita Santa Barbara – Caxias/MA	190
<i>Reinilda de Oliveira Santos</i>	
Castanheira que sombreia – Parque Capitão Ciríaco – Rio Branco/AC	201
<i>Andrisson Ferreira da Silva</i>	

APRESENTAÇÃO

O destaque inicial deste livro refere-se aos seus autores. Os textos foram produzidos por professores comprometidos com o ensino de uma história escolar constituída pelas problemáticas locais de uma enorme e fascinante região, em que uma diversidade de sujeitos tem vivido intensamente seu cotidiano ao longo de milhares de anos.

Os autores são professores com formações diversas, majoritariamente de História, mas também de cursos de Pedagogia, Geografia e das áreas de Ciências Exatas. A formação profissional como educadores se realizou em universidades da região amazônica – Acre, Maranhão, entre outros, mas também em centros do Sudeste, destacando que todos os autores possuem em comum a preocupação de que seus estudos se convertam em um conhecimento escolar significativo para a história da região amazônica.

Os textos expressam a necessidade de fornecer um conhecimento significativo às futuras gerações, fundamentado nas diversas temporalidades históricas que diferentes sujeitos têm vivido, sob variadas experiências, em um enorme espaço entrelaçado por uma história ambiental que, fortemente, apresenta-se sob intrínsecas relações entre o homem e a natureza. São textos concebidos como possíveis caminhos para a constituição de uma nova história escolar, sob princípios epistemológicos renovados de uma história local e regional, articulada a problemáticas ecológicas complexas, que se inserem em conjunturas políticas, econômicas e sociais que ultrapassam as questões nacionais.

Os capítulos do livro foram produzidos a partir de reflexões de cada autor, embasados em referenciais variados, oferecidos pelo Curso de Aperfeiçoamento em Ensino de História “Pan-Amazônia: fronteiras e saberes de matrizes africanas, indígenas e população tradicional”, realizado pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Acre.

O curso, contando com integrantes de diversas universidades, centrou a problemática sobre a constituição de referenciais para estudos da história da região amazônica com vistas à superação do eurocentrismo como construtor de uma história, que tem desprezado sistematicamente a importância de uma história local e regional, que seja capaz de desvelar preconceitos e que, de forma siste-

mática, tem favorecido silenciamentos em relação à História do Brasil e de toda a América, com objetivo explícito de apresentar, de forma heroica, o capitalismo triunfante europeu e norte-americano.

Nessa perspectiva, de uma renovação historiográfica escolar, torna-se evidente a apropriação que muitos dos autores/professores fizeram de obras de Anibal Quijano, Catherine Walsh, dentre outros autores, que problematizam e desmascaram a colonialidade do poder sob pressupostos eurocêntricos, assim como se apropriam da produção de Paulo Freire, para a construção de uma pedagogia abrangente e compromissada com uma educação popular.

Sob tais pressupostos, muitos dos textos apresentam reflexões significativas sobre a importância das histórias locais para um ensino por intermédio do qual os alunos possam se identificar com suas gentes. Houve investimento sobre estudos de autores que atuaram e atuam no enfrentamento do cotidiano e que têm, ao longo de percursos variados, se integrado a uma história e à natureza, ou seja, de uma história problematizada no local que se entrelaça a uma história de longa duração em múltiplos espaços, dos tempos da Antiguidade aos tempos contemporâneos.

Muitos dos textos correspondem aos percursos sobre práticas em sala de aula, as quais se inserem em uma história do cotidiano, problematizadas pelas formas específicas de práticas vividas. Por intermédio desses projetos educativos tem sido possível vislumbrar o significado de uma específica forma histórica de urbanização na região amazônica, das especificidades de comunicação constituídas pelas comunidades ribeirinhas junto aos rios, de religiosidades diversas, como o estudo da história da religião marajoara, que se revela de forma surpreendente pelo sincretismo, pela história da arte apreendida por manifestações artísticas e por festas que explicitam as diversas perspectivas do hibridismo cultural, tal como alertou Nestor Canclini, em sua obra *Culturas híbridas em tempos de globalização*.

Canclini destacou a importância de se interpretar a interculturalidade, porque é por intermédio dessa concepção que se pode inserir no conhecimento escolar os fatos históricos relacionados à identidade, à diferença, à desigualdade e ao multiculturalismo, assim como os diferentes conflitos vividos no cotidiano por toda a região, no passado e no presente.

Assim, também podemos, de forma semelhante à Serge Gruzinzky, em seu livro *O pensamento mestiço*, inserir as questões relacionadas à problemática da mestiçagem física e cultural, e ampliar estudos em uma perspectiva histórica para identificar as mestiçagens que se desenvolveram, bem como, além de observar como e quando estas se tornaram dominantes, assim como buscar o sentido de sua assimilação e de suas “contaminações” ou “interferências” na vida presente.

Torna-se importante destacar que a Amazônia tem uma velha história que, apenas recentemente, tem preocupado historiadores e arqueólogos. E, ao mesmo tempo, é também relativamente recente a compreensão de que os povos indígenas têm história que não se limita apenas à história de contato dos povos nativos com o “mundo branco”. E ainda é importante destacar que os estudos antropológicos têm se aliado à história para produzir, junto com os povos indígenas, seus percursos e sua trajetória na região.

Escrever uma história dos povos indígenas da região amazônica tem sido essencial se nos constituirmos como parceiros nessa empreitada de uma história política, sobretudo para o estudo da demarcação das fronteiras entre nações-Estados, mas, igualmente, dos territórios das diversas populações indígenas.

O impacto da “contaminação” com as “sociedades ocidentais” das diversas Amazônias nem sempre está associado às transformações que ocorreram no meio ambiente, à dizimação populacional, ocorridas com as missões e escravização, assim como com as mudanças em ritmo acelerado, de suas formas de organização social e política.

Mais recentemente, e de forma mais incisiva, estão sendo realizados estudos sobre o significado das cosmologias dos povos indígenas, e estão sendo esboçadas pesquisas históricas acadêmicas e escolares que possibilitam uma nova concepção de *História Antiga*, mais abrangente do que a predominante nos currículos, inclusive na atual Base Nacional Comum Curricular (2018). As pesquisas arqueológicas na região amazônica têm mostrado avanços significativos sobre esse período, que englobam os povos indígenas de todo o continente, demonstrando assim, a necessidade de ampliar e redimensionar os temas de estudos históricos da América.

Da mesma forma, atualmente, temos que situar em novas conjunturas os estudos para além da época dos *barões da borracha*, na expressão de Darcy Ribeiro,

para alcançar a atuação das multinacionais globalizadas na exploração madeireira e de minérios de hoje, na perspectiva de uma história problematizada pelo desenvolvimento do capitalismo, tanto na esfera econômica quanto social e cultural.

Neste propósito, torna-se fundamental concebermos o significado da *mestiçagem biológica e mestiçagem cultural* sob a égide do capitalismo, e a expansão de sua religião, como indicam os estudos de Walter Benjamin, nos quais apresenta, dentre outros aspectos, o culto religioso em torno das cédulas bancárias:

Seria preciso fazer uma análise descritiva das cédulas bancárias... porque, além desses documentos, não há outro lugar em que o capitalismo se porta com tanta ingenuidade em sua santa seriedade. O que se vê aí de pequenos inocentes em torno de cifras, deusas segurando tábuas da lei e heróis embainhando a espada diante de unidades monetárias, tudo isso é mundo à parte (...) (BENJAMIN, 2013, p. 21).

E o dinheiro, em cédulas ou cartão de crédito, se espalhou também pelo mundo amazônico de forma acelerada, transformando o trabalho, os cultos, as alegrias e a tristeza pelos mártires de povos amazônicos e de seus protetores. A chegada de missionários, desde os primórdios da colonização aos evangélicos dos séculos XX e XXI, assim como as transformações decorrentes dessas intervenções, não podem ser omitidas nessa história regional, inserida por sua vez, na história internacional do capitalismo, que fornecem elementos para se pensar as profundas mudanças em curso em uma região em que têm ocorrido mortes e toda uma série de atos de violência para quem resiste ou se opõe às formas predatórias de exploração de suas riquezas.

Tais problemáticas, portanto, estão presentes nos textos e se apresentam também visualmente pela Exposição Fotográfica, apresentada neste livro, que expressa concepções de beleza e suas visões de mundo em fase de rupturas e de permanências estéticas, dentre elas: Chapéu – Bumba meu Boi do sotaque Costa de Mão, Cururupu/MA, de Reinilda de Oliveira Santos; Criança em escola rural acreana apresenta sua arte – Rio Branco/AC e Mercado Velho Visto de Dentro – Rio Branco/AC, ambos de Andrisson Ferreira da Silva

Essas fotos exemplificam a documentação de uma arte em seu processo de construção histórica, das relações passado-presente, e expressam as sensibilidades para as novas gerações do sentido de uma valorização artística, ao mesmo

tempo em que se oferecem como um documento de estudo sobre a vida econômica e cultural nas escolas.

Dessa forma, os capítulos desta obra revelam de diferentes formas, as problemáticas e os anseios de criação de uma história local, em função de uma educação escolar, propondo diferentes projetos para práticas em sala de aula. Importante destacar que a história local se produz no enfrentamento para a construção de um Ensino de História com evidentes propósitos de ultrapassar preconceitos e silenciamentos, com objetivos de construir uma nova linha no horizonte do nosso conhecimento, com estudos de novas fontes que apresentam diferentes sujeitos, porque, como escreveu o dicionarista:

A variedade de pontos de vista deveria ser documentada pelo historiador assim como a diversidade mutável dos interesses. (...) Para se escrever o passado de um povo, de uma nação, de uma instituição, de uma classe, não basta aceitar ao pé da letra tudo o que nos deixou a simples tradição escrita. É preciso fazer falar a multidão imensa dos figurantes mudos que enchem o panorama da história e são muitas vezes mais interessantes e mais importantes que outros, os que apenas escrevem a História. (...) Seria difícil, por exemplo, imaginar-se a escravidão do Brasil descrita do ponto de vista de suas vítimas e não do ponto de vista dos escravocratas, dos governos, dos abolicionistas... Mais difícil, porém, seria acreditar que para muitos essa descrição, se existisse, não passaria a valer por si, constituindo matéria-prima de apologias e inventivas (HOLANDA, 1996, p. 43, 1996).

Este livro representa assim, as lutas e os percursos que professoras e professores têm realizado, com o incentivo e apoio incessante da profa. Geórgia Pereira Lima, em sua busca por um Ensino de História significativo e forjado na luta educacional para um futuro mais emancipador da humanidade e, como ela mesma afirma, para que sejam criadas condições de “um bem viver” para as novas gerações.

Circe Fernandes Bittencourt,
Doutora em História Social, Universidade de São Paulo;
Professora Titular da Faculdade de Educação (USP).
São Paulo, 26 de junho de 2022.



Fotografia 1: Reinilda Oliveira

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: uma breve discussão sobre diferentes saberes a partir de um currículo inclusivo

Aldeci da Silva Dias

Este trabalho procura discutir as principais legislações atinentes à educação escolar indígena na interface dos estudos decoloniais, fazendo uma discussão com o Ensino de História, na persecução de que assim seja possível pensar em currículo mais inclusivo. Isso acontece porque este trabalho entende que as diferentes legislações, apesar de se debruçarem sobre o direito natural indígena (direito à cultura, à identidade etc.), nem sempre conseguem consolidar-se em uma proposta mais efetiva para uma educação mais plural e democrática.

O trabalho está dividido em duas seções. A primeira discute as legislações e a atuação dos órgãos criados para pensar a educação escolar indígena e quais preocupações estavam subjacentes às políticas adotadas por esses órgãos. A segunda traz uma discussão sobre o Ensino de História, fazendo interseccionalidade com a educação escolar indígena na perspectiva decolonial e de currículo inclusivo. O desafio é compreender que a educação escolar indígena, necessariamente, deve estar dialogando com conceitos multiculturais, educação emancipatória e identidades. Só a partir desses referenciais será possível compreender melhor uma escola mais cidadã, democrática, inclusiva para os povos indígenas.

As discussões estão no campo das legislações que tratam sobre a educação escolar indígena, trazendo as contribuições de estudos decoloniais para o Ensino de História. As legislações, de certa forma, apontam inicialmente, para um ensino curricular de escolas não indígenas, o que provocou várias resistências dessas comunidades.

O objetivo é discutir e analisar o que dizem as legislações sobre educação escolar indígena, trazendo elementos que contribuam para um entendimento de um currículo mais inclusivo, pautado na compreensão dos diferentes saberes, cidadania, multiculturalidade, educação emancipatória. Nesse sentido, os estudos de Hall (2006); Freire (2011); Pacheco (2013), Candau (2008), Bittencourt (2004);

Abud (2013) e Walsh (2005) colaboram para melhor compreender essa possibilidade.

A metodologia pensada inclui a análise documental de legislações, tendo como base o método dedutivo, estabelecendo uma análise descendente, ou seja, partindo do geral para o particular, uma vez que as Secretarias Estaduais e Municipais de cada Estado deverão trabalhar no regime de cooperação e parceria, a fim de atenderem ao que dispõe a lei. Os resultados apontam que, apesar de existirem legislações sobre educação escolar indígena, ainda assim permanece uma educação escolar fora da perspectiva inclusiva, tendo como causa a falta da compreensão de um currículo que contemple os diferentes saberes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação escolar indígena tem seus pressupostos diferentes da educação no sentido mais lato da palavra. O primeiro se relaciona com uma educação sistematizada de currículos predefinidos, enquanto o outro está relacionado com os saberes e práticas ancestrais, que nem sempre estão contemplados pelo currículo escolar. Essa distinção faz crer que a educação escolar não converge com o sentido de inclusão. Isso aponta para adoção de diferentes manobras; dentre muitas, tem-se um currículo que descaracteriza as diferenças culturais, sem levar em consideração os diferentes saberes e a formação de professores não indígenas, uma vez que não se pensava, inicialmente, em índios professores, pois o objetivo era aculturação (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012).

A educação indígena organiza-se em processos tradicionais de aprendizagem, que envolvem saberes e costumes característicos de cada etnia. Estes saberes/conhecimentos são ensinados/aprendidos de forma oral no dia a dia, nos rituais, nos mitos e nas distintas formas de organização de cada comunidade. No entanto, várias etnias indígenas têm buscado a educação escolar como um aporte de redução da desigualdade, de afirmação de direitos e conquistas, além da promoção do diálogo intercultural entre diferentes agentes sociais. (MUBARAC SOBRINHO et al., 2017, p. 59)

Os costumes e saberes específicos identificam o grupo ao qual o indivíduo pertence, em que ritos e religiosidade se caracterizam uma multiplicidade de informações. Logo, os povos indígenas necessitam de uma educação diferenciada

intercultural/multilíngue que os reconheça como parte de uma diversidade cultural.

LEGISLAÇÕES E ÓRGÃOS ATUANTES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O primeiro órgão para atuar junto aos indígenas foi o Serviço de Proteção ao Índio (SPI, 1910). Pensado para desenvolver políticas para os indígenas, o SPI foi o braço do governo, de forma fidedigna, em desconsiderar as demandas cobradas por essas pessoas no tocante à demarcação de suas terras, ao sentido de pluralidade e identidade, entre outros. As ações persecutórias do SPI demonstram isso, sempre através de um discurso civilizador.

Esse órgão, além de gerir a administração dos povos indígenas, tinha outra incumbência: “a ênfase da ação pacificadora e integracionista implementada por este órgão residia nas ações voltadas para a incorporação do indígena ao Estado brasileiro, com vistas a resguardar a soberania territorial” (LIMA, 1992, p. 170). Essa soberania territorial é compreendida como interesse do Estado brasileiro em criar políticas que gerenciassem o sentido pacificador, integracionista e unitário.

Sem dúvida, todas as ações articuladas são no sentido de desconsiderar a língua indígena, entendida como obstáculo do projeto integracionista, em que a intenção é fazer da língua materna indígena uma língua morta, na medida em que cairia em desuso a partir da inserção de um currículo escolar que a desconsidere: “amparado nos princípios e metodologia do chamado bilinguismo de transição, a prática acaba contribuindo para a desvalorização da língua indígena, visto que a mesma serve apenas para levar ao domínio da língua nacional e que, posteriormente, cai em desuso (...)” (CUNHA, 1992, p. 62). Essa estratégia se inicia com o atendimento às crianças, pois a resistência entre os mais velhos era notória.

O SPI foi extinto e em seu lugar, foi criada em 1967, a Fundação Nacional do Índio (Funai), assumindo os princípios do SPI. A Funai assume como oficial, o modelo de educação “bilíngue”, proposto pelo Summer Institute of Linguistics (SIL), instalado no Brasil em 1956 (BURATTO, 2015, p. 6). Do ponto de vista das mudanças e de estratégias, não se observou grandes alterações, uma vez que permanece ainda o pensamento de incluir os indígenas na sociedade dita civilizatória, deixando suas tradições e cultura apartadas desse processo.

No entender de Buratto (2015), a partir de 1973, com a criação do Estatuto do Índio, aconteceram pequenos avanços, mas considerados importantes. É através desse Estatuto que se iniciam debates e o reconhecimento de que a alfabetização deveria ser feita na língua dos grupos indígenas. Essa mudança teve participação importantíssima do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) da Igreja Católica, apoiado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que fomentaram assembleias com diferentes grupos indígenas. “O Cimi se instalou na região do Uaçá em 1974, na época do Território Federal do Amapá, no auge da ditadura civil-militar no Brasil” (...). (BASTOS, 2018, p. 65). A atuação do Cimi sempre foi contestada pelos órgãos oficiais da ditadura, o que implicou em denúncias contra o órgão e na retirada de seus representantes, durante o planejamento de uma educação escolar indígena que valorizasse a ancestralidade e suas tradições.

Se por um lado, havia a resistência de indígenas em não aceitar uma escola que desconsiderasse a pluralidade, por outro, as legislações legitimam esse processo, sempre embasadas por um discurso integracionista de “Integrar para não entregar”. Essa tônica perdurou por longos anos, o que levou ao recrudescimento da falta de políticas públicas para a educação escolar indígena.

A Constituição Federal de 1988 é um marco importante nesse cenário de avanços. O Título III da Ordem Social, em seu artigo 231, assim pontifica: “são reconhecidas aos índios suas organizações sociais, costumes, língua, crenças e tradições e o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos seus bens” (BRASIL. Constituição, 1988). Através da Constituição de 1988, se alinhavam políticas no sentido de reconhecer a diversidade cultural, pois o *mandamus* vem pelo artigo 210:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (...) § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL. Constituição, 1988).

Como desdobramento desse entendimento, tem-se o Decreto nº. 26, de 04/02/1991, que dispõe sobre a educação indígena no Brasil, reconhecendo que é do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com Estados e Municípios, a responsabilidade de pensar a educação indígena (BRASIL, 1991). Dessa

maneira, essa competência sai da esfera da Funai. Não poderia ser diferente, pois é o MEC o responsável pela educação brasileira. Se o discurso era de integração, por que apartar a educação indígena da educação nacional? Claro que isso só é possível em uma perspectiva de inclusão, e não de homogeneização de culturas.

Nesse sentido, a Portaria Ministerial do MEC nº 559 de 16/04/1991, tem como matéria a oferta da educação escolar de qualidade, laica e diferenciada, do ensino bilíngue, da criação de órgãos normativos para o acompanhamento e desenvolvimento da educação indígena, dos recursos financeiros, da formação de professores capacitados, do reconhecimento das instituições escolares, da garantia de continuação dos estudos em escolas comuns quando este não for oferecido nas escolas indígenas, da garantia de acesso ao material didático, da isonomia salarial entre professores índios e não índios, revisão da imagem distorcida do índio historicamente (BRASIL, 1991). Sobre este último é importante dizer que, nas escolas, os indígenas são retratados, ainda, como indivíduos presos ao passado, personificados em coreografias com arcos, flechas e penas, desconstruindo uma visão mais contemporânea, imprimindo um sentido folclórico, associada a um universo de outros elementos, que estão longe de retratar os indígenas brasileiros.

A Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB) 9394/96, juntamente com a Constituição Federal de 1988, são marcos dos avanços alcançados através da organização, luta e resistência dos povos indígenas. No artigo 78 da LDB 9394/96, a educação escolar indígena é assim compreendida:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

Sem dúvida, essas legislações são avanços reconhecidamente importantes para a implementação de um currículo escolar indígena inclusivo e específico. Mas isso só será possível se a escola compreender que a diversidade cultural per-

passa pela compreensão que se tem sobre os diferentes, mediante o reconhecimento de uma educação fundamentalmente pensada a partir da diversidade cultural, em que a pluralidade, diversidade, multiculturalidade, interculturalidade estejam umbilicalmente associadas a esses direitos.

EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Em termos de Declaração dos Direitos Humanos, a dignidade da pessoa encontra sua maior expressão na Constituição brasileira, documento em que as garantias e os direitos individuais são indicadores de que há uma necessidade premente de valorizar o caráter plural do indivíduo. Tais questões são recorrentes quando se fala em diversidade como tradução de diferenças.

Em uma sociedade de marcadores multiculturais, em que a pluralidade de culturas, religiões, etnias e formas de perceber o mundo estão profundamente presentes na formação das identidades, necessariamente deveriam ser reconhecidas na escola, mas infelizmente não é assim que acontece.

Daí então, o multiculturalismo, para ser melhor compreendido, não pode ser desvinculado das relações de poder que, por sua vez, estão intimamente imbricadas em dispositivos sociais que demarcam uma forma de pensar, interpretar o diferente, pois sua gênese é de caráter subjetivo descritivo.

Multicultural é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais (HALL, 2006, p. 50).

Dessa maneira, o multiculturalismo surge como um conceito que dialoga com os direitos humanos, permitindo questionar o interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a “superioridade” dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais (MOREIRA, 2001).

Esse diálogo transita pelas experiências identificadas em práticas culturais de curandeirismo e pajelança na Amazônia, que remontam ao período Colo-

nial. Tais práticas se desdobram em normas, ritos, cosmologias, ancestralidades, as quais traduzem valores e percepções sobre o universo da natureza e apontam para saberes tradicionais, traduzidos em uma teia de logicidade, fruto da composição de suas identidades em território amazônico (PACHECO, 2013).

A percepção da constituição desse panteão afroindígena na Amazônia, com destaque para a Amazônia Marajoara, assenta-se nas profundas relações que índios e negros por intermédio de saberes, crenças e fazeres alinhavaram em toda a região. Criando zonas de contato interculturais em roças, fazendas de gado, pesqueiros, fortificações, quilombos, mocambos, entre outros ambientes de trabalho, moradia, diversão e liberdade, essas populações de tradições orais readaptaram orientações do catolicismo popular e do catolicismo sacramental à luz da cosmologia com a qual operavam para explicar seu mundo e dar sentido à sua existência (PACHECO, 2013, p. 477).

Esses saberes refletem a constituição de vários elementos e sentidos, que vão desde a explicação do surgimento da vida até a prática de cura, tudo em uma sequência de raciocínio que se ajusta em uma explicação de cosmologia.

No entanto, esses saberes, muitas vezes, não são reconhecidos como portadores de um sentido. Essa forma de interpretação e de representação foge do circuito de uma ciência experimental, e só poderá ser compreendida a partir de uma outra perspectiva, como, por exemplo, a dos estudos a partir de uma nova história cultural e de decolonialidade, dando visibilidade à produção de conhecimentos que os identifique como portadores de uma lógica e um sentido a partir das diferentes cosmovisões.

Nesse entendimento, Barros (2011) reconhece que as representações culturais têm sido objeto de estudos da chamada corrente Nova História Cultural. Essa corrente parte da análise dos objetos culturais, assim como os sujeitos produtores e receptores da cultura difusores de dispositivos culturais, encontrando outros temas, esquecidos pela história tradicional. “Assim, por exemplo, a opção de historiadores pela História da Igreja ou pela História da Religião, desloca-se com a incidência da História Cultural para uma ‘História das Religiões’, ou mais propriamente falando, uma História das Práticas Religiosas” (BARROS, 2011, p. 58).

“Práticas” e “representações” são ainda noções que estão sendo elaboradas no campo da História Cultural. (...) elas têm possibilitado novas perspectivas para o estudo historiográfico da Cultura, porque juntas permitem abarcar um conjunto maior de fenômenos cultu-

rais, além de chamarem atenção para o dinamismo desses fenômenos (BARROS, 2011, p. 52).

Para Geertz (1978), culturas são teias de significados que não buscam uma ciência experimental que insistentemente almejam a universalidade; ao contrário, são elementos que vêm da interpretação, à procura de novos sentidos e significados, procurando estabelecer conexões entre si.

Para compreender a composição afroindígena da população amazônica, precisamos considerar e reconhecer o intercâmbio religioso/cultural estabelecido entre índios e negros, nos territórios quilombolas, composto em muitos casos, por essas duas etnias e suas cosmovisões. (...) “nos territórios de liberdade esses agentes históricos recriaram saberes nativos, trocando entre si compreensões de mundo, afetos e criativas energias vitais” (PACHECO, 2013, p. 479).

Colocados nesses termos, é preciso resgatar outras formas de interpretação desses saberes indígenas, como um circuito de reconhecimento e empoderamento dessas populações marginalizadas. No discurso colonial, esses grupos são destituídos de importância e subjetividades, colocados em uma condição de subalternidade: “na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também *locus* enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos” (COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 05).

Na argumentação de Mignolo (2008) o pensamento decolonial pretende rediscutir os termos de coexistência entre os grupos dominantes e subalternos, ou seja, colocar em questão o *status quo* vigente, visto que a matriz colonial de poder se assentou no controle da posse da terra e dos recursos naturais, na expropriação da força de trabalho e do rígido controle político sobre os subalternos. O eurocentrismo jogou aqui papel decisivo na dominação, empregando para isso o “saber-poder” da ciência e o “saber-fazer” do Estado para controlar as populações ameríndias (DUARTE; GUAJARARA, 2020, p. 147)

É importante analisar esses movimentos a partir de um mover da historicidade, visando resgatar aspectos de um substrato muito esquecido ou, quando lembrado, que venha vinculado a uma forte carga de estereótipo. O desafio é trazer essa discussão para o campo dos saberes locais, na sala de aula, demonstrando que os “invisíveis e subalternos” são detentores de um saber que ressignifica a história e que não existem saberes superiores e inferiores, mas diferentes. Isso pode ser resgatado a partir de elementos que estão contidos na memória, na his-

toricidade, e que perpassam um enfrentamento pautado em um saber articulado com aspectos coloniais.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais (QUIJANO, 2005, p. 118).

A proposta pensada em perspectiva de estudos decoloniais deve, de antemão, garantir que os subalternos e invisibilizados possam ter a escuta, razão pela qual a proposta deve ser centrada em outros saberes, que não desqualifiquem a ciência como grande referência.

Os saberes locais e, principalmente, aqueles que se originam de grupos subalternos, são excluídos do debate acadêmico, mantendo a colonialidade do saber, do ser e do poder. Isso é preocupante, especialmente no caso das licenciaturas, que acabam formando professores e professoras que, na maioria das vezes, continuam ensinando com a lógica monocultural (PAIN, 2019, p. 110).

Essa maneira de pensar o ensino, em uma monocultura, desqualifica outras culturas, pois não admite a convergência para a tolerância à diversidade pluricultural, em que: “os conhecimentos que foram excluídos do mapa, mas que fazem parte da vida cotidiana, [devam] passar pelo processo de tradução intercultural, pois na perspectiva da ecologia dos saberes toda forma de conhecimento tem algo para contribuir” (PAIN, 2019, p. 106). Isso acontece porque a produção cultural é ocidental e centrada em conceitos de modernidade e civilidade.

Ao excluir os saberes de outras culturas, a escola atua reforçando a opressão dos grupos sociais subalternos e reproduz a colonialidade com a noção de conhecimentos superiores e inferiores. A escola desclassifica os alunos de origem desses grupos sociais, não consegue salvar mais do que a minoria de alunos-milagre, cujo êxito justifica, aparentemente, a rejeição e a eliminação da maioria. É essa uma instituição altamente classificatória e hierarquizadora, porque ao ex-

cluir os diferentes conhecimentos populares também exclui os que fazem parte dessas culturas (PAIN, 2019, p. 108).

Esse processo de exclusão precisa ser revisto na perspectiva de um planejamento decolonial, porque os saberes ancestralizados de populações minoritárias não são valorizados na escola na proposta tradicional/moderna. Logo, o planejamento de *per si* precisa estar ajustado com esses princípios, notadamente na compreensão da interculturalidade. Um pensamento saído da lógica eurocêntrica, em que suas raízes possam ser do Sul, pode fazer o giro em torno da geopolítica dominante, em que entendimentos outros possam ser reconhecidamente importantes para se situar em outras perspectivas (WALSH, 2005).

Dessa forma, a primeira tarefa seria decolonizar os currículos, uma vez que esses currículos estão eivados de um epistemicídio em que a produção intelectual desqualifica e mata outros saberes, notadamente os locais. Assim, é preciso que o planejamento esteja dialogando com uma pedagogia decolonial, cujo princípio seja garantir que aconteça uma interseccionalidade entre os diferentes tipos de conhecimentos, em que a presença da experiência de vivência do outro possa ser reconhecida através de diferentes cosmovisões.

Na contramão desse entendimento, pesquisadores regionais e nacionais que se debruçaram sobre o mundo colonial e os tempos contemporâneos esforçaram-se em traduzir a forte relação entre religiosidade e natureza, crença e cura, oralidade e escritura, que diferentes agentes sociais estabeleceram com o chamado sobrenatural nos Marajós, aqui apreendidos como territórios da cultura (PACHECO, 2013, p. 478).

Essa virada de interpretação requer o reconhecimento de que outros povos possuem culturas diversificadas e de que as instituições sociais passaram a ser campos privilegiados de análise, em busca da compreensão da história regional, local.

A partir desses pressupostos, é possível pensar em uma educação escolar indígena permeada por múltiplas interpretações, o que possibilita estabelecer relações mais consistentes, no sentido de procurar entender como o poder está constituído e como é exercido.

A organização escolar é penetrada por relações de poder e dominação, refletidas em sua cultura e nos saberes que as alimentam, saberes ambíguos, distantes da vida cotidiana, que dependem quase que exclusivamente da comunicação escrita e se adaptam mais comumente a procedimentos de avaliação formal. Assim entendido, deno-

tamos que os critérios de legitimação e hierarquização presentes na sociedade prevalecem na organização escolar, indicando um sistema educacional enraizado numa sociedade estruturada por relações sociais desiguais, com consequências profundas no rendimento escolar e nas manifestações que a partir daí se desvelam (VALLE, 2008).

Como espaço de organização, a escola difere das demais organizações, visto que é parte fundamental na formação dos indivíduos e que perpassa pela defesa de valores sociais pautados na transmissão e na assimilação de conhecimentos produzidos e aceitos por “todos”, refletidos na organização escolar.

Nesse sentido, a elaboração de conteúdos que contemplem os diferentes saberes, não aqueles tradicionalmente aceitos, passa pela compreensão de que a escola é um espaço multicultural que convive com diferentes atores sociais, e que a definição dos conteúdos pode convergir para o reconhecimento de uma historicidade que resgate a ancestralidade.

ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DE UM CURRÍCULO INCLUSIVO

Por muito tempo, o Ensino de História tem sido campo de discussões e controvérsia sobre o passado. Isso acontece porque não são discussões somente no campo teórico-metodológico e curricular, mas também ideológico.

Ao receber novos documentos curriculares, as apropriações que se fazem na escola sofrem também o impacto dos regulamentos dos sistemas de ensino. Forças que se relacionam com o caráter social da instituição escolar (função social da escola, interesses profissionais, p. ex.) intervêm de maneira decisiva na seleção e configuração da organização curricular. Mas, a discussão curricular não fica restrita aos elementos pedagogizantes do ensino de História. No Brasil, o conhecimento acadêmico, produção da ciência de referência ocupa um lugar de importância predominante em relação ao currículo de história (ABUD, 2013, p. 19).

Isso ocorre porque tem vigência a premissa de que o Ensino da História passou a ser um campo aberto, com constantes alterações nos currículos: “como o ensino de História tornou-se propriedade pública, tem cada vez mais que lidar com sucessivas reformas que exercem o papel transformador sobre currículos, livros didáticos e profissionais da educação” (ABUD, 2013, p. 13). Mas não é só isso, tem de se posicionar nos diferentes campos e correntes metodológicas: da

história marxista; cultural etc.; o que poderá ser introduzido nos currículos escolares, de forma mais intensa ou não, dependendo do contexto em que se insere essa discussão (ABUD, 2013).

O currículo de história é um produto de escolhas que estabelece um modo de recortar e de dizer o passado; de criar referências ao presente e de estabelecer o que é necessário que se torne uma memória, e consequentemente, componha uma identidade para todos/as os/as brasileiros/as. Ora, o currículo não consiste apenas em uma lista de conteúdos, nem mesmo se reduz a um conjunto de objetivos para o ensino, mas foi exatamente em relação a esses dois elementos que constituem o currículo, ainda que não sejam o seu todo, que se deram os termos das disputas e dos conflitos (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 28).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o termômetro dessas disputas, enfatizando que o caráter epistemológico, metodológico e didático também se faz presentes na forma de se compreender o ensino da história.

(...) No caso da BNCC, a lista dos conteúdos foi o elemento manifesto em torno do qual as disputas se deram junto com os objetivos, sendo que teria que entrar no jogo das escolhas do/a professor/a em sala de aula, de apresentar tais conteúdos e tudo mais que o imprevisível reserva para esse lugar. Entretanto, ainda que reconheçamos que a presença desses elementos não permita supor que esteja diante de nós um currículo, trata-se de uma parte importante na construção dele (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 29).

Isso acontece porque esse campo está em constantes disputas, onde há uma memória subalterna que precisa ser resgatada, ouvida, pois há um silêncio sobre o passado que teima em manter-se vivo, fazendo o contraponto dos discursos oficiais, como forma de resistência, transmitindo de forma cuidadosa as lembranças dissidentes (POLLACK, 1989, p. 03). A esse respeito, Setemy (2020, p. 14) afirma que “[...] é responsabilidade do professor de História, ao longo do Ensino Fundamental e Médio, oferecer práticas de ensino e aprendizagem com uma abordagem que esteja comprometida com direitos fundamentais, memória e identidade. Por isso é urgente que se discuta a noção de pedagogia da memória”.

A partir desses pressupostos, então, se pode pensar em um currículo mais inclusivo, democrático e plural, sustentado na convicção de que urge a necessidade de contemplar outros atores sociais.

Essa proposta se enquadra em uma pedagogia da memória, ou seja, uma pedagogia que sabe que a memória é sempre um território de disputas, uma cena em movimento, e que cabe ao professor a res-

responsabilidade de promover práticas que renovem a ideia de memória como um espaço dotado de vitalidade. Em consonância com os fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa proposta está de acordo com o conceito de educação integral, com o qual a BNCC está comprometida, e contribui para o desenvolvimento das competências gerais definidas como objetivo das 3 etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), uma vez que estimula ações que contribuem para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana e socialmente justa (BRASIL, 2018, p. 8).

Os conteúdos escolares não são apenas listas de informações, mas são territórios em disputa, pois refletem uma forma de compreensão sobre diferentes temas e saberes. Além disso, tais conteúdos repercutem na forma do professor se posicionar diante de tais informações, como, por exemplo, quando estão relacionados a um determinado valor que se atribui a um conteúdo, menosprezando outro. Essa escolha não é aleatória, mas perpassa pela forma de compreender uma dada realidade que, de certa forma, não reflete aquilo que alunos(as) vivenciam, e que, muitas vezes, tem como reforço o fato de os livros didáticos serem omissos, ou, quando retratam tal realidade, é de maneira muito superficial.

Basicamente, a postura (professor) em sala de aula possui uma virtude de um risco (às vezes calculado, às vezes não): a virtude de fazer com que sempre esteja clara sua posição relativa diante de uma determinada ideia, realidade ou discussão, escapando a uma “neutralidade”, a um “em-cima-do-murismo” estéreis e que só servem ao “sistema” (afinal, dar ciência à classe sobre seu posicionamento político a respeito de uma questão qualquer pode ser parte do processo educativo que o professor põe em curso; e o risco de omitir interpretações alternativas correntes, ou, o que é talvez pior, de apresentar uma versão barateada, caricaturada (...)) (SEVERO, 2017, p. 117).

Então, a partir dessa compreensão e da atitude política do professor, outros temas poderão ser esquecidos ou relegados a um segundo plano, dificilmente sendo discutidos em sala de aula, quando muito de forma estigmatizada. Ou seja, temas minorizados podem até ser ensinados, mas de uma forma em que se permanece a visão distorcida dos indígenas, repercutindo para o agravamento de uma visão estereotipada e até folclorizada.

Banidos dos circuitos acadêmicos, dos espaços políticos, das gerências empresariais e sendo constantemente tensionados às margens das sociedades, as memórias do povo ameríndio e negro foram varridas do imaginário coletivo das sociedades modernas, restando tão somente os discursos depreciativos produzidos pela branquitude hegemônica (MISSIATO, 2021, p. 253).

Colocados nesses termos, o Ensino da História e da cultura indígena sempre foram tratados nas aulas de História, com recorrência, aos indígenas inferiorizados, escravizados, em uma condição subalterna ou de forma mais romanizada e folclorizada, fazendo referência a danças e festas como reduto de uma cultura simplista, menosprezando a linguagem, os ritos, a religião, a cosmologia. Isso acontece porque “no Brasil, os povos indígenas, primeiramente nas escolas dos jesuítas, mais tarde nas públicas, viram-se constrangidos por tentativas de fazê-los esquecer de suas línguas, religião, cultura” (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011, p. 20). Esses dispositivos estiveram presentes nas políticas adotadas, inicialmente pelo Serviço de proteção ao Índio (SPI), posteriormente seguida pela Fundação Nacional de Assistência ao Índio (Funai).

É preciso que se faça uma discussão a partir de aspectos históricos e do uso da memória para melhor compreender como esses dispositivos estão estruturados no Ensino de História, reverberando para um currículo que desprestigia outras culturas, notadamente de negros e indígenas: “(...) a clivagem discursiva que atijolaram os valores eurocêntricos e impuseram aos não europeus um lugar marginal na história humana. Local em que as falas das vidas subalternizadas são desprestigiadas, reticentes, lacônicas e tratadas como se primitivas fossem” (MISIATO, 2021, p. 256). Nesse sentido,

(...) a questão sobre como investigar o passado a partir do presente: o que lembrar, como lembrar? Para o caso mais específico dos anos iniciais do Ensino Fundamental de crianças e jovens, coloca-se uma outra ainda mais delicada: como lembrar do que não se viveu, que não foi diretamente experimentado? Se o passado não foi vivido, só pode ser conhecido a partir de mediações que implicam na transmissão desse passado. O passado, inevitavelmente, pesa sobre nós, por ação, reação ou omissão, como um espectro que aponta para o bem e para o mal (SETEMY, 2021, p. 17).

Ainda nesse campo, Rüssen (2001) faz uma discussão sobre o saber histórico, conjugado com um saber escolar. Isso tem a ver com sua forma de pensar o ensino nos fundamentos de uma aprendizagem histórica, destacando o componente transdisciplinar, e ao mesmo tempo chamando a necessidade de contextualizar o saber histórico (REIS, 2017).

Novos interesses podem superar funções vigentes, de forma que o pensamento histórico, sob pena de tornar-se anacrônico, tem de justificar suas perspectivas orientadoras com respeito ao passado. Ele tem de ajustar-se a critérios de sentidos novos, que levam a novas representações do que há especificamente histórico na experiência do

passado. Essas novas representações ensejam novas técnicas de pesquisa, de que resultam, por sua vez, novas formas de apresentação, que estariam assim, em condição de exercer as funções requeridas pelos novos interesses (RÜSSEN, 2001, p. 37).

Rüssen (2001) defende que há uma necessidade de compreender essa historicidade. O método histórico de Rüssen é definido como estratégias que são construídas a partir das fontes que, ao mesmo tempo, atuam avaliando e interpretando esse saber produzido, num exercício contínuo de revisão. Essa interpretação faz uma ponte com o passado, por meio de uma “intersubjetividade controlável” que o investe a uma forma de explicação, produzindo, assim, o conhecimento histórico, apresentado em forma de narrativas (REIS, 2017).

Logo, é preciso compreender que o movimento de apagamento da memória indígena/negra perpassa por uma visão de colonialidade e que precisa ser resgatada, problematizada, historicizada a partir de uma compreensão mais clara sobre esse movimento.

(...) ação das forças de invisibilização dos saberes afrodescendentes, o povo negro é sempre insurgência a reivindicar espaços e a produzir respostas criativas a essas questões, não permitindo o êxito dos projetos coloniais que buscam desenraizar a presença negra da história nacional. As vozes que se levantam contra os apagamentos determinados por grupos hegemônicos partem das vivências da negritude e desvelam o que ficou oculto pela diferença colonial que globalizou a única história contada pelos colonizadores e que pôs sob os escombros dessas narrativas preeminentes as diversas percepções nascidas da experiência do contato colonial. Sendo assim, os diálogos da resistência negra emanam do lugar de fala dos subalternos, de suas realidades e são as chaves para superação da fratura enunciativa produzida pela diferença colonial (MISSIATO, 2021, p. 254).

A partir dessa historicidade, é possível desconstruir a visão estereotipada e estigmatizada, muito presente na sala de aula, visto que não problematiza a situação dos indígenas, ou quando se faz é caracterizado como mão de obra desqualificada. O termo escravo naturaliza e rompe com uma identidade de ser reconhecido como humano, além de esconder, quase sempre, os movimentos de resistências contra a escravidão.

Tal tendência ainda é muito forte e marcante nas escolas, embora existam movimentos contrários que apresentem alternativas de abordagens que não sejam aquelas apresentadas, muitas vezes, pelo livro didático, ou pelo discurso eurocêntrico do professor.

As experiências instituintes (escola), traduzidas em movimentos muitas vezes silenciosos, nem sempre visíveis e quase sempre negligenciadas, caminham justamente na contramão dessa concepção de “novo” dominante nessas tendências inovadoras. São experiências que, embora prenhes de ambivalências, visam construir novos modos de fazer e pensar a educação escolar. Procuram analisar e incorporar nas suas práticas cotidianas memórias amordaçadas no passado, bem como as narrações que as organizam. Memórias que precisam ser compartilhadas se queremos ajudar à construir uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, precisamos atender às diferenças, valorizá-las na sua especificidade, nas suas histórias e memórias (FOSTER, 2015, p. 166).

Nas escolas se observa um caráter muito homogeneizador e monocultural centrado em uma cultura fortemente marcada por uma visão europeia, mas que precisa ser rompida, e a partir daí, é necessário construir práticas educativas através de uma perspectiva problematizadora e multicultural (CANDAUI, 2013).

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nós construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos (...). A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante de sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na sociedade (...) (CANDAUI, 2008, p. 17).

Essa negação perpassa pelo não reconhecimento do outro, dotado de cidadania e dignidade, pelo fato de que há na escola um currículo homogeneizador, que está longe de atender a uma discussão estruturada nas diferenças, que considere outras narrativas, reprimidas, que tendem a ser levadas ao esquecimento.

As narrativas oficiais, muito presentes nos livros didáticos, se tornaram hegemônicas, por meio de uma ação colonial, desconsiderando outras que não estivessem ajustadas a esse processo, o que precisaria de um deslocamento, de uma interpretação que saísse do modelo centralizador e convergente para uma história mais libertadora e humanizadora (MISSIATO, 2021), centrada em pressupostos que possam convergir para um currículo que venha valorizar e/ou reconhecer esses diferentes saberes.

A educação, como uma das vias para autonomia e liberdade, foi defendida por Paulo Freire, através de uma pedagogia libertadora, uma vez que somente através dela o indivíduo poderá desenvolver o senso crítico em relação às forças que o submetem a uma condição de inferioridade (FREIRE, 2011).

Na concepção de Freire (2011), para que a pedagogia libertadora possa ser viável, é importante que ela não seja bancária, ou seja, um depósito de conhecimento, pois o conhecimento não se resume em mera transmissão de informações, mas na possibilidade de dar sentido a esse saber, de ressignificá-lo, e isso só será possível através do diálogo pautado em uma reflexão e em uma prática de libertação, em que o antidiálogo não tenha vez: “substituí-lo (o diálogo) pelo antidiálogo, pela *sloganização*, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da domesticação” (FREIRE, 2011, p. 72.).

Para Candau (2008) surge, então, o dilema: somos iguais ou diferentes? Sem polarizar a discussão, o discurso elaborado anteriormente era a afirmação da igualdade, no entanto, o que se tem observado é o redirecionamento do discurso, em que a diferença assume um papel de destaque, transformando-se no direito dos diferentes a serem iguais, mas precipuamente, de afirmarem e reconhecerem a pluralidade. Não se trata de reconhecer um e negar o outro, e sim garantir que os diferentes sejam iguais na condição de diferentes.

E como isso repercute? Os grupos indígenas, por exemplo, têm suas convicções, valores e ideias, que não se fecham entre si, ao contrário, comunicam-se com outras culturas, numa tentativa de universalizar, ou seja, no sentido de querer que a outra reconheça sua importância e sua lógica de interpretar a realidade.

Nesse sentido, e retomando a discussão do que seja universal e local, os direitos de cidadão não são direitos naturais (universais), ou seja, que são reconhecidos naturalmente por todos. Ao contrário, são convergências que devem ser garantidas em um determinado ordenamento jurídico. Já os direitos humanos são universais, porque estão impregnados na condição de ser humano, que independe de uma determinada localidade.

Cidadania, então, é um processo em construção, inicialmente sob a forma de direitos de liberdade, de pensamento, de religião, enfim, do direito de pensar e crer diferentemente e posteriormente, alargando para o “direito de ter direitos”,

consagrada em bases principiológicas dos direitos humanos com considerável avanço na Constituição de 1988.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma clara, compreende-se que a educação escolar indígena faz parte de um processo histórico, visto que conjuga elementos da identidade de um povo, e que estão impregnados por uma composição cultural.

Para que a educação escolar indígena possa ser identificada como parte de uma sociedade multicultural, será preciso dar visibilidade aos anônimos, aos considerados “grupos minoritários” que “teimam em estar na escola”. Essa teimosia é a afirmação de que os diferentes estão presentes, e precisam de reconhecimento.

A proposta de uma educação escolar indígena através do multiculturalismo se revela capaz de atender a diferentes demandas. Isso ocorre porque há uma variedade de culturas, pois se compreende que o currículo escolar precisa estar em sintonia com essa perspectiva.

Um dos problemas que se observa no multiculturalismo é quando se assume uma condição mínima de diálogo entre as diferentes culturas, demarcando ainda mais os limites de tolerância entre a aceitação e a negação de direitos. Nesse sentido, a educação escolar indígena pode avançar na medida em que se empodera de um multiculturalismo com fundamento na concepção de uma escola de currículo inclusivo.

O desafio é construir um currículo escolar que respeite a diversidade, que reconheça os indivíduos portadores de direitos, e isso só irá acontecer a partir da reconstrução de espaços democráticos e plurais, ao mesmo tempo em que tais espaços ressignifiquem os objetos, as experiências como fonte de amadurecimento.

Nesse processo de reconstrução deve se dar atenção para a formação do(a) professor(a) indígena e da sua identidade, uma vez que essa identidade é resultado de uma construção social, fortemente marcada pelo reconhecimento de pertença ao ambiente.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia (org.). Ensino de História - novos horizontes. **Cadernos Cedes**, Campinas-SP, v. 25, n. 67, set. / dez. 2013.

BARROS, José D'Assunção. A Nova História Cultural - considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, abr. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267722028_A_Nova_Historia_Cultural_consideracoes_sobre_o_seu_universo_conceitual_e_seus_dialogos_com_outros_campos_historicos. Acesso em: 19 set. 2021.

BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito. Educação - a escola destribaliza, mata e come ou a escola indica o caminho: o Cimi no processo de escolarização dos povos indígenas do Oiapoque/AP (1974-1986). In: LOBATO, Sidney (org.). **Igreja e trabalhadores na Amazônia setentrional**. Rio Branco: Neplan, 2018, p. 61-81.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 set. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Resolução N° 04, de 17 de dezembro de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial n° 559 de 16 de abril de 1991**. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Ind%C3%82%C2%A1gena.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2021.

BURATTO, Lúcia Gouvêa. **Políticas públicas para a educação escolar indígena**. 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

COSTA, Joaze Bernardino; GROSGOUEL, Ramóm. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 15-24, abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>. Acesso em: 9 ago. 2022.

CUNHA, Olinda M. Uma escola indígena na Amazônia brasileira. Possibilidades de um currículo inclusivo? *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Saberes e práticas na Amazônia**. São Paulo: Cortez, 1992.

DUARTE, Samuel Correa; GUAJAJARA Taywan Morais Clemente. Interculturalidade na educação escolar indígena na perspectiva Decolonial – o caso da CEI Raimundo Lopes na Terra Indígena Guajajara em Grajaú – MA. **PRACS**: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da Unifap, Macapá-AP, v. 13, n. 2, p. 145-163, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Acesso em: 7 dez. 2021.

FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FOSTER, Eugênia da Luz Silva. **Garimpando pistas para desmontar racismos e potencializar movimentos instituintes na escola**. Curitiba: Editora Appris, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Tradução Fany Wrobell. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LIMA, Antonio Carlos de S. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MISSIATO, Leandro Aparecido Fonseca. Memoricídio das populações negras no Brasil: atuação das políticas coloniais do esquecimento. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v. 13, n. 24, jan/jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/view/20210>. Acesso em: 21 ago. 2021.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches; SOUZA, Adria Simone Duarte de; BETTIOL, Célia Aparecida. A educação escolar indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. In: **POIÉSIS** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina Unisul Tubarão, v. 11, n. 19, p. 58-75, jan/jun 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/inde>. Acesso em: 30 ago. 2021.

OLIVEIRA, Luiz Antônio; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, vol. 33, nº 120, set. 2012, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wMzP6M8bn8bDsjdQMwNzk4j/?lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2021.

PACHECO, Agenor Sarraf. Religiosidade afroindígena e natureza na Amazônia. Dossiê: Religião, Biodiversidade e Território - Artigo original. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 11, n. 30, p. 476-508, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2013v11n30p476>. Acesso em: 4 ago. 2021.

PAIN, Rodrigo de Souza. A educação decolonial e avaliação escolar: a importância desse diálogo. **Cadernos de Estudos Culturais**, Campo Grande, MS, v. 1, p. 105-118, jan./jun. 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Ensino de História e passado prático: Notas sobre a BNCC. In: RIBEIRO JUNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Coord.). **Ensino de História e Currículo**. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2017.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, Consejo Latino americano de Ciências Sociales, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12Quijano.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

REIS, Aaron Cerqueira. Rüssen e a teoria da história como ciência. **Rev. Hist.**, São Paulo, n. 176, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rh/n176/2316-9141-rh-176-r01016.pdf>. Acesso em: 6 set. 2021.

RUSSEN, Jorn. **Razão histórica**: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

SETEMY, Adrianna Cristina Lopes. Ensino de História, memória e direitos humanos: reflexões sobre a transmissão da memória através do ensino de passados traumáticos. Dossiê. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 10, n° 19, p. 12-29, 2020. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/20/showToc>. Acesso em: 13 set. 2021.

SEVERO, Gerson Egas. “Eu acuso”, “Eu compreendo” - uma nota de contribuição ao debate sobre liberdade, imparcialidade e “neutralidade” em sala de aula. In: RIBEIRO JUNIOR, Halfred Carlos; ESCORSI, Valério Mairon (Coord.). **Ensino de História e Currículo**. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2017.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar dos saberes escolares na sociologia brasileira da educação. In: **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], vol. 8, n.1, p. 94-108, jan/jun, 2008. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 7 set. 2021.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones Latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.



Fotografia 2: Andrisson Ferreira

EPISTEMICÍDIO E PERSPECTIVISMO AMERÍNDIO EM “O ABRAÇO DA SERPENTE”: reflexões para um Ensino de História decolonial

Aline de Oliveira Silva

Entre o fim do século XIX e até a primeira metade do século XX, a região amazônica passou por um processo de transformação territorial, social e econômica: o Ciclo da Borracha (1879-1945). O contexto histórico de intensa industrialização das potências europeias, bem como de eclosão das duas grandes guerras mundiais, gerou a demanda pela exploração dos seringais em busca do látex, matéria prima da borracha, provocando um fluxo de migração de trabalhadores de outras regiões, sobretudo do Nordeste, para a Amazônia. Até então, devido às suas características geográficas, a região havia sido pouco explorada pelo poder colonial e apresentava-se como um refúgio para centenas de povos indígenas, muitos dos quais viviam em total isolamento do mundo branco e da cultura ocidental. Conforme crescia a demanda pelo látex, esses povos passaram a sofrer violentas perseguições e perdas territoriais, sendo muitas vezes escravizados pelos seringueiros em sua busca pelo lucro, chamados, segundo relata o antropólogo Darcy Ribeiro, de “barões da borracha”, em *Os índios e a civilização* (2017), obra que também será utilizada como bibliografia neste trabalho.

O antropólogo denuncia que, no contexto do século XX, os indígenas da Amazônia viviam em condições análogas às do tempo das missões e do trabalho escravo no Brasil colonial, de forma que “Ao longo dos cursos d’água navegáveis, aonde quer que pudesse chegar uma canoa a remo, as aldeias eram assaltadas, incendiadas e sua população aliciada” (RIBEIRO, 2017, p.36), sendo comum encontrar indígenas em andanças solitárias e sem rumo no meio da mata. O aliciamento e a escravização funcionavam pelo fornecimento superfaturado, por parte do patrão, de ferramentas, alimentos e outros itens necessários para sobrevivência do aliciado e sua família, gerando uma situação de endividamento contínuo.

Os conflitos também chamaram a atenção da Igreja Católica que, numa ótica etnocêntrica, criou missões que promoviam a aculturação de indígenas por meio da catequização sob o pretexto de “protegê-los” e garantir sua “salvação”.

A consequência foi a dilaceração irreparável de culturas inteiras de vários povos originários.

É nesse contexto de conflitos entre os mundos branco e indígena, que se passa o filme *O Abraço da Serpente* (2015), do cineasta colombiano Ciro Guerra, uma co-produção colombiana, venezuelana e argentina. Indicado ao Oscar em 2016, na categoria de Melhor Filme Estrangeiro, a obra é ambientada na fronteira entre Colômbia e Brasil, sendo boa parte da narrativa representada ao longo do Rio Uaupés, que nasce na Colômbia e se junta ao Rio Negro, no Brasil.

O longa se passa, paralelamente, em dois tempos: em 1903 e em 1941, tendo como pano de fundo o auge e o declínio da Borracha. A ligação entre os tempos se dá pelo personagem Karamakate (Nilbio Torres e Antonio Bolivar), um xamã que, acreditando ser o último do seu povo, vive isolado na floresta. Nos dois tempos, ele é procurado por exploradores europeus, Theo (Jan Bijvoet), acompanhado do indígena Manduca (Miguel Ramos), e Evans (Brionne Davis), que buscam a “yakruna”, uma referência à planta chacrona, utilizada para o preparo da bebida indígena ayahuasca, conhecida pelos seus poderes enteógenos-medicinais. Os personagens são inspirados em cientistas reais: o antropólogo alemão Theodor Koch-Grünberg, que entre 1903 e 1905 estudou povos indígenas, como os baniwa, do Amazonas Colombiano e do Alto Rio Negro, e o etnobotânico americano Richard Evans Schultes, que entre 1941 e 1952 pesquisou plantas nas terras indígenas amazônicas e é considerado o descobridor do princípio ativo da chacrona. A grande questão trabalhada pelo filme é o contraste, conflituoso e hierarquizado, entre as ciências hegemônicas de matriz europeia e os saberes e cosmologias indígenas. É este também o cerne da discussão deste trabalho.

Posto isso, a temática será explorada a partir do repertório teórico-conceitual do grupo latino *Modernidade/Colonialidade* (M/C). Para o grupo, é o colonialismo que condiciona a existência da modernidade, por conseguinte, não é derivado dela, mas sim o seu ponto de partida, ou melhor, a sua outra face, que geralmente é ocultada frente ao racionalismo etnocêntrico europeu (MIGNOLO, 2003). Assim, Dussel (2005) sustenta que a chamada modernidade só pode emergir em 1492. De acordo com o que o grupo alega, o processo histórico inaugurado com a “descoberta” da América se baseia, sobretudo, na criação da categoria “raça” como elemento de classificação social e mundial. Essa classificação estabelece uma dualidade que tem de um lado o passado, representado pelos

povos colonizados, e no outro o futuro, simbolizado pela Europa, legitimando sua suposta predestinação para civilizar o resto do mundo. Relativos aos efeitos dessa racialização do mundo, o presente capítulo irá trabalhar com os conceitos de “geopolítica do conhecimento”, de Mignolo (2002), e “racismo epistêmico”, de Maldonado-Torres (2007). Assentados no eurocentrismo, o primeiro versa sobre a condenação dos povos colonizados à condição de objeto de estudo ao mesmo passo que a racionalidade europeia é legitimada como a condutora e produtora de tais estudos. O segundo exprime do primeiro sua base racista e as consequências para os povos por ele atingidos.

Essa mudança de perspectiva, que altera fundamentalmente a compreensão do fenômeno da modernidade, é o que tais autores denominam como “Giro Epistêmico” ou “Giro Decolonial”, conceito que, como explica Ballestrin (2013), foi cunhado por Maldonado-Torres, em 2005, e simboliza “o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105). O tipo de história que se pretende refletir neste trabalho atua em direção a esse giro epistêmico, na medida em que implica no (re)conhecimento de outras formas de ver e analisar o mundo para além da produzida pelo ocidente, sem inferiorizá-las em uma hierarquização dos diversos tipos de conhecimento.

Para isso, outro conceito relevante aqui precisa ser evocado: o “perspectivismo ameríndio”, postulado pelo antropólogo brasileiro Castro (1996). O conceito extrapola a clássica distinção e oposição entre Natureza e Cultura, a qual reforça o binarismo entre animalidade e humanidade, própria do pensamento ocidental, pois, como Castro afirma, “trata-se da concepção, comum a muitos povos do continente, segundo a qual o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não-humanas, que o apreendem segundo pontos de vista distintos” (CASTRO, 2004, p. 225). O antropólogo também postula o termo “multinaturalismo”, que consiste em uma cosmovisão de um mundo como “uma unidade do espírito e uma diversidade dos corpos” (CASTRO, 2004, p. 228). Nessa concepção, cada espécie percebe a si mesma da mesma forma com que humanos se autopercebem, sendo também dotados de espírito. Todavia, o corpo animal opera como uma “roupa”, sendo que o espírito que o veste pode transmutar-se em outras formas, ou seja, realizar uma metamorfose pela troca desta “roupa”, ou mesmo despir-se dela, revelando sua forma humana. Da mesma

forma, xamãs também podem assumir novas roupagens, caracterizando, como propõe Rivière (1995, p. 201, *apud* CASTRO, 1996, p. 118), um “mundo altamente transformacional”.

A metodologia a ser empregada é do tipo analítica, documental e qualitativa, fundamentada nas discussões sobre o uso do audiovisual como fonte histórica, seguindo o proposto por Marcos Napolitano em *Fontes Históricas* (2008). O autor defende uma análise pautada na “necessidade de articular a linguagem técnico-estética das fontes audiovisuais e musicais (ou seja, seus códigos internos de funcionamento) e as representações da realidade histórica ou social nela contidas (ou seja, seu “conteúdo” narrativo propriamente dito)” (NAPOLITANO, 2008, p. 237). Como coloca, a partir das práticas da Nova História, o caráter representacional da fonte é o que se deve priorizar na observação. Desse modo, não se trata de examinar o filme tendo como foco averiguar seu grau de compromisso com a realidade, ou concebê-lo, como outrora faziam as práticas históricas positivistas, como um documento histórico “puro” do tempo que pretende representar. Trata-se, por outro lado, de extrair aquilo de histórico e de social que há nesta representação.

Para isso, a metodologia empregada inclui a revisão fílmica repetida vezes, decupando cena-a-cena a fim de examinar as escolhas estético-discursivas da obra, compreendendo que nem sempre buscam ser fiel à realidade, mas sim tocá-la e dialogar com ela em alguns pontos, mesmo que isso implique em renunciar a outros. Dentro disso, a representação dos conflitos entre os modos de vida e epistemologias entre brancos e indígenas, objeto deste trabalho, será analisada a partir da combinação do esmiuçamento tanto do conteúdo técnico-estético e semiótico quanto sócio-histórico da obra.

A finalidade de explorar o objeto por este arcabouço teórico-metodológico é a de explorar as potencialidades do filme para um Ensino de História consoante com a Lei 11.465/08, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, no que tange seu caráter representacional de uma epistemologia não-ocidental capaz de gerar reflexões e elaborar conhecimentos a partir de seus próprios termos. Sinaliza-se, no entanto, que não é objetivo deste trabalho abordar problemáticas envolvendo o uso de filmes em sala de aula e/ou a aplicação de tal legislação educacional.

O FILME

A forma narrativa empregada pelo diretor Ciro Guerra assemelha-se ao clássico gênero “*road movies*”, filmes em que a trama se constitui durante uma viagem, com a diferença de que, em “O Abraço da Serpente” (2015), a viagem acontece não de carro, pela estrada, mas sim de canoa ao longo de um rio, estabelecendo-o, por isso, como um “*river movie*”. Inclusive, a sinuosidade desse rio denota o primeiro sentido para a “serpente” que nomeia o filme.

Com fotografia em preto e branco, gravada em lente de 35mm, a primeira sequência nos apresenta os personagens em 1903: Karamakate, um xamã indígena, também chamado de “aquele que move mundos” – uma referência ao que Castro (1996) denomina como o poder de transmutação entre perspectivas trans-específicas que só os xamãs possuem –, que vive isolado crendo que é o último de seu povo, os cohiuanos; Theo, um etnólogo estrangeiro doente em busca da cura para sua enfermidade; e Manduca, indígena que o acompanha motivado tanto pela gratidão por Theo ter pago suas dívidas ao barão da borracha que o mantinha em situação de escravidão, quanto pela certeza de que a sobrevivência de seu povo e sua cultura depende de que os brancos os conheçam e os compreendam. Já na primeira cena há a demarcação de que a história será contada pelo ponto de vista de Karamakate.

Manduca procura Karamakate por acreditar ser ele o único capaz de curar Theo. Nada obstante, a desconfiança do xamã sobre os homens brancos o faz negar a ajuda a princípio, usando como justificativa o fato de que só a planta yakruna poderia ajudá-lo, mas que esta teria desaparecido junto com o seu povo, que era seu guardião. Quando Theo menciona ter conhecido cohiuanos, Karamakate começa a mudar de ideia, mas é somente depois de avistar uma anta que ele concorda em seguir viagem na busca pela yakruna.

Nesse sentido, Castro (2004) nos lembra que, pelo perspectivismo indígena, os animais são vistos como espíritos humanos que vestem a roupa da espécie em que se apresentam e que, portanto, têm suas agências dotadas de intencionalidades e significados. Dessarte, ao ver a anta, o xamã interpreta a sua aparição como um sinal em prol da ajuda a Theo. Da mesma forma, em vários momentos o xamã vai se guiando a partir de visões envolvendo animais como a onça e a serpente, esta chamada também de “a boa”, uma referência a família de serpentes

que não matam por envenenamento, mas sim “abraçando” a sua presa, mais um sentido para o nome do filme. Segundo Castro (2004), no pensamento indígena, o conhecimento é adquirido por essa assimilação de outro ponto de vista, em uma interpretação, por parte do xamã, dotada de intencionalidade.

Karamakate, então, faz uma série de prescrições para a viagem e uma pintura corporal em Theo, o que, conforme Castro, remete a importância do corpo no processo do conhecimento, de forma que “não há mudança ‘espiritual’ que não passe por uma transformação do corpo, por uma redefinição de suas afecções e capacidades” (CASTRO, 2004, p. 247). A distinção corporal é necessária, visto que atravessar a floresta implica em encontrar outros bichos e nunca se sabe as suas intenções. Sob a luz da teoria decolonial, também é possível assimilar a prática do conhecimento pelo corpo como uma provocação ao racionalismo ocidental, instigação que se repete em muitos momentos no longa.

Outra cena marca o início da aventura e estabelece uma conexão com o final do filme: o xamã envolto por borboletas, estas que, por sua biologia, experimentam duas corporalidades em uma mesma vida. A montagem segue com uma interposição de imagens de uma serpente dando à luz a várias outras, denotando o segundo sentido para o nome do longa: em muitas culturas originárias amazônicas, acredita-se que, em um tempo mítico, uma anaconda desceu da via láctea parindo os ancestrais karipulakena, que representavam todos os animais quando estes ainda não se diferenciavam. Castro (2004) chama a atenção para a questão do mito no pensamento ameríndio, que aponta a um tempo-lugar geométrico em que originalmente não havia diferenças entre humanos e animais. Nesse sentido, o autor destaca uma diferença elementar entre a antropologia ocidental e as cosmologias indígenas: enquanto a primeira acredita que os humanos se desenvolvem a partir dos animais, na segunda os animais, que originalmente também seriam humanos, continuam a sê-lo, mesmo que com outras roupas. Faz-se importante compreender, explana Castro (2004), que o termo “ser humano”, nos sistemas de linguagem indígenas, não se refere à espécie humana, mas sim opera como um marcador da condição de sujeito. Nas palavras do autor, “Dizer então que os animais e espíritos são gente é dizer que são pessoas [...] É sujeito quem tem alma, e tem alma quem é capaz de um ponto de vista” (CASTRO, 2004, p. 236).

Na segunda temporalidade, em 1941, Karamakate é encontrado por Evan, um etnobotânico americano que diz procurar a yakruna para aprender a sonhar. Ao se apresentar, Evans informa que dedica sua vida às plantas, ao qual Karamakate responde que aquilo era a coisa mais sensata que já havia ouvido um branco falar, refletindo, como em vários momentos do filme, o contraste entre as premissas epistemológicas dos povos brancos e indígenas. Contudo, é outro o destaque desse encontro. Karamakate, agora mais isolado, em tom de lamento, autodescreve-se como um *Chullachaqui*, uma cópia oca de si mesmo, pois já não se lembra mais de suas tradições, da sua cultura, do preparo de certas ervas. A cena põe em evidência os prejuízos do isolamento cultural, pois a preservação de uma memória depende de seu compartilhamento com aqueles que também dão sentido a ela. Esse isolamento forçado pode ser lido nos mesmos moldes em que se opera o racismo epistêmico ao qual se referem os teóricos decoloniais. Percebe-se, dessa maneira, que com o genocídio de um povo – pois quase todos os cohiuanos teriam sido assassinados em invasões colombianas em busca da borracha, – configura-se também a morte de seu conhecimento, ou seja, um epistemicídio.

A falha da memória faz com que Karamakate associe Evans a Theo, referindo-se a ele, em várias ocasiões, como sendo “dois homens”. Daí, movido por esse fio de lembrança e da culpa envolvida nele, que só se revela ao longo da história, decide também embarcar na viagem com Evan em busca da yakruna. A partir disso, as duas viagens vão se interseccionando, tendo em termos técnico-estéticos, sempre a imagem do rio, com seu fluxo atemporal, como “ponte” entre os dois tempos, como se o curso do rio, sinuoso como a serpente, remetesse a um tempo mítico sem tempo, ou em que todos os tempos se condensam.

Durante os períodos em que atravessam o rio na canoa, o xamã, nos dois tempos, está sempre pedindo para que Theo e Evans se desfaçam das suas várias bagagens, que constituem cadernos de anotações e artefatos recolhidos de seus encontros com outros povos e seus costumes. Nessas ocasiões, novamente acontece o choque epistêmico entre as formas de aprendizagem indígena e ocidental. Uma guiada pelo corpo e pelas experiências sensoriais e a outra por um racionalismo que depende do acúmulo de provas materiais. Ou seja, em uma, o conhecimento está na corporalidade e na memória, na outra, o conhecimento está nas coisas, fora do corpo. O conflito pode ser examinado pela ótica da geopolítica do

conhecimento, conceito de Mignolo (2002) que versa sobre a sobreposição dos modos de aquisição de conhecimento da ciência ocidental sobre todos os outros, condenando os povos colonizados à condição de objeto e invalidando suas cosmologias, ciência, cultura e identidades.

Mas são nas paradas que fazem, em busca de reabastecimento e pouso, que os maiores choques ocorrem. Em cada uma, os reflexos da colonização e da colonialidade do poder são explicitados: na primeira, em uma comunidade com a qual Theo já teve contato, destacam-se dois elementos. O primeiro é uma curiosa inversão em termos de exotificação cultural quando indígenas da comunidade pedem para que Theo dance e cante músicas de seu país e, ao fazê-lo, os espectadores riem e se divertem. É preciso lembrar – e aqui temos mais uma possibilidade interessante de relação com o Ensino de História – que no século XVIII e XIX muitos nativos americanos e africanos foram levados à Europa para serem exibidos em “Freak Shows”, feiras de exposições que animalizavam e exotificavam indivíduos e grupos humanos não ocidentais capturados nas colônias europeias, mais um traço da colonialidade do poder no que se refere às consequências da hierarquização racial provocada por esta. Já o segundo elemento decorre de algo que se observa ainda hoje: a expectativa (branca) idealizada sobre os povos indígenas de que estes preservem, mesmo diante de séculos de práticas genocidas e epistemicidas, uma cultura “pura”, que suporia uma rejeição aos instrumentos e objetos ocidentais.

Essa idealização é expressa por Theo quando este exige reaver sua bússola, apossada pela comunidade, sob a justificativa de que a ferramenta faria com que ela perdesse sua capacidade autônoma de locomoção na selva, ao qual Karamakate sabiamente rebate: “- Você é igual aos outros brancos [...] não pode proibi-los de aprender. O conhecimento é de todos. Mas você não entende, porque é branco” (O ABRAÇO..., 2015, 30 min). Na prática ocidental, vê-se uma contradição entre provocar a destruição de inúmeros povos partindo da suposição da inferioridade destes e, ao mesmo tempo, esperar que aqueles que sobrevivam se mantenham em um estado de “pureza cultural”. Não obstante, ainda hoje é comum, inclusive em sala de aula, indagações sobre certas comunidades e indivíduos não serem “indígenas de verdade” por usarem jeans, celular, internet, etc. Mais uma oportunidade que o filme apresenta para que o Ensino de História atue no combate desses estereótipos.

Na segunda parada, na primeira temporalidade, Theo, Manduca e Karamakate deparam-se com um local de extração do látex. Manduca, que carrega no corpo marcas da escravidão que viveu, em um acesso de ira derruba todos os baldes que recolhiam a substância das seringueiras, quando um outro indígena mutilado surge e desespera-se tentando recolher do chão o líquido precioso. Ao perceber a consequência que o desastre implica, implora para que Manduca o mate. Este, por sua vez, dispõe-se a fazê-lo, mas não consegue. Ao abandonar o local, observam o indígena às margens do rio, depois, seus gritos e os tiros que o assassinam. Essa sequência de planos tem alto valor historiográfico no que tange à denúncia do impacto da violência que o ciclo da borracha gerou para com os povos indígenas, como já citado anteriormente, a partir dos apontamentos de Darcy Ribeiro.

A terceira parada é, talvez, a de mais interesse do ponto de vista histórico, pois explora a violência física e simbólica da imposição religiosa empregada nas missões cristãs. Diferentes das duas anteriores, esta acontece nas duas temporalidades. Na primeira, Karamakate diz que lembra do lugar e aos poucos vai dando pistas que revelam que ele mesmo já viveu ali após seu povo ter sido dizimado pelos caucheiros. Ao chegar, são recepcionados por crianças vestidas com um longo traje. Ao perguntar o nome de uma delas, o seguinte diálogo se estabelece entre duas delas:

- Manhekanalienípe
- Isso não é seu nome! Não podemos falar essa língua.
- Meu nome é Jeremias (O ABRAÇO..., 2015, 55 min.)

Se quer matar um povo, comece por matar a sua língua. É na língua, sobretudo para sociedades ágrafas, que se localiza o poder de transmissão geracional do conhecimento. É ela que carrega toda a cosmologia, as tradições, que expressa como sua comunidade falante se relaciona entre si e com o mundo. Ao ser proibida, corta-se o elo de ligação mais forte com a cultura da qual faz parte. Denominada Missão Santo Antônio de Pádua, em Uaupés, a missão é gerenciada por um frei capuchinho que diz abrigar crianças órfãs dos conflitos entre peruanos caucheiros e indígenas para salvá-las da ignorância e do canibalismo. Lá, Karamakate encontra uma placa de homenagem do governo colombiano aos caucheiros que revela que, embora a fala do frei indique a missão como um lugar de

“proteção” da violência dos conflitos por borracha, ela é fundada por esta mesma violência justificada pelas ideias de civilizar e evangelizar.

Para Darcy Ribeiro (2017), os missionários estão lado a lado com os traficantes da Amazônia: “um e outro, cada qual a seu modo, abrem caminho para a sociedade que cresce sobre os cemitérios tribais” (RIBEIRO, 2017, p. 44), de forma que “o missionário se preocupa em livrar os índios das tentações do demônio, empenhado em lhes roubar a alma” (RIBEIRO, 2017, p. 46). Longe dos olhos do frei, o xamã, explicando sobre a planta Chiricaspi, chamada também de “sêmen do sol”, que os ancestrais karipulakena teriam ganho dos deuses para a defesa contra doenças, pede para que as crianças resistam. Mais tarde, os viajantes ouvem os gritos de uma criança sendo chicoteada pelo frei, que então é morto por Manduca. Sobre tais cenas, evoca-se novamente a ideia de geopolítica do conhecimento de Mignolo (2002) e de racismo epistêmico, de Maldonado-Torres (2007). A invalidação e até mesmo proibição das tradições indígenas, seus conhecimentos, suas práticas religiosas e suas próprias línguas é articulada em função do apagamento histórico, provocando nos sujeitos colonizados uma distorção acerca da compreensão histórico-cultural sobre si mesmo, bem como o epistemicídio desses povos.

Essa distorção é intensificada na segunda chegada a esta mesma missão, com Evans. O local se mostra ainda mais devastado, de forma que Karamakate afirma que agora eles vivem ali o pior dos dois mundos. As crianças cresceram e a missão virou um espaço com confusas crenças que misturam catolicismo, autoflagelação e antropofagia. Os dois só são aceitos por serem identificados como dois dos três reis magos e o novo administrador do local é um branco espanhol que se autointitula “messias”. Karamakate cura sua esposa e em comemoração, o messias realiza uma festa em que o xamã consegue jogar uma planta na bebida a ser compartilhada. Todos bebem e entram em um transe catártico no qual o messias pede para ser comido e, de fato, o é. Em meio à confusão antropofágica, os dois conseguem escapar. As sequências cênicas nas duas temporalidades, com toda a liberdade estético-narrativa própria do cinema, levam às últimas consequências a violência do cristianismo para os povos indígenas. A aculturação foi tão expressiva que nem mesmo a morte do frei no primeiro tempo foi capaz de revertê-la, apenas abriu espaço para que outro ocupasse seu lugar, agora não mais como representante de Deus, mas como o próprio. Outra importante possibilidade para tematização no Ensino de História.

A última parada, embora também se suceda nas duas temporalidades, guarda diferenças fundamentais que estabelecem um significativo elo nas histórias. Trata-se da chegada à comunidade de cohiuanos que Theo menciona no início do filme, aquilo que Karamakate mais almejava. No entanto, o xamã decepçiona-se profundamente ao se dar conta da devastação cultural, incluindo o alcoolismo e o uso de armas de fogo, provocada pela branquitude, a tal ponto que não se reconhece em seu próprio povo. Toda a cena revolta o xamã, que bota fogo na plantação de yakruna e culpa Theo pelas mazelas de seu povo, pondo fim à parceria entre os três. Theo, já muito debilitado pela sua enfermidade, desaparece pelo rio com Manduca. O corte para a outra temporalidade é marcado por uma sobreposição de planos nos quais uma onça e uma serpente se enfrentam, terminando com a onça matando a serpente. Em seu último diálogo com Theo, Karamakate havia dito que teria interpretado errado os sinais que recebeu em sonho, durante um transe de caapi, no meio da viagem, no qual uma onça teria pedido para proteger Theo de uma “boa” enviada para matá-lo, e que a “boa” seria então, o próprio Theo. À vista disso, pode-se interpretar que a serpente morta pela onça seria Theo.

Quase quarenta anos depois, a história se altera. A última parada não se dá na comunidade cohiuana, que já não existe, mas na montanha chamada de “Oficina dos Deuses”. Lá, Karamakate encontra uma única flor de yakruna e, ao tentar retirá-la para prepará-la para Evans, este revela sua verdadeira intenção: a planta, associada à seringueira, potencializa a pureza do látex, é este o seu interesse. Um conflito se dá entre os dois, mas, ainda assim, com o objetivo de encerrar a missão que se propôs 40 anos atrás, Karamakate prepara o caapi, e explica:

- Isto é caapi medora, a mais poderosa de todas. Ela existia antes da criação, antes da descida da cobra. Ela vai te levar para vê-la. Ela é enorme, assustadora, mas não deve ter medo. Tem que deixar que ela o abrace. O abraço dela vai levá-lo a locais antigos, onde a vida não existe, nem mesmo o seu embrião. (O ABRAÇO..., 2015, 114 min.)

Na sequência, inscreve pinturas corporais em Evan para prepará-lo para transmutação, mas este diz não merecer tomar a bebida porque tentou matá-lo, ao que Karamakate responde, referindo-se à história que viveu com Theo:

- Eu também te matei, antes, no tempo sem tempo, ontem, há 40 anos, talvez 100. Ou há um milhão de anos. Mas você voltou. Não era para eu ensinar ao meu povo. Era para eu ensinar a você. (Evan bebe)

- Dê a eles mais do que pediram. Dê uma música a eles. Conte a eles tudo que vê, tudo que sente. Volte como um homem íntegro. (aplica o rapé em Evan)

- Você é cohiuano. (O ABRAÇO..., 2015, 115 min.)

Estes diálogos, os últimos do filme, são carregados de simbolismos. Pode-se, então, atribuir um outro sentido para o nome do longa. O abraço da serpente seria esta conexão ancestral que remete a um tempo antes do tempo, ao mesmo passo em que permite o contato mais íntimo consigo mesmo, a ponto de recuperar a integridade de Evan para que de “dois homens”, como era chamado pelo xamã, possa ser um só em sua completude. Na sequência, Evan entra em transe, estado simbolizado pelas primeiras e únicas sequências coloridas de todo o longa. Nelas, formas geométricas e a-geométricas se misturam e se confundem com constelações e galáxias. Ao fim, Evan acorda sozinho, procura Karamakate, mas não o encontra. Em sua última cena, em referência que iniciou a viagem de quase 40 anos atrás, é Evan quem está rodeado de borboletas, indicando a completude do processo de transformação. A serpente dá o seu abraço final.

Do ponto de vista técnico-estético, observa-se, em conformidade com Ramos e Abreu (2016), que a alternância da câmera entre a primeira e a terceira pessoa opera como recurso que cria “a experiência fílmica como um jogo de alteridades” (RAMOS; ABREU, 2016, p. 323), bem como do uso de planos fechados em detalhes da floresta, dos animais, de forma que “através deles somos convidados a uma experiência cinematográfica do realismo fantástico sul-americano” (RAMOS; ABREU, 2016, p. 323). A iluminação explorada foi a natural e as cenas noturnas eram possibilitadas sempre por fogueiras, reforçando a estética documental-naturalista, presente na própria proposta do filme, com algo que se assemelha à técnica *chiaroscuro* da pintura renascentista do século XV. Nas cenas gravadas ao longo do curso do rio, os planos são majoritariamente abertos e laterais, em terceira pessoa, ressaltando a pequenez e fragilidade humana diante da exuberância da floresta. Cabe citar, ainda, como recurso narrativo, que, de acordo com Ramos e Abreu (2016), embora aos ouvidos leigos os diálogos em língua nativa soem uniformizadas, são três as línguas indígenas utilizadas na trama: ocaína, ticuna e cubeo, línguas dos atores Antonio Bolivar, Miguel Ramos e Nilbio Torres, respectivamente relativas aos seus povos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São inúmeras as simbologias presentes nas mais de duas horas do longa. Buscou-se aqui, para garantir algum nível de síntese a este trabalho, explorar as que mantinham relação mais estreita com as cosmologias indígenas e com o conteúdo histórico da trama. De forma geral, como potenciais contribuições ao Ensino de História consoante com a Lei 11.465/08, objetivo primário desta pesquisa, cita-se alguns elementos destacados na narrativa: o desmonte, e muitas vezes uma inversão, dos binarismos entre civilização e barbárie; o genocídio e a escravidão indígena no contexto da exploração da borracha; e a diferença entre as formas de aprendizado indígenas, centradas na experiência corporal, nos sentidos, na intuição e nos sonhos, e a ocidental, dependente de instrumentos, objetos e provas materiais. Ainda, a possibilidade de reflexão sobre como o derramamento de sangue dos povos originários da Amazônia serviu ao desenvolvimento dos países mais ricos – uma boa oportunidade para se fazer uma ponte com problemáticas do presente, como a do garimpo ilegal em territórios indígenas, fomentado, sobretudo, pelo capital internacional, a exploração de minérios exemplifica como as colonialidades do poder se renovam.

Analisados à luz dos estudos decoloniais, esses elementos materializam conceitos da produção teórica do grupo M/C que seriam de difícil assimilação por parte de estudantes do ensino fundamental e médio, daí a contribuição científico-didática que tal análise pode representar para o Ensino de História, ainda tão carente dessas discussões. O mesmo aplica-se ao conceito de perspectivismo ameríndio. Embora tão caro à superação das hierarquizações – e até mesmo invisibilização – de conhecimentos e cosmologias, ainda em voga na ciência ocidental e no senso comum, tal conceito permanece restrito a alguns grupos acadêmicos.

Por fim, cabe dizer que, em tempos de pandemia, a discussão sobre a relação entre genocídio e epistemicídio proposta pelo filme não pode ser mais atual. Com total inação do Governo Federal para a proteção das comunidades indígenas e com o crescente desmantelamento da Fundação Nacional do Índio (Funai), de acordo com o monitoramento da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), até 9 de outubro de 2021 o país contabilizou a contaminação de 59.894 indígenas de cerca de 163 povos. Entre estes, 1213 vieram a óbito, muitos dos quais eram anciãos que guardavam a língua e o conhecimento de seu povo. Do total de

óbitos, 264 ocorreram no estado Amazonas, que lidera como o estado com mais mortes indígenas pela Covid -19.

Foi este o caso do próprio intérprete de Karamakate na segunda temporalidade, Antonio Bolivar, residente da cidade de Letícia, na Amazônia colombiana, onde o vírus se alastrou a partir da fronteira do Brasil, como reflexo da falta de gestão governamental. Bolivar faleceu vítima de Covid em 1º de maio de 2020, aos 75 anos de idade. Pertencente à etnia indígena Ocaina, em entrevistas revelou que ele mesmo tinha muitas dificuldades em encontrar pessoas com quem pudesse conversar em sua própria língua. Em uma dessas infelizes coincidências em que a vida imita a arte, com a morte de Bolívar morreu também muito do conhecimento do seu povo. Isso leva à ponderação sobre outras formas de genocídio, que agora não dependem somente de armas, senão da própria omissão por parte do governo. Infortunadamente, as questões representadas pela trama no século passado seguem atuais.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-144, out. 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93131996000200005>. Acesso em: 3 out. 2021.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 18, p. 225-254, set. 2004. Disponível em: <http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqfnfp/article/view/197>. Acesso em: 4 out. 2021.

COLÔMBIA. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. **Población Indígena de Colombia**: resultados del censo nacional de población y vivienda - 2018. 2019. Disponível em: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 55-70.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/ Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MIGNOLO, Walter. The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. **South Atlantic Quarterly**, Durham-Inglaterra, v. 101, n. 1, p. 57-96, 1 jan. 2002. Duke University Press. Disponível em: <https://read.dukeupress.edu/south-atlantic-quarterly/article/101/1/57/3090/The-Geopolitics-of-Knowledge-and-the-Colonial>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MIGNOLO, Walter. **Histórias globais projetos locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

NAPOLITANO, Marcos. A História depois do papel. In: PINSKY, Carla (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 235-289.

O ABRAÇO da Serpente. Direção de Ciro Guerra. Bogotá: Ciudad Lunar Producciones, 2015. (125 min.), DVD, son., color. Legendado.

RAMOS, Danilo Paiva; ABREU, Carolina de Camargo. Olhos luminosos e peles de metal: resenha do filme “O abraço da serpente: um sonho amazônico” de Ciro Guerra. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 59, n. 3, p. 322-328, 22 dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/124826>. Acesso em: 7 out. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 7ª edição. São Paulo: Global, 2017.



A RELIGIÃO MARAJOARA: breve panorama histórico das vivências religiosas dos habitantes da Ilha do Marajó como subsídio para o Ensino de História na Amazônia

Antônio Ribamar Diniz Barbosa

O presente capítulo tem por objetivo contribuir para o Ensino de História na Amazônia sobre o prisma da religiosidade na região do Marajó. De maneira específica, aborda a implantação da religião adventista na região marajoara, através de um breve panorama histórico das vivências religiosas dos habitantes da Ilha do Marajó como subsídio para o Ensino de História na Amazônia. O material, inicialmente, foi o TCC do curso “Pan Amazônia: fronteiras e saberes de matriz africanas, indígenas e população tradicional”, na linha de pesquisa Signos, Religiosidades e Modos de vida e Religiosidades na Amazônia.

O objeto de pesquisa (a religião), bem como o contexto em que este é apresentado (o Marajó), além do propósito da discussão (o Ensino de História), podem facilmente ser elencados no método de ensino-pesquisa e analisados sob uma perspectiva decolonial.

A religião tem acompanhado a humanidade desde tempos imemoriais e faz parte de suas interações sociais, sendo considerada parte de seu desenvolvimento integral (GAARDER; HELLERN, NOTTAKER, 2005, p. 7). A Região Amazônica, onde está inserida a Ilha do Marajó, se destaca como um núcleo religioso efervescente, abrigando distintas manifestações religiosas que podem e devem ser analisadas para serem melhor compreendidas. Ao mesmo tempo, conhecer esse panorama de vivências religiosas pode fornecer subsídios para o Ensino de História nas instituições de ensino, bem como sua inserção em bancos de dados que podem ser acessados conforme professores/alunos desejem conhecer ou pesquisar a religião marajoara.

No Brasil, as manifestações religiosas são diversas, e asseguradas pela Constituição Federal que afirma, em seu primeiro capítulo, no artigo VI que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto

e as suas liturgias” (SENADO FEDERAL, 2006, p. 15). Inclui-se nesse contexto, as mudanças a outras crenças religiosas, o que pode ser percebido na história do povo marajoara.

A Ilha do Marajó, desde os tempos da Colônia Portuguesa, tem sido alvo de olhares diversos, seja por exploradores religiosos, viajantes, políticos e ou empresários, geralmente com objetivos escusos. Muitos estudos e pesquisas históricas já foram realizadas para melhor conhecer e compreender a região e seus habitantes. Segundo Marx (2007), em *Marxismo e religião: ópio do povo?*, para melhor conhecer o homem, se deve pesquisar sua religião, pois nada o influencia mais do que esta. Partindo desta premissa, esse trabalho visa revelar as vivências religiosas do povo Marajoara que habita a Amazônia há séculos, e que encontrou na religião o fundamento de sua origem, com ações cotidianas de enfrentamento a toda forma de discriminação. O estudo desse fenômeno religioso marajoara pode revelar um rico subsídio para o Ensino de História. Isso pode resultar em um olhar respeitoso as manifestações religiosas locais e o empoderamento de seus praticantes.

A importância deste estudo está em permitir conhecer historicamente, a religiosidade local em suas diferentes manifestações ao longo do tempo, com vistas a sua inserção no Ensino de História, pois, a julgar pela literatura revisada, o tema não foi discutido suficientemente. Autores, como Pacheco (2013) e Schaan (2007), que tratam de aspectos religiosos do povo marajoara, focalizam períodos específicos do desenvolvimento religioso no Marajó, não abordam amplamente o panorama religioso, tampouco propõem que o direcionamento de suas descobertas sejam usados como subsídios para o Ensino de História da Amazônia.

O ineditismo do tema pode estimular as novas gerações, não somente locais, a uma melhor compreensão de suas vivências religiosas, bem como motivar professores de áreas afins ao ensino/aprendizado, utilizando-se dos novos conhecimentos adquiridos através deste. Ao compreender as manifestações religiosas como base no desenvolvimento da humanidade em diferentes comunidades, adquire-se uma atitude respeitosa frente ao sincretismo religioso, ao cabo que o indivíduo esclarecido ensina com qualidade e respeito, exercendo uma melhor adoração. Portanto, significará uma contribuição para os estudos históricos tanto no âmbito local (Marajó) quanto regional (região amazônica), revelando uma história religiosa que se une à prática pedagógica do Ensino de História.

O desenvolvimento da pesquisa está ligado a três fatores, a saber: o primeiro é o fato de o pesquisador estar trabalhando no Marajó há oito anos, atuando como pastor da Igreja Adventista do Sétimo Dia, o que cria naturalmente uma identificação com a região, o que facilita as pesquisas. O segundo fator é a experiência do pesquisador com estudos ligados à história marajoara e temas religiosos, havendo inclusive publicado três livros a respeito. (DINIZ, 2011; DINIZ; ALVES, 2013; DINIZ, 2021). O terceiro fator é o ineditismo do tema, que pode estimular as novas gerações, tanto de alunos como de professores na região, a conhecerem melhor a religiosidade marajoara, o que facilitará o Ensino de História e proporcionará reflexões que resultem em convivências pacíficas entre as diversas manifestações religiosas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este tópico apresenta uma discussão ilustrativa e não exaustiva sobre as principais teorias e teóricos que discutem os temas: religiosidade, Ilha do Marajó e Ensino de História. As teorias são repassadas para demonstrar os pressupostos adotados na pesquisa, e os teóricos são citados para demonstrar como a discussão do tema vem sendo tratada. Para isso, uma revisão de literatura é destacada com os principais autores e pesquisas relacionadas.

Em termos gerais, a teoria da religião é estudada pela teologia, ciência da religião, sociologia, antropologia e outras ciências, que definem, de diferentes perspectivas, seu papel na vida humana. Para a teologia cristã, a religião compreende o aspecto redentivo, no qual Deus deseja resgatar o homem de sua condição de pecador e conduzi-lo à harmonia com sua divindade (Jo 3:16; Gn 3:1-5; Rm 12, etc.). Na perspectiva de Agostinho de Hipona, Deus fez o homem para “Si mesmo e o nosso coração estará inquieto até que repouse em Ti” (AGOSTINHO, 2019, p. 15). Para a sociologia, na visão de Durkheim (1996, p. 32), a religião é “um sistema solidário de crenças e de práticas relativas a coisas sagradas, isto é, separadas, proibidas, crenças e práticas que reúnem numa mesma comunidade moral, chamada igreja, todos aqueles que a elas aderem”. Para a antropologia, na compreensão de Tylor (1832-1917), religião é a crença em seres sobrenaturais ou espiritualizados. Para ele, “num gradiente evolutivo, haveria desde a crença animista até a formulação mais sofisticada do divino” (GUERRIERO, 2013). Todas

as teorias formuladas para tentar, parcialmente, explicar o fenômeno religioso, desta ou de outras ciências, reconhecem o papel fundamental e abarcante da religião sobre a vida e o comportamento humano em sua interpretação de si mesmo, de seu entorno e de suas relações sociais (GAARDER; HELLERN; NOTTAKER, 2005, p. 16).

Existe um considerável número de publicações sobre a religião ou as vivências religiosas na Ilha do Marajó. A religião marajoara já foi analisada por pesquisadores do campo da história, da sociologia e da antropologia, entre outras. Em uma resenha, Meirelles Filho enumera cronologicamente as principais produções literárias publicadas sobre a Ilha do Marajó, o que inclui as vivências religiosas de seus moradores. Tais pesquisas representam diferentes áreas do saber:

Nos últimos 60 anos, cabe mencionar 'Ilha do Marajó' (1956), de Nunes Pereira, obra breve, interessante e raramente encontrada; 'Amazon Town' (1953), do pesquisador norte-americano Charles Wagley, publicada em português em 1957 pela Companhia Editora Nacional (como 'Uma Comunidade Amazônica'); 'Santos e Visagens' (1955), de Eduardo Galvão, aluno de Wagley, também pela Companhia Editora Nacional (a partir da tese de doutorado defendida em 1952, como 'The religion of an Amazonian community: a study in culture change'); 'A foz do Rio Mar' (1968) e 'Marajó, desafios da Amazônia' (1976), ambos do paraense Miranda Neto, esta última republicada pela EDUFPA/Cejup em 1992; e o ensaio fotográfico 'Marajó' (1989), do carioca José de Paula Machado, com breve texto de Leandro Tocantins, um *coffee-table-book*, esgotado. Nas décadas de 1980 e 1990, o valoroso padre Giovanni Gallo publicou 'Marajó: ditadura das águas' (1981), além de sua autobiografia, de fraca distribuição. As coisas começaram a mudar se considerarmos as diversas publicações de Denise Schaan a partir de 2000, versando sobre arqueologia, e que têm o mérito de tornar públicos aspectos circunscritos à academia (vide 'Marajó: arqueologia, iconografia, história e patrimônio' ou 'Marajó – Culturas e Paisagens', este, fruto de parceria entre o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN e a Universidade Federal do Pará – UFPA), além de obras para o público escolar médio local, em parceria com Agenor Sarraf Pacheco e Jane Beltrão. Nas ciências sociais, apesar de alguma produção em artigos científicos, são raras as publicações vertidas em livro, acessíveis ao grande público, como o primoroso 'À Margem dos Marajós' (2006), de Agenor Pacheco. Fortuitamente, no marasmo do interesse de órgãos públicos sobre esta região, maior que sete estados brasileiros, ou Portugal, está o IPHAN, que investe em estudos e publicações, como o fez com 'Folias de São Sebastião: um estudo da transmissão musical' (2012), de Líliam Barros e Verena Abufaiad, e com 'Muito além dos campos: arqueologia e história da Amazônia marajoara' (2010), organizado por Denise Schaan e Cristiane Pires Martins (em parceria

com a UFPA). Alguns grandes fazendeiros realizaram obras autobiográficas, mas de divulgação restrita e de interesse relativo (como as das famílias Acatauassú, Castro Ribeiro, Feio Jr. e Steiner, entre outros, a maior parte editada por Antônio Smith Mesquita. (MEIRELES FILHO, 2013, p. 225-226).

Autores, como Pacheco (2013) e Schaan (2007), que tratam de aspectos religiosos do povo marajoara, concentram-se em períodos específicos da história, portanto, não abordam um panorama mais amplo dele. Enquanto Pacheco aborda o trabalho da Ordem dos Agostinianos Recoletos de Madri e sua visão cristã sacramental (a partir de 1930), Schann analisa “um sistema ritualístico-religioso que buscava legitimação no parentesco com os antepassados reais e míticos” (SCHAAN, 2007, p. 50), a partir do século V. Do mesmo modo, outros autores que escreveram a história social, ecológica ou espiritual da região, não aglutinam os diversos períodos pelos quais os marajoaras têm vivenciado a religião (LISBOA, 2012; VANDA, 2011). Percebemos que nenhum dos autores supracitados propõe, ao menos não de maneira direta, que suas descobertas sejam subsídios para o Ensino de História na Amazônia.

Várias obras analisam o papel da religião cristã na vida do povo Marajoara. A tese *Santos e Espírito Santo, ou Católicos e Evangélicos na Amazônia Marajoara*, de Pantoja (2011), é a melhor abordagem sobre as relações entre católicos e evangélicos no Marajó, bem como suas diferentes estratégias para expandir seus respectivos movimentos. Diniz (2021), em seu livro *A Igreja das Águas*, explora a chegada e interação dos Adventistas do Sétimo Dia com a população local, destacando como as primeiras congregações dessa denominação foram estabelecidas na Ilha e como os campos da saúde e educação foram fundamentais para o êxito dessa jornada.

Finalmente, o Ensino de História é considerado uma atividade indispensável e tem múltiplas faces, “expressão da complexidade que a envolve desde que” a história se tornou disciplina escolar (FONSECA, 2013, p. 3). Esse ensino, com base na memória, foi amplamente discutido por pesquisadores, como por exemplo, no opúsculo *O saber histórico na sala de aula*, organizado por Circe Bittencourt, que trata de questões sobre a possibilidade de se trabalhar com os bens culturais do “patrimônio histórico no processo ensino-aprendizagem de História, a fim de estimular, nos alunos, o senso de preservação da memória social coletiva,

como condição indispensável à construção de uma nova cidadania e identidade nacional plural” (BITTENCOURT, 2021).

Deve-se levar em conta que a abordagem aqui adotada reconhece a contribuição dos estudos decoloniais, valorizados especialmente a partir da década de 1990 e dos estudos iniciais de Aníbal Quijano (1928-2018), que constituem uma crítica ao eurocentrismo e às dinâmicas gerais do colonialismo, propondo uma releitura da história latino-americana (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2021), o que inclui a Ilha do Marajó em vivências religiosas.

METODOLOGIA

A presente investigação teve uma natureza qualitativa, pois se fundamenta mais em um processo indutivo do que dedutivo, em que o pesquisador analisa caso por caso, dado por dado, até chegar a uma perspectiva mais geral (GRINNELL, 1997); também em pesquisas bibliográficas, com base em material já publicado (GIL, 2009, p. 29), e também *in loco*, no período de 2014 a 2022.

A fonte oral também é valorizada, pois acrescenta uma dimensão viva, trazendo novas perspectivas à historiografia, visto que o historiador, muitas vezes, necessita de documentos variados, não apenas os publicados (FERREIRA, 2012, apud CARDOSO; VAINFAS, 2012, p. 169-170). A história oral é uma metodologia que tem sua importância para a investigação da memória de um evento, cultura ou povo. Embora fontes orais tenham suas limitações e sofram descrédito por parte de muitos (THOMSON, 1997), também apresenta possibilidades de conhecimento, e definitivamente não desmerece ou ignora obras ou documentos escritos, além disso, algumas vezes, abre o leque para uma investigação mais ampla (GANDON, 1997, p. 137-138).

A pesquisa *in loco* foi realizada nos municípios de Breves, Soure, Salvaterra e Ponta de Pedras, que representam as regiões do Marajó e suas diferentes experiências religiosas. Foram realizadas entrevistas em que algumas de suas vivências religiosas são descritas brevemente. Em termos de estrutura e formatação, este estudo adota as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), padrão adotado nas principais universidades brasileiras.

Este estudo foi organizado em sete partes: a primeira é introdutória, provendo a apresentação do assunto, sua justificativa e objetivos. Em seguida, é esboçada a metodologia e os procedimentos adotados na pesquisa. Na fundamentação teórica se oferece uma breve descrição do conceito de religião e seu papel na vida humana, no contexto marajoara, bem como uma breve história religiosa do Marajó e seu papel como subsídio para o Ensino de História na Amazônia. No final, apresentam-se algumas considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa revelou um conjunto de vivências religiosas do povo marajoara que habita o Norte do Brasil. Tais práticas puderam ser mapeadas com base em fontes históricas e depoimentos orais. As principais manifestações religiosas destacadas foram: a animista, dos indígenas marajoaras; o Cristianismo trazido pelos europeus, que pode ser dividido em Catolicismo e Protestantismo; e as religiões de matriz africana, dos quais surgem finalmente o sincretismo religioso atual. Tal sincretismo pode ser verificado com a junção de elementos das tradições cristãs, indígenas e africanas, formando uma cultura religiosa bastante popular e eclética. Tanto os católicos adotam costumes indígenas e de religiões de matriz africana quanto os protestantes. Esse emaranhado religioso pode ser comparado ao labirinto de rios que formam a ilha. Todas as manifestações, porém, parecem desaguar no mesmo lugar. Assim como os diversos rios e canais desembocam no rio Amazonas, as diversas manifestações religiosas apresentadas, especialmente as sincréticas, parecem ter o mesmo objetivo: a busca do divino ou transcendente.

O reconhecimento da religiosidade marajoara e suas vivências religiosas podem ser incluídos no Ensino de História da Amazônia, pois eles formam um rico acervo bibliográfico. Tal ensino pode beneficiar tanto alunos quanto professores, e a comunidade em geral, haja vista a escassez de materiais didáticos nesse sentido.

O conceito de religião pode ser definido de diferentes maneiras. A complexidade desse empreendimento humano não pode ser compreendida apenas de uma perspectiva. Vários pensadores tentaram exprimir com palavras o que para os adeptos é algo transcendente ou sagrado. Para Schleiermacher (1768-1834), “a

religião é um sentimento ou uma sensação de absoluta dependência”. Esse conceito acaba sendo vago e subjetivo, pois pode ser interpretado de várias maneiras. Outros filósofos complementam seu pensamento, destacando alguns elementos básicos do conceito. Para Tiele (1830-1902), “religião significa a relação entre o homem e o poder sobre-humano no qual ele acredita ou do qual se sente dependente. Essa relação se expressa em emoções especiais (confiança, medo), conceitos (crença) e ações (culto e ética).” Enquanto para von Glasenapp (1891-1963) “a religião é a convicção de que existem poderes transcendentais, pessoais ou impessoais, que atuam no mundo, e se expressa por insights, pensamentos, sentimento, intenção e ação.” (GAARDER, HELLERN; NOTTAKER, 2005, p. 19-20).

As definições apresentadas têm ao menos, três elementos em comum: I) a religião tem a ver com dependência; II) está relacionada ao contato do ser humano com o sobrenatural; e, III) gera um resultado prático na vida. Para o povo marajoara a religião se expressa justamente com sua dependência do Divino, em qualquer de suas formas, conforme a história parece salientar.

A ILHA DO MARAJÓ

A Ilha do Marajó é o maior território fluvial marítimo do mundo. Com seus 42 mil quilômetros quadrados de extensão e população superior a 500 mil pessoas, é a maior ilha costeira brasileira, na foz do rio Amazonas, “distribuída em regiões e campos naturais, zona de mata, praias, rios e mar” (PACHECO, 2006, p. 12), formada por 12 municípios (Afuá, Chaves, Santa Cruz do Arari, Salvaterra, Soure, Cachoeira do Arari, Ponta de Pedras, Muaná, São Sebastião da Boa Vista, Curralinho, Breves e Anajás). Uma descrição detalhada dessa enorme ilha é feita por Barata (1971):

É a Ilha de Marajó uma vasta planície, com aproximadamente 142 milhas de comprimento por 86 de largura, situada entre o Oceano Atlântico e os rios Pará e Amazonas. Segundo Paul Le Cointe sua área total é de 47.964 quilômetros quadrados. Vista num mapa, tem a aparência, assinalada por Farabee, de um ovo na boca de uma serpente, sendo esta o Amazonas. [...] sem montes e sem colinas, quase ao nível das águas que a cercam, só se eleva sensivelmente na costa oriental, única em que abundam pedras. É assim sujeita a inundações periódicas, no inverno, quando a ilha parece totalmente submergida, recoberta de um lençol d’água. No verão, todavia, fica enxuta e seca [sic], exceto em alguns lagos e no imenso pantanal conhecido pelo

nome de **Mondongos**, vasto domínio de répteis monstruosos, constantemente coberto de plantas palustres, e, às vezes, de árvores mais ou menos altas. Os campos, ou antes, as campinas ocupam quase toda a parte oriental e setentrional, e as matas, as outras duas partes, a ocidental e a meridional. Nestas estão os seringais e nos campos as fazendas de criação de gado. Nas matas reinam febres intermitentes e um calor intenso, ao passo que nos campos os ventos correm livremente, o clima é ameno e a população saudável (BARATA, 1971, p. 123, ênfase do autor).



Fonte: Carvalho (2021).

A religião marajoara pode ser mapeada pelos estudos históricos, e suas práticas ou vivências podem melhor ser compreendidas em diálogos orais com sua população nativa. São apresentadas aqui pelo menos quatro fases principais da religião marajoara.

A RELIGIÃO ANIMISTA DOS INDÍGENAS MARAJOARAS

Observando os fenômenos da natureza, os povos indígenas que habitavam a Ilha do Marajó antes da chegada dos portugueses desenvolveram uma religião animista, crendo que “a natureza é povoada de espíritos” (GAARDER; HEL-LERN; NOTTAKER, 2005, p. 24). Alguns historiadores da religião pensavam que o animismo havia sido a base de toda a religião e que mais tarde ele se transformou, via politeísmo, em monoteísmo. Embora isso não possa ser comprovado, os povos marajoaras primitivos tinham crenças em espíritos diversos, o que incluía a fauna, a flora, os fatores climáticos, entre outros. Schann (2007) esclarece que a cerâmica marajoara revela, aparentemente, as diferenças sociais das socieda-

des marajoaras (entre os séculos V e XIV) e parte de suas crenças religiosas. A representação de animais, sobretudo a serpente, as urnas funerárias e seu uso na veneração de ancestrais e as representações antropomórficas na bela arte marajoara permite inferir que os marajoaras adotavam uma visão animista da religião (SCHAAN, 2007, p. 50-56).

Isso pode ser observado em obras ceramistas do pequeno acervo arqueológico, em Ponta de Pedras, que ilustram a visão animista marajoara, resgatando a história das antigas civilizações e povos indígenas que habitaram Marajó, a exemplo das urnas funerárias. As urnas “são facilmente encontradas em diversas regiões do Marajó [...] em virtude de ser uma Ilha que anteriormente foi habitada pelos nossos antepassados aborígenes que povoaram Marajó muito antes da chegada dos homens brancos” que encontraram uma cultura bem definida. Esses povos “tiveram suas metas, sua civilização, tiveram sua cultura, tiveram as suas formas e normas de vidas” que repercutem até hoje e aquelas que já foram extintas “devem ser preservadas até para conhecimento técnico e histórico dos estudantes e pessoas que fazem pesquisa e esse é nosso principal objetivo: preservar para ensinar” (CASTRO, 2019). Esse comentário expõe, ainda que indiretamente, as práticas animistas preservadas na cerâmica e a importância de resgatar esses saberes históricos para o conhecimento das novas gerações e como parte do Ensino de História.

CRISTIANISMO TRAZIDO PELOS EUROPEUS

O Cristianismo foi introduzido na Ilha do Marajó durante a fase da conquista portuguesa. Para Pacheco (2009, p. 81), desde o século XVI, homens, grupos e nações viajaram por entre os rios a desbravar, povoar, colonizar, catequizar e recristianizar a Amazônia marajoara. Tal processo se intensificou com a chegada dos Jesuítas no Marajó, na companhia dos conquistadores portugueses. Enquanto esses dominavam as nações livres com a espada, aqueles o faziam com a cruz (DINIZ, 2021, p. 17).

Segundo Leão (2018, p. 18-19), três caminhos foram trilhados pelos portugueses para conquistar o Marajó. Ao Norte, deixando o oceano Atlântico e avançando Rio Amazonas adentro para alcançar, via margem esquerda, Gurupá. Ali na confluência com o Rio Xingú, perceberam ser um lugar estratégico para se

avistar quem subia e descia o rio Amazonas, por isso construíram o Forte de Santo Antônio de Gurupá, em 1623; ao Sul, no rasgar da baía de Marajó com a fundação da missão de Joanes, em 1653, pelos padres Franciscanos; e a terceira via, pelo Oeste, em 1659, comandada pelo padre Antônio Vieira, a qual consolidou, através de um tratado de paz no alto Mapuá, com sete caciques das nações “nheengáíba”, a conquista do grande arquipélago, que abriria os estreitos de Breves à navegação por dentro do Amazonas. A assinatura desse histórico tratado mudaria a história do Marajó para sempre. Para Portugal, principal interessado, garantiria o trânsito livre pelo estreito de Breves, rumo a Macapá e Guiana Francesa; para a Igreja Católica, abriria novo campo missionário para o envio de outras missões religiosas e para os marajoaras, ao mesmo tempo, proporcionaria o surgimento de vilas e cidades, posteriormente, formando uma mesorregião, apesar da extinção contínua de sua cultura (DINIZ, 2021, p. 17).

Embora os missionários católicos tenham cristianizado os amazônidas, de maneira geral, e o Marajó, de forma específica, eles não foram os únicos cristãos a atuarem nessas *paragens* (local com endereço localizável, na linguagem do ribeirinho marajoara). Assim como os catequistas que deixaram a doutrina católica, os missionários protestantes também trouxeram sua mensagem. Com a abertura dos portos, a presença de estrangeiros de outras religiões e a entrada da Bíblia no país, a fé católica, implantada pelos jesuítas no Marajó, teria uma concorrente (CÉSAR, 2000).

Durante o Brasil Império (1822-1889), a Sociedade Bíblica Americana distribuiu 206 mil exemplares da Bíblia (GIRALDI, 2013, p. 147-148; 333). Em 1857, Robert Nesbit foi enviado como primeiro representante da Sociedade Bíblica Americana na região amazônica. Ele distribuiu, na capital paraense, 2.500 bíblias em português. Em 1858, entusiasmado com os bons resultados do primeiro ano, Nesbit resolveu fazer uma longa viagem missionária, percorrendo todo o rio Amazonas, desde a foz, no oceano Atlântico, até a nascente, no Peru:

Robert Nesbit partiu de Belém no barco *Tabatinga*, levando um grande carregamento de Escrituras em português para distribuir aos moradores ribeirinhos. Ao longo da viagem até Manaus, a capital da Província do Amazonas, visitou muitas vilas e povoados situados nas margens do rio Amazonas. Em cada parada do barco, reunia os moradores da região para ouvir a pregação do evangelho e distribuía exemplares das Escrituras (GIRALDI, 2013, p. 146-147).

Nesbit não conseguiu concluir a viagem, pouco antes de terminá-la, morreu, em decorrência de febre amarela. É possível que muitos exemplares tenham chegado às mãos do povo marajoara, com quem Nesbit deve ter interagido em sua longa viagem. Caso se comprove essa hipótese, ele seria um dos primeiros missionários protestantes a visitar o Marajó. A Igreja Evangélica Assembleia de Deus chegou ao Marajó em 1911, com os primeiros batismos em Soure, por Gunnar Vingren, que havia fundado (com Daniel Berg) a denominação em Belém, no mesmo ano (PANTOJA, 2011, p. 70, 81). Essa denominação evangélica é a maior e mais influente no Marajó. Em entrevista para a pesquisa, Josicleide Mendonça Garcia, de Salvaterra, relatou algumas de suas vivências religiosas cristãs:

Iniciei na Igreja Católica; era muito fervorosa; fui catequista; diretora de jovens e também participava da oferta que tinha que recolher e no ano de 2000 eu estava pronta para ir para o convento em Breves [...] já tinha feito os cursos em Soure, na Prelazia do Marajó em Soure, mamãe já tinha liberado e eu estava decidida a ir para o convento [...] Eu era muito devota da Nossa Senhora da Conceição [Padroeira de Salvaterra] e por isso eu fui atraída por essa questão religiosa e aqui no município, na nossa cidade é muito isso, as vilas sempre tem o círio... (GARCIA, 2019).

O depoimento de Mendonça demonstra o fervor que ainda pode ser visto nos habitantes locais, apesar do processo de secularização em tempos pós-modernos. A exemplo de Raimundo Nonato Teixeira da Silva, de Soure, que praticou o catolicismo até os 18 anos de idade, após conhecer melhor o evangelho, tornou-se Adventista do Sétimo Dia. Ele participou ativamente em ambas as denominações, já que havia “lido o Novo Testamento quatro vezes” e tornou-se um líder adventista de destaque no Marajó (SILVA, 2019).

AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

Além do Cristianismo, em suas distintas manifestações, a África também contribuiu com a formação religiosa do Marajó. Com a chegada de negros escravizados daquele continente ao Arquipélago, a partir do século XVIII, seriam introduzidas e/ou aperfeiçoadas as religiões de matriz africana na Amazônia marajoara. Em 1755, com a criação da Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e Maranhão, o tráfico de escravizados africanos intensificou-se. Os negros tiveram que se adaptar ao novo ambiente, como vaqueiros, carpinteiros, calafates,

ferreiros, alfaiates, curtidores etc., enquanto suas mulheres eram escravizadas aos trabalhos domésticos e servindo como concubinas dos seus senhores. Quando os índios eram submetidos a trabalhos forçados, adoeciam gravemente e com facilidade, vinham a morrer: essa foi a trágica solução (ARAÚJO, 2014, p. 16-17). A religião e a economia se combinariam, no Marajó dos campos, para o surgimento das primeiras vilas e cidades. Como os negros foram subalternizados, viram nas práticas religiosas, uma forma de afirmação e superação da dor infligida pelo escravizador.

Em seu livro *Marajó, ditadura da água*, Gallo comenta várias vivências religiosas que estamos analisando. O autor cita um episódio no qual foi visitar um pajé, num Terreiro, onde os trabalhos espirituais eram realizados, com a presença de vários fiéis da Igreja Católica que ele liderava, em Santa Cruz do Arari (GALLO, 1997, p. 49). O povo marajoara negro, descendente de africanos trazidos à força ao nosso país, conservou a antiga religião que praticavam em sua terra natal, agregando novos saberes ritualísticos, como o xamanismo indígena. Deve-se ressaltar, porém, que as práticas religiosas da Umbanda e do Candomblé se tornaram populares nas classes minoritárias, especialmente nos municípios do lado oriental do Marajó. Soure, por exemplo, era famosa pela quantidade de Terreiros e líderes de Candomblé. Um episódio pitoresco a respeito da popularidade das religiões africanas em Cachoeira do Arari, é citado por Diniz (2021, p. 121).

Em Salvaterra, uma das praticantes da Umbanda foi Terezinha Santana Ribeiro Sousa. Ela relata que, na prática de uma religião tipicamente brasileira, “desmaiava” e perdia os sentidos em repetidas ocasiões. Sua experiência acontecia mais em virtude de influências locais do que em uma decisão racional, já que ela também frequentava a Igreja Católica Apostólica Romana na Vila de Água Boa e tempos depois, veio a converter-se ao Adventismo (SOUSA, 2019).

O SINCRETISMO RELIGIOSO ATUAL

Mais recentemente, se pode notar nitidamente, um sincretismo religioso em andamento na Ilha do Marajó. Gallo (1997) percebeu, ao atuar em Santa Cruz do Arari como pároco, a participação de seus fiéis em práticas de religiões de matriz africana e pajelança, enquanto Diniz (2021, p. 66) identificou o mesmo fenômeno sincrético, atenuado em fiéis Adventistas do Sétimo Dia, ramo protes-

tante da religião Cristã. Diniz sintetiza os passos para essa mistura religiosa que impregnou a sociedade marajoara, especialmente a partir do século XX:

Quando os portugueses chegaram ao Marajó, no século XVI, encontraram diversas nações indígenas, que foram pacificadas pelos Jesuítas, os quais implantaram o Catolicismo e fundaram as primeiras vilas na região. Com a vinda de negros africanos e suas relações com nativos e europeus, surgiu o marajoara atual. Essa simbiose cultural pode explicar certas dificuldades na evangelização da região. Os indígenas tinham uma religião animista; os negros de religiões de matriz africana e os portugueses adotavam o Catolicismo europeu (DINIZ, 2021, p. 141).

Em Breves, principal município marajoara, pode-se acompanhar tais práticas sincréticas observando o comportamento de várias pessoas. Alguns católicos vão à missa aos domingos em suas comunidades, porém visitam a Campal Adventista todo ano e assistem a cultos evangélicos quando são convidados por seus amigos. Há evangélicos que acreditam, por exemplo, na lenda do boto e adotam certas práticas que impedem o mal-olhado ou a má-sorte. Essa constatação reforça o argumento de que o marajoara segue vivenciando a religião de forma sincrética, especialmente depois que os principais segmentos religiosos foram estabelecidos e popularizados (MORAES NETO, 2019).

Os elementos indígenas, negros e brancos (europeus) acabaram se unindo ou partilhando mitos, práticas e crenças religiosas, tomando emprestado de uma ou outra manifestação religiosa, no afã de completar a sua própria. Essa grande teia religiosa, à semelhança dos inúmeros rios e canais que formam a Ilha do Marajó, desaguam em um só lugar. Assim como os rios finalizam seu curso no rio Amazonas, as diversas manifestações religiosas desaguam no oceano do transcendente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo abordou a religião marajoara, tanto histórica como pedagogicamente. No aspecto histórico, foi apresentado um breve panorama sobre as principais vivências religiosas dos habitantes da Ilha do Marajó, maior ilha fluvial marítima do mundo, com mais de 500 mil pessoas atualmente. O objetivo desta análise foi oferecer subsídios para o Ensino de História da Amazônia. Pode-se constatar, inicialmente, a importância da religião na vida humana:

Todas as religiões dizem de uma ou de outra maneira, que o homem não vive, e não pode viver, por si só. Ele se relaciona vitalmente com os poderes na Natureza e na Sociedade exterior a ele e até depende deles. Vaga ou claramente, ele sabe que não é um centro independente de força capaz de se apartar do mundo (NOSS, 1990, p. 28).

Em segundo lugar, percebe-se uma grande diversidade de práticas religiosas, agrupadas em quatro fases: i) a religião animista dos indígenas marajoaras; ii) o cristianismo trazido pelos europeus; iii) as religiões de matriz africana; e iv) o sincretismo religioso atual. Parece que há um desenvolvimento progressivo da prática religiosa no Marajó, com o abandono de aspectos míticos para compreensões mais racionais, que ainda precisam ser analisadas mais detidamente em pesquisas futuras. A prática dessas religiões nem sempre segue uma sequência uniforme. Pode haver tanto a aceitação de uma nova religião quanto o sincretismo de práticas e crenças.

Em termos gerais, o povo marajoara valoriza a prática religiosa em sua busca pelo divino, pois sabe que depende da ajuda sobrenatural para sobreviver diante dos desafios que a natureza lhe impõe. O conhecimento da religião marajoara pode constituir um rico acervo para o Ensino de História da Amazônia, haja vista a escassez de materiais didáticos a respeito. O mais importante, talvez, seja o respeito mútuo que tal conhecimento produz, tanto entre aqueles que ensinam quanto naqueles que praticam essas manifestações religiosas.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO. **Confissões**. Traduzido por Beatriz S. S. Cunha. São Paulo: Principis, 2019.

BARATA, Frederico. Marajó. In: ROCQUE, Calos. **Grande enciclopédia da Amazônia**: Antologia da Cultura Amazônica. Volume VI: antropologia - folclore. São Paulo: Amazônia Edições Culturais LTDA, 1971

BÍBLIA. Português. **A Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 2011.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber histórico na sala de aula**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5723154/mod_resource/content/1/ORI%C3%81%2C%20R.%20Mem%C3%B3ria%20e%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

CARVALHO, Paulo P. de. Mapa da Ilha do Marajó. **Blog Marajoando**. Disponível em: http://3.bp.blogspot.com/_O_rgkdiqDY/SumbWwIYcI/AAAAAAAAAhw/EhLLXVxz97E/s1600-h/mapa+MARAJOANDO.JPG. Acesso em: 26 abr. 2021.

CASTRO, Edinelson Martins de. **Entrevista realizada por Antônio Ribamar Diniz Barbosa**. Ponta de Pedras, 02 de janeiro de 2019.

CÉSAR, Elben M. Lenz. **História da evangelização do Brasil**, dos jesuítas aos neopentecostais (1930-2016). 2 ed. Viçosa, MG: Ultimato, 2000.

DINIZ, Ribamar. **O adventismo na Terra do Padre Cícero: uma história de fé, perseguição e milagres**. Brasília: Sociedade Criacionista Brasileira, 2011.

DINIZ, Ribamar. **A Igreja das Águas: uma breve história da Igreja Adventista do Sétimo Dia no Arquipélago do Marajó (1937-2020)**. 1. ed. Macapá, AP: Ed. do Autor, 2021.

DINIZ, Ribamar; ALVES, Técio. **150 años de conducción divina: una breve historia de los 150 años de la Iglesia Adventista del Séptimo Día (1863-2013)**. Cochabamba: Centro de Estudios Elena G. de White, 2013.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: velhas questões novos desafios. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p. 169-170.

FONSECA, Thais Livia Lima. **História & Ensino de História: história e reflexões**. São Paulo: Editora Autêntica, 2013.

GAARDER, Jostein; HELLERN, Victor; NOTTAKER, Henry. **O livro das religiões**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GANDON, Tania Almeida. O índio e o negro uma relação legendária. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, 1997, n. 19/20, p. 137-138. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20951/13554>. Acesso: 19 abr. 2021.

GARCIA, Josicleide Mendonça. **Entrevista realizada por Antônio Ribamar Diniz Barbosa**. Salvaterra-PA, 06 de janeiro de 2019.

GIRALDI, Luiz Antônio. **A Bíblia no Brasil Império**. Barueri-SP: SBB, 2013.

GUERRIERO, S. Antropologia da religião. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank. (Org.). *Compêndio de ciência da religião*. 1 ed. v. 1. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013, p. 243-256. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/369000319/1-Antropologia-da-religiao-pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

LISBOA, Pedro. L. B. **A Terra dos Aruã**: uma história ecológica do Arquipélago do Marajó. Belém-PA: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2012.

LÖWY, Michael. Marxismo e religião: ópio do povo? In: BORON, Atilio A.; GONZÁLEZ, Javier Amadeo y Sabrina (organizadores). **A teoria marxista hoje**: Problemas e perspectivas. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/35157909.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

MEIRELES FILHO, João. O Marajó de Lisboa. In: LISBOA, Pedro. L. B. *A terra do Aruã: uma história ecológica do Arquipélago do Marajó*. Belém, PA: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2012. **Ciências Humanas**, Belém, v. 8, n. 1, p. 225-228, jan./abr. 2013.

MORAES NETO, Adazilzo. **Entrevista realizada por Antônio Ribamar Diniz Barbosa**. Soure-PA, 23 de fevereiro de 2019.

NOSS, Jonh B. Man's Religions. In: LANGE, Cesário. **O homem em busca de Deus**. São Paulo: Associação Torre de Vigia de Bíblia e Tratados, 1990.

PACHECO, Agenor Sarraf. En el corazón de la Amazônia: identidades, saberes e religiosidades no regime das águas marajoaras. 2009. 254f. Tese (Doutorado em História Social) – **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, SP, 2009.

PANTOJA, Vanda. Santos e Espírito Santo, ou católicos e evangélicos na Amazônia marajoara. 2011. 223f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - **Universidade Federal do Pará**, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2011.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. Museu de Arte de São Paulo. Disponível em: <https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

SCHAAN, Denise Pahl; MARTINS, Cristiane Pires (Org.). **Muito além dos campos Arqueologia e história na Amazônia Marajoara**. Belém: Gknoronha, 2010.

SENADO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2006.

SILVA, Raimundo Nonato Teixeira da. **Entrevista realizada por Antônio Ribamar Diniz Barbosa**. Soure-PA, 06 de janeiro de 2019.

SOUSA, Terezinha Santana Ribeiro. **Entrevista realizada por Antônio Ribamar Diniz Barbosa**. Salvaterra-PA, 06 de janeiro de 2019.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a História e as memórias. **Projeto História**, São Paulo, v. 15, n. 14, p. 51-71, fev. 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11216/8224>. Acesso em: 10 out. 2021.



Fotografia 4: Reinilda Oliveira

CORPOS NEGROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DISCURSOS DE BRANQUEAMENTO

Cleydiane Cristina dos Santos Rodrigues Feitosa

Nos últimos anos, temos percebido o crescimento de pesquisas voltadas para estudos étnico-raciais sobre os mais distintos temas. Visando colaborar ainda mais com esse campo de pesquisa, o presente capítulo foi impulsionado por meio de outra pesquisa, realizada como trabalho de conclusão de curso, em que buscamos analisar os processos de branqueamento que perpassam no ambiente escolar. Assim, partimos da problemática sobre a compreensão de como os processos de branqueamento podem ser vistos na escola, de como o ambiente escolar contribui, por meio dos seus discursos, para o processo de branqueamento das crianças negras na educação infantil.

Tal interesse pela temática surge pelo fato de a educação infantil ser a primeira etapa da educação básica, tendo em vista que nessa etapa, a criança inicia o seu processo educacional, desenvolvendo a sua identidade e autonomia, o que coopera para sua socialização fora do seu convívio familiar. Assim, a escola desenvolve um importante papel na construção das identidades de crianças e jovens. Partindo desse pressuposto, destaco a importância de trazer a discussão sobre o processo de branqueamento que as crianças negras passam no âmbito escolar e como isso repercute de maneira negativa para o desenvolvimento delas.

Ressalto a importância de refletirmos em torno das práticas pedagógicas, sobre as maneiras que essas ações educacionais institucionalizadas atuam como ferramentas para a manutenção dos discursos e práticas dos processos de branqueamento, principalmente, quando é notória uma resistência na inclusão da população negra e também do combate ao racismo e discriminação nos espaços escolares, bem como a inclusão do tema da cultura africana e afrodescendente como parte dos conteúdos abordados em sala de aula.

Assim, ressaltamos a relevância de abordarmos como os discursos de branqueamento têm sido construídos no âmbito escolar e como a escola tem contribuído significativamente para o silenciamento e rejeição dos grupos étnicos em seus espaços. Tendo em vista que esta não considera em seu conjunto, a

pluralidade existente em seu público, é importante que possamos refletir nas nossas práticas e abordagens de conteúdo, com intuito de contribuir para o desenvolvimento da criticidade de nossos alunos e sua auto-aceitação de quem eles são.

A obrigatoriedade da temática afro-brasileira e indígena no currículo da educação básica, determinada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, trouxe uma discussão sobre como as práticas pedagógicas deveriam ser abordadas no âmbito da sala de aula na educação básica. A educação infantil traz em si as suas peculiaridades, tendo em vista que as suas interações devem ser consideradas com base nos eixos que englobam essa etapa da educação, como o eu, o outro e nós. A temática sobre a educação étnico-racial no Brasil sempre foi pautada em debates polêmicos, uma vez que assuntos como racismo, discriminação racial e preconceito não eram abordados com relevância nas escolas do país, o que de certa forma contribuiu para o silenciamento da história dos povos afro-brasileiros e indígenas do nosso país, colaborando para a reprodução de uma história com representação estereotipada de negros e indígenas.

Uma vez que a escola contribui para a formação dos sujeitos, também se tornou um dos espaços de lutas do Movimento Negro que, como resultado de suas lutas, incluiu a temática afro-brasileira no currículo escolar, por meio da Lei 10.639/2003 e posteriormente com a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2003), o que também possibilitou a formação continuada dos professores dentro da perspectiva étnico-racial e materiais específicos para a história e cultura afro-brasileira, garantindo assim, a inserção de tal temática dentro do currículo escolar das instituições de ensino.

Desse modo, a presente pesquisa se justifica pela relevância do enfrentamento ao discurso do branqueamento dentro dos espaços escolares, na medida em que as escolas não consideram a importância da inserção da lei já destacada, contribuindo para o processo de efetivação de discursos frente ao branqueamento das crianças negras na educação infantil. Para isso, abordamos os conceitos de branqueamento/branquitude com base nos autores Bento (2002), Cardoso (2008) e Schucman (2012). Também enfatizamos os estudos do branqueamento nos espaços escolares, realizado por Martins (2017) e o racismo, no ambiente escolar de Cavalleiro (2020).

Portanto, este estudo pode possibilitar que mais pesquisadores possam se interessar pela temática e desenvolvam outras pesquisas, aprofundando mais o tema, e contribuam para a reflexão que norteia o campo da educação infantil e as relações étnico-raciais nos espaços escolares, com o objetivo de analisar o processo de branqueamento da criança negra no contexto da educação infantil. Possibilita ainda perceber como a escola contribui para a negatização dos estereótipos negros para expor a importância do pensamento decolonial para a educação infantil, identificando, assim, as interferências socioculturais do discurso do branqueamento na identidade negra na educação infantil.

UM OLHAR SOBRE O BRANQUEAMENTO

O conceito de branquitude ou branqueamento tem sido bem discutido no atual contexto. Entendemos assim, por branqueamento algo criado pela elite branca brasileira, no intuito de se classificar como povo superior aos demais grupos que compõem a nação brasileira. Quando pensamos nesse processo de branqueamento em relação à população negra, entendemos o processo de mudanças de estereótipos que os negros e negras passaram, na tentativa de se igualarem aos brancos e assim conquistarem espaço e cidadania na sociedade (DOMINGUES, 2002).

O branqueamento no Brasil coincidiu com o processo de desenvolvimento industrial na segunda fase, entre 1808 a 1929. Naquele período, muitos imigrantes vieram para o país como força de trabalho que até então, era ocupada pelos negros e negras. No período pós-abolição, a conjuntura social brasileira era formada em sua maioria, pela população negra, ou seja, os negros representavam a maior parte da população do nosso país (BENTO, 2002; DOMINGUES 2002).

Assim entendemos por branqueamento:

Um lugar de privilégio racial mantido por amplos e complexos processos de autoproteção, diretos ou indiretos, reforçando a análise de que a branquitude é composta por uma série de práticas individuais articuladas por pressupostos raciais historicamente determinados. Essas práticas, não sendo isoladas ou simples acaso, afetam diretamente a construção e repetição da ordem social injusta, estruturadas por meio de mecanismos racializados e incorporados nos sujeitos (BENTO, 2002, p. 04).

Por meio dos dizeres de Bento (2002), podemos compreender que a branquitude ou branqueamento interfere de maneira direta nos espaços sociais, culturais e econômicos e principalmente, nas disputas de classe. Isso é notório quando analisamos os dados em relação à taxa de escolaridade e emprego entre brancos e negros. Podemos evidenciar, pelos dados apresentados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2019), que 71,7% dos jovens fora da escola são negros, e apenas 27,3% destes são brancos (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2020, s/p).

O conceito de brancura fundamentou-se no conceito de raça pura; o estereótipo do europeu, como o idealizado e seguido por geração após geração. Ou seja, a concepção da branquitude está pautada principalmente nas questões fenotípicas, ou seja, existe um modelo, um padrão a ser seguido, e esse modelo deve ser sempre o mais próximo do europeu. Para Cardoso (2008):

A branquitude, obviamente, também diz respeito aos aspectos físicos que identificam uma pessoa ou um grupo, no entanto, se encontra além dessa característica. A brancura seria também um dos traços da própria branquitude, isto é, uma pessoa pode perfeitamente identificar-se como branca, mesmo que não possua brancura (CARDOSO, 2008, p. 57).

A branquitude/branqueamento pode ser entendida como os traços físicos: pele branca, olhos claros e cabelos lisos; como bem destacou Ramos (1957), em seus estudos, que chamou de “patologia branca no Brasil”. Porém, a branquitude pode ser vista como a identidade branca, que se caracterizou nas sociedades estruturadas pelo racismo como sendo “um lugar de privilégio materiais e simbólicos, construído pela ideia de superioridade racial branca que foi forjada através do conceito de raça edificado pelos homens da ciência no século XIX delimitando assim fronteiras hierarquizadas entre brancos e outras construções” (SCHUCMAN, 2012, p. 3).

Para Frankenberg (2004), a branquitude deve ser vista como produto da história e da categoria relacional, possuindo significados principalmente dentro do contexto social, pois são neles que tais conceitos foram construídos e reescritos. Em outras palavras, compreendemos que a branquitude se desloca dentro dos espaços, adquirindo características fenotípicas, de origem e regionalidade, a branquitude se autocalifica como demarcadora de hierarquia social.

De acordo com Schucman (2014, p. 136):

Se pensar a branquitude é que esta identidade racial, para além de criar uma fronteira externa entre brancos e negros, tem fronteiras e distinções internas que hierarquizam os brancos através de outros marcadores sociais, como classe social, gênero, origem, regionalidade e fenótipo.

Podemos considerar que a branquitude pode ser vista e entendida como um lugar de privilégio, de respeito e acesso a determinados recursos materiais e simbólicos. A questão da superioridade está entrelaçada na maneira como a sociedade tem interpretado a branquitude e como as relações são construídas dentro dos grupos que compõem a nossa sociedade.

A grande questão da branquitude, podemos assim dizer, é o fato de ela promover a hierarquização racial, implicando critérios de valorização de um grupo e subjugando os demais, determinando quem pode ou não ser alvo de preconceitos e discriminação no processo social. Para a população negra, o branqueamento pode ser visto como o processo de mudança de seus fenótipos, visando a sua aceitação por parte dos brancos, ou seja, quanto mais o embranquecer, mais possibilidades de integração na estrutura social se teria.

O processo de branqueamento se passa dentro dos mais diversificados espaços, e a escola não está alheia a tal influência; assim, é importante entendermos como esta interfere nos espaços educacionais e nos sujeitos que se relacionam dentro desses âmbitos. Para que possamos adotar as medidas necessárias para mudar as práticas que têm contribuído para tais interferências dentro das instituições escolares é necessário que os debates, como racismo, representatividade, identidade e discriminação, sejam incluídos e alinhados aos processos educacionais.

METODOLOGIA

A metodologia usa procedimentos e técnicas que devem ser aplicados e observados durante a construção do conhecimento, visando comprovar e validar os resultados observados. Dessa maneira, o método teórico desenvolvido nesta pesquisa será o bibliográfico, tendo em vista nos permite ter contato direto com materiais já descritos sobre o tema da pesquisa.

Por meio do levantamento bibliográfico, é possível a

organização e a formulação de sínteses de leitura, o que facilita a composição da revisão de literatura a que o pesquisador se propôs, tornando possível verificar a viabilidade e as limitações do estudo, com a indicação de suas variáveis e hipóteses da pesquisa e, consequentemente, a estipulação dos objetivos e a definição do método e dos processos a empregar no trabalho – amostra, instrumentos, procedimentos e técnicas de pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 131).

Assim, a escolha por tal metodologia nos permite fazer a coleta de dados e também nos aprofundarmos mais quanto ao objeto de pesquisa. A escolha por tal procedimento se justifica, uma vez que, por meio desta, é possível ter acesso a todo material já escrito sobre o tema, nos permitindo um levantamento de dados para melhor fundamentar a pesquisa. Em conjunto com o levantamento bibliográfico, utilizamos da pesquisa documental, sendo esta de extrema importância para organizar as informações coletadas, conferindo a veracidade dos dados apresentados, demonstrando a importância de se consultar tais fontes.

RESULTADOS – A INFLUÊNCIA DO DISCURSO DO BRANQUEAMENTO DENTRO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Muitas gerações cresceram ouvindo histórias de príncipes e princesas, representados por um imagético de brancura, pautados na supremacia branca. A decoração da sala de aula sempre foi atribuída a uma ornamentação que não atendia a toda a diversidade que compõe a escola:

A representação de personagens brancos/as na decoração da escola constrói uma valorização positiva das diferenças fenotípicas desse grupo humano, contribuindo para a construção de um sentimento de inferioridade das crianças negras, uma vez que a escola é constituída, quase na sua totalidade, de crianças negras. Embora em minoria, as características físicas das pessoas brancas se sobressaem nas instituições (SOUZA; DINIS, 2018, p. 287).

É importante destacar que as identidades das crianças estão sendo construídas também nos espaços escolares e que esses espaços são compostos, em grande parte, por crianças negras, e quando não se considera o público com sua pluralidade, acaba-se prestigiando um grupo em detrimento do outro.

Percebemos uma espécie de homogeneidade sendo estabelecida nos espaços escolares, em que a regra é caracterizar todos como brancos, legitimando

a supremacia da cultura da brancura; assim, “‘ser branco’ não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural [...], ‘étnica’ é a música ou a comida dos outros países” (SILVA, 2012, p. 83).

O branqueamento funciona como uma afirmação da europeização, em que é necessário fazer e ser visto como branco; nesse sentido, o branqueamento pode ser entendido como uma ferramenta usada para causar a inferioridade e autorrejeição por parte daqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos por uma sociedade que tem se caracterizado cada vez mais racista.

Para Silva (2007, p. 97) tal discurso de branqueamento pode,

Além de causar a inferiorização e a auto rejeição, a não aceitação do outro assemelhado étnico e a busca ao branqueamento, internaliza nas pessoas de pele clara uma imagem negativa do negro, que as leva a dele se afastarem, ao tempo em que veem, na maioria das vezes, com indiferença e insensibilidade a sua situação de penúria e o seu extermínio físico e cultural, atribuindo a ele próprio as causas dessa situação.

É de suma importância que os professores compreendam a necessidade de desenvolver a criticidade dentro das práticas pedagógicas adotadas por eles, principalmente pensando na criança negra. O processo de valorização dos seus corpos, seu cabelo e cor da sua pele, quanto mais cedo trabalhados como imagem positiva, sobre o que é ser negro para essas crianças, mais cedo elas irão compreender a importância de se autoaceitarem, e de rejeitarem o processo de branqueamento que as escolas atribuem a elas.

De acordo com Martins (2017, p. 96)

Às crianças negras brasileiras têm sido negadas as informações que contribuem com o desenvolvimento de suas capacidades, habilidades e valorizam sua cultura, sua etnia e sua forma de ser. Isso porque as representações sociais, elaboradas em torno da cultura e raça negras, têm gerado uma imagem negativa em relação às pessoas pretas e pardas.

O espaço educacional tem contribuído para a negação e invisibilidade da criança negra dentro do seu cotidiano escolar, reproduzindo imagens e discursos de representações pautadas em uma única imagem e cultura: a branca. Dessa forma, podemos dizer que as instituições escolares são vistas como mecanismos de discriminação, quando não consideram a diversidade cultural existente em seus espaços, quando em relação às histórias e às culturas que compõem o seu âmbito

educacional, acabam por influenciar as práticas de negação do corpo negro e a identidade étnico-racial.

De acordo com Gomes (2003, p. 171),

Como sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa delas supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.

Pelos dizeres de Gomes (2003), entendemos que muitas vezes, o problema perpassa os espaços escolares pelo fato de a escola não reconhecer as múltiplas identidades que constituem os sujeitos, tornando difícil o reconhecimento das crianças quanto ao seu pertencimento ao seu grupo social, o que acaba ocasionando discriminação e racismo dentro dos espaços escolares, onde,

[...] em convívio com estereótipos negativos, as crianças aprendem a internalizar sentidos positivos e negativos sobre si mesmos, e a professora é uma das principais pessoas que vai lhes possibilitar informações sobre como e o que elas são, a partir do fornecimento dos principais dados sobre seu desenvolvimento, suas capacidades e habilidades (SILVA, 2002, p. 138).

A criança negra nos espaços escolares, muitas vezes, é ensinada a negar a si mesma, uma vez em que este é um espaço de socialização e de convivência com o outro, que acaba influenciando na construção das identidades. De acordo com os dizeres de Cavalleiro (2020), as crianças negras tendem a construir desde cedo, a imagem negativa de si mesmas e do seu grupo étnico; em contrapartida, as crianças brancas se revelam com um sentimento de superioridade em relação aos demais colegas.

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre o negro (CAVALLEIRO, 2020, p. 19).

É notório que o discurso de branqueamento tem se sustentado com base na figura do homem branco como o idealizado, seja pela história, cultura ou traços fenotípicos. Por outro lado, temos a figura do homem negro sendo deturpada

e negada por uma sociedade que não assume os grupos que contribuíram para o processo de formação da sua população.

É de suma importância que discussões como essas façam parte dos espaços escolares, visando contribuir para a reflexão dos sujeitos na educação infantil. Vale ressaltar que os professores possuem um importante papel nesse processo de aprendizagem, e que a sua prática pode contribuir positiva ou negativamente para a construção de representações e identidades das crianças negras inseridas nesses espaços.

A escola contribui assim, negativamente, quando não garante a inserção da cultura e história africana e afrodescendente, conforme a Lei 11.645/03 determina, e também quando não possibilita a valorização das características do negro, forjando uma falsa identidade das crianças negras, pautada nos ideais de brancura e sem sentimento de pertencimento do seu grupo étnico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo realizado, compreendemos que as escolas muitas vezes, contribuem para o silenciamento das crianças negras dentro do seu espaço, e permeiam discursos de branqueamento, os quais interferem diretamente na construção da identidade das crianças, isso acontece por meio da não inserção dos assuntos étnico-raciais.

A falta de problematização de temas, como racismo, preconceito e discriminação racial na educação, em grande parte, tem sido por conta da resistência em abordar tais temas nesses espaços, mesmo com a Lei nº 10.645/2003 e, posteriormente, com a Lei nº 11.649/2008, que estabeleceram a obrigatoriedade de conteúdos sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica.

O branqueamento nos espaços escolares é resultado de histórias que foram contadas pautadas em um único grupo, em que a história dos vencedores e a imposição da cultura branca vêm sendo valorizadas e vistas como modelo ideal a ser seguido, o que acarretou o não reconhecimento da população negra nos conteúdos abordados em sala de aula. Assim, destacamos a importância de se

trabalhar com referenciais da cultura, história e religiões africana e afrobrasileira no processo de ensino aprendizagem.

Diante das ideias apresentadas, é notória a importância de trabalhar as questões culturais, sociais, econômicas, políticas e históricas na formação das crianças na educação infantil, uma vez que as identidades dos/as alunos/as são construídas principalmente durante a sua trajetória escolar. Por isso, a escola tem como responsabilidade social e educativa, compreendê-la e respeitá-la, bem como o compromisso de respeitar a diversidade que se encontra dentro do seu espaço.

REFERÊNCIAS

BENTO, M. A. S. Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Tese de Doutorado, **Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo**, São Paulo.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

CARDOSO, Lourenço. **Retrato do branco racista e anti-racista**. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/1279/1055>. Acesso em: 02 set. 2021.

DOMINGUES, Petrônio José. **Negros de alma branca?** A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. Scielo-Brasil, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2002000300006>. Acesso em: 10 out. 2021.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não marcada. In: WARE, V. (org). **Branquitude, identidade branca e multiculturalismo**. V. Ribeiro, trad. Rio de Janeiro: Garamond. 2004, p. 307-338.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 01, p. 167-182, jan-jun. 2003. Disponível em: <http://www.sielo.br/pdf/ep/v29n.1.pdf>. Acesso em: 7 out. 2021.

MARTINS, Telma Cezar da Silva. O branqueamento no cotidiano escolar: práticas nos espaços da creche. (Tese de doutorado). **Universidade Nove de Julho, São Paulo**. 2017.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. **Desigualdade racial na educação brasileira: um guia completo para entender e combater essa realidade**. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao>. Acesso em: 10 fev. 2022.

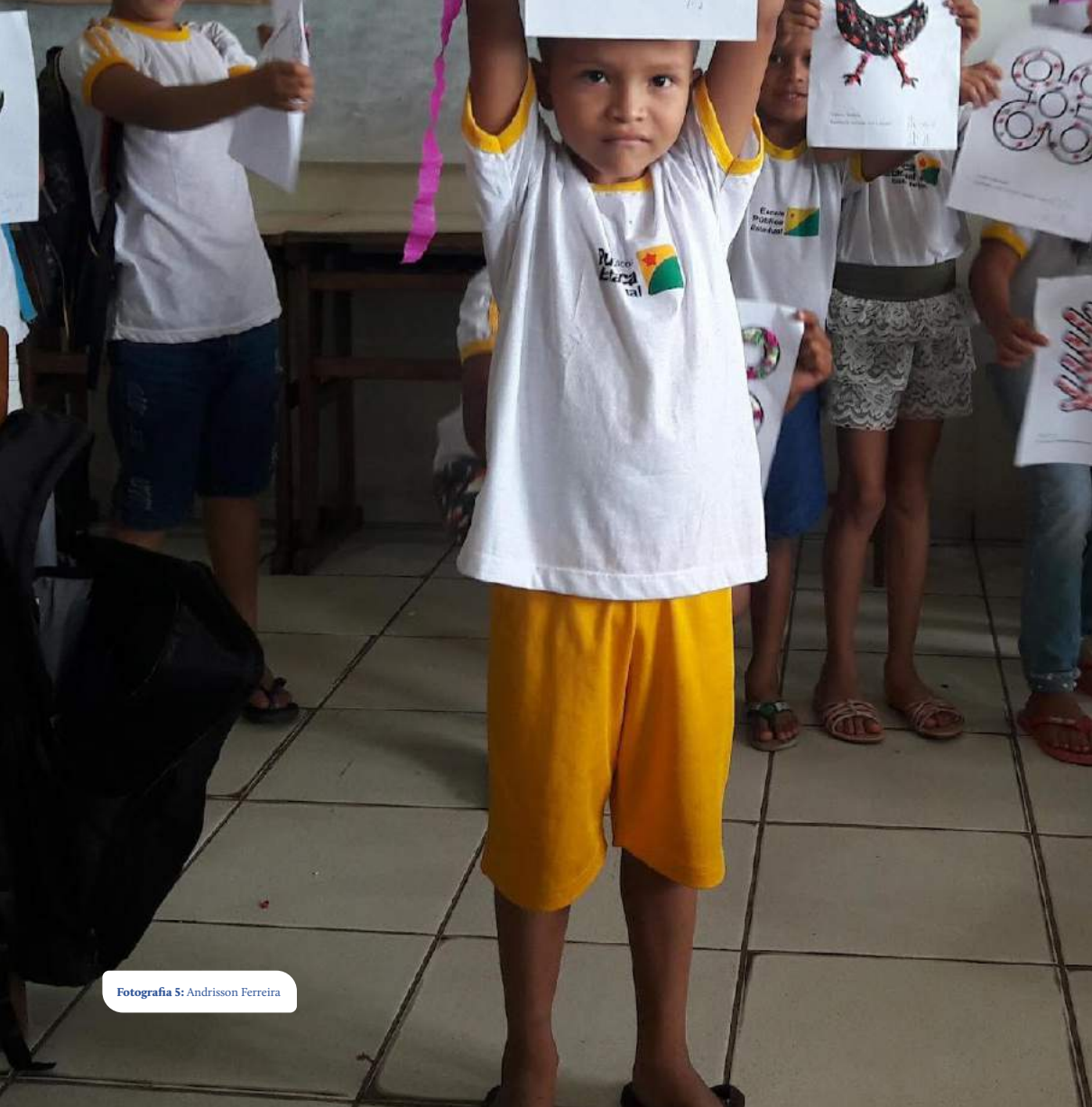
PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed.. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. Tese de Doutorado. **Universidade de São Paulo**, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/ZFbbkSv735mbMC5HHCsG3sF/?lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2021.

SILVA, V. L. N. Os estereótipos racistas nas falas das educadoras infantis - suas implicações no cotidiano educacional da criança negra. 2002. Dissertação(mestrado). **Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense**, Rio de Janeiro, 2002.

SOUZA, Edmacy Quirina de; DINIS, Nilson Fernandes. Imagem, branqueamento e branquitude nas escolas de educação infantil. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista-BA, V. 7, n. 1, p. 278-301, jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/4072>. Acesso em: 8 out. 2021.

UNIDADES	
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	
DEZENAS	
10 UNIDADES =	UMA DEZENAS
20 UNIDADES =	DUAS DEZENAS
30 UNIDADES =	TRÊS DEZENAS
40 UNIDADES =	QUATRO DEZENAS
50 UNIDADES =	CINCO DEZENAS
60 UNIDADES =	SEIS DEZENAS
70 UNIDADES =	SETE DEZENAS
80 UNIDADES =	OITO DEZENAS
90 UNIDADES =	NOVE DEZENAS
100 UNIDADES =	DEZ DEZENAS



Fotografia 5: Andrisson Ferreira

DIVERSIDADE, INCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO: o preconceito e seus desdobramentos no espaço escolar

Denilson Marques dos Santos

O tema “diversidade e inclusão social” está no âmbito dos assuntos de interesse geral, de grande importância e relevância social, com extrema atualidade e concretude no cotidiano nesse mundo plural e diverso, como o nosso. A diversidade está posta desde os primórdios da humanidade, mas foi em meados do século XX que a sociedade se deu conta dessa especificidade, declarando que os seres humanos são diferentes, a partir de novas perspectivas identitárias.

No Brasil, políticas públicas para a diversidade vêm ganhando mais destaque na agenda, com a criação de instituições, programas e ações voltadas a romperem com as barreiras das desigualdades e preconceitos, bem como à promoção da inclusão social.

A educação inclusiva vem se firmando na legislação brasileira como uma conquista dos direitos humanos: trata-se de uma concepção político-pedagógica na perspectiva de transformação da escola em um espaço de acolhimento de estudantes com suas diferenças e características individuais.

A questão a ser discutida, de forma a se passar a ter uma visão mais ampla daquilo que se quer investigar, é: como contribuir para a conscientização sobre a diversidade para a superação do preconceito e de seus desdobramentos referentes à educação inclusiva?

Ocorre que ainda são muitos os desafios postos pela sociedade contemporânea no que diz respeito à diversidade e inclusão social, frente a um quadro caracterizado por profundas diferenças e uma estrutura de oportunidades marcada por condutas discriminatórias, que revela traços herdados de nosso processo de formação, com a colonização, escravidão, tradição patriarcal da família brasileira, entre outros.

Neste contexto, em especial, a comunidade escolar, composta por pessoas de diferentes grupos sociais, políticos, econômicos, étnicos, identitários, religiosos, etc., mas que ainda conserva concepções e práticas pautadas em tendências pedagógicas de processo de aprendizagem homogeneizado, com referenciais de

normalidade como parâmetro, a dificuldade é pensar a diversidade presente nessa realidade social e a articulação com uma educação inclusiva, na superação de preconceitos.

Tratar a diversidade humana, somada à defesa do aspecto pluriétnico e pluricultural da nossa sociedade, exige de todos um posicionamento crítico e político e um olhar mais ampliado. Deve-se, portanto, admitir essa diversidade humana, para que possa ser trabalhada, a fim de que o educador possa sair de uma postura inerte diante das dificuldades e adotar uma prática pedagógica efetivamente inclusiva.

Esta pesquisa tem como objetivo, com aporte nas reflexões de Paulo Freire (1967, 1983, 1996) sobre a cultura dos saberes e o diálogo, buscar a articulação entre a diversidade e a inclusão social com a educação. Além de analisar também, as concepções do termo preconceito e seus desdobramentos no ambiente escolar.

Sabemos que Freire (1983) não discutia precisamente diversidade e inclusão social, mas dialogava com outros autores que discutiam a referida temática, encontrando assim uma ponte até para a concepção de respeito ao outro, que é diverso e diferente, na superação do preconceito e seus desdobramentos, algumas vezes, no espaço escolar.

Na realização deste estudo, procuramos obter os resultados que respondessem ao problema de pesquisa, destarte optamos pela técnica de pesquisa qualitativa, do tipo interpretativa e, quanto ao procedimento, utilizamos a bibliográfica e documental, em consulta às legislações, acordos internacionais, planos, programas, pesquisas estatísticas e projetos de governo; livros; artigos, dissertações e teses; revistas, dentre outras fontes primárias e secundárias de informações sobre a referida temática.

Este manuscrito está dividido em seções. Após esta introdução, seguimos trabalhando as concepções teóricas acerca do termo preconceito e seus desdobramentos. Continuamos ainda, com a fundamentação teórica na relação escola, diversidade e inclusão social. Posteriormente, dedicamos uma seção à metodologia utilizada neste estudo, com a análise e discussão dos dados identificados na pesquisa oficial do Governo Federal sobre a temática no ambiente escolar, em 2019. Por último, nas considerações finais, apresentamos a proposta estratégica para uma educação inclusiva quanto ao reconhecimento da diversidade e supera-

ção dos preconceitos, seguindo com o método dialógico humanizador de Paulo Freire.

Nesta pesquisa optamos pela utilização simultânea das palavras flexionadas no masculino e no feminino [exemplos: cidadão(ã), educando(a), educador(a), entre outros], isto no esforço, desde já, de utilizarmos uma linguagem inclusiva e de reconhecer na escrita, a pluralidade que constitui a diversidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

A reflexão sobre a diversidade nos leva a pensar sobre as desigualdades, trazendo à tona alguns conceitos que estão, de certa forma, interligados, como preconceito, discriminação, estereótipo e estigma. O que são esses conceitos?

O Brasil é um país rico em diversidade étnica e cultural, plural em sua identidade (índio, afrodescendente, imigrante e etc). Contudo, ao longo de nossa história, têm existido preconceitos que impedem a vivência plena da cidadania.

Para Chauí (1997), então, o preconceito seria uma categoria difícil de ser definida, sendo sua noção ainda obscura de ser entendida por alguns atores sociais. Na definição gramatical da língua portuguesa, preconceito significa também conceito antecipado, opinião desfavorável, formada sem reflexão, estado de cegueira moral, intolerância a outras etnias, credos, religiões, dentre outros (GOLFFMAN, 1988, p. 37).

Destacamos que discriminação e preconceito guardam relação estreita. Porém, complementa Santos (2004, p. 4), apesar de possuírem origens de significado similares, esses termos se distinguem. Enquanto a discriminação presume o ato ou ação negativa, o preconceito pressupõe crenças prévias.

Chauí (1997, p. 116) faz uma abordagem do termo preconceito a partir da compreensão do senso comum. Segundo a autora, o senso comum, ao se cristalizar como modo de pensar e de sentir de uma sociedade, forma o que chamamos de “sistema de preconceitos”. Assim, os preconceitos ratificam o senso comum e são funcionais à ordem social burguesa do poder, uma vez que dão legitimidade à discriminação.

Nesta sociedade capitalista, o preconceito tem um caráter de classe. Assim, o preconceito nos importa à medida que produz efeitos na vida das pessoas, impondo sofrimentos e vários outros dissabores e, principalmente, por contribuir para a reprodução da desigualdade social, podendo, inclusive, se constituir em uma fonte de violência nas suas variantes material e simbólica.

Para Barroco (2005), o preconceito é uma forma de reprodução do conformismo e discriminação:

O preconceito é uma forma de reprodução do conformismo que impede os indivíduos sociais de assumirem uma atitude crítica diante dos conflitos, assim como uma forma de discriminação, tendo em vista a não aceitação do que não se adequa aos padrões de comportamento estereotipados como ‘corretos’ (BARROCO, 2005, p. 47).

Ademais, segundo Barroco (2005), o preconceito se transforma assim, em moralismo, quando todas as atividades e ações do cotidiano são julgadas imediatamente a partir da moral. Mas esse moralismo é uma forma deturpada da moral, vez que não há uma consciência crítica, somente uma consciência corrompida pelo subjetivismo e individualismo do senso comum.

Percebe-se o preconceito como moralmente negativo, uma vez que: “Ele impede a autonomia do homem, ou seja, diminui sua liberdade relativa diante do ato de escolha, ao deformar e, conseqüentemente, estreitar a margem real de alternativo do indivíduo” (HELLER, 1985, p. 59).

Os múltiplos preconceitos de gênero, identidade sexual, de cor, de classe têm lugar nos espaços individuais e coletivos, bem como nas esferas públicas e privadas. Aparecem como um modo de relacionar-se com o *outro* diferente, a partir da negação ou desvalorização da identidade do *outro* e da supervalorização ou afirmação da própria identidade.

O preconceito e os atos de discriminação produzem estereótipos e estigmas. A palavra *estigma*, como nos apresenta Goffman (1988, p. 11), é um tipo especial de relação entre atributo (o que é próprio e peculiar de alguém) e estereótipo (a ideia ou convicção classificatória preconcebida sobre alguém), resultado de expectativa, hábitos de julgamento ou generalizações.

A partir de Goffman (1988) estigma estaria relacionado à:

Situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena. O termo estigma seria, então, utilizado em referência a um

atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto, ele não é, em si mesmo, nem honroso, nem desonroso (GOFFMAN, 1988, p. 7-13).

No processo de estigmatização são selecionadas determinadas características dos sujeitos sociais, a partir de algumas pré-noções, que resultam na criação de estereótipos que, na maior parte das vezes, agem como elementos de exclusão destes sujeitos e resultam em estigmas. Por sua vez, estereótipo é a generalização e atribuição de valor, por vezes negativo, a um indivíduo ou a um grupo de indivíduos (MONTAGNER et al., 2010, p. 20).

Nas escolas, em função da diversidade existente, estão presentes muitos preconceitos, discriminações, estigmas e estereótipos que podem ser combatidos, respaldando-se em valores éticos de respeito, tolerância e igualdade (CORTELLA, 2004, p. 29).

Assim, discutir sobre as questões que envolvem a diversidade, inclusão social e a educação nos leva a perceber as diferentes temporalidades na história da humanidade. A sociedade tenta estipular uma identidade social comum entre as pessoas, exigindo o respeito aos valores morais e sociais por ela estabelecidos, podendo o indivíduo ou grupos sofrerem penalidades ou serem marginalizados socialmente, caso não sigam as convenções dominantes (etnocêntricas).

A autoridade conferida pelo poder impõe suas próprias definições de identidade, que fixam as respectivas posições de indivíduos e grupos. Essa autoridade tem o poder de fazer e desfazer os grupos, e este poder de classificar leva à etnicização dos grupos subalternos. A caracterização como diferentes leva os grupos subalternos a serem marginalizados, e a imposição de diferenças afirma a única identidade legítima, a do grupo dominante (CUCHE, 1999, p. 187).

Segundo Goffman (1988, p. 12), em um modelo social construído a partir de parâmetros e expectativas estabelecidas, nem sempre fica perceptível a imagem social do indivíduo ou mesmo esta imagem pode não corresponder à realidade, é o que ele denomina de *identidade social virtual*.

É nesse momento que surgem estigmas e estereótipos produzidos pelo preconceito. As pessoas julgam as outras por seus valores de normalidade e, se o indivíduo não se adapta ou não se submete às regras estabelecidas, é vitimado

pela exclusão social, seja por motivo religioso, etnia, identidade sexual, cor de pele, por incapacidade física ou mental, doenças, dentre outras.

Nesse contexto é que se dá a importância do tema “diversidade na educação”. Muito embora não caiba tão somente à educação, isoladamente, resolver o problema do preconceito e seus desdobramentos nas mais diversas manifestações, cabe-lhe atuar para promover processos, conhecimentos e atitudes voltados para uma maior reflexão e mudanças de postura frente ao mundo, objetivando a transformação da situação social atual.

Podemos entender diversidade de forma mais abrangente, como “alteridade, ou seja, [conceito que] corresponde àquelas qualidades humanas que são diferentes das nossas e estranhas aos grupos aos quais pertencemos, mas que, ainda assim, estão presentes em outros indivíduos e grupos” (MONTAGNER et al., 2010, 21-23).

A Declaração do Milênio das Nações Unidas (ONU, 2000, p. 2) destaca que “só através de esforços amplos e sustentados para criar um futuro comum, baseado na condição humana comum, em toda a sua diversidade, pode a globalização ser completamente equitativa e favorecer a inclusão social.”

O movimento mundial em direção aos direitos humanos indica uma nova visão da educação, na qual a diversidade deve ser reconhecida como elemento enriquecedor da aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social.

No âmbito internacional, relacionada à temática da diversidade, contamos com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, que defende direitos iguais a todos os seres humanos, além de regimentar que não deve haver, em nenhum momento, discriminação por etnia, cor, gênero, idioma, nacionalidade, opinião ou qualquer outro motivo. A DUDH surge no contexto dramático do pós-guerra, da barbárie do holocausto.

Ademais, destacam-se tratados, convenções e declarações internacionais que tomam como base a referida Declaração, entre elas temos a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1968; a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, de 1979; a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989; a Convenção de Viena, de 1993; a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará, Brasil), de 1994; a Convenção

Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala), de 1999; a Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Conferência Mundial de Durban, África do Sul), de 2001; a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, de 2005; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2008; e a Convenção Interamericana contra o Racismo e toda Forma de Discriminação e Intolerância, de 2008.

Cabe ressaltar, ainda, a Declaração sobre Raça e Preconceitos Raciais da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), de 1978; a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais da UNESCO, de 1994; a Declaração de Princípios sobre a Tolerância da UNESCO, de 1995; e a Declaração Universal sobre diversidade cultural, de 2005.

No Brasil, frente ao sistema internacional de proteção dos direitos humanos, com o trabalho da sociedade brasileira, apoiado em movimentos sociais de resistência, vinculados a diferentes comunidades étnicas, para reverter padrões culturais estabelecidos e injustiças, muito se conquistou e vem se conquistando no campo político, social e cultural.

Gradativamente, pudemos contar com mecanismos de proteção e garantia de direitos em nossa legislação. Evidenciamos a Constituição Federal de 1988, que proíbe todo e qualquer tipo de discriminação, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990), que prega a inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente (SANTOS et al., 2018, p. 17).

O tema da diversidade e sua relação com as políticas públicas, vem ganhando mais destaque na agenda governamental, a exemplo da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em julho de 2004, bem como a criação da Secretaria de Educação Especial (Seesp), Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), que funcionam como principais responsáveis, na esfera federal, por liderar e ampliar o debate sobre a superação das desigualdades e fazer valer os direitos das minorias.

No reconhecimento da diversidade e respeito às diferenças sociais e culturais, tem relevância o *Projeto Educar na Diversidade* da Secretaria de Educação Especial (SEE), do Ministério da Educação, nos revelando que:

O reconhecimento e a abordagem da diversidade constituem o ponto de partida para evitar que as diferenças se transformem em desigualdades e desvantagens entre os estudantes. Isto pressupõe educar com base no respeito às peculiaridades de cada estudante e no desenvolvimento da consciência de que as diferenças resultam de um complexo conjunto de fatores, que abrange as características pessoais e a origem sociocultural, assim como as interações humanas. Esta concepção educacional com fundamento social e político atribui ao currículo importante valor de transformação na medida em que proporciona as mesmas oportunidades a todos os alunos e, desta forma, compensa desigualdades sociais e culturais (DUK, 2006, p. 60).

Destaca-se que a ideia de inclusão social tem fundamento no reconhecimento e valorização da diversidade como constitutiva de qualquer sociedade. Tomando-se o princípio da diversidade e tendo como horizonte o contexto ético dos direitos humanos, a inclusão social é a perspectiva de garantir acesso e participação de todos, em igual oportunidades, independentemente das diferenças de cada indivíduo ou grupo de indivíduos.

Na perspectiva de uma educação inclusiva voltada para o ser humano, a SEE pontua que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Dentre as ações e políticas públicas, nessa proposta de superação de todas as formas de discriminação e da constituição de uma cultura dos direitos humanos, no compromisso de educar para a diversidade, tem destaque uma importante conquista com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n. 9.394/1996) pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e pela Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura das populações afrodescendentes e indígenas.

A LDB reafirma muitos dos princípios que estão na Constituição brasileira de 1988. Entre eles estão o respeito à liberdade e à tolerância, a valorização da experiência para além da escola e a consideração com a diversidade étnico-racial.

Portanto, esses são exemplos de uma série de mecanismos internacionais e nacionais que servem de instrumentos úteis na superação do preconceito e da discriminação, bem como na proteção e promoção de identidades étnicas e culturais. Ocorre que a aplicação e o aperfeiçoamento da legislação são decisivos para tratar a questão da proteção de pessoas e grupos de minorias, porém não são suficientes para mudar atitudes preconceituosas e comportamentos discriminatórios, respeitar as diferenças, valorizar a diversidade e tornar efetiva a inclusão social (BRASIL, 1997, p. 21).

Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) destacam que a diversidade deve ser entendida como uma construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realizada em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional. Não se pode negar, na contemporaneidade, os efeitos da desigualdade socioeconômica sobre toda a sociedade e, em especial, sobre os coletivos sociais considerados diversos.

Portanto, esta análise sobre a trama tecida entre desigualdades e diversidade deverá ser realizada levando em consideração a sua interrelação com alguns fatores, tais como: os desafios da articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade ou de reconhecimento da diferença no contexto nacional e internacional, a necessária reinvenção do Estado rumo à emancipação social, o acirramento da pobreza e a desigual distribuição de renda da população, os atuais avanços e desafios dos setores populares e dos movimentos sociais em relação ao acesso à educação, à moradia, ao trabalho, à saúde e aos bens culturais, bem como os impactos da relação entre igualdade, desigualdades e diversidade nas políticas públicas.

Não basta garantir direitos sem que haja modificações profundas e importantes na educação, para a formação de valores e conceitos em direção ao respeito às diferenças, contribuindo para uma prática menos segregacionista e menos preconceituosa. Cabe à educação tratar de como se desenvolvem atitudes e valores, voltar-se para a formação de novos comportamentos, novos vínculos, em

relação àqueles que historicamente foram alvo de injustiças, que se manifestam no cotidiano. Isso pode ser realizado a partir da utilização de temas transversais para abordar o complexo e crítico problema que envolve o preconceito e seus desdobramentos, objetivando a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva (BRASIL, 1997).

A RELAÇÃO ESCOLA, DIVERSIDADE E PRECONCEITO

No Brasil, o preconceito ainda está muito presente entre grupos sociais, cerca as relações humanas em todos os locais e situações em que o homem pode exercitar sua experiência, seja em ambientes públicos ou privados. Assim é na escola, um dos espaços mais importantes na formação desses sujeitos, que podemos encontrar essa maior diversidade e, em contraposição, é o local onde podemos encontrar também mais atitudes preconceituosas e comportamentos discriminatórios (SILVA, 2002, p. 47).

Candau (2012, p. 236) chama a atenção à manifestação de preconceito, violência, intolerância, homofobia, estereótipos de gênero, exclusão de pessoas deficientes, dentre outras, presentes no cotidiano das escolas, o que tem ocupado um lugar central nas discussões escolares, além de preocupar pais e autoridades governamentais.

Munanga (2001, p. 8) ressalta, em relação aos afrodescendentes e sua cultura, que o preconceito na escola, o despreparo e a incapacidade dos educadores para encarar a diversidade e o conteúdo preconceituoso dos livros didáticos, juntos, representam um impacto negativo ao aprendizado dos estudantes negros(as), de forma que contribuem para o fracasso escolar. Muitas vezes, por falta de sensibilidade, de um olhar crítico ao conteúdo dos livros didáticos e por práticas pedagógicas segregadoras, educadores acabam por promover práticas preconceituosas e discriminatórias na sala de aula.

Apesar do discurso da *democracia racial* brasileira, negando reiteradamente o racismo, ele ainda se faz presente nas práticas não percebidas como racistas, é o que observa Cavalleiro (2005, p. 80), em pesquisa qualitativa realizada sobre preconceito e discriminação racial em escolas públicas da cidade de São Paulo.

Práticas preconceituosas e discriminatórias desvalorizam as diferenças, promovem a desigualdade e prejuízos para as partes desqualificadas.

Isso é o que reforça a importância de tratar o tema da diversidade na escola como um tipo especial de ensino-aprendizagem, que seja capaz de colocar atrizes e atores em contato com seus valores, crenças e atitudes, em um processo de autoconhecimento e auto-sensibilização que leve ao exame crítico, à consciência e ao reconhecimento da existência e validade de outras visões de mundo. São necessárias ações corajosas que promovam a mudança de atitudes em relação à percepção da diversidade, isso reflete o desejo de mudanças culturais.

Trabalhar as diferenças pode possibilitar a reflexão, aprendizagem e crescimento dos estudantes e educadores. É importante que a escola e educadores proporcionem espaços de diálogo que leve à reflexão, a um olhar crítico, a uma visão de mundo que avance para o reconhecimento das diferenças que compõem a comunidade escolar e contribua para a formação integral do ser humano, para o seu desenvolvimento e para o seu convívio em sociedade: “há necessidade do reconhecimento da articulação entre democracia e direitos humanos como um processo transversal que sustenta o fazer educativo” (GENRO; CAREGNATTO, 2013, p. 25).

Através desses princípios, a diferença poderá ser *“tomada como diversidade, pluralidade, multiplicidade cultural e demanda o reconhecimento da heterogeneidade como legítima, o que implica a afirmação do discurso da tolerância, convivência pacífica com o outro e a busca do consenso como estruturante da noção de Direitos Humanos”* (RAMOS, 2011, p. 211, grifo nosso) e não no sentido da desigualdade, a justificar o preconceito e a discriminação.

Assim, não há como falar de princípios democráticos e de direitos humanos sem falar de reciprocidade, como princípio básico de todas as relações. A reciprocidade, como regra de conduta dos homens no convívio social, é para o reconhecimento e o respeito para com o *outro*, como sujeito de iguais direitos. O objetivo é fortalecer laços de reciprocidade entre os estudantes, respeitando e valorizando a diversidade.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Em nossos estudos, utilizando-se da técnica de pesquisa bibliográfica e documental, buscamos dados estatísticos através do site do Governo Federal, sobre o preconceito e discriminação nas escolas. As categorias apresentadas neste manuscrito foram destacadas levando-se em consideração a referida pesquisa. A discussão aqui apresentada será em relação ao que se avançou no conhecimento do referido problema, e qual a recomendação utilizada como estratégia de ação na intenção da conscientização da diversidade e a superação do preconceito em ambiente escolar.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA OFICIAL SOBRE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Órgãos oficiais têm realizado pesquisas com objetivo de identificar marcadores sociais relacionados à produção de desigualdade que alimentam atitudes preconceituosas e ações discriminatórias na escola. Dentre essas pesquisas, destacamos dados relevantes da Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar, promovida pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Esta pesquisa, divulgada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) em 2019, foi realizada em 501 escolas públicas de todo o país (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), onde 18,5 mil pessoas foram entrevistadas, entre estudantes, pais, diretoras(es), educadoras(es) e funcionárias(os). O objetivo de tal empreitada foi analisar a abrangência e incidência do preconceito e da discriminação em sete áreas temáticas: Étnico-Racial, Gênero, Geracional, Territorial, Orientação Sexual, Socioeconômica e Necessidades Especiais (BRASIL, 2009, p. 4).

Nela também se indica a abrangência de atitudes preconceituosas, sobre as quais, 99,3% dos entrevistados assumem ter algum tipo de preconceito em relação aos portadores de necessidades especiais (96,5%), étnico-racial (94,2%), gênero (93,5%), geracional (91%), socioeconômico (87,5%), orientação sexual (87,3%) e territorial (75,9%). Quanto à intensidade da atitude preconceituosa, o maior valor percentual foi com relação ao preconceito de gênero (38,2%), seguido pelo preconceito geracional (37,9%), portadores de necessidades especiais

(32,4%), orientação sexual (26,1%), socioeconômico (25,1%), étnico-racial (22,9%) e territorial (20,6%) (BRASIL, 2009, p. 6).

Em relação ao quesito intensidade da distância social, a pesquisa indica que o comportamento em relação aos homossexuais apresentou o maior índice percentual de discriminação (72%), seguido do comportamento discriminatório aos portadores de deficiência mental (70,9%), ciganos (70,4%), portadores de deficiência física (61,8%), índigenas (61,6%), moradores da periferia e/ou favelas e de rua (61,4%), pessoas pobres (60,8%), moradores e/ou trabalhadores de áreas rurais (56,4%) e negros (55%) (BRASIL, 2009, p. 6).

Outro dado relevante é que, ao medir comparativamente a diferença entre atitudes preconceituosas e comportamentos discriminatórios, a pesquisa revelou que o corpo técnico-administrativo das escolas – diretoras(es) e funcionárias(os) – apresenta “atitudes menos preconceituosas”. Entretanto, os resultados indicam que esses atores sociais apresentam comportamentos mais discriminatórios que alunos, pais e mães (BRASIL, 2009, p. 7).

Como podemos verificar, os dados são alarmantes. A escola é o espaço onde encontramos uma maior diversidade, mas é também um local muito discriminador. “Figura como um espaço tanto de reprodução como ressignificação de símbolos culturais historicamente marcados” (FLEURI, 2003, 19).

O preconceito e a discriminação, além de ofenderem, trazerem sofrimento, podem fazer com que estudantes se afastem da escola e prejudiquem seu aprendizado. Se combinarmos as diversas categorias de preconceito e discriminação (gênero, identidade sexual, religiosa, incapacidade física ou mental, socioeconômica e outras) à população negra, podemos verificar o significativo impacto negativo à vida escolar desses estudantes. Fazem-se necessárias ações efetivas que visem à mudança de comportamento e promovam a diversidade na escola.

ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DIALÓGICA INTERCULTURAL

Diante de um quadro de atitudes preconceituosas e comportamentos discriminatórios nas escolas, uma proposta de uma educação voltada para a diversidade coloca aos educadores o desafio de estar atentos às diferenças e de buscar um saber crítico que permita interpretá-las. Nessa proposta é necessário rever o

saber escolar, mostrar aos estudantes que existem outras culturas. A escola deve dialogar com tais culturas e reconhecer a diversidade brasileira.

Sobressaindo o ato de pensar o multiculturalismo sob a perspectiva do interculturalismo como um dos caminhos para combater os preconceitos e discriminações por gênero, identidade sexual, religião, incapacidade física ou mental, socioeconômica e outras, passa-se a construir assim uma nova visão para uma sociedade plural como a nossa.

Segundo Santos (2006, p. 3160), a articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e de identidade depende do imperativo de que “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza, temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Para Walsh (2007, p. 57) a interculturalidade “não transcende simplesmente a diferença colonial, mas a torna visível e rearticula em novas políticas de subjetividade e uma diferença lógica, torna-a crítica porque modifica o presente da colonialidade do poder e do sistema mundial moderno/colonial”.

A partir do século XX, a discussão sobre cultura, diversidade, multiculturalismo e interculturalismo vem ganhando destaque entre pesquisadoras(es) e/ou movimentos sociais contrários às práticas discriminatórias presentes na educação e que exigem mudanças. Nesse sentido, afirmam Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 89) que discussões nacionais e internacionais têm buscado questionar pressupostos teóricos e implicações pedagógicas e curriculares de uma educação voltada à valorização da identidade múltipla no âmbito da educação formal.

Fleuri (2003) destaca a relevância social e educacional do multiculturalismo e a perspectiva intercultural no Brasil, com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que incorporam temas transversais (ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual) no currículo escolar.

Em suma:

O reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e

dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais (FLEURI, 2003, p. 35).

Nos PCNs, a educação dirigida para a pluralidade cultural deve ser para o conhecimento das culturas, reconhecimento social da diversidade cultural e combate à exclusão social, fundamentados nos princípios da democracia e da igualdade social. Esse documento destaca a existência da diversidade em sua plenitude.

O interculturalismo possui um maior alcance metodológico a partir da concepção relacional da identidade e distingue as culturas pelas suas relações de poder e não apenas pelo tamanho ou dimensão. Vai além da tolerância e da coexistência para firmar o respeito, a convivência e a aprendizagem mútua entre culturas, mediante processos democráticos e dialógicos (CANDAU, 2006, p. 212).

Portanto, o interculturalismo é considerado como uma estratégia de orientação educacional para os problemas das diferenças no espaço escolar, que reconhece o *outro* a partir da sua subjetividade – a alteridade, o direito à diferença dos grupos minoritários - excluídos socialmente, à igualdade de dignidade e de oportunidades. O interculturalismo deve ser propagado como uma estratégia de luta contra todas as formas de preconceito, discriminação e desigualdade social (CANDAU, 2006).

Na interculturalidade, a escola poderá rever o currículo que permita problematizar a realidade. Mesmo não sendo o único espaço de integração social, a escola poderá possibilitar a consciência da necessidade dessa integração, com acesso de todos.

Essa perspectiva intercultural é para a alteridade, para o diálogo intercultural e para o pluralismo étnico e cultural, ou seja,

Quer promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. [...] está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, a, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p. 216).

Destarte, a interculturalidade é concebida como uma estratégia de promoção do diálogo cultural e uma forma de convivência humanizada em sociedade, em que os processos educacionais são fundamentais, pois por meio desses: 1) coloca-se em questão a colonialidade presente em nossa sociedade; 2) expõe-se o

racismo e a racialização das relações sociais; 3) leva-se ao reconhecimento de diversos saberes e diálogos entre diversos conhecimentos; 4) combate-se a desumanização; 5) estimula-se a construção de identidades culturais; 6) possibilita-se o empoderamento dos excluídos socialmente, em vista a uma visão de mundo voltada a projetos de vida pessoal e em sociedade outras (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 166).

A educação popular de Paulo Freire faz parte da gênese histórica da perspectiva intercultural na educação brasileira, quando reconhece a relevância da dimensão sociocultural nas relações pedagógicas e pelo método dialógico que propõe implementar nos processos educativos (CANDAU, 2011, p. 244).

Quanto à dimensão sociocultural, a autora destaca sua importância nos processos pedagógicos significativos e produtivos, de forma que 1) reconhece e valoriza os sujeitos envolvidos; 2) combate a invisibilização e inferiorização desses sujeitos; 3) possibilita a construção de *identidades culturais abertas* e sujeitos de direito; 4) promove a valorização do *outro* diverso e o diálogo intercultural.

No livro “Educação como Prática da Liberdade”, ao explicitar os elementos importantes em um processo de democratização da cultura, Freire (1967) aponta as dimensões socioculturais na educação como instrumento dessa democratização da cultura. De acordo com o autor:

Pensar em uma alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Esta alfabetização que, por isso mesmo, tinha no homem, não este paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito ativo social (FREIRE, 1967, p. 104).

Nessa perspectiva, educadores precisam estar atentos à realidade social e à identidade cultural dos estudantes ao desenvolver estratégias metodológicas para orientar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as identidades expressam o papel das atrizes e dos atores sociais e sua visão de mundo e alertam para os limites e possibilidade da realização educacional.

A educação deve articular-se com a cultura e a própria cultura produzirá a educação. A escola assume caráter de comunidade ao dialogar com as experiências culturais, geográficas, sociais, étnicas, de gênero, dentre outras, das atrizes

ativas e dos atores ativos do processo de ensino-aprendizagem, respeitando suas subjetividades e seu desenvolvimento humano (SANTOS et al., 2020, 789).

O trabalho pedagógico proposto por Freire (1983), não nega o conhecimento historicamente construído, mas incentiva a questionar o saber, a desfazer as tramas reducionistas da realidade histórica e buscar na cultura elementos para se construir conhecimento novo, capaz de contribuir para a formação dos estudantes, e, por fim, na constituição de uma sociedade mais justa. A educação assume a tarefa social de despertar no homem a consciência de *si* e do *outro* no mundo, contribuindo, de forma relevante, para o seu crescimento formativo e informativo, favorecendo o seu exercício ativo em todos os processos de sua história.

O autor nos apresenta uma proposta de uma pedagogia crítico-libertadora que inclui elementos fundamentais da prática intercultural como o diálogo, a importância do saber e da cultura do educando enquanto sujeito de sua história e outros. Um caminho visto por Freire (1983, p. 45) como necessidade educativa para a realização da “ontológica e histórica vocação dos homens – a do ser mais”.

MÉTODO DIALÓGICO DE PAULO FREIRE: UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Freire (1993, p. 31) afirma que as diferenças interculturais existem e apresentam cortes de classe, de raça, de gênero, e como alongamento destes, de nações.

No entanto, o posicionamento do autor é por reafirmar o movimento de ruptura por que passa o mundo atual em relação às práticas preconceituosas, discriminatórias e de exclusão social. A opção de Freire em sua obra “Pedagogia da Autonomia” é pela beleza de ser gente, que luta e deve respeito a autonomia e a identidade do *outro*, de forma que:

Alguém se torna machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assume como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse

dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 1996, p. 67).

O autor defende uma nova escola inclusiva, que reconheça a diversidade humana e que atenda aos interesses dos diversos segmentos populares e anuncia os pressupostos pedagógicos de sua *educação dialógica*, tendo a cultura como eixo central.

Na obra “Pedagogia do oprimido”, Freire (1983) afirma que a falta de diálogo nega o homem, a pessoa humana, porque isola esse homem, essa pessoa fecha a sua consciência. Assim, a educação humanizadora, que leva a conscientização para a diversidade e a inclusão social, só se realiza por meio do diálogo.

A conscientização envolve um processo em que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1983, p. 79). Ele defende a conscientização para a transformação pelo *método dialógico*.

Destacando que a inserção do sujeito em outro contexto cultural, do qual ele não faz parte, deve ocorrer pelo real interesse de conhecê-lo junto aos sujeitos que dela fazem parte, sem a imposição de saberes de uma cultura pela outra, a educação se apresenta como instrumento libertador da cultura alienante e também como valorização da cultura popular (FREIRE, 1983, p. 104-107)

O diálogo, assim, permite o respeito e a disposição para realmente conhecer os saberes e a cultura dos indivíduos com quem se visa desenvolver um trabalho educativo crítico, elementos sem os quais se instala a invasão cultural (FREIRE, 1983, p. 86-96)

É através dele que educadores-educando(a) vão desvelando o mundo que os cerca, suas relações com ele, e de uns com os outros: “o diálogo é uma exigência existencial; (...) não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1983, 92-93). O diálogo serve para problematizar a educação, para que homens e mulheres troquem informações e se desenvolvam, porque são atrizes e atores históricos, inacabados e estão em constante desenvolvimento intelectual e social, na busca do *ser mais*, da sua libertação e transformação social.

Assim, pelo método dialógico, a relação do educador com o educando está mediatizada pelo mundo. Ambos têm conhecimento quando estão discutindo sobre o objeto mediatizador do mundo; está ocorrendo assim, uma troca de experiências e de informações. O educador aprende com o educando e o educando aprende com o educador (FREIRE, 1983, p. 78).

Vale o educando trazer as suas experiências, o tema. Como também investigar: qual o tema a ser trabalhado? O diálogo permite isso. A investigação dos temas, a que Freire (1996) chama de *temas geradores*.

O que realmente pretende investigar nas mulheres e nos homens é:

o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, que se encontram envolvidos seus temas geradores (...) e a constatação do 'tema gerador', como uma concretização, é algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas, também, de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras (FREIRE, 1983, p. 103).

Mas, por que geradores? Porque um tema contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas (eixos temáticos e subtemas) que, por sua vez, provocam novas tarefas, que devem ser cumpridas.

Quando os educandos, juntamente com os educadores, começam a dialogar e buscar um tema, eles vão buscar gerar esse tema, que vai gerar outras discussões, que vai problematizar outros pontos a serem analisados. Portanto, “o momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores*” (FREIRE, 1983, p. 102). Sem diálogo nós não alcançamos os temas geradores.

É nesse terreno da cultura que Freire (1996) constrói sua concepção de mulher e homem e das relações entre eles e o mundo, em que lançam mão de uma conceituação dialética da mediação pedagógica entre as consciências, e fomenta, a cada intervenção requerida pela prática, a recomposição da conscientização nos termos que na prática se fazem presentes, por intermédio dos *temas geradores* impregnados de *situações existenciais*.

Candau (2011) destaca a relevância do papel da escola, em “reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados”, através

de “processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, estratégias pedagógicas e o combate a toda forma de preconceito e discriminação” (CAN-DAU, 2011, p. 253). A educação intercultural está intimamente implicada com uma epistemologia dialógica, isto é, com os processos de trocas e interações entre atrizes, atores ou grupos sociais.

Freire não somente destacou em seu pensamento educacional a cultura, o diálogo e a relação entre os saberes, como também contribuiu com a construção da educação intercultural no Brasil. A educação popular freiriana, ao problematizar a opressão social, aponta para segmentos sociais discriminados por fatores de gênero, étnicos, religiosos, classe social, dentre outros, consolidando suas ideias pedagógicas na construção de uma educação intercultural para a transformação e libertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta caminhada de investigação e de diálogo com a pedagogia dialógica humanista de Paulo Freire, chegamos ao momento de nossas considerações finais. Mas, não apontamos para o encerramento das discussões e sim para a possibilidade de dar continuidade a nossa investigação sobre a questão da diversidade e inclusão social no espaço escolar em pesquisas futuras. Assim, apresentamos as nossas considerações finais parciais.

Na investigação do problema de pesquisa, ao buscar uma articulação entre diversidade, inclusão social e educação, analisamos as concepções teóricas do termo preconceito e seus desdobramentos no ambiente escolar, bem como diversidade e inclusão social; identificamos marcadores de preconceito na escola, através da Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar, promovida pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Essa pesquisa, divulgada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) em 2019, realizada em escolas da rede pública do país, identificou marcadores relacionados à etnia, ao gênero, à idade, à situação socioeconômica, à condição de portador de necessidades especiais, de orientação sexual e territorial, que fomentam o preconceito.

Ainda, alguns princípios teóricos metodológicos indicaram a busca de nossa trajetória, como o conceito de educação na perspectiva construtivista de Paulo Freire (1967, 1983, 1996), situando a aprendizagem como processo de construção de relações sociais inclusivas. Buscamos a prática educativa dialógica intercultural para levar à conscientização sobre a diversidade e inclusão social, superação do preconceito e seus desdobramentos no ambiente escolar.

Ocorre que vivemos em uma sociedade plural e diversa; porém, a escola, como um dos espaços mais importantes na formação dos sujeitos, onde podemos encontrar maior diversidade, também é o local onde podemos encontrar mais atitudes preconceituosas e comportamentos discriminatórios.

Este é um dos grandes desafios da educação: promover o respeito às diferenças étnicas, culturais, de gênero, condições sociais, entre outras, etc., que propicie a eminência de uma democracia plural, que reconheça o *outro* em sua alteridade, o que possibilitará o exercício da cidadania e a conscientização da importância e seu papel na sociedade.

A construção de uma prática educativa inclusiva nos remete a profundos questionamentos sobre a possibilidade, a forma e a sua contribuição para a promoção da diversidade e inclusão social, mediante os padrões convencionais da educação escolar formal e tradicional, bem como frente ao discurso de resistência dos educadores que argumentam pela impossibilidade do exercício dessa prática no sistema vigente.

Tratar a diversidade e inclusão como propostas para subverter os binômios homogeneidade/diversidade e exclusão/inclusão é inserir no diálogo as necessidades, expectativas e diferenças dos sujeitos, incentivando e criando estratégias dialéticas de participação reflexiva desses. No processo reflexão-ação-reflexão, é necessário que as atrizes e os atores educacionais realizem reflexão na ação, para que realmente ocorra o compromisso com a tarefa de educar/aprender e uma nova cultura escolar – a da escola inclusiva, que reconhece a diversidade humana, evocando um futuro mais democrático, justo e solidário.

É nesse sentido a importância de uma educação intercultural, que possibilite uma prática pedagógica cuja ação educativa favoreça o encontro entre culturas, viabilizando o diálogo entre saberes. O estudo sobre a educação intercultural no Brasil perpassa pela análise do papel da educação popular promovida

pelos movimentos sociais, em que Paulo Freire teve uma importante participação contributiva na luta ético-política contra a desigualdade e a exclusão social, bem como, sobre a importância da cultura na prática educacional.

Assim, considerando o pensamento freiriano, que a educação e a cultura humanizam pessoas e que através do diálogo permite a interação entre elas, a educação intercultural nessa perspectiva, chama a atenção para o reconhecimento do *outro* em sua alteridade e sua identidade, lutando contra o preconceito, a discriminação e exclusão social, incentivando a interação e reciprocidade entre indivíduos e grupos sociais distintos.

A formação de cidadãos livres e iguais, respeitosos à diversidade depende, em grande medida, de sua formação e, portanto, do compromisso dos educadores e das escolas que mantenham suas práticas educacionais baseadas em princípios republicanos e democráticos. Daí a importância, hoje, de uma educação intercultural pelo diálogo, que trabalhe a riqueza comum que é a diversidade. É isso que faz parte do processo de construção de uma verdadeira democracia.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, n. 2. p. 85-97, 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38>. Acesso em: 8. set. 2021.

BARROCO, M. L. S. *Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Pesquisa nacional diversidade na escola** – sumário executivo. Brasília: MEC/INEP, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/sumario_diversidade.pdf. Acesso em: 7 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 9 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 8 set. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, jul/dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação Social**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar, 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 set. 2021.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>. Acesso em: 14 set. 2021.

CANDAU, V. M. **Educação intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

CANDAU, V. M; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444009.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECAD (Org.). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CHAUÍ, Marilena. Senso comum e transparência. In: LERNER, Julio. (ed.) **O preconceito.** São Paulo: Imesp, 1997.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 8. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 2016. Disponível em: <https://www.dicionariodoaurelio.com/preconceito.htm>. Acesso em: 2 out. 2021.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

ELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 16-35, 2003. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>. Acesso em: 14 set. 2021.

FREIRE, Paulo. Anotações sobre a Unidade na Diversidade. In: **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993, p. 31-36.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GENRO, M. E. H.; CAREGNATTO, C. E. Educação na e para a diversidade: nexos necessários. In: CAREGNATO, C. E.; BOMBASSARO, L. C. (org.). **Diversidade cultural**: viver as diferenças e enfrentar as desigualdades na educação. Erechim-RS: Novello & Carbonelli, 2013.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

MONTAGNER, Paula, et. al. **Diversidade e capacitação em escolas de governo**: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2010. Disponível em: http://antigo.enap.gov.br/downloads/Caderno_Diversidade.pdf. Acesso em: 16 set. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, K (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2001.

ONU. Declaração do Milênio das Nações Unidas. **Cimeira do Milênio**. 6 a 8 set. 2000. Nova Iorque: ONU, 2000. Disponível em: <https://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

RAMOS, A. H. **O lugar da diferença no currículo de educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, Boaventura de S. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 279-316.

SANTOS, Denilson Marques dos; COSTA, Maria Cecilia F. da.; SANTOS, Denise M. dos. Utilização das tecnologias de informação e comunicação no ensino da língua inglesa e seus desafios na formação docente. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista-BA, v. 16, n. 41, p. 787-801, Edição Especial, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6483>. Acesso em: 8 ago. 2021.

SANTOS, Denilson Marques dos; COSTA, Maria Cecilia F. da; MORAES, Erika Meireles de; BRITO, Ana de Fátima; SILVA, Alan Cleber C. da. Uma análise da garantia dos direitos de crianças e adolescentes no município de Belém-PA. **Revista Multidisciplinar Pey Këyo Científico**, Boa Vista-RR, Vol. 4, nº 1, pp. 1-22. América do Norte (USA), 2018. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/pkcroraima/article/viewArticle/4321>. Acesso em: 7 set. 2021.

SANTOS, S. A. Racismo, discriminação e preconceitos. **Boletim Salto Para o Futuro**, [S. l.], v. 1, pp. 26-33, jun./jul. 2004.

SILVA, G. F. Interculturalidade e educação de jovens: processos identitários no espaço urbano urbano popular. **Anais...** 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/gilbertoferreirasilvat06.rtf>. Acesso em: 18 set. 2021.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento 'outro' desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 47-62.



Fotografia 6: Geórgia Lima

O “BEM VIVER”: uma oportunidade de pensar um ensino outro de História

Geórgia Pereira Lima

O Buen Vivir é parte de uma grande busca de alternativas de vida forjadas no calor das lutas da humanidade pela emancipação e pela vida. (ACOSTA, 2015)

Pensar as complexidades que envolvem a formação docente, inicial e continuada, no âmbito do Ensino de História nos contextos das Amazônias, entre outras, revela aquelas intrinsecamente ligadas às questões metodológicas da/para História ensinada, por apresentar dupla articulação entre teoria e prática, constituída no fazer acadêmico e nas experiências profissionais, mas também se refere à maneira como o ensino lida com a própria ideia de existir e de reexistir em suas múltiplas relações, como afirma Pimenta (1995)

[...] cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1995, p. 76).

Assim, a perspectiva de entrever questões filosóficas do “bem viver” no processo pedagógico da história ensinada, está em conferir as questões metodológicas como parte da subjetividade do ato de ensinar, como afirma Paulo Freire, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25), que implica numa tomada decisão e um posicionamento crítico do fazer docente comprometido com a vida em suas múltiplas relações para uma educação humana, mediada, por um currículo que

Como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos. O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que preexista a linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade,

constitui-nos como sujeitos – e sujeitos também muito particulares (SILVA, 2013, p. 189).

Em nosso entendimento, um problema estava posto: quê e como articular o “bem viver” ao fazer pedagógico da História? E reconhecemos três questões consideradas relevantes: Que ensino temos? Quais os desafios para pensar outro fazer docente? Que ensino se quer alcançar? Assim, aqui oferecemos breves análises do referencial curricular, e a apresentação de uma proposta metodológica constituída entre elos de diálogos dos diversos saberes e fazeres dos protagonistas, representantes dos conhecimentos históricos no Ensino de História.

Nossa aspiração é que o presente estudo sirva para: 1) entender a situação e as bases de incidência em que o ensino de história acreano manifesta o conhecimento histórico; 2) identificar os desafios de um fazer pedagógico a partir da ideia do “bem viver”; e 3) apresentar uma parte da proposta, desenvolvida no curso de aperfeiçoamento em Ensino de História, sob o título: *Pan Amazônia, fronteiras e saberes de matriz africana, indígenas e populações tradicionais*.

Vale ressaltar que esse curso de extensão (Proex-Ufac/2021) foi elaborado como parte dos estudos de pós-doutoramento, particularmente, a partir da análise da gestão do sistema da Educação Básica acreana e dos processos diferenciados para implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

O estudo de documentos das políticas educacionais que nortearam a elaboração do Currículo de Referências Único do Acre (ACRE. SEE. CRUA, 2018) e, especificamente, o quadro da “Organização curricular – ensino fundamental, anos finais” da área de História, serviu para identificar as bases teórico-metodológicas do ensino e mapear os trânsitos culturais dos conhecimentos históricos que constituem, a partir do currículo, as possíveis propostas pedagógicas dos referenciais de História para o ensino acreano.

Entre os principais documentos apontados, concernentes ao CRUA (2018), sobressaíram em nossa análise, a Constituição de 1988; a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Base da Educação, de 22 de dezembro de 1996; a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da temática “história e cultura afro-brasileiras”; a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que acrescenta ao texto da lei anterior a obrigatoriedade do ensino da temática “história e cultura

indígena e afro-brasileira”; e, por fim, a Lei ambiental nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998.

Embora a Lei nº 16/2001 da Liberdade Religiosa tenha sido excluída do documento, consideramos importante destacá-la em nossos estudos, uma vez que questões religiosas ou de religiosidades tangenciam a escrita do documento. E, no campo escolar, somado à conjuntura sociocultural das Amazônias, tal tema expõe diversos desafios didático-pedagógicos da formação docente.

Portanto, apresentamos aspectos sobre o *Curso de Aperfeiçoamento em Ensino de História*, enquanto uma formação continuada, pensado sob o ângulo das dimensões pedagógicas de saberes e fazeres a partir do “Bem Viver”, numa perspectiva crítica das questões que envolvem abordagens dos trânsitos do ensino (currículo) e da pesquisa (ciclo de palestras) no ensino de história.

O ENSINO MEDIADO PELO LUGAR EPISTÊMICO DO SABER NO CURRÍCULO

O sistema de educação acreano, ao organizar as orientações, especificamente, o Ensino Fundamental, em seu contexto geral, aponta um amplo processo educativo para assegurar o “[...] respeito aos valores culturais e artísticos nacional e regionais” (BRASIL. Constituição Federal, 1988) e também local; aponta ainda para a inclusão do “[...] estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” (LDB 9.394/1996), bem como a viabilidade do ensino no sentido de entrever a interação homem-natureza:

Antenado com a importância do Acre, como floresta, no cenário da preservação da vida, a Resolução nº 168/2013 do Conselho Estadual de Educação reforça a primazia da educação ambiental voltada para objetivos de sustentabilidade recorrendo aos conhecimentos das ciências da natureza, para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais com base em princípios étnicos, democráticos, sustentáveis e solidários (ACRE. SEE. CRUA, 2018, p. 18).

Contudo, se torna importante compreender a situação e as bases de incidência em que o Ensino de História manifesta o conhecimento histórico. Assim, a falta de ações consistentes para vincular e implementar as leis no contexto do processo de ensino-aprendizagem, sob diferentes ordens, se percebe como sendo fruto de uma resistência à aplicabilidade dessas leis, sobressaindo daí críticas às

instituições de ensino e, por extensão, aos docentes, pois o sistema de Educação do Estado acreano, embora considerado vital para a dimensão cultural orgânica da sociedade e envolto num processo de letramento, mantém a lógica do capital e dissimuladamente, o chão da escola se apresenta, também, como espaço para atender ao mercado do trabalho.

A 6ª competência geral para a Educação Básica, proposta pela BNCC/2017, expõe a sinuosidade daquele vínculo, ao delinear um pensamento para consolidar uma formação acadêmica intrinsecamente ligada à continuidade do modelo capitalista de existência sob roupagens individualistas de uma cidadania “coletiva”:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (ACRE. SEE. CRUA, 2018, p. 19).

Mas que ensino é esse? O Referencial Curricular de História Acreano, ao pautar a seleção de conteúdos nos “Quadros de Organização Curricular”, demonstra significativas representações, quando observamos a distribuição dos conteúdos: 53,5% *História Geral*; 13,2% *História da América*; 20% de *História do Brasil*; somado a esse eixo comum, temos: 4,5% de *História Local*; 3,9% *História Indígena*; e 2,9% *História da África*. Assim, o currículo, ao destinar mais de cinquenta por cento de conteúdo à História Geral, mantém no ensino o eurocentrismo como forma de conhecimento privilegiado.

Nesse sentido, o mapeamento dos conhecimentos históricos no CRUA possibilitou atentar para a advertência de Maldonado-Torres, acerca da geopolítica do conhecimento quanto à “ausência de reflexões sobre a geopolítica e a espacialidade na produção do conhecimento vai a par com a falta de reflexão crítica quanto ao empenhamento da filosófica e dos filósofos ocidentais com a Europa enquanto local epistêmico privilegiado” (MALDONADO-TORRES, 2009, p. 338-339).

Além disso, tal mapeamento mostrou que a “ideia de que as pessoas não conseguem sobreviver sem as conquistas teóricas ou culturais da Europa é um dos mais importantes princípios da modernidade. Há séculos que esta lógica é aplicada ao mundo colonial” (MALDONADO-TORRES, 2009, p. 343). Desse modo, uma das discussões críticas apresentadas por esse autor torna possível en-

trever, através dos conteúdos no currículo de história, como a lógica do domínio e do pensamento europeu, por extensão das ideias capitalistas, exerce influência na dimensão da educação e sobre o construto societal acreano.

Vale pensar a articulação dos diversos saberes e fazeres no dinâmico processo de ensino-pesquisa numa perspectiva de que “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve [a...] ‘curiosidade epistemológica’ sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 1996, p. 26)

Dessa forma, mesmo sob a força de parâmetros da legalidade, conforme o “Art. 210, que preceitua o conceito de formação básica comum, associada à obrigatoriedade de conteúdos curriculares mínimos para o Ensino Fundamental, que assegurem [...] respeito aos valores culturais e artísticos nacional e regionais” (CF, 1988), ou do artigo 26, que “inclui o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, a estrutura curricular continuou a subalternizar esses conhecimentos, considerando a supremacia eurocentrada e a pauta do etnocentrismo ainda presente no ensino. Além disso, outros estudos foram mantidos como temas transversais e integradores:

Passadas duas décadas e, com esses subsídios todos disponíveis, na feitura da BNCC houve uma necessidade de ampliação dos temas, incluindo principalmente: Direitos da Criança e do Adolescente (Lei no 8.069/199016), Educação para o Transito (Lei no 9.503/199717), *Educação Ambiental* (Lei no 9.795/1999, parecer CNE/CP no 14/2012 e Resolução CNE/CP no 2/201218), Educação Alimentar e Nutricional (Lei no 11.947/200919), 23 Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso (Lei no 10.741/200320), Educação em Direitos Humanos (Decreto no 7.037/2009, parecer CNE/CP no 8/2012 e Resolução CNE/CP no 1/201221), *Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena* (Leis no 10.639/2003 e 11.645/2008, parecer CNE/CP no 3/2004 e resolução CNE/CP no 1/200422), bem como Saúde, Vida Familiar e Social, Educação para o Consumo, Educação Financeira e Fiscal, Trabalho, Ciência e Tecnologia e Diversidade Cultural (Parecer CNE/CEB no 11/2010 e resolução CNE/CEB no 7/201023). (BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2017; ACRE. SEE. CRUA, 2018, p. 31).

Reservadas as questões que possam suscitar reflexões acerca do tempo pedagógico e/ou as possíveis metodologias do fazer docente em sala de aula, do campo de discussões dos conteúdos socioculturais e ambientais dos contextos, das temporalidades que envolvem as Amazônias, ainda que presente no documento em análise, a perplexidade recai sobre a ausência da bibliografia no re-

ferencial curricular de história, como indicativo que permita perceber as concepções/reflexões de mundo norteadoras ou uma forma de resistência para o trabalho docente em sala de aula.

Assim, a pauta do ensino manteve o domínio do pensamento europeu, como eixo central do conhecimento baseado numa estrutura de poder epistêmico, fazendo com que os demais saberes sejam vistos como elementos a gravitarem em sua órbita, tanto visibilizados e/ou em invisibilidades no próprio currículo que silencia conhecimentos amazônicos outros.

Portanto, entre outros, são apontados três aspectos: 1) existência de legislações e normas sem expressiva manifestação no cotidiano escolar; 2) eurocentrismo, evocando um poder epistêmico, e os silenciamentos de conhecimentos outros; e 3) imposição e desobediência metodológica docente. Este conjunto forma um eixo nuclear problematizador com tríplice possibilidade, que consideramos desafiadoras no processo para superar situações que envolvem a educação e o ensino como reflexo de uma sociedade sob a lógica perversa de mundo de/da acumulação e especulação do capital para empoderamento de um Ensino de História pautado na filosofia do “Bem Viver”.

“BEM VIVER”: UMA OPORTUNIDADE DE PENSAR UM ENSINO OUTRO DE HISTÓRIA

Quais os desafios de um fazer pedagógico a partir da ideia do “bem viver”?

Nesta parte, partimos da escolha de conteúdos do currículo de História (ACRE. SEE. CRUA, 2018) com o intuito de evidenciar a potente estrutura que manifesta as possibilidades de o “Bem Viver” como uma nova forma de organização do trabalho pedagógico que, partindo das legislações e normas existentes, possa constituir no cotidiano escolar, a compreensão de uma educação humana, visando mudanças de paradigmas do conhecimento eurocêntrico para o desenvolvimento de sensibilidades no fazer docente.

Nas terras Abya Yala (América) as expressões “Bem Viver”, “Bien Vivir” ou ainda “Vivir Bien” compõem formas de existir e reexistir dos povos originários desse continente, que expõem também uma forma de enfrentamento aos silenciamentos históricos dos genocídios e etnocídios inaugurados com a chegada

do colonizador (1492), mesmo após ser “suplantado” o colonialismo. Conforme denuncia Quijano (1997, 61), este “[...] segue sendo uma relação de dominação colonial [...] uma colonização das outras culturas”, portanto, se reatualiza, entre outras, nas formas de exclusão, segregação, racismo e no poder epistêmico.

Que reflexões desse formato colonial servem para pensar o ensino? Embora seja uma das políticas de Estado, creio que o modelo de ensino ainda presente na maioria dos currículos para educação básica assegure a continuidade latente do colonialismo interno, como uma das vertentes da chamada “gramática social [...] que atravessa a sociabilidade, o espaço público e o espaço privado, a cultura, as mentalidades e as subjetividades” (SANTOS, 2010, p. 14). Nesse sentido, os estudos acerca da filosofia do “Bem Viver” se apresentam como uma alternativa para pensar diferente, uma vez em que

Em termos ideológicos, o conceito implica a reconstituição da identidade cultural de herança milenária, a recuperação de conhecimentos e saberes antigos; uma política de soberania e dignidade nacional; a abertura de novas formas de relação de vida (não individualista senão comunitária), a recuperação do direito de relação com a Mãe Terra e a substituição da acumulação ilimitada individual de capital pela recuperação integral do equilíbrio e a harmonia com a natureza (MAMANI, 2010, p. 13).

Nessa perspectiva, entendemos que a educação/ensino e, por extensão, o conhecimento se tornam uma potência da consciência humana, estabelecendo uma cisão homem-moeda, e realizando uma desmercantilização da natureza, devolvendo ao homem a força motriz da “vida”; um homem-natureza compreendendo a experiência planetária nas diversas relações do reexistir, provocando uma mudança no entendimento da escolha de conteúdos dos conhecimentos, saberes e fazeres para o Ensino de História, conduzidos por uma metodologia dinâmica do ensino-pesquisa.

Assim, é importante entrever a concepção e elementos que constituem o Ensino de História que segundo o currículo (ACRE. SEE. CRUA, 2018), serve para:

[...] contribuir para a formação da *consciência histórica* dos alunos, possibilitando a construção de *identidades históricas e sociais*, a partir da análise crítica da realidade vivida, [...]. Por isso, [...] a proposta é partir de *estudos que problematizam questões do presente e do local onde se vive, para estabelecer relações com outros acontecimentos, tempos e lugares, e retornar ao presente e ao local para evidenciar suas temporalidades, suas dimensões espaciais próprias, suas dimensões históri-*

cas e geográficas. Essa é também uma metodologia que permite que se estude por comparações, com vistas à percepção de mudanças e permanências, semelhanças e diferenças e de transformações sociais nos processos históricos. [...] a opção de ir e vir no tempo, externos a todos os estudos realizados e relacionada à valorização das vivências [...] dos educandos, não significa abandonar as medidas cronológicas [...]. (ACRE. SEE. CRUA, 2018, p. 1624, grifos nossos)

Embora a análise tenha demonstrado que internamente o currículo de História apresenta um hiato e um vazio epistêmico entre a fundamentação teórico-metodológica, os conhecimentos históricos (conteúdos) e os procedimentos pedagógicos, por outro ângulo, esse currículo permite pensar as possibilidades de um ensino pautado na filosofia do “Bem Viver” como alternativa e enfrentamento ao colonialismo interno.

Nessa perspectiva, foram identificados conteúdos do currículo que permitem possíveis diálogos entre o Ensino de História e a filosofia do “Bem Viver”, constante no quadro organizador curricular dos anos finais (6º e 9º anos) do Ensino Fundamental; entre outros, destacamos aqueles que consideramos eixos articuladores para pensar sob a alternativa do “Bem viver”:

1) Relação entre natureza e cultura [...] a lógica da natureza e das transformações ocorridas; 2) [...] visão etnocêntrica que escalona as culturas em “adiantadas” ou “atrasadas”; 3) Diversidade cultural [...] diferentes modos de conceber o uso e posse da terra”; 4) [...] manifestações artísticas e mítico-religiosas das sociedades antigas na África, [...] e nas Américas; (CRUA/2018, 6º Ano p. 1679 a 1691). 5)[...] memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos; 6) [...] demandas indígenas e quilombolas, contestação ao modelo desenvolvimentista; 7) [...] conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais; 8) [...] combate a diversas formas de preconceito, como o racismo”; [...] “ideologias autoritárias que se utilizam de um discurso democrático”; 9) [...] “dinâmicas do colonialismo e as lógicas de resistência das populações; [...] mudanças e permanências associadas ao processo de globalização 10 [...] consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (ACRE. SEE. CRUA, 2018, p. 1714-1723).

Esses eixos nos remetem, entre outros, aos estudos de Kusch (2007), no entendimento da *relação entre natureza e cultura*; Quijano (1997) e Ramón (2008), quando pensamos acerca da *visão etnocêntrica e colonialismo*; Acosta (2016), nas *demandas indígenas e quilombolas, contestação ao modelo desenvolvimentista*; Walsh e Candau (2018), sobre a *diversidade cultural* no contexto de uma pedagogia

decolonial; Morin (2000), na perspectiva de pensar a *construção de uma cultura de paz*.

Por fim, sobressaem dos conteúdos do currículo de História diversos eixos temáticos com possibilidades de abordagens metodológicas, sob a perspectiva do “Bem viver”, que rompem com

[...] a estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como “raciais”, “étnicas”, “antropológicas” ou “nacionais”, segundo os momentos, os agentes e as populações implicadas. Essas construções intersubjetivas produto da dominação colonial por parte dos europeus, foram inclusive assumidas como categorias (de pretensão “científica” e “objetiva”) de significação a-histórica, isto é, como fenômenos naturais e não da história do poder. Tal estrutura do poder foi e ainda é o marco a partir do qual operam as outras relações sociais, de tipo classista ou estamental. Com efeito, ao observarmos as linhas principais da exploração e da dominação social em escala global, as linhas matrizes do atual poder mundial, sua distribuição de recursos e de trabalho, entre a população do mundo, é impossível não ver que a vasta maioria dos explorados, dos dominados, dos discriminados são exatamente os membros das “raças”, das “etnias”, ou das “nações” em que foram categorizadas as populações colonizadas, no processo de formação desse poder mundial, da conquista da América em diante (QUIJANO, 1992, p. 438).

Portanto, as perspectivas de uma sensibilidade pedagógica no contexto de práxis docentes do Ensino de História, sem negar os cenários de enfrentamentos ao racismo estrutural, à intolerância religiosa e ao silêncio às vozes das Amazônias, devem ser inseridas como parte de um posicionamento político educacional.

ENSINO DE HISTÓRIA - PAN AMAZÔNIA: FRONTEIRAS E SABERES DE MATRIZ AFRICANA, INDÍGENAS E POPULAÇÕES TRADICIONAIS

O Curso de Extensão (Proex/Ufac, 2021), enquanto um estudo empírico acerca da dimensão prática do ensino-pesquisa (LIMA, 2017), parte dos pressupostos da pedagogia da autonomia (FREIRE, 1996; 2011), da sala de aula como uma “comunidade investigativa” (SPLITTER, 2001), das implicações mercadológicas da natureza (ACOSTA, 2016); da educação decolonial sob as conjecturas de Catherine Walsh (2005; 2019) e Vera Candau (2010; 2019), articulando o “aprender-aprender” (VIGOTSKI, 2001), constituindo uma problemática da aprendizagem significativa para a formação do/da professor/a reflexivo/a (PERRENOUD,

2002) e da História ensinada (BITENCOURT, 2008), no contexto da pesquisa como uma ação-reflexão-ação, sem perder a ideia da afetividade.

Nesse percurso, é importante entrever as relações entre objeto, objetivos e conteúdo do currículo da formação de professores de história e o currículo da Educação Básica no contexto das temporalidades dos trânsitos de circularidades culturais amazônicas. Sobressaindo-se, daí, o pensar da interdependência entre a Educação Superior e a Educação Básica. Essas interações dos currículos consideraram as dimensões institucionais em razão das mudanças da sociedade, traduzidas nas diversas contradições, no contexto das implicações políticas e econômicas, nas novas tecnologias e nas diversidades e singularidades socioculturais das sociedades amazônicas.

Assim, na busca por apresentar uma síntese, a finalidade desta proposta foi desenvolver habilidades e capacidades de um fazer pedagógico comprometido com uma visão humana e cidadã para uma educação amazônica, diretamente ligada à compreensão de tornar a “sala de aula” e, por extensão, a escola, como espaços privilegiados do encontro de diversos saberes e fazeres sob a filosofia do “Bem Viver”.

Dessa forma, diversos foram os enfrentamentos para fazer emergir das fragilidades e das críticas do sistema de educação, ao pautar um ensino eurocêntrico/etnocêntrico, o reconhecimento, as possíveis abordagens outras dos conteúdos de história, num fazer metodológico articulador dos diálogos entre as sociedades e estruturas do conhecimento da História, para expor as diversas temporalidades e acontecimentos do construto social amazônico.

Assim, a formação docente em foco procurou desenvolver habilidades e competências para as “sensibilidades” do exercício dessa profissão, de forma que os conteúdos do currículo de História sejam potencializados por uma metodologia que valorize as experiências de vida e os movimentos sociais como partes integrantes do saber.

Neste sentido, se procurou mostrar as possibilidades do ensino de história recolocar, a partir do ensino-pesquisa, as temporalidades das questões ambientais e tecnológicas evidências de elementos articuladores dos saberes e fazeres das comunidades negras, indígenas e populações tradicionais de homens e mulheres

das/nas interamazônias, para além da modernidade/colonialidade, evidenciando, entre outros, a ancestralidade como diálogos outros decoloniais.

Nesse prisma, o protagonismo acadêmico discente e docente assumiu na prática uma dimensão articulada entre a formação e a práxis pedagógica, em razão das discussões advindas dos ciclos de palestras com especialistas e pessoas de notório saber para a sala de aula, interativa on-line, constituindo uma dinâmica significativa na formação docente, nas trocas das pesquisas temáticas, que se constituíram numa ferramenta de socialização de saberes evidenciados nas diversas aprendizagens da formação acadêmica e continuada.

Isso implicou potencializar no Ensino de História, os conteúdos dos saberes dos povos originários, comunidades quilombolas e populações tradicionais amazônicas destacando as transversalidades a partir dos “referenciais curriculares de História” e a aplicabilidade do ensino-pesquisa como base metodológica, no contexto da pandemia do Covid-19, para garantir o enfrentamento ao preconceito, racismo estrutural e a (in)tolerância religiosa a partir da contextualização da produção de conhecimentos outros acerca da história ensinada.

Portanto, as abordagens dos conteúdos numa dimensão teórico-metodológica para pensar outra/s metodologia/s para o Ensino de História, consubstanciadas no “bem viver”, se apresentou como uma alternativa educacional para atender as diversidades culturais das Amazônias na rede de ensino.

CONCLUSÃO

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (FREIRE, 1996).

As questões que envolvem as legislações e normas para educação brasileira, desvinculadas do contexto do ensino, denotam no cotidiano escolar implicações envolvendo o construto societal da individualidade e permitem um currículo regulado pelo eurocentrismo/etnocentrismo como processo de subalternidade ao poder epistêmico europeu, silenciando conhecimentos outros que fazem parte do contexto histórico e social de discentes e docentes.

Os descompassos entre legislação e educação, especificamente a aplicabilidade de enunciados das leis para o ensino, permitem entrever a sinuosidade como a mentalidade burguesa colocou sob domínio a educação. Assim, a descontinuidade se encontra numa perspectiva prática do “real” conhecimento das leis no fazer pedagógico para construir bases no ensino do “bem viver” livre, entre outros, dos entraves da lógica colonial no ensino, dos retrocessos ambientais, das invasões e negações das lutas sociais por terras indígenas e quilombolas.

Cabe esboçar entre as diversas formas de enfrentamentos, a desobediência metodológica docente colocada pelo ensino-pesquisa, os conteúdos de história que possibilitem abordagens outras dos conhecimentos, acerca da educação e do ensino, para expor a lógica perversa de mundo da acumulação e especulação do capital, garantindo uma compreensão do Ensino de História pautado pela filosofia do “Bem Viver”.

Assim, as abordagens do “Bem Viver”, numa dimensão teórico-metodológica, permitem identificar nas práxis docentes, a partir da sensibilidade pedagógica do ensino-pesquisa, a oportunidade de tornar significativos os conteúdos da história ensinada, sem negar os cenários de enfrentamentos ao racismo estrutural, à intolerância religiosa, que permitem romper com os silêncios e silenciamentos das vozes de homens e mulheres das Amazônias, bem como, possibilita identificar a defesa da floresta como parte de um posicionamento político educacional.

Portanto, estamos pensando o Ensino de História constituído no contexto das Amazônias, compreendida para além de sua dimensão geográfica, mas representada como um espaço geopolítico plural e de múltiplas fronteiras: nacionais, internacionais, econômicas, políticas, culturais, socioambientais e socio-culturais interamericanas, a ser reconhecido e articulado com o fazer docente, buscando um diálogo com os movimentos sociais para expor uma dimensão pedagógica possível no encontro de saberes amazônicos do “bem viver”.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. *O Buen Vivir: uma oportunidade de imaginar outro mundo*. In: SOUSA, C. M. (org.). **Um convite à utopia** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016. Disponível em - <https://books.scielo.org/id/kcdz2/pdf/sousa-9788578794880-06.pdf> (Acesso em: março, 2022).

ACOSTA, A. **O Buen Vivir**: uma oportunidade de imaginar outro mundo. Tradução: Tadeu Breda. Fundação Rosa Luxemburgo; Editora Elefante; Autonomia Literária. São Paulo, 264 páginas, 2016. Disponível em - <https://rosalux.org.br/o-bem-viver-uma-oportunidade-para-imaginar-outros-mundos/> (Acesso em: março, 2021)

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria. (Org) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr., 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2010000100009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: Outubro, 2021.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra-Portugal, n. 80, p. 115-147, 2008.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.

LIMA, Geórgia Pereira. Pibid História: as dimensões do ensino-pesquisa na formação docente. In: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (org.). **Reflexões sobre a formação de professores**: o Pibid como espaço de interlocução. Rio Branco: Nepan Editora, 2017.

LIMA, Geórgia Pereira. BNCC/Acre: entre diálogos da implantação aos impactos na formação docente. In: FERREIRA, Angela Ribeiro et al. (Org.). **BNCC de História nos Estados**: o futuro do presente. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. Disponível em: <http://www.editorafi.org> (Acesso em, outubro, 2021)

LIMA, Geórgia Pereira. Relatório de Pós-douramento em Ensino de História, do projeto realizado: Trânsitos de religiosidades amazônicas no ensino de história do estado do Amapá e do Acre. Apresentado em Programa de mestrado profissional em História - **ProfHistoria**/UnifAp, 12 de novembro de 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologia do Sul**. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal, 2009.

MAMANI, F. H. **Buen Vivir/Vivir Bien**. Filosofia, políticas, estratégias y experiencias regionales andinas. Lima, Peru: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. pp. 227-278. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em: junho, 2021.

SANTOS, B. S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SILVA, Tomaz T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: Tomaz Tadeu da Silva. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In. VIANA, Jorge; TAPIA, Luis.; WALSH, Catherine (org.). **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.



Fotografia 7: Reinilda Oliveira

O AMARGO DO CACAU: como trabalhar o Ensino de Ciências da Natureza numa perspectiva decolonial

Katia Regina Varela Roa

Numa intenção de pensar em uma educação crítica, realizamos o seguinte questionamento: como deveria Ensino de Ciências da Natureza que envolvesse todas e todos os estudantes de forma atuante e crítica?

Para responder a essa pergunta, propomos pensar em uma educação que esteja além da sala de aula, que converse com os estudantes e seus saberes, para garantirmos uma educação inclusiva. Nesse sentido, precisamos pensar em um sistema educacional decolonial e, para entender esse sistema, temos que pensar no sistema colonial. Para Segato (2012), a colonialidade atribui ao ensino um papel homogêneo e dominador, que impossibilita aos estudantes ou aos educadores terem autonomia em ações educativas. Diante dessa dominação, percebemos que as culturas e as histórias de muitos povos são inferiorizadas pela colonialidade.

Na perspectiva de trazer para um ambiente escolar uma pedagogia decolonial, temos uma responsabilidade humana, que seja capaz de desconstruir os preconceitos e padrões construídos pelo colonizador. Desse modo, podemos realizar uma transformação progressiva, que contribua para uma sociedade menos autoritária, com a proposta de devolver e valorizar as culturas e as histórias de povos (SEGATO, 2012).

Com este ponto de vista decolonial, elaboramos e aplicamos uma sequência de 8 aulas, sendo 4 de química e 4 de física, com o intuito de desenvolver com os estudantes a química e a física do cacau, mas numa perspectiva que, além dos processos químicos físicos no plantio, na colheita, na fermentação e na torrefação, traga também, para o espaço escolar, debates sobre os sujeitos escravizados que estavam presentes com a chegada do cacau, bem como os povos originários que foram obrigados a trabalhar nas lavouras de cacau. Outro ponto importante tem relação com o impacto ambiental causado pelas plantações de cacau, pois toda monocultura causa impactos ambientais irreversíveis à fauna e à flora.

Nesta sequência didática, pretendemos trabalhar junto aos estudantes a reafirmação de que eles podem sair de um sistema de ensino que traz a criminalização e minimização dos povos africanos, presentes nos conteúdos curriculares, e criar espaços em que os estudantes sejam capazes de se reconhecer, através da apresentação da história positiva de povos africanos, com experiências de negros que estão presentes em posições que muitas vezes são ocupadas pelo colonizador (FIGUEIREDO; NUNES; PINHEIRO, 2019).

Nessa perspectiva, uma prática decolonial inicia-se quando temos um projeto que permita a construção de um ambiente em que as diferenças sejam respeitadas, que reconheça a multidiversidade de saberes, onde os subalternos da colonialidade se tornem sujeitos com autonomia, que consigam realizar um diálogo intercultural (COSTA; GROSGOUEL, 2016). Assim, teremos um sistema educacional capaz de realizar uma leitura de mundo heterogênea, em que todas e todos os estudantes possam ter acesso à pluralidade de conhecimentos; com isso, teremos seres humanos com senso crítico, podendo lutar por uma sociedade democrática e justa na batalha contra a homogeneidade colonial e o racismo epistêmico.

Ao fazer uma busca simples no currículo paulista, encontramos um Ensino de Ciências da Natureza que inclui as disciplinas de química, física e biologia, porém, que traz os mitos e histórias únicas de homens brancos, algo essencialmente eurocêntrico. Nesse sentido, podemos encontrar no material didático o poder do colonialismo europeu, que reproduz o discurso do poder do saber; um exemplo desse poder do saber é tratar as artes dos povos indígenas e africanos como folclore (CUNHA; PARTEKA, 2019).

Ao observar esse padrão no fazer científico, podemos refletir sobre alguns questionamentos: quem definiu esse padrão de cientista? Existem outras possibilidades de fazer Ciências, que estejam além do laboratório? Como educadores, temos que continuar com o cultivo desse padrão? Nesse sentido, temos que refletir: como foi criado esse padrão? Precisamos discutir que processo levou à construção desses modelos implementados pelo colonizador europeu, que colocou há séculos, um discurso de poder e de monocultura, embasado num sistema de colonização capitalista de silenciamento da cultura e dos saberes da diversidade de povos que existiam no Brasil e em outros lugares.

O apagamento da diversidade desses povos reafirma uma prática preconceituosa e discriminatória, existente na maioria das escolas. A existência desse silenciamento tem uma relação construída com o discurso estabelecido por uma sociedade que segue um padrão com símbolos que supervalorizam uma etnia, que silenciam ações de racismo e preconceito na escola (CALADO, 2013).

Outro apagamento que precisa ser debatido neste ensaio tem relação com a academia. Muitos trabalhos apontam para uma seletividade racial, que infelizmente apresenta um número limitado de intelectuais negros, em que grande parte da população negra fica associada à criminalização (FIGUEIREDO; NUNES; PINHEIRO, 2019). Dessa forma, educadores precisam refletir e planejar ações educacionais, uma vez que essas ações auxiliam os estudantes a conhecer a cultura e história de povos africanos e reconhecer suas origens.

Com a sequência didática sobre o cacau, temos a oportunidade de trazer conceitos de química sobre fermentação, proteínas e aminoácidos presentes no cacau, a física térmica da torrefação, a cristalografia e a difração de raio-X, que colabora com os estudos moleculares dos compostos ativos presentes no cacau, o impacto ambiental da monocultura e o uso de agrotóxicos. Durante essas aulas, incluímos debates sobre a chegada do cacau à Amazônia, sobre os indivíduos escravizados que trazem o conhecimento para o plantio, colheita e manejo das amêndoas do cacau e o trabalho escravo dos povos originários.

Nesta abordagem de educação decolonial, precisamos ter humildade e compreender que somos seres humanos, com conceitos já formados pelo nosso contexto sócio-histórico-cultural. Reconhecer as limitações é um ponto inicial para se dedicar a um Ensino de Ciências que proponha uma reflexão crítica, que implica na apresentação de diferentes pontos de vistas da natureza das Ciências, podendo auxiliar a formação de uma sociedade que compreenda a ciência e o seu contexto científico, filosófico e social.

Nesse sentido, podemos compreender a natureza das Ciências, estudando práticas, teorias e técnicas experimentais que fazem sentido aos estudantes, e desenvolvendo, no Ensino de Ciências, estratégias decoloniais. Essas estratégias auxiliam os estudantes em uma ciência feita por seres humanos de todas as etnias, que podem ser adequadas aos seus locais temporais e culturais, e serem

divulgadas não somente por um discurso científico colonial, mas social, político e econômico.

Assim, este trabalho tem como objetivo desenvolver uma sequência didática decolonial, com o intuito de pensar num Ensino de Ciências da Natureza, em especial as disciplinas de química e física, de forma decolonial. Com a proposta de um ensino decolonial, estamos verificando o potencial que esta proposta tem de retirar o ensino de química e física do isolamento científico, ou seja, refletir sobre as Ciências da Natureza estarem presentes em todas as atividades humanas, pois as Ciências são uma construção humana, não podem ser consideradas uma ação isolada no laboratório, estão presentes em todas as ações dos seres humanos. Consideramos que o ensino decolonial colabora na luta por um Ensino de Ciências crítico e humanista, ao passo que a democratização do ensino e a autonomia para trabalhar os saberes dos povos originários e africanos fazem com que as aulas de química e física estejam pautadas na grande riqueza cultural e histórica que carrega o nosso povo brasileiro.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A abordagem colonial na educação traz para o espaço educacional o exemplo de um ensino eurocêntrico, padronizando a maioria das áreas do conhecimento e apresentando aos estudantes uma educação colonial baseada em saberes únicos dos privilegiados (MENESES, 2019).

Assim, temos no Ensino de Ciências da Natureza um padrão de cientista trazido e imposto pelo colonizador, que precisa ser repensado, no intuito de iniciar um processo de decolonização, valorizando a pluralidade de saberes e culturas dos povos existentes no Brasil, pois há anos, o colonizador vem invisibilizando o outro. Isso tem sido possível, porque temos no colonizador um discurso de poder autoritário, que impõe uma hegemonia dominante cultural, social, econômica e política que, por sua vez, subalterniza os saberes dos povos existentes no Brasil, estabelecendo um padrão único de sociedade, impondo uma colonialidade, que dita as regras para determinar os padrões sociais de perfeição, com a justificativa de estar atendendo aos padrões da modernidade.

A modernidade sempre acompanha a colonialidade, pois traz um padrão de poder que foi imposto pelo colonizador, e a sua reprodução de poder se perpetua por anos, criando padrões sociais que dominam as esferas morais e éticas. Esse padrão e domínio de poder têm um sentido relacionado com a exploração das sociedades dominadas e colonizadas (QUINTEIRO, 2010).

A padronização estabelecida pela colonialidade/modernidade traz impactos que violentam alguns seres humanos pertencentes a essa sociedade padronizada (QUINTEIRO, 2010). O mundo desigual, provocado pelo poder da colonialidade, acompanhada pela modernidade, traz uma monocultura eurocêntrica, que trata o Ensino de Ciências de forma homogênea (PETRI; FONSECA, 2019). Nesse sentido, o Ensino de Ciências é carregado de poder do saber colonial, com produtos e sujeitos homens brancos e com verdades que são superiores a quaisquer outros conhecimentos.

Sob a égide dessa homogeneidade colonial, trazida pela modernidade, precisamos analisar os sujeitos ocultos dos discursos únicos. Como exemplo, podemos trazer a fala de que mulher foi feita para ser dona-de-casa, pois as Ciências coloniais abordam somente os saberes científicos de laboratório, e apresentam histórias de mitos e grandes heróis brancos, que nos remetem à face oculta da modernidade, ressaltando o discurso hegemônico, na intenção de trazer como fruto do capitalismo a exclusão de outras culturas e outros saberes.

Nesse sentido, temos na colonização um cenário capitalista e patriarcal, que traz a supremacia totalitária, que oprime e não reconhece outros saberes e outros padrões que, por muitas vezes, são mais belos e mais enriquecedores que os padrões estabelecidos pelo colonizador, com a desculpa de levar ao progresso civilizatório.

Com essas preocupações e absurdos, temos que pensar em uma nova proposta de sociedade decolonial, que valorize a diversidade de saberes e culturas. Nessa perspectiva, o intuito é romper com as narrativas hierárquicas do colonizador, intervindo nesse padrão imposto pelo colonizador, saindo da “bolha” da colonialidade e abrir espaços para outros saberes e os tratar de maneira igualitária.

Assim, a proposta é romper com a colonização que silenciou e explorou os povos existentes em territórios por ela abrangidos, que impunha suas religiões, saberes e outros discursos autoritários, falas de poder que valorizam o capital e

exploram a mão de obra, escravizando populações inteiras para renda e grandes riquezas da Europa.

Diante dessa cruel colonização, precisamos sair do contexto da colonialidade, criada pelo colonizador, e iniciar um processo que dê voz às culturas e aos saberes dos povos originários e de outros povos, abrindo caminhos para uma sociedade mais humana e mais justa, diminuindo o abismo social que o colonizador nos trouxe.

Nesse sentido, temos que refletir na aplicação, em nossas aulas, de ações educativas críticas decoloniais, cultivando a prática de saberes decoloniais e transdisciplinares, incluindo um estudo de Ciências decolonial, que contribua para ampla formação ética e interdisciplinar dos seres humanos (TORRES, 2016).

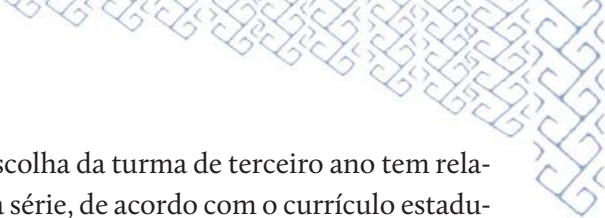
O Ensino de Ciências traz o contexto de um ensino homogêneo e pautado em materiais didáticos, com conhecimentos colocados como únicos e verdadeiros, deixando claras as relações entre as Ciências e a modernidade. Assim, encontramos, no Ensino de Ciências, a reprodução de um conteúdo colonial que minimiza saberes de grupos étnicos (DUTRA; CASTRO; MONTEIRO, 2019).

Nesse sentido, o presente Ensino de Ciências nas escolas apresenta uma realidade que separa o ser humano da natureza. Dessa forma, temos as Ciências da Natureza com processos aniquiladores, que estruturam uma educação no Ensino de Ciências colonial (MENESES, 2019).

METODOLOGIA

A sequência didática usada para verificar o potencial de um ensino de química e física de caráter decolonial foi elaborada de forma interdisciplinar, em que aqueles conteúdos dialogam de maneira horizontal, com conhecimentos trazidos dos povos africanos e povos originários. Dentre os conceitos de fermentação, torrefação, cristalografia e difração, também foram abordados conceitos de monocultura, agrotóxicos, trabalho escravo e racismo, presentes nos processos que envolvem o cacau.

A aplicação foi realizada em oito aulas, com duração de 50 minutos cada, sendo quatro aulas na disciplina de química e quatro na disciplina de física, em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública do estado de



São Paulo, em uma região periférica. A escolha da turma de terceiro ano tem relação com o conteúdo a ser abordado nesta série, de acordo com o currículo estadual paulista. No momento da execução da sequência didática, estávamos vivendo o momento pandêmico, devido à COVID-19; por isso, as aulas aconteceram de forma híbrida, ou seja, parte dos estudantes acompanhou remotamente, e outra parte no presencial.

No quadro de aulas apresentado, estão as divisões de momentos e ações das oito aulas, elaboradas com o intuito de trabalhar os conceitos de forma decolonial, na perspectiva democrática de Ensino de Ciências da Natureza, baseando-se na criticidade, criando espaços de aprendizado que levem os estudantes a terem experiências reais de conhecimentos (FREIRE, 1999).

Quadro de aulas - Sequência didática: O amargo do cacau

Aula	Temas	Objetivo	Conteúdo químico/físico	Conteúdo Histórico/cultural	Conteúdo ambiental	Ação
1 e 2	Como o cacau chegou ao Brasil?	Trabalhar com estudantes a vinda do cacau para o Brasil e suas adaptações com o clima e as pragas	Composição química dos agrotóxicos, interferências climáticas nas plantações, estados físicos das substâncias	Chegada do cacau no Brasil; saberes africanos e dos povos originários sobre a semeadura e outros processos do cacau; trabalho escravo dos povos originários e povos africanos	Efeito dos agrotóxicos e da monocultura na Amazônia	Leitura de textos com estudantes; uso de simuladores; uso de vídeos e roda de conversa
3 e 4	Plantio e colheita do cacau	Conhecer o plantio e colheita do cacau e a importância dos saberes corretos para evitar danos.	Montagem do viveiro de mudas, acidez do solo; fonte de energia usada nas lavouras; composição dos substratos usados e ferramentas de colheita.	Conhecimentos afro-indígenas nos processos que envolvem o cacau. O ciclo do cacau da África à Amazônia.	Correções do solo e os danos à fauna e à flora; uso e desperdício de águas no sistema de irrigação	Vídeos e simuladores e roda de conversa
5 e 6	Cacau, alimento dos deuses ou dos demônios?	Reconhecer e valorizar saberes historicamente construídos e conhecer os fatos científicos e histórico-culturais, no intuito de os estudantes agirem de forma autônoma e reflexiva em prol do próximo.	Estrutura molecular de alguns dos compostos do cacau; estado de agregação molecular	História de como o cacau se tornou doce prazeroso pelos europeus; lucro do cacau financiar guerras	Monocultura e os danos à fauna e à flora da Amazônia	Textos com reportagens de denúncias de trabalho infantil e escravo na produção do cacau. Vídeo e roda de conversa
7 e 8	O mercado do chocolate existe para quem e para quem? Como podemos amenizar o amargo do cacau?	Refletir e agir de forma autônoma com responsabilidade nas suas decisões éticas, com empatia com as etnias que compõem o nosso Brasil	Cristalografia de alguns dos compostos do cacau, tais como proteínas e alguns aminoácidos e difração de substâncias.	A riqueza e a pobreza do cacau; trabalho infantil do cacau; a escravidão do século XXI - trabalho escravo atual na colheita do cacau; mutilações causadas pelo uso inadequado de ferramentas na colheita do cacau; crianças e adolescentes fora da escola entregues aos fazendeiros do cacau e exploração dos saberes tradicionais do plantio e colheita do cacau	Mudanças climáticas causadas pelo plantio do cacau e os agrotóxicos.	Textos com reportagens de denúncias de trabalho infantil e escravo na produção do cacau. Vídeo e roda de conversa

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base na BNCC (2017).

Diante desse Quadro, podemos observar que a proposta de um ensino democrático e crítico, aberto para uma educação descolonizadora, precisa estar para além dos conteúdos curriculares e dos muros da escola. Essa educação percorre uma estratégia desafiadora, em que educadores se dispõem a romper com o Ensino de Ciências colonial e não precisam estar apoiados somente em livros eurocêntricos. No Quadro, temos a possibilidade de ter estratégias nas quais reconhecemos práticas dos povos originários e dos povos africanos, como o exemplo trazido no texto da exploração do cacau; temos a oportunidade de romper com o colonialismo e criar um ensino de esperança e reconhecimento humano (MENESES, 2019).

RESULTADOS DA APLICAÇÃO

Os estudantes que participaram das atividades e debates na sala de aula e a distância, realizaram debates e pontos de reflexões importantes em relação ao preconceito e à escravidão no Brasil; eles também comentaram sobre o conhecimento dos povos originários e dos povos africanos em relação aos processos que envolvem o cacau.

Nesta proposta de decolonizar os saberes científicos, pretendemos incluir nas aulas de Ciências da Natureza, nas disciplinas química e física, saberes que conversem com as práticas dos estudantes, em que os estudantes puderam reconhecer fazendo Ciências, por exemplo, como as Ciências podem ser feitas na semeadura, no trato com o solo e na colheita do cacau, saberes esses trazidos pelos povos africanos e originários.

Esta abordagem decolonizada do saber consiste num processo desafiador, que implicou num estudo detalhado e preparo anterior da educadora, que se deu com a orientação do educador Armstrong da Silva Santos, que propôs textos, estudos e tópicos de conversa, que resultaram em debates que dialogam com ações e práticas escolares, que, por sua vez, tinham relações com a realidade social da comunidade escolar (GOMES, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola precisa ser libertadora, no sentido de respeitar as culturas e as histórias dos estudantes e da comunidade escolar. Assim, ao trazer as histórias e as culturas dos povos originários e povos africanos, estamos dialogando com os estudantes de forma horizontal, sem colocar a superioridade do poder do saber colonial.

Nesse sentido, o Ensino de Ciências decolonial traz uma reparação social, reconhecendo os diversos saberes que foram silenciados e, nesta busca por sermos mais humanos, encontramos, no Ensino de Ciências decolonial, a oportunidade de lutar e incentivar os estudantes a lutarem por um mundo mais justo e igualitário, respeitando a todas as expressões culturais e a todos os seres humanos e seus conhecimentos.

Assim, como educadores, temos o compromisso educacional de trazer de forma justa e responsável, esses saberes para a prática educacional, como no exemplo, trazer para as aulas de química e física saberes sobre cultivo e extração do cacau, explorando a sua composição química e seus compostos químicos, fenômenos físicos de difração, térmicos e cristalografia e os seus processos de extração e exploração.

Com essa abordagem educativa, temos a proposta de trabalhar os conhecimentos científicos, ambientais, tecnológicos e sociais, de forma que fique claro aos estudantes que as Ciências da Natureza estão presentes em todos os ramos da sociedade e que podem ser uma ferramenta na luta contra o apagamento de povos africanos e originários da Amazônia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 dez. 2021.

CALADO, Maria da Glória. Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial. Tese (doutorado em educação). **Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo**. São Paulo, 2013. 217f

COSTA, Joaze Bernardino; GROSGOQUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n° 1, jan./abr. 2016. 15-24. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.]v. 12, n. 1, pp. 98-109, jan/abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWpXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2021.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, jan/abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/CxNvQSnhxqSTf4GkQvzck9G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2021.

MONTEIRO, Bruno A. P.; DUTRA, Débora S. A.; CASSIANI, Suzani; SÁNCHEZ, Celso; OLIVEIRA, Roberto D. V. L. (Org). **Decolonialidades na educação em ciências**. São Paulo. Livraria da Física. 2019.

MENESES, Maria Paula. Os desafios do Sul: traduções interculturais e interpolíticas entre saberes multi-locais para amplificar a descolonização da educação. IN: **Decolonialidades na educação em ciências**. MONTEIRO, Bruno A. P.; DUTRA, Débora S. A.; CASSIANI, Suzani; SÁNCHEZ, Celso; OLIVEIRA, Roberto D. V. L. (Org). São Paulo: Livraria da Física, 2019

MONTEIRO, Bruno A. P.; DUTRA, Débora S. A.; CASSIANI, Suzani; SÁNCHEZ, Celso; OLIVEIRA, Roberto D. V. L. (Org) **Educação em ciências e a decolonialidade: em busca de caminhos e outros**. São Paulo: Livraria da Física, 2019

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. (org.) **A educação em suas dimensões pedagógica, política, social e cultura**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

CUNHA, Higor Antonio.; PARTEKA, Thamara (Org.) **Branquitude no currículo escolar: necessidade de desnaturalizar o branco**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. 342-354. Disponível em: <https://sistema.atenaeditora.com.br/index.php/admin/api/artigoPDF/29814>. Acesso em: 25/09/2021.

FIQUEREIDO, Bianca de Souza.; NUNES, Marta Regina dos Santos.; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **O crime de nascer negro no Brasil: uma proposta antirracista no ensino de química forense**. IN: Decolonialidades: na educação em ciências. MONTEIRO, Bruno A.P.; DUTRA, Débora S.A.; CASSIANI, Suzani.; SÁNCHEZ, Celso.; OLIVEIRA, Roberto D. V. L. (Org). São Paulo. Livraria da Física. 2019.

PETRI, Marina.; FONSECA, Alexandre Brasil. Os outros saberes na/da educação do campo Brasil: reflexões para o ensino de ciências. IN: Decolonialidades: na educação em ciências. MONTEIRO, Bruno A.P.; DUTRA, Débora S.A.; CASSIANI, Suzani.; SÁNCHEZ, Celso.; OLIVEIRA, Roberto D. V. L. (Org). São Paulo. Livraria da Física. 2019.

QUINTEIRO, Juan David Gómez. La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. **AGO.USB**, Medellín-Colombia, v. 10, nº 1, pp. 87-105, ene. – jun. 2010. Disponível em: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/366/126>. Acesso em: 25 set. 2021.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **e-cadernos CES**, Lisboa-PRT, nº. 18, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 25 set. 2021.



Fotografia 8: Andrisson Ferreira

DOCÊNCIA: decolonizar as colonialidades no Ensino de História

Liriel Ferreira da Silva

As diferentes regências do Brasil, desde o período colonial, sempre favoreceram a desigualdade, de forma que a ascensão social estava reservada sempre às classes mais elevadas, desse modo, beneficiando a burguesia; o intuito era torná-la ainda mais privilegiada socialmente, para seguirem no comando da colônia e do império. Durante o período colonial, o interesse comum da elite era a manutenção de seus privilégios, evidenciando ainda mais as diferenças sociais entre a população comum. Ao longo de quatro séculos, o Brasil usufruiu desse pensamento elitista e isso influenciou diversas gerações.

Ainda que na atualidade, uma parcela da população seja discriminada por possuir características tidas como inferiores por aqueles que ditam os padrões que, segundo eles, deveriam ser seguidos, com a evolução social e tecnológica seria racional acreditar que pensamentos retrógrados, coloniais e elitistas não façam mais parte do cotidiano brasileiro. Entretanto, a discriminação é uma realidade e são constantemente registrados casos de racismo, de intolerância religiosa e de preconceito cultural.

O eurocentrismo evidencia-se nos livros didáticos à medida que falácias são constantemente repetidas para enaltecer o colonizador e suas “conquistas”; nesse sentido, ao realizar um estudo direcionado sobre os livros didáticos, observa-se que os povos negros e indígenas foram escravizados e subjugados, e há textos discursando sobre as histórias dos colonizadores e suas grandes riquezas, mas poucas páginas falam sobre as lutas de negros e indígenas, pouca ou nenhuma referência de imagens, histórias ou vivências desses povos, desse modo desvaloriza-se as identidades negras e indígenas e suas ações de resistência.

Essa didática incorpora a ideia de que a Europa o é centro da cultura mundial e que graças à colonização, a população tornou-se civilizada. Porém, com a colonização, houve a exploração excessiva de recursos do território brasileiro e, principalmente, a exploração de vidas humanas, acontecimentos que desencadearam diversos problemas sociais, econômicos e políticos na nação.

Por essas questões, foi preciso adotar uma medida pedagógica diferente em sala de aula, para haver compreensão e respeito das gerações futuras à alteridade dos povos desrespeitados e injustiçados pelos europeus, que buscavam a dominação territorial, soberania de poder e conquista espiritual. Portanto, a Pedagogia Decolonial desafia esse sistema político e social, propondo um ensino e pensamento reconhecedor das lutas e diversidade cultural brasileiras.

Este capítulo objetiva a compreensão do contexto histórico que envolve o Ensino de História no pensamento decolonial e na prática docente em sala de aula. Para tal, pretende-se discorrer sobre o processo de colonização do Brasil e de como as colonialidades ainda persistem na didática pedagógica, fazendo com que o pensamento colonial se propague entre gerações, pensamento que contém discursos de ódio, decorrentes do racismo, preconceito religioso e cultural com os diferentes povos que chegaram ao Brasil em porões de navios, sob condições precárias, comercializados como escravos.

O texto aborda ainda, a pobreza e a subalternidade da cultura e religião com origem estrutural advinda do processo de colonização, administrada pela sociedade escravista. Portanto, se faz necessário o estudo eficaz dos saberes indígenas e africanos para que a educação promova a valorização das crenças e saberes dos povos originários e afro-brasileiros, oportunizando um maior respeito e reconhecimento entre todas as classes sociais e conscientização de suas origens para um futuro com menos preconceito e mais respeito entre as culturas.

Para esse entendimento, organizei esta escrita a partir da leitura de vários artigos que discutem a decolonialidade e sua importância na vivência e na prática de ensino e a resistência das classes defendidas por este novo pensamento. Dentro dos tópicos, tratarei sobre os efeitos da colonização no Brasil, evidenciando os motivos da pobreza e preconceito entre classes. Em seguida, abordo a importância de decolonizar as colonialidades ainda existentes no século XXI, que interferem no pensar e agir individual.

Com o entendimento dos aspectos que levaram à ascensão e à defesa do pensamento decolonial na educação, o objetivo do tópico final é de enfatizar um novo olhar para educação brasileira, por meio do ensino decolonial na prática pedagógica para a melhoria da vivência, já que o ensino eurocêntrico sustentou as

histórias de que o Brasil foi “descoberto” por Pedro Álvares Cabral, e que grandes foram suas conquistas e construções no Brasil.

Atualmente, muitos cidadãos acreditam que o Brasil só é tecnológico e industrializado devido à colonização; é esta prática de ensino e pensamento retrógrados que a reflexão e ensino decolonial luta para serem modificados, pois, para além dos discursos coloniais, existem histórias de resistência de negros e povos nativos defendendo sua cultura, língua e religião, que lutaram por suas vidas e para serem libertos e garantirem a igualdade de direitos e cidadania, grandes histórias de conquistas, mas também de muitos sofrimentos dos quais os colonizadores foram grandes provocadores.

POBREZA, SUBALTERNIDADE DA CULTURA E RELIGIÃO

Entre os séculos XV e XIX foi instituída a escravidão, marcada pela exploração de mão de obra de negros e negras trazidos do continente africano. Por mais de 300 anos, esses povos foram obrigados a abandonar suas terras, famílias e culturas, para serem escravizados em terras estranhas.

Durante o período colonial, os colonizadores exploraram os povos nativos e africanos, negando-lhes o direito de reafirmarem e viverem suas religiões e culturas, obrigando-lhes a seguir as práticas, costumes e religião europeus; porém, ainda assim, no decorrer dos anos, houve miscigenação e pluralidade de cultura e religião no Brasil.

Em 1888, foi promulgada a Lei Áurea, que assegurava a libertação dos escravos. Apesar disso, os escravizados não foram libertos de imediato e sim gradativamente, sem nenhum direito a terra, salário, oportunidades de emprego, estudo, incentivo, indenização ou reparos pelo trabalho forçado, durante o período em que foram escravizados.

A impossibilidade de acesso a empregos, estudos, alimentação e até mesmo a direitos humanos, que deveriam ser garantidos a todos, tornou ainda mais difíceis e, conseqüentemente, impossível o exercício da cidadania por parte das populações negras e indígenas que, por três séculos, foram escravizadas, desumanizadas e colocadas à margem da sociedade, sem nenhum amparo, sendo obrigadas a viverem nas ruas e em condições sub-humanas.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 50 milhões de brasileiros vivem na linha da pobreza. Sabemos o motivo pelo qual esse fato ocorre hoje: é um desdobramento da desigualdade econômica. Pesquisando brevemente em fontes históricas, já identificamos os fatores, como, por exemplo, o processo colonizador e a escravidão. A causa da pobreza é estrutural e amplia-se, por meio da má distribuição de renda, em que aquela parcela da população não estava incluída, potencializando a desigualdade social.

Hodiernamente, devido a esses fatores supracitados, estruturaram-se discriminações institucionais e culturais na sociedade. Constantemente, o preconceito relacionado a aspectos, como cor, religião e práticas culturais, se tornou frequente, devido aos ideais coloniais de doutrinação religiosa e cultural, ainda propagados durante as gerações, pelo motivo das elites acharem que somente os seus ideais de vida são corretos e dignos de serem seguidos por todos, em que outra qualquer filosofia de vida, que não corresponda com os parâmetros estruturais estabelecidos na colonização, não são socialmente aceitos.

Em decorrência disso, as culturas e as religiões afro-brasileiras e indígenas têm sofrido falta de alteridade e empatia, de maneira que a sociedade vem perpetuando o racismo estrutural, que estrutura a sociedade, desvalorizando e restringindo oportunidades de pessoas negras à ascensão social. A partir desse preceito, foi preciso criar políticas afirmativas de inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiência em ambientes universitários e concursos públicos.

DECOLONIZANDO AS COLONIALIDADES

Para a compreensão do porquê decolonizar as colonialidades, primeiro precisamos entender o conceito de colonialidade, que pode ser definido como uma estrutura de padrão, de pensamento e de poder que permanece enraizado na sociedade entre gerações, mesmo após o fim da colonização.

A colonialidade advém do processo colonial, pois os ideais do colonialismo ainda permanecem no cotidiano da sociedade até os dias atuais. Quijano caracterizou o referido processo como “colonialidade do poder” e conceituou da seguinte forma:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder (QUIJANO, 2007, p. 93 apud OLIVEIRA; CANDAU, p. 19).

Nota-se que a ideia de raça é imposta pelo conceito capitalista e de poder, advindo do colonialismo, em que se tinha como objetivo a soberania de poder sobre o povo, considerado inferior na cor, cultura e religião. Desda forma, mesmo a colonização tendo sido encerrada, o pensamento colonial continua na cabeça de muitos cidadãos, quando povos são excluídos pelos citados fatores. Isso significa que o colonialismo deixou raízes tão profundas que os seus ideais retrógrados ainda são propagados no século XXI, e essa propagação e continuidade de julgamento é a colonialidade.

Com a soberania europeia, instaurada no Brasil no século XV, o ponto de vista não europeu era excluído e inferiorizado, pois a única forma de conhecimento válida era a europeia, enquanto os povos nativos e africanos eram tidos como primitivos e irracionais. O eurocentrismo expressa a ideia de que a Europa e suas características culturais são referências na composição da história moderna e centro do mundo, e os saberes indígenas e africanos foram desvalorizados e desconsiderados como conhecimentos inválidos. Essa falácia repetiu-se durante os séculos, e atualmente ainda são vistas muitas referências didáticas referindo-se aos colonizadores como “descobridores”, “desbravadores”, “grandes navegadores”, “conquistadores”, e tão pouco se fala em relação a quanto sangue indígena e africano os donos desses adjetivos errôneos derramaram em troca de poder, fazendo com que gerações cresçam sem enxergar a história por trás do “descobrimento” do Brasil.

Isso faz com que se aumente o racismo, ao invés do respeito e empatia; o preconceito à cultura e à religião, ao invés da valorização da interculturalidade, como Walsh (2007) propõe:

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou

projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007, p. 8 apud OLIVEIRA; CAN-DAU, p.28).

Portanto, o pensamento e pedagogia decolonial surgem para desconstruir o pensamento colonial, ou seja, as colonialidades ainda existentes presentemente, já que a decolonização é um posicionamento contra os padrões de poder impostos pelas elites sobre as classes menos favorecidas, além de uma luta e uma resistência em apoio às pessoas que passam por preconceitos, exclusão e desamparo social.

O conceito de decolonizar as colonialidades se aplica quando podemos interferir contra o avanço de mais ódio contra as culturas afrodescendentes e indígenas no Brasil. A luta decolonial propõe uma contraposição à geopolítica hegemônica monocultural e desafia a política e as estruturas sociais, dialogando com os movimentos de resistências e de lutas contra o racismo estrutural e preconceito de culturas, fazendo também, com que o ensino pedagógico mostre a importância de se estudar sobre as mais diversas culturas e saberes que compõem o Brasil, e sua diversidade em respeito às suas histórias.

Logo, decolonizar é a subversão do padrão de poder colonial, em que o pensamento decolonial busca o direito pela diferença do outro, reconhecendo a sua cultura, política, economia, religião e ideologia, ou seja, decolonizar é respeitar a alteridade desses povos que foram inferiorizados.

DECOLONIALIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

Os fatos que levam a aplicabilidade da decolonidade na sociedade e na docência foram supracitados. Entende-se que, através da educação, haverá uma melhoria na qualidade de vida e no desenvolvimento social e econômico, pois, por meio da educação, o indivíduo desenvolverá senso crítico, político, econômico, social, e contribuirá para a amplificação de conhecimentos, melhorando a sociedade, fazendo com que os cidadãos entendam o meio onde vivem e com dignidade e respeito ao próximo e possam transformá-la em um lugar com mais justiça e oportunidades.

A educação é fundamental para o exercício integral da cidadania. Tal direito é inerente a um país cuja democracia é indispensável, pois a democratização

da educação é reflexo de lutas e protestos, para que hodiernamente, o Estado possa prover a educação gratuita e acessível como direito de todos. Em todos os países, a história da educação ganha narrativas diferentes; em específico, nos países colonizados, a luta por uma educação de qualidade e valorizada é incessante.

Com o avanço da melhoria na educação, nos anos 90, foram criados pelo Ministério da Educação (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (CNs) para o cumprimento da participação na colaboração para com a sociedade ao acesso à educação fundamental e média. Os objetivos dos PCNs vão no sentido de orientar os educadores sobre as normatizações que compõem cada disciplina, em que os educadores se referenciam por essas normas para a preparação de suas aulas. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História constam vários propósitos de extrema relevância na educação, uma delas é ajudar o educando a:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PCN, 1997, p. 05).

Observa-se que os parâmetros priorizam também o conhecimento educacional das diferentes culturas que hoje compõem o Brasil, desconstruindo o ensino eurocêntrico e valorizando os aspectos socioculturais, propondo o futuro posicionamento contra atos discriminatórios. Com a prática desse ensino, chegamos ao objetivo decolonial de desconstruir o modelo eurocêntrico na educação, provocando o saber geral dos brasileiros.

Com esse avanço na educação, algumas leis que contribuem para o ensino da diversidade também foram regulamentadas, como a Lei 10.639/03, que contribui para o ensino decolonial, reconhecendo-se a potencialidade das práticas e saberes culturais em execução na educação básica, de maneira a desfazer a mentalidade etnocêntrica e preconceitos sobre as histórias dos povos originários e afro-brasileiros.

Sendo assim, é de extrema importância a aplicação dessa lei no ensino básico, pois é dever social, político e educacional inserir a história desses povos que foram escravizados nas escolas, e que ainda são excluídos e marginalizados pela sociedade, e de maneira efetiva que sejam ensinados, formando, assim, cidadãos com senso crítico que respeitam a singularidade de cada pessoa e sua alteridade.

A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, foi resultado de uma insistente luta dos movimentos negros para o ensino de conteúdos da história e cultura afro-brasileira. Nela consta que o estudo da História, das lutas e contribuições negras no Brasil, e da cultura afro-brasileira será incluído obrigatoriamente no currículo escolar, em resgate da valorização das contribuições da população negra na construção do país e na História brasileira. Portanto, a ação dessas políticas que viabilizam o ensino dos povos africanos e indígenas vem ganhando forma na luta contra o racismo estrutural e o preconceito entre culturas e religiões. É dessa forma que a decolonidade conquista seu espaço, por meio de lutas que geram mudanças significativas na sociedade. A decolonialidade pode ser facilmente aplicada para qualquer aspecto do nosso cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte concluímos que os efeitos da colonização foram adversos e deixaram raízes de preconceito, discriminação, pobreza e subalternidade da cultura e religião de povos indígenas e afro-brasileiros, refletidos até os dias atuais. A colonialidade é perpetuada na sociedade e o eurocentrismo permanece nos conteúdos de muitos livros e aulas didáticas, influenciando gerações a acreditarem que a única forma de pensamento crítico, social e político que empodera e gera evolução é o pensamento europeu, verbalizando a ideia de que existe cor, culturas e religiões inferiores.

Portanto, nessa perspectiva, o pensamento e pedagogia decolonial trazem em seu modelo a valorização e a importância de lutar pelas causas negras e indígenas, em que o fazer pedagógico decolonial reconhece a diversidade cultural brasileira e reivindica a sua aplicação no ensino educacional, no sentido de romper o discurso colonial propagado por muitos anos. No século XXI, a pedagogia decolonial já é de proveito docente. Em cumprimento de leis e conscientização pedagógicas, muitos educadores que ensinam de forma decolonial, o fazem em benefício da sociedade, para um futuro em que as pessoas conheçam e respeitem a alteridade de cada povo.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Ricardo; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Desigualdade pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável, **RBCS**, São Paulo, v. 15, n. 42, fev. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/WMrPqbymgm4VjGwZcljvFkx/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: outubro, 2021
- LIMA, Geórgia Pereira Lima. Entre diálogos do ensino-pesquisa e religiosidades amazônicas. **Revista Senso**, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://revistasenso.com.br/autor/99a4ce0e4e21979c4fafce8968418e1cf715bf5a/>. Acesso em: 09 set. 2021.
- LIMA, Geórgia Pereira Lima. Pibid História: as dimensões do ensino-pesquisa na formação docente. In: **Reflexões sobre a formação de professores: o Pibid como espaço de interlocução**. Rio Branco: Neplan Editora, 2017.
- MOREIRA, Antônio; CANDAU, Vera. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação** (UNICAMP) - Edubase, maio/jun-jul/ago, n. 23, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVpVQMYk/?lang=pt>. Acesso em: outubro, 2021
- OLIVEIRA, Elizabeth; LUCINI, Marizete. O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência, **Boletim Historiador**, Aracaju-SE, v. 08, n. 01, p. 97-115, jan/mar.2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/15456>. Acesso em: 15 out. 2021.
- OLIVEIRA, Luiz; CANDAU, Vera. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01. p.15-40 | abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2021.
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais – História e Geografia, Brasília 1997.
- RIBEIRO, Adelia Miglievich. Por uma razão decolonial – desafios étnico-político-epistemológicos cosmovisão moderna, **Civitas**. Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 66-80, jan/abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/LhdvrTHy73MP8sxQQqK4QDR/abstract/?lan g=pt>. Acesso em: 15 out. 2021.
- SILVA, Andressa; ROCHA, Flávia. “Dear White People”: por que falar sobre as relações étnico-raciais do Brasil para a população branca? **Revista Nawa**, Rio Branco-AC, v. 2, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufac.br/index.php/nawa/article/view/1419>. Acesso em: Outubro, 2021



Fotografia 9: Andrisson Ferreira

O ENSINO DE HISTÓRIA E A PEDAGOGIA DECOLONIAL: humanizar para educar

Luane Michelle Carvalho Costa

As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHIE, 2009).

Os estudos decoloniais são fatores fundamentais para disseminar o conhecimento de povos que foram estigmatizados e invisibilizados, principalmente no que concerne ao nascimento da Modernidade no final do século XIV. As questões que envolvem aquele período estão acompanhadas por um modelo de ensino que proporcionou grandes impactos no mundo, isto é, as culturas passaram a ser vistas a partir de um estereótipo de visão do outro, contexto que perpetuou durante os movimentos de colonização de povos subalternos, que tiveram suas identidades, culturas e histórias modificadas e dominadas, fato que até os dias de hoje se reflete em nossa sociedade.

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre o Ensino de História e a pedagogia decolonial como instrumentos de formação e transformação sociais, de modo a considerar perspectivas advindas dos estudos decoloniais. Foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, refletindo sobre conteúdos e conceitos abordados por autores, como Quijano (2005), Mignolo (2014), Walsh (2007), Said (2007), Bittencourt (2012) e Freire (2003/1996), dentre outros. O trabalho discute o eurocentrismo e a Modernidade a partir da perspectiva do colonialismo e a percepção do ensino decolonial, para que aponte questões fundamentais para um desenvolvimento amplo do Ensino de História humanizado e atrelado às perspectivas étnico-raciais.

Humanizar para poder educar é fundamental no processo escolar. De acordo com Macedo e Borges (2018), a escola, além de ensinar as disciplinas metódicas, obrigatoriamente deve se ater ao ser humano, de modo a prepará-lo para o convívio em sociedade, bem como dar fundamentos para que seus alunos exerçam o pensamento crítico e ético. A educação se encontra presente em todo o

processo de vida e não deve ser pensada como uma etapa de preparação, e sim ser definida como uma vivência de caráter solidário, que estimule o processo de vida de cada sujeito, pois uma sociedade mais justa se faz a partir de condições de vida prósperas e dignas para todos os seres humanos que dela fazem parte, de forma a consolidar um ambiente mais humano e equitativo.

O resultado desta pesquisa possibilitou identificar que o Ensino da História pode estar ligado, muitas vezes, a uma perspectiva branca, elitizada, patriarcal e de tendência tradicional, como também pode ser um meio para abrir possibilidades de mudanças, principalmente no que diz respeito à construção de uma nova sociedade. Foi possível observar que as aulas de história têm possibilidades de considerar um ensino mais amplo, que envolve uma maior disposição de discutir acerca de culturas subalternizadas, como a dos negros e povos originários, dentre variadas perspectivas atreladas a aspectos decoloniais presentes na América Latina e outros espaços geográficos. A partir da análise, foi considerado que o ensino não pode estar condicionado por amarras da tradição eurocêntrica, e que consiste em um espaço de trânsito amplo dos saberes e das lutas sociais, progredindo, então, com um ensino crítico, capaz de problematizar os apagamentos e os silenciamentos produzidos por uma história colonial/eurocêntrica.

HUMANIZAR PARA EDUCAR

Pensar em um ambiente mais humano é, antes de tudo, refletir sobre uma sociedade mais justa, que assegure condições de vida plena, equitativa, próspera e digna para todos os sujeitos que dela fazem parte. Macedo e Borges (2018) afirmam que é através da humanização que os indivíduos passam a se relacionar de maneira mais sociável dentro de um ambiente de convivência. Humanizar é adquirir condições humanas toleráveis, sociáveis, respeitadas e éticas no processo civilizatório e social. Nesse contexto, é fundamental respeitar as diferenças que há entre os seres sociais em suas dimensões socioculturais. É possível compreender que humanizar antes de educar é fazer com que os seres humanos se adequem a um modo de solidariedade uns com os outros, que se tornem bons, compassivos e que celebrem a vida de forma respeitosa e empática.

A educação por si só é um ato, um meio para humanizar. Portanto, “[...] cabe, também, à educação a responsabilidade de abrir as portas da mente e do

coração e de apontar horizontes de construção partilhada de sociedades humanas mais humanizadas” (BRANDÃO, 2002, p. 22). Lopes (2014), a partir desse ponto de vista, afirma que o contexto da educação se caracteriza por ser uma das melhores formas de fazer com que os seres humanos criem um sentimento de empatia e preocupação uns com os outros, de modo a considerar o valor da existência da vida em sociedade, bem como os impactos que causam uns nos outros ao se relacionarem de forma benevolente.

Na atualidade, conforme afirmam Macedo e Borges (2018), é comum se ouvir dizer sobre a importância da educação para os indivíduos em sociedade, bem como o direito de que todos devem ser educados, de maneira que o ato de educar resulte em uma relação mais harmoniosa entre os seres. Mas, de fato, o que seria esta ação de educar?

Segundo Paulo Freire (2003), educar é criar oportunidades aos sujeitos para a consciência da liberdade, e a possibilidade de romper com o universalismo de padrão de indivíduos. É acreditar que a educação é um fator essencial para a “reinvenção do mundo”. Sendo a educação “[um] processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, [...] é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta” (FREIRE, 2003, p. 10). Esse movimento é o auto-reconhecimento dos indivíduos como sujeitos que interferem na História e na sua realidade, no presente e no futuro.

Para Freire, há dois tipos de educação, “... [uma] para a ‘domesticação’, [...] um ato de transferência de ‘conhecimento’, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade” (FREIRE, 2003, p. 73-74). O processo de educar vai muito além do ato de transmitir conhecimento: educar é estimular o raciocínio, aperfeiçoar o senso crítico, as faculdades intelectuais, físicas e morais dos indivíduos. É esta educação para libertar que é necessária para humanizar. Através dela, o ato do educador(a) possibilita uma educação humanística, crítica e reflexiva, em que os indivíduos se compreendam no processo da História, das experiências e de suas identidades. É nela o lugar em que “o conhecimento é processo que implica na ação-reflexão do homem sobre o mundo” (FREIRE, 2003, p. 79).

A educação humanista, segundo Macedo e Borges (2018), é um termo que caracteriza diversas teorias e práticas preocupadas com a visão de mundo e sob o código de ética do humanismo, ou seja, é atentar-se para a proposta de aprimoramento de desenvolvimento humano, do bem-estar e da dignidade, considerando-o como objeto último de toda reflexão e atitude humana e que deve estar acima de valores, de ideais, de questões religiosas ou nacionais.

O ser humano está sempre interagindo socialmente com o ambiente que o cerca, com a cultura e com o mundo. Nesse contexto, a educação deve ser recebida nesse espaço como forma de priorizar o desenvolvimento humano, de modo que os sujeitos venham a se tornar protagonistas de suas histórias e de seus próprios processos de ensino e aprendizagem. O aluno é permeado e moldado pela escola na medida em que se relaciona e se desenvolve dentro dela. A instituição escolar é o cenário que o ser humano frequenta por uma boa parte de sua vida. É por meio dela que o aluno passa a construir sua maturidade de compreensão do mundo, resultando em oportunidades que garantam os processos de sua própria socialização.

EUROCENTRISMO, MODERNIDADE E OS ESTUDOS DECOLONIAIS

A questão da Europa e da Modernidade, no que tange ao eurocentrismo, pode ser discutida a partir de um apanhado de acontecimentos que substanciam a expansão da cultura europeia como processo que tem os moldes corretos para emancipação de sociedades. Segundo os europeus, os povos que foram subalternizados “não tinham” valores religiosos e nem científicos comparados ao modelo deles, sucedendo amplas violações relacionadas às pluralidades culturais e religiosas.

Dussel (2005) aborda conceitos sobre a Modernidade que, por si sós, são eurocêntricos; eles afirmam uma questão de emancipação, ou “uma saída de imaturidade” capaz de proporcionar, através de um esforço da razão, um processo crítico que possibilita um novo desenvolvimento da humanidade, pautado em aspectos modernos atrelados aos acontecimentos históricos, como a reforma, a ilustração e a revolução francesa.

Como se pode observar, segue-se uma sequência espacial-temporal quase sempre se aceita também o renascimento italiano, a reforma

e a ilustração alemãs e a revolução francesa. Num diálogo com Ricoeur (Capone, 1992), propôs-se acrescentarmos o parlamento inglês à lista. Ou seja: Itália (século XV, Alemanha (Século XVI-XVIII), Inglaterra (Século XVII) e a revolução Francesa (Século XVIII). Chamamos a esta visão de “eurocêntrica” porque indica como pontos de partida da “modernidade fenômenos intra-europeus, e seu desenvolvimento posterior necessita unicamente para explicar o processo (DUSSEL, 2005, p. 28).

Nesse embasamento, é considerado um outro sentido de modernidade, isto é, mais amplo e mundial, que se inicia a partir de 1492. Nesse sentido, pode-se enfatizar tais acontecimentos como a expansão portuguesa e a descoberta da América Hispânica. Os europeus, partindo do pressuposto de uma sociedade desenvolvida econômica e cientificamente, tornam-se conquistadores de sociedades primitivas, as quais serão moldas culturalmente através de sua superioridade (DUSSEL, 2005).

Dussel (2005) afirma que a Europa, a partir de 1492, usa a conquista da América Latina para obter vantagens em relação às suas antigas culturas turcas e muçulmanas. A sua superioridade está vinculada à acumulação de riquezas, conhecimentos e experiências. É interessante enfatizar que o paradigma que conceituou o novo sentido da modernidade surge no final do século XV, após a conquista do Atlântico. Com isso, a América Latina inicia-se na Modernidade como dominada, explorada e encoberta. A América Latina torna-se uma sociedade que não tinha os mesmos conhecimentos dos europeus, não tinha a mesma tecnologia e que se via agora, influenciada por novas ideologias e uma nova cultura, a qual era considerada a “correta” e “unificada” (DUSSEL, 2005).

É levado em consideração o núcleo racional da Modernidade, que serve de substância para a “saída” da humanidade de um estado de imaturidade, ou seja, é considerada a justificativa de que as terras foram “encontradas”, bem como os povos que viviam nelas deveriam se adequar aos moldes proporcionados pelos europeus. Neste segmento, segundo Dussel (2005), se inicia um processo irracional. O autor afirma que a Modernidade é caracterizada por uma prática irracional de violência, visto que a civilização moderna se torna única, indo contra quaisquer posicionamentos que se diferem de seus ideais. A brutalidade se configura como justa, pois a cultura moderna a qual eles desenvolvem não pode ser interrompida. Nessa perspectiva, afirma Dussel,

Se pretende a superação da modernidade, será necessário negar a negação do mito da modernidade. Para tanto, a “outra face” negada e vítima da “modernidade” deve primeiramente descobrir-se “inocente” é a vítima inocente do sacrifício ritual, que ao se descobrir-se inocente julga a “modernidade” como culpada da violência sacrificadora, conquistadora originária, constitutiva, essencial (DUSSEL, 2005, p. 30).

Quando se nega esse mito civilizatório, é reconhecida a injustiça sacrificial fora da Europa. Nesse sentido, a modernidade se distanciou de modelos de libertativos de sociedade, impondo sua cultura eurocêntrica. Ela se definiu como emancipação, porém não percebeu sua índole mítica e sacrificial em relação aos outros, gerando, então, grandes impactos, como escravidão e mortes, tudo para consolidar um novo paradigma de sociedade. Os europeus definiam esses sujeitos não europeus como “sem alma”, “sem cultura”; sujeitos que precisavam da Modernidade mesmo com a violência, quando consideravam essas guerras como justas e para o bem comum e verdadeiro.

O eurocentrismo como cultura permeou várias sociedades, como forma de modernização, com o intuito de propagar tal cultura através da violência. É interessante abordar o que Grosfoguel (2016) enfatiza sobre os genocídio/epistemiocídio que a Europa praticou em suas conquistas ao longo do século XVI, contra os mulçumanos na conquista de Al-Andalus, em nome da pureza do sangue e contra os povos originários, dizendo que os mesmos não tinham almas e que poderiam ser escravizados e violentados; contra os africanos, que foram aprisionados em seu próprio território e logo em seguida, escravizados no continente americano; e contra as mulheres, que foram queimadas por praticarem o conhecimento hindu-europeu.

As ideias de que os povos africanos eram inferiores, à época de seus estudos iniciais, por áreas de grande peso científico, gerou a crença de que “os integrantes de povos africanos eram muito parecidos. Essa crença era tão comum que se manifesta em dados bem documentados que tentavam provar a inferioridade cultural, genética, psicológica e mental dos povos africanos, através do racismo científico” (DOVE, 1998, p. 5). A História, por exemplo, aborda questões sobre o contexto histórico que tangenciam a inferioridade, assim como a psicologia e outras áreas afins. Naquele tempo, era vantajoso dar ênfase a esses ideais como verdades absolutas, pois facilitavam a ideia de dominação europeia, como afirma Dove (1998).

A superioridade branca tornou-se a razão baseada na genética por trás dessa crença. Com base em uma análise cultural, a construção ideológica de raça antecede tentativas científicas por parte dos europeus para justificar supostas desigualdades genéticas (DOVE, 1998, p. 11).

Quijano (2005), ao tratar os aspectos que tangenciam a Modernidade, informa que não há possibilidades de tratar o assunto sem abordar sobre colonialismo e colonialidade. Com isso, o autor defende que esses são conceitos que se encontram atrelados, apesar de distintos. Para o autor, a colonialidade ultrapassa os limites da questão do colonialismo, se encerrando como um retorno das soberanias dos povos estruturalmente colonizados, principalmente por meio de suas independências políticas, fazendo com que a colonialidade se mantenha e sobreviva como sendo resultado do próprio colonialismo, o qual se define como a prática universal de culturas que foram exploradas pelos europeus.

Segundo Grosfoguel (2007), as relações de colonialidade tendem a ser percebidas a partir de diversas instâncias. Uma delas se define como a subalternização dos conhecimentos presentes em culturas não europeias. No que concerne ao termo “racismo epistêmico”, o qual é advindo da colonialidade/modernidade ou a “epistemologia eurocêntrica”, e que dominou no processo civilizatório do Ocidente, é um termo que não admitia outras perspectivas epistemológicas com espaço de pensamento crítico/reflexivo e nem científico.

O conceito de colonialidade desenvolvido nos estudos de Wallerstein (1992), é retomado por Quijano (2005), por colonialidade do poder, e compreende a ideia de raça e racismo que se estruturam como princípios e narrativas que organizam a acumulação de capital na escala mundial e das relações de poder. Nesse contexto, Grosfoguel e Costa (2016, p. 17) afirmam que:

Localizar o início do “sistema-mundo capitalista/ patriarcal/ cristão/ moderno/ colonial europeu” em 1492, tem repercussões significativas para os teóricos da decolonialidade. A mais evidente é o entendimento que a modernidade não foi um projeto gestado no interior da Europa a partir da Reforma, da Ilustração e da Revolução Industrial, às quais o colonialismo adicionou. Contrariamente a essa interpretação que enxerga a Europa como um contêiner - no qual todas as características e os traços positivos descritos como modernos se encontrariam no interior da própria Europa -, argumenta-se que o colonialismo foi a condição *sine qua non* de formação não apenas da Europa, mas da própria modernidade. Em outras palavras, sem colonialismo não haveria modernidade.

Partindo dessas reflexões, surge então, o conceito de decolonialidade, visto não apenas a partir de um prisma de um projeto acadêmico, mas que surge como aspecto político. Conforme aponta Nogueira (2020), o surgimento da decolonialidade aparece no mesmo momento em que se consolida o processo de colonização, principalmente se a inclui em uma compreensão que se dá de um modo prático de luta e resistência. Em consonância com Mignolo e Walsh (2014), pode-se perceber que a decolonialidade é um modelo que vai contra os paradigmas exercidos pelo modelo colonizador, pois esse conceito consiste justamente no lutar e no resistir, sendo esta decolonização um ideal ativo que consiste no abandono das formas que sujeitam e modelam as subjetividades de uma determinada cultura e de sujeitos.

Sob outro prisma, o “pensamento outro” ou essa decolonialidade, pensada por Candau e Oliveira (2010), se expressam na diferença colonial, ou seja, existe um reordenamento da geopolítica do conhecimento que parte de dois eixos: o primeiro é a crítica da subalternização no que concerne principalmente aos conhecimentos que foram invisibilizados. E o segundo, pela emergência do pensamento de fronteira, caracterizado como uma nova modalidade epistêmica, que se dá por meio da interseção entre a cultura tradicional ocidental e a diversidade de perspectivas, que foram suprimidas sob os aspectos do ocidentalismo e do eurocentrismo.

Nesse segmento, Grosfoguel (2007) enfatiza que o pensamento de fronteira é o que marca a resposta epistêmica da população subalterna ao projeto moderno eurocêntrico, de modo que esse pensamento não se adequa a um caráter fundamentalista ou essencialista, mas sim a uma reflexão que mantém o diálogo com a modernidade, mesmo por meio das questões ligadas à subalternidade.

Conforme explicita Grosfoguel e Costa (2016), é de fundamental importância que, ao se criticar o eurocentrismo, seja crucial ter em mente que não se torna possível se colocar em uma mesma ordem de posições políticas e epistemológicas distintas. Isso acontece, porque cada uma necessita ser analisada e refletida por meio de sua própria história, pois sujeitos nascidos de um mesmo local tendem a ter conflitos e interesses contrários. Nesse sentido, é crucial distinguir o lugar epistêmico e social de alguém, pois o fato de alguém se situar socialmente em um lado de sujeitos oprimidos das relações de poder não condiz com o fato de que ele esteja pensando epistemicamente do lugar do subalterno. Para os autores,

O êxito do sistema-mundo moderno/colonial reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensarem epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. Em outras palavras, o que é decisivo para se pensar a partir da perspectiva subalterna é o compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contra hegemônico. (GROSFONGUEL; COSTA, 2016, p. 19).

Com isso, segundo aponta os estudos de Said (2007), é nesse campo de contradições que os estudos decoloniais se fazem presentes, em que aponta para uma emergência de se aprofundar nas críticas e autocríticas dos próprios processos e de ideologias emancipadoras, sendo de fundamental importância o olhar atento para circuitos sutis de redefinição e manutenção de poderes dominantes, para que não haja o erro de se colocar em um mesmo sentido as lutas e as ideias.

Portanto, decolonizar se define como uma prática fundamental para a quebra de paradigmas estabelecidos pelos processos de exploração europeia. É notório que se trata de um projeto que vai além de uma estruturação teórica, sendo ele exercido na prática, em busca por perspectivas que englobem a luta e a resistência de povos subalternizados, como os negros, os povos originários, dentre outros, presentes na América Latina e demais regiões exploradas pelo capitalismo. A decolonização deve estar presente em diversos contextos da sociedade, especificamente na educação, a qual, segundo Mosé (2013), ainda se encontra em modelos tradicionais modernos, não atribuindo o valor da diversidade cultural, presente nas conjunturas sociais.

PEDAGOGIA DECOLONIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA

Em um contexto histórico, conforme aponta Quijano (2005), a herança do saber europeu/colonizador se encontra com uma cultura articulada com um poder absoluto/universal. Esse saber criminaliza o que ele caracteriza como 'outro', como o não europeu, estabelecendo a ideia de classificação entre aspectos de bom e de mau, do que é aceito e o que não é. Um dos pontos cruciais desse paradigma de poder é a classificação da sociedade por meio de uma ideia de raça, a qual se integra em uma construção mental e que expressa a dominação colonial.

O Brasil é um país bastante complexo quanto às definições de diversidades étnicas, culturais e religiosas. O reconhecimento e valorização de identidades,

ancestralidades e territorialidades, que é a forma que a multiculturalidade do país é percebida, ainda é lenta. Mas as lutas dos negros e dos povos originários como agentes ativos da criação da identidade nacional avançam através das legislações educacionais que trançam mecanismos estratégicos, para que sejam englobados os direitos de conhecimento e reconhecimento dos sujeitos através da educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais se constituem em fator inicial importante para se falar sobre as culturas e identidades que compõem nossa sociedade brasileira dentro dos espaços escolares.

A temática da pluralidade cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica as relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL. PCN, 1997, p. 19).

A abordagem sobre a pluralidade cultural, enquanto promoção de uma convivência harmoniosa e equitativa no ambiente escolar que inclua mais diversas identidades, é necessária. Mas é preciso tencionar uma educação significativa e humanizada dentro da escola, onde o privilégio da linguagem seja equitativo. Nesse sentido, afirma Doudou (2008, p 2),

O **olhar cultural nunca é neutro**. É colorido e possui conotação política e histórica, tanto como o campo ideológico e cultural dos processos de construção da diversidade. Em particular, pelos seguintes elementos determinantes previstos: os sistemas de valores, a educação, a herança cultural ou religiosa, a emoção e a sensibilidade [...] Elementos determinantes, que produzem seus efeitos, estruturam as construções identitárias e, por conseguinte, as visões culturais de larga duração (Apud. Kadlubitski e Junqueira, 2009, p 181. grifo nosso).

Dado o exposto, entende-se que a desigualdade social não pode ser compreendida sem tomar consciência sobre a herança colonial presente e sem se ater às diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu (CANDAUI; OLIVEIRA, 2010). Não obstante, conforme salientam Nascimento e Souza (2020), a escola deve se estruturar como um local em que as relações de poder tenham espaços para serem questionadas, pois muitos discentes e docentes devem buscar e promover mudanças nos espaços educacionais, tendo atitudes que incorporam combates à colonialidade do poder, do saber e do ser, as quais se encontram relacionadas aos enfrentamentos e desafios do campo educacional.

Nesse sentido, o distanciamento do pensamento ocidental precisa ser assumido perante o fato de que existem problemas modernos para os quais não existem soluções modernas, no entanto, sem desconsiderar as ricas contribuições do pensamento ocidental. Essa distância nos leva à aproximação dos conhecimentos subalternos silenciados pela modernidade (RIBEIRO, 2018, p. 1064).

Reforçar o prisma do pensamento decolonial nas instituições educacionais que exercem espaço de poder, segundo refletem Nascimento e Souza (2020), implica em enfatizar o entrelaçamento de teorias e práticas, que visam a uma atitude que ultrapasse os aspectos da colonialidade epistemológica e pedagógica, marcada principalmente pelo eurocentrismo monocultural, o qual ainda mantém presente seus reflexos históricos da violência colonial, como no Brasil. Nesse mesmo diapasão, Santomé (2013) destaca que:

[...] as instituições educacionais são um dos lugares mais importantes de legitimação dos conhecimentos, procedimentos e destrezas ideais de uma sociedade ou, ao menos, das classes e dos grupos sociais que possuem parcelas decisivas de poder. Todos aqueles conteúdos e formas culturais que são considerados como relevantes por tais grupos são facilmente encontrados como parte de alguma disciplina ou tema de estudos na sala de aula. [...] **O ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político** (SANTOMÉ, 2013, p. 161, grifo nosso).

É partir desse cenário que Walsh (2007) enfatiza a emergência de práticas pedagógicas atreladas a uma interculturalidade crítica, ou seja, a uma pedagogia que considera a realidade do poder colonial ainda presente na contemporaneidade e nos contextos educacionais, afirmando que é fundamental que a prática decolonial esteja articulada com os métodos de ensino, de modo a tensionar a História, no intuito de firmar as identidades inferiorizadas e promover uma pedagogia do engajamento calcada nos conhecimentos e aprendizagens político-sociais.

É por meio das experiências e das ruínas causadas pela colonialidade do poder que a pedagogia decolonial tem que se manter fortalecida e persistir na desestruturação do mundo moderno/colonial, não com um olhar epistemológico transmoderno, mas sim refletir em novas formas de ser, de pensar e conhecer distintas do que a modernidade proporcionou, tendo em vista potencializar e vi-

sibilizar novos sujeitos e as histórias outras, em busca da afirmação de uma identidade plural/diversificada (CANDAU; OLIVEIRA, 2010).

O Ensino de História propõe esse olhar plural quando, na Base Nacional Comum Curricular, encontra-se um dos seus principais objetivos:

é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias, estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BRASIL. BNCC, 2017).

Estimular o pensamento crítico e a autonomia do aluno através da disciplina de História, de forma humanizada e decolonial, contribui com o processo de ensino aprendizagem, possibilitando ao discente a compreensão de sua própria história e reconhecimento do “outro”. Podemos observar isso no fundamento de Fonseca (2009):

A História busca compreender a diversas maneiras como homens e mulheres vivem e viveram, como pensam e pensaram suas vidas e a de suas sociedades, nos diferentes tempos e espaços. Ela permite que as experiências sociais sejam vistas como constante processo transformação, um processo que assume formas diferenciadas, produto da ação dos próprios homens. O estudo da História é fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços. Por isso, **a História nos ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver** (FONSECA, 2009, p. 51, grifo nosso).

Segundo Costa (2021, p. 190), “a utilidade do estudo da história é necessária para a formação intelectual, social, cultural e afetiva dos alunos”. É no ensino da disciplina História que precisamos reconhecer os alunos como seres históricos e culturais, dotados de identidade, linguagem e subjetividades, dando voz e visibilidade às culturas e às histórias outras, diferentes das hegemônicas, privilegiadas pelo eurocentrismo.

A importância da ministração da disciplina de História, desde os anos iniciais, é fundamental para romper as amarras do passado, que negligenciou os povos negros e originários, não obstante o próprio papel e perfil da mulher, ora construído como subalterna nos livros didáticos e discursos. É preciso olhar para

os alunos do Ensino Fundamental e desenvolver as competências específicas, tais como constam da BNCC:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercados no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (BRASIL. BNCC, 2017, p. 402).

A BNCC é um importante documento que o gestor, pedagogo e professores para nortear os conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas, para desenvolver as competências e habilidades para cada segmento da educação básica, entre outros, estabelece a importância de “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 9)

Dessa forma, a aprendizagem, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, envolve competências e habilidades específicas das disciplinas a serem desenvolvidas durante a vida escolar dos alunos, e no Ensino Médio as

competências estão incluídas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tais como:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL. BNCC, 2017, p. 558).

As formas com que os professores de história desenvolvem suas práticas em sala de aula contam muito, pois as subjetividades acabam por privilegiar culturas, religiões, identidades e processos históricos, devido ao olhar nunca ser neutro. E nas últimas décadas, essas temáticas têm sido alvo de debates, principalmente no tocante às transformações da sociedade advindas da cultura pós-moderna. Hall (1997), em suas considerações sobre a identidade na cultura pós-moderna, atentou-se para tais mudanças e as define como um desmoronamento das verdades e das certezas, visando assim ao afloramento das diferenças culturais. Nessa perspectiva, Nascimento e Souza (2020) afirmam que:

Ao reconhecer conhecimentos “outros”, na perspectiva da diferença cultural, a partir das experiências e histórias marcadas pela colonialidade, **estimula-se a emergência do pensamento crítico “outro”, na perspectiva da decolonialidade do poder, do saber e do ser.** Trata-se

de introduzir epistemes invisibilizadas e subalternizadas nos processos educacionais. Tomar contato com a realidade e seus condicionantes sociais e históricos. Reconstruir o ser, o poder e o saber de forma radical. Valer-se da perspectiva da interculturalidade crítica com a forma da pedagogia decolonial para dar um giro epistêmico, promovendo o pensamento de fronteira, tornando visíveis outras lógicas e formas de pensar visando o estabelecimento de *lugares* epistêmicos *do* pensamento-outro (2020, p. 50 – grifo nosso).

A partir desse conhecimento, pode-se citar a lei nº 10.639/03, a qual se define como um ponto viável para se encaminhar, tornando possível percorrer rumos mais profundos e que promovam mudanças interpretativas no campo do conhecimento histórico no Brasil.

A História do Brasil é acompanhada pelo caos, instituído pela colonialidade, entre outras negações da diversidade; no entanto, já é perceptiva uma afirmação das potencialidades dos sujeitos, principalmente com a consolidação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da História e da cultura africana/afro-brasileira e indígena no Ensino Básico. Nesse sentido, o reconhecimento das subjetividades e as políticas de reconhecimento das pluralidades culturais favorecem a visibilidade de outras lógicas da história, em oposição à estrutura dominante eurocêntrica, e ainda acrescentam um debate amplo no que diz respeito à descolonização epistêmica. Nesse sentido, a lei nº 10.639/03 estabelece que o

Estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

Essa proposta intercultural para o currículo, projetos e didáticas, conforme salientam Nascimento e Souza (2020), não se caracteriza pela tentativa de aproximar as culturas em suas variadas maneiras de existir, mas sim de enfatizar uma máxima emergência de transformação da estrutura social e cultural, que atravessa nos percursos do papel da escola. Mais que incluir determinados temas curriculares, a pedagogia decolonial e a interculturalidade presumem repensar enfoques, requerendo uma superação dos padrões epistemológicos hegemônicos no contexto da intelectualidade brasileira, afirmando novos espaços de enunciação epistêmica. Em consonância com essa reflexão, Candau e Oliveira (2010, p. 27) discorrem que:

É nesse sentido que a interculturalidade não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária.

Partindo de conhecimentos distintos e variados da modernidade ocidental, Walsh (2007) reflete acerca dos processos educacionais, compreendendo-os a partir de uma possibilidade decolonial, especificamente no âmbito pedagógico. A autora afirma que, para que ocorra a visibilidade da história dos povos que a história não conta, é fundamental refletir acerca de uma práxis que crie e construa novas condições sociais, políticas culturais do pensamento. Ou seja, é uma pedagogia que possibilita a transcendência de uma estrutura que negou aos excluídos e oprimidos a criação e o protagonismo de sua própria história.

Porém, conforme afirma Arantes e Costa (2017), a inclusão no currículo da história da África não resolve o problema do desconhecimento dos estudantes e da sociedade acerca de perspectivas gerais sobre o continente. Em relação às escolas, são perceptivos grandes desafios, como por exemplo, o ensino da história da África por meio dos professores que, muitas vezes, conhecem apenas aspectos da colonização/modernidade, não articulando suas práticas com prerrogativas que desconstroem a epistemologia hegemônica.

Nos estudos de Pereira e Monteiro (2013), a lei nº 10.639/03 também visa à superação dessa perspectiva eurocêntrica; dessa maneira, os autores discorrem sobre o fato de a inclusão dos conteúdos atrelados a essa temática, como a dos africanos, dos povos originários, dos afrodescendentes, faz com que exista um aumento dos estudos e pesquisas, o qual obriga a sociedade e a escola a

Pensar[em] alternativas que implicam necessariamente numa redefinição e na reorganização da História ensinada em sua seleção de conteúdos e processos de didatização, e que implicam uma verdadeira “reinvenção” da História escolar e, conseqüentemente, de memórias constituídas a partir de visão crítica e intercultural (PEREIRA; MONTEIRO, 2013, p. 11).

É urgente que o Ensino de História do Brasil dialogue com as perspectivas decoloniais e humanizadoras, visando ao deslocamento do conhecimento

eurocêntrico dominante, de modo que a promulgação da lei nº 10.639/2003, conforme pontua Gomes (2008), abra um espaço institucional para a discussão da diversidade no âmbito escolar. Porém, conforme a autora, a lei se caracteriza por não ser de fácil aplicação, justamente porque enfatiza questões subjetivas e curriculares conflitantes, as quais questionam e desconstróem conhecimentos históricos definidos pela lógica eurocêntrica.

A proposta de metodologia de Ensino de História que valoriza a problematização, a análise crítica da realidade, concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos, que cotidianamente atuam, transformam, lutam e resistem-nos diversos espaços de vivências: em casa, no trabalho, na escola, [...] Essa concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela nem é apenas herdada via nacionalidade, nem liga-se a um único caminho de transformação política. Ao contrário de restringir a condição de cidadão a de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência (FONSECA, 1993, p. 18, grifo nosso).

Uma pedagogia decolonial incluída no Ensino de História permite ao docente trazer os conteúdos históricos e as histórias outras, para refletir em torno de uma educação histórica humanizada, que compreenda o passado para entender melhor o presente e não repetir os mesmos erros e equívocos no futuro. Portanto, decolonizar o Ensino de História propõe um novo olhar, nova percepção, nova oportunidade de dar visibilidade e voz aos outros saberes de fronteira dentro do espaço escolar, bem como promover o processo de valorização e reconhecimento das identidades, memórias, saberes e fazeres dos que foram jogados à margem, como subalternos. Assim, Walsh propõe que

A decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das práticas sociais, epistêmicas e políticas. (WALSH *apud* CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 24, grifo nosso).

Partindo dessas mudanças no Ensino de História, os estudos desenvolvidos por Bittencourt (2012) enfatizam que é crucial a reflexão em torno da formação de professores de história e o cotidiano do contexto escolar. Segunda a autora, as mudanças estão cada vez mais visíveis, de modo que é fundamental que todos contribuam para um melhor desenvolvimento no ensino. É importante

ressaltar que o docente tem papel fundamental na promoção de um ensino significativo, humanizado e transformador, pois, conforme Costa (2021):

O professor é o responsável, no ambiente escolar pela promoção de uma aula que permita aos educandos uma transformação do pensar, do agir, e do ser, utilizando metodologias e práticas que estimule e desperte no aluno o interesse em conhecer, compreender todo o processo histórico e cultural que a sociedade constrói a cada dia (COSTA, 2021, p. 193).

O professor transformador ora citado, precisa se preocupar com suas práticas pedagógicas e como intencioná-las em uma educação de qualidade e humanizada, bem como a construção do saber crítico, que precisa constantemente buscar pelo conhecimento e uma postura intelectual e ética, pois Freire (1996) afirma que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esse que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

Nesse sentido, para pensar o Ensino da História na atualidade é crucial vencer os desafios e criar novas maneiras de formar e capacitar as novas gerações, afirmando e lutando por uma educação que trabalhe com as mentalidades de diferentes grupos e contextos sociais, considerando múltiplas informações marcadas pelos impactos de novas tecnologias, possibilitando acessos diversificados e múltiplos que ajudam a compor uma consciência histórica pautada em grupos e conhecimentos plurais dos indivíduos (BITTENCOURT, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos em torno da temática dos estudos decoloniais, de modo geral, visam provocar e abrir novos caminhos e novas mentalidades. Este trabalho proporcionou, através dos autores estudados, uma base teórica ampla para a conscientização do processo de educação. Essa conscientização deve ser pensada como uma vivência na construção de sentidos e valores éticos ao longo da vida do ser humano como ator essencial, que participe de maneira crítica e consciente em suas próprias experiências e transformações da vida e do mundo.

Nesse sentido, é válido ressaltar que antes de educar, é essencial que haja um processo de humanização, ou seja, não é mais conveniente o ensino estar fundamentado em questões desvinculadas da realidade social e cultural dos alunos: para que exista uma democratização na educação, é fundamental que haja antes de tudo, a desconstrução de paradigmas de aspectos coloniais de superiorização de uns e inferiorização de outros, fato que se deu ao longo do tempo.

Articulando os resultados advindos de autores e autoras que se debruçaram sobre novas formas de pensar o humano, tendo como base a crítica colonial, é notório que muitos desses reflexos ainda constituem uma boa parte da cultura e diversos aspectos sociais, como a educação e o Ensino de História. Ainda existem modelos hegemônicos e de tendência tradicional que estruturam os modos como os indivíduos vão se relacionar com os outros, com o conhecimento ou com a realidade social vigente. No caso do Brasil, muitas dessas prerrogativas recaem sobre a população oprimida, como a população afrodescendente, os povos originários, as mulheres, os grupos LGBTQIA+, dentre outras características desvinculadas dos moldes europeus. Para isso, é de extrema urgência se adequar a um ensino que priorize a vida em sua totalidade, e uma reflexão acerca dos estudos decoloniais, de maneira que venham provocar uma reflexão e práticas mais amplas de humanização, convivência e conhecimento, principalmente no que diz respeito aos grandes desafios contemporâneos.

O maior estimulador deste processo de transformação de mentalidades coloniais no espaço educacional se encontra nas mãos do professor, independentemente de sua área de atuação. Nesse sentido, “o pedagogo é o agente de transformação necessária para uma educação significativa, é ele que está cotidianamente com o aluno em sala de aula, executando o planejamento educacional e promovendo a modificação cognitiva, cultural e social do aluno” (COSTA, 2021, p. 193). Essa autora afirma que o papel essencial do pedagogo, nos anos iniciais, é promover um ensino humanizado nas aulas de História, e, por conseguinte, compreende-se que sobre os encargos do professor de História, nos anos finais do Ensino Fundamental e durante o Ensino Médio, recai a mesma responsabilidade; porém, é preciso que haja o engajamento da comunidade escolar como um todo, no processo de conscientizar e formar cidadãos críticos e participativos, que reconheçam e respeitem as identidades, as memórias e as histórias, sejam suas ou dos outros, assim humanizando os indivíduos para depois educá-los.

Por conseguinte, é fundamental salientar que os estudos decoloniais não se estruturaram apenas nas questões raciais, sendo esse um apanhado amplo e que se faz presente em diversas perspectivas teóricas da América Latina e de sociedades que foram colonizadas. Contudo, a relevância de se buscar na história fatos que venham a responder aspectos do mundo atual é crucial para uma educação libertadora, que venha considerar o ser humano de uma maneira diferente daquela em que foi pensada, principalmente pelas lógicas hegemônicas do cientificismo moderno.

Sendo assim, nas escolas, o pensamento decolonial é de extrema relevância para se compreender outras óticas, isto é, um conhecimento que não se desvincula das estruturas dominantes, mas que se define por desconstruir paradigmas construídos por elas mesmas, visando potencializar as ações humanas e viabilizar o conhecimento, advindos de culturas que foram silenciadas, apagadas, estereotipadas e discriminadas ao longo do processo civilizatório. Portanto, a educação deve ser dedicada no processo contínuo de conscientização humanizada, em que as pessoas desaprendem e se recriam ao (re)aprender.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, Erika B.; COSTA, R. Maul de Carvalho. Ensino de História, educação popular e descolonização: apontamentos sobre percursos cruzados. **Rev. Fronteiras & Debates**, Macapá-AP, v. 4, n. 1, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras/article/view/3866>. Acesso em: 25 set. 2021.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRANDÃO, C. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. **Lei n.10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais>. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. 2017. Acesso em: 13 out. 2022.

CANDAU, V. M.; OLIVEIRA, L. F. 2010. Pedagogia decolonial e educação anti-racista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, nº 1, p. 15-40.

COSTA, Luane M. C. O Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: entre teorias, práticas e metodologias. **ANINC/UFAM**, v. 04, n. 01, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/ANINC/article/view/9170>. Acesso em: 13 out. 2022.

DOUDOU, D. A. A diversidade é nossa força. 2008. Apud. Kadlubitski, Lidia; Junqueira, Sérgio. Diversidade cultural e políticas públicas educacionais Educação. **Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, v. 34, n. 1, p. 179-194, jan./abr. 2009 Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>> Acesso em: 30 ago. 2021.

DOVE, N. Mulherisma africana: uma teoria afrocêntrica. Universidade Temple. Tradução: Wellington Agudá. **Jornal de Estudos Negros**, Filadélfia, Pensilvânia, v. 28, n. 5, maio, 1998.

DUSSEL, Enrique. Europa modernidade e eurocentrismo: a colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas Latino-Americanas**, Buenos Aires, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, p. 95-108, 2008.

GROSFOGUEL, Ramón . Racismo/Sexismo Epistêmico, Universidades Ocidentalizadas e os quatro Genocídios/Epistemicídios ao longo do século XVI . Tabula Rasa [online]. 2013, n.19, pp.31-58. ISSN 1794-2489. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892013000200002&script=sci_abstract&tlng=pt (Acesso em: agosto, 2021)

GROSFOGUEL, R. 2007. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35.

GROSFOGUEL, R.; BERNERDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, jan. abr. 2016.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

MACEDO, M. I. F.; BORGES, J. V. S. O processo de humanização no espaço escolar. **Revista Científica da Faculdade Atenas**, Paracatu-MG, v. 10, p. 1, 2018.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine; LINERA, Álvaro García. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. 2ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. 1ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NASCIMENTO, E. P. dos S.; SOUZA, V. G. Formação continuada e pedagogia decolonial: o M. A. R e o Samba. **Rev. Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, 2020.

NOGUEIRA, S. L. **Repensando a aula de história**: decolonialidade, resistência e protagonismo. Dissertação (Mestrado Profissional em História), Porto Alegre, 2020.

PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (org.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

RIBEIRO, Débora. O conhecimento moderno-ocidental à luz do pensamento decolonial latino-americano: aprender, desaprender e reaprender a partir dos movimentos sociais. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 18, n. 3, set. /dez. 2018, p. 1057-1076.

SAID, E. W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

WALLERSTEIN, Immanuel. La creación del sistema mundial moderno. In: BERNARDO, L. **Un mundo jamás imaginado**. Bogotá: Editorial Santillana, 1992.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias Del Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.



Fotografia 10: Andrisson Ferreira

PEDAGOGIA DA TERRA: uma experiência de educação na perspectiva decolonial

Marlucia Azevedo dos Reis

O presente trabalho é uma reflexão sobre a construção de uma educação na perspectiva decolonial que se contraponha ao modelo educacional vigente ofertado pelo Estado. Quero iniciar falando da minha experiência no processo de formação no curso de licenciatura em Pedagogia da Terra, na Universidade Federal do Maranhão.

Pedagogia da Terra é um nome que nos remete a uma educação que tem conexão com a terra, com os saberes tradicionais e que se diferencia das pedagogias convencionais. Além disso, a dinâmica social do curso de Pedagogia se dá no interior da luta por uma Educação do Campo.

Minha experiência, antes de entrar no curso de Pedagogia da Terra, foi marcada pela participação em movimentos políticos e sociais. Fui presidenta do Sindicato dos servidores públicos da minha cidade e, nessa caminhada, conheci a educação popular através de um grupo que discutia políticas públicas para o município. Passei a participar das atividades da Cáritas diocesana de Viana e da Rede de Educação Cidadã. Esse processo significou uma mudança radical na minha visão de mundo: foi libertador conhecer a educação freireana, trabalhar com as comunidades através de uma pedagogia libertadora.

Nesse trabalho de educação popular, conhecemos o trabalho do Movimento Sem Terra, e foi nessa oportunidade que fiquei sabendo do curso de Pedagogia da Terra. Eu não tinha um curso superior, no meu município não temos universidade pública e, portanto, é uma oportunidade muito difícil. O curso de Pedagogia da Terra é uma parceria da UFMA, MST, Associação das Áreas de Assentamento do Maranhão (ASSEMA) e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/PRONERA. Essa turma foi a primeira no Maranhão e funcionou dentro dos princípios da pedagogia da alternância, respeitando a relação trabalho e educação.

O curso de Pedagogia da Terra nasceu a partir das experiências já existentes nas formações de professores nos assentamentos da reforma agrária com a parceria das UFES, PRONERA/INCRA e MST. A primeira turma do curso de Pedagogia da Terra foi na Universidade Federal do Espírito Santos (UFES) em 1999, logo em seguida foi implantado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2002, em Sergipe, em 2007, e no Maranhão, em 2009.

O curso de Pedagogia da Terra nasce a partir dos povos do campo: é uma proposta de educação do campo financiada pelo Estado, mas com a participação dos movimentos sociais do campo. Sua implementação é uma reivindicação legítima dos povos que foram historicamente excluídos do espaço da universidade. Um dos elementos mais importantes da experiência de se estudar em uma metodologia da alternância é a possibilidade de ter um tempo escola que te possibilita a interação como os conteúdos científicos, mas também com os conteúdos da vida, oportunizado pelo encontro entre pessoas com diferentes experiências e saberes.

Apesar das dificuldades enfrentadas pela distância da família e das precariedades do espaço universitário, vivenciar os debates, a organização da mística que reflete a realidade foi um diferencial no curso de Pedagogia da Terra. O outro elemento é o retorno ao tempo comunidade depois de “beber” na fonte do conhecimento e refletir a realidade à luz da teoria, o encontro com a comunidade e o desejo de intervir politicamente é inevitável. É nesse sentido que Paulo Freire enfatiza que “a práxis, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 14). O curso de Pedagogia da Terra foi dividido em 8 etapas, intercalado de tempos comunidade, que consistia no período em que os discentes iriam realizar as atividades práticas, voltar ao trabalho na lavoura e nas escolas dos assentamentos.

A presente pesquisa tem como objetivo identificar os elementos decoloniais presentes na proposta de formação do curso de Pedagogia da Terra da UFMA em parceria com o MST e ASSEMA, bem como evidenciar a sua contribuição para os educadores e educadoras do campo. O trabalho também se baseou na articulação da participação dos sujeitos através das narrativas sobre o processo formativo vivenciado na experiência do curso de Pedagogia da Terra, além das análises bibliográficas das abordagens teóricas de autores que trabalham dentro da perspec-

tiva da Educação do Campo, como Roseli Caldart (2011), Miguel Arroyo (2012) e Bernardo Mançano Fernandes (1999). Além de autores que dialogam com a pedagogia histórico-crítica e decolonial, como Paulo Freire (1987), Gaudêncio Frigotto e outros, o trabalho consistiu metodologicamente na compreensão da totalidade do objeto e na sua dimensão histórica e social, considerando que a educação é um elemento presente na história da existência humana, mas o seu projeto é precedido pelas relações que os homens e mulheres estabelecem.

Desse modo o presente capítulo está estruturado em dois tópicos e as considerações finais. No primeiro tópico, apresentamos uma análise sobre o percurso histórico das experiências pedagógicas e as origens filosóficas que norteiam as práticas pedagógicas empreendidas na educação brasileira. No segundo tópico discutimos os princípios filosóficos que constituem o curso de Pedagogia da Terra e quais os elementos que a diferenciam das perspectivas hegemônicas de educação.

A HISTÓRIA DA PEDAGOGIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O presente texto pretende discorrer sobre a “pedagogia” e a sua trajetória histórica no contexto educacional do Brasil, sendo importante destacar, conforme Dussel (1980), que a pedagogia implantada na América Latina tem sua origem na tradição europeia e norte-americana, com base nas teorias de Rousseau, John Dewey, entre tantos outros teóricos. Porém, Arroyo (2012) enfatiza que não existe apenas uma única pedagogia, pois segundo ele há “pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação” do qual uma diversidade de movimentos sociais participa (ARROYO, 2012, p. 29).

Nesse sentido, nem sempre o fazer educacional esteve mediado por uma pedagogia. Para Saviani (2011, p. 31), “a palavra pedagogia e, mais particularmente, o adjetivo pedagógico têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo”. Nesse sentido, a pedagogia passou por várias mudanças no decorrer da história humana. A etimologia da palavra pedagogo vem do grego “paidagogo”; na Grécia clássica o pedagogo “era

o escravo que conduzia a criança *a escola*, com o tempo, o sentido do conceito ampliou-se para designar toda teoria sobre a educação” (ARANHA, 2012, p. 92).

Aranha (2012) destaca que os filósofos clássicos gregos influenciaram a pedagogia e contribuíram com a sua construção através da concepção da natureza humana, dando ênfase à racionalidade do homem e aliando o processo educacional a um projeto de sociedade. É importante compreender que em cada sociedade existe um projeto de homem e de sociedade e o modelo educacional está a serviço da formação desse modelo de homem.

Na Idade Média, a pedagogia se adequa aos valores cristãos e se assenta em valores eternos e imutáveis; o projeto de homem nessa sociedade é voltado para obediência aos dogmas e ao Deus único. A pedagogia não segue um roteiro linear de continuidade, portanto o seu caráter é dialético, dependendo da realidade e das lutas que se levantam dentro de uma determinada sociedade.

Nessa perspectiva, quero me ater aqui a história da pedagogia no Brasil a partir das perspectivas de Saviani (2011), que divide a história das ideias pedagógicas no Brasil em oito períodos:

1º Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; 2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; 3º Período (1932-1947): Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova; 4º Período (1947-1961): Predomínio da influência da pedagogia nova; 5º Período (1961-1969): Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista; 6º Período (1969-1980): Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da concepção crítico-reprodutivista; 7º Período (1980-1991): Emergência da pedagogia histórico-crítica e propostas alternativas; 8º Período (1991-1996): Neoconstrutivismo, neotecnicismo, neoescolanovismo. (SAVIANI, 2011, p. 14-15).

Entre 1549 a 1759, os jesuítas desenvolveram a educação formal no Brasil. Os jesuítas cumpriam a missão de catequizar as colônias e, assim, conter a onda do protestantismo. Nesse contexto, o Brasil tinha uma população nativa que poderia ser educada nos preceitos católicos, de uma forma eficiente para servir aos interesses econômicos dos colonizadores. Dessa maneira, “[...] nas colônias a atuação evangelizadora dos jesuítas possuía uma dupla função: a conversão e a defesa dos indígenas” (SILVA; AMORIM, 2017, p. 187).

De acordo com Silva e Amorim (2017) a educação ofertada aos povos originários pelos jesuítas baseava-se no ensino rudimentar da língua e dos ofícios; entretanto, para os brancos, era ofertado o ensino da escrita, da leitura e dos ofícios; para os abastados da sociedade, a educação superior e, para os negros escravizados ou alforriados, somente os ensinamentos dos ofícios. Esse modelo educacional fazia a distinção das classes e estava a serviço dos poderosos.

A catequese teve um papel pedagógico no contexto colonial, pois ensinou ao colonizado a se submeter aos costumes do colonizador; dessa forma,

O processo de colonização abarca, de forma articulada, mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação quanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores (SAVIANE, 2011, p. 29).

É importante destacar que os jesuítas sempre se posicionaram a favor da escravidão dos negros traficados do continente africano, pois eram considerados pessoas sem alma e inferiores aos brancos biologicamente e, portanto, passíveis de serem escravizados, e assim passaram-se séculos de escravidão e, à medida que a população negra ia crescendo, também ia ficando as margens do acesso à educação.

No 2º período da pedagogia no Brasil, nos séculos de 1759 a 1932, foi marcado pela administração do Brasil por Marquês de Pombal, pela expulsão dos jesuítas e pelas experiências das aulas régias. Pombal se baseou nas ideias iluministas e promoveu um processo de secularização do ensino. “As aulas régias instituídas por Pombal para substituir o ensino religioso constituíram, dessa forma, a primeira experiência de ensino promovido pelo Estado na história brasileira” (SECO; AMARAL, 2006).

Uma escola laica e administrada pelo poder do Estado era a pretensão de Pombal, além de transformar Portugal numa potência capitalista. Nesse sentido, “a nova estrutura visava a prestigiar, o ensino da língua portuguesa, a secularização do ensino, a criação de escolas públicas e gratuitas para toda a população portuguesa [...]” (ARRIADA; TAMBARA, 2016, p. 286).

Saviani (2011) destaca que as aulas régias enfrentavam condições precárias a começar pelos salários dos professores, que era reduzido e ainda atrasava, além das aulas funcionarem na casa do próprio professor, sem nenhum recurso didático. Segundo o autor, as aulas eram avulsas, ou seja, desvinculadas uma das outras.

Com isso, é importante demarcar que a nova proposta pedagógica se transformou em uma desorganização no sistema de ensino, pois esbarrou na falta de recursos humanos e na falta de recursos financeiros e, apesar de Pombal ter expulsado os jesuítas, não conseguiu afastar os ideários cristão da educação, até porque a maioria dos professores que existiam no país haviam sido formados pelos jesuítas, além da presença de escolas religiosas que ofertavam educação a quem se interessava.

O terceiro período da história da pedagogia no Brasil é marcado pelo fortalecimento da hegemonia burguesa industrial e as influências norte americana com o movimento da escola nova, que foi se construindo junto a sociedade moderna e trouxe as contribuições do pensamento positivista para a educação. A escola nova tem como base a filosofia de John Dewey, Montessori, Piaget, entre outros pensadores que elaboraram a partir de uma abordagem humanista, novas concepções de sociedade e da natureza da educação.

Porém, Saviani (2011, p. 140) afirma que “a difusão da Escola Nova encontrou resistência na tendência tradicional representada, na década de 1930, hegemonicamente pela Igreja Católica”. E, além disso, outro elemento que sempre dificultou a implementação dessas novas pedagogias tem sido a falta de financiamento que garanta a qualidade da educação.

A escola nova era uma crítica às pedagogias tradicionais e a marginalização da maioria da população do contexto educacional. Nesse sentido, a escola nova tem um discurso salvacionista. Dessa forma Silva e Boutin (2015, p. 6493) enfatizam que a “Escola Nova tem a crença de que através da educação pode amenizar as desigualdades sociais e integrar os indivíduos à sociedade, resolvendo assim o problema da marginalidade sem distinção de classe”.

Boutin e Silva (2015, p. 5), afirmam que a Escola Nova tinha como norte a ideia de que era através da educação que se podia reduzir as desigualdades, inserindo os indivíduos na sociedade, sem precisar haver distinção de classe social.

É importante destacar que a educação, historicamente, tem sido um instrumento nas mãos das elites brasileiras para atender as demandas do mercado e formar aqueles que irão ocupar os espaços de poder. Nesse sentido, as populações indígenas e negras sempre ficaram às margens do processo de construção da educação. Mas vale enfatizar que, dentro do processo de resistências das condições de exclusão, foram construídas formas alternativas de pensar a educação em uma perspectiva emancipadora, através de outras correntes contra hegemônicas, como as pedagogias dos movimentos de esquerda, tanto os anarquistas quanto socialistas, que abarcavam as reivindicações operárias, camponesas e estudantis (SAVIANI, 2011).

É dessa história de negação que nasce a reivindicação dos povos camponeses por uma educação do campo, depois de uma longa experiência de negação de escola para esses trabalhadores, da oferta de uma educação pensada para o campo, descontextualizada das suas vivências, que promove a desigualdade de homens e mulheres.

PEDAGOGIA DA TERRA E OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para compreender o processo de construção do curso de Pedagogia da Terra, implementado na Universidade Federal do Maranhão, é necessária uma análise das lutas dos movimentos do campo, por uma educação construída a partir dos povos e de suas necessidades reais.

O movimento pela educação do campo nasce das contradições do projeto nacional vigente no Brasil que expressa o ideário da sociedade dominante, que vê o campo como lugar do atraso por meio da retórica da integração, que é materializada através de um modelo educacional que não atende às necessidades reais dos povos camponeses. Nesse sentido é que se reivindica, através das lutas camponesas, uma escola “do campo” e não “para o campo”, uma escola que seja construída pelos sujeitos históricos da luta por uma educação do campo.

A primeira conferência por uma educação básica do campo ocorreu em 1998 em Luziânia-GO, organizada com a parceria da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através de seu Setor Educação e das Pastorais Sociais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações

Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB). Sua realização se deu dois anos depois da aprovação da Lei de diretrizes e Bases da Educação/LDB, e foi um momento de expressão das diversas vozes do campo reivindicando um projeto popular de educação básica vinculada aos direitos e uma escola vinculada ao trabalho, à cultura, à produção e à luta pela terra (ARROYO; FERNANDES, 2013).

Nesse contexto da luta por uma educação do campo, Caldart (2011) propõe o fazer educacional através da pedagogia do movimento que nasce das experiências do MST e do seu trabalho educativo dentro dos assentamentos. A Pedagogia do Movimento é uma:

[...] reflexão específica sobre as matrizes pedagógicas postas em movimento na formação dos sem-terra, e ao tratar essa formação como um processo educativo, expressa e reafirma uma concepção de educação, de formação humana, que não é hegemônica na história do pensamento ou das teorias sobre educação: trata-se de uma concepção histórico-materialista-dialética para a qual é preciso considerar centralmente as condições da existência social em que cada ser humano são inseparáveis, [...] as pessoas se formam pela inserção em um determinado meio, sua materialidade, atualidade, cultura, natureza e sociedade, fundamentalmente através do trabalho que lhe permite a reprodução da vida e a característica distintiva do gênero humano é a própria vida humana na relação com a natureza, na construção do mundo (CALDART, 2011, p. 65).

Caldart (2012) destaca que o nome Pedagogia do Movimento Sem Terra é apenas uma abreviação da compreensão do trabalho do MST no processo de formação nos assentamentos e na luta por educação, e que a Pedagogia do Movimento é uma noção específica, que é

[...] entendida aqui como teoria e prática da formação humana, reencontrando-se com sua questão originária: entender como se dá a constituição do ser humano, para nós, como ser social e histórico, processo que tem exatamente no movimento (historicidade) um dos seus componentes essenciais (CALDART, 2012, p. 548).

É nessa perspectiva de educação que o curso de Pedagogia da Terra é pensado como projeto de formação dos professores do campo e gestão das escolas do campo através de uma parceria entre Universidade, Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), INCRA, MST e ASSEMA e financiado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), como já descrito acima.

O curso especial em Pedagogia da Terra no Maranhão foi criado em 2007 pela resolução 105 do Conselho Universitário (CONSUN/UFMA) (COELHO, 2015).

A formação dos professores/as do campo é uma proposta radical para romper com a educação rural e o projeto de desterritorialização camponesa que tem se intensificado através do avanço do projeto do agronegócio, que visa ao esvaziamento do campo para implantação da agricultura de mercado. E, nesse contexto, uma educação que inferioriza o campo e não reconhece os saberes dos povos fortalece a hegemonia da sociedade burguesa e marginaliza homens e mulheres do campo.

Dessa forma, a proposta pedagógica dos movimentos do campo foi construída através das lutas desde o processo de colonização com processo de resistência à escravidão e ao extermínio dos povos originários. As ligas camponesas, sindicatos e movimentos camponeses foram os grandes protagonistas dessa história, na luta contra o latifúndio e a violência do próprio Estado, que frequentemente está a serviço da sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, enfatizamos os elementos decoloniais dessa proposta de pedagogia das populações do campo, que buscam romper com o urbanocentrismo que foi implantado pelos colonizadores europeus nos países latino-americanos, através do processo de “dominação, inferiorização e subordinação cultural, social, epistêmica e ontológica” (FARIAS e FALEIROS, 2020, p. 2). Assim, essa pedagogia ressignifica o campo como espaço “de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural” (FERNANDES, 2002, p. 63).

Nessa compreensão, Maria Leda, militante do Movimento Sem Terra e educadora popular de um assentamento do município de Nina Rodrigues, no Maranhão, define o curso de Pedagogia da Terra como:

[...] muito importante na minha formação militante, por que foi a partir do curso que eu me reconheci [...], a pedagogia da terra ela só veio cada vez mais, aperfeiçoar os meus conhecimentos do que eu já tinha absorvido no magistério, assim como militante e de ter a educação como um ato político e isso na pedagogia da terra eu consegui presenciar mais fortemente. O curso de pedagogia da terra me proporcionou abrir novos horizontes, hoje, mesmo eu estando no mestrado e tendo feito outros cursos, mas o curso de pedagogia da terra é um curso que não tem como se comparar a outros cursos. Primeiro por conta de suas matrizes pedagógicas, por conta do seu currículo e

por conta do comprometimento político [...] (MARIA LEDA, ex-aluna do curso de Pedagogia da Terra, turma 2009/2015, em entrevista concedida em 08/10/2021).

De acordo com Bahniuk e Camini (2012, p. 334), “a pedagogia socialista é um dos pilares da Pedagogia do Movimento e, desde o início da formulação de propostas para as escolas do MST.” Nesse sentido, os pressupostos teóricos e metodológicos da educação do campo vêm de uma perspectiva socialista que visa não só à leitura das letras, mas principalmente à leitura do mundo para, assim, intervir no mundo de forma a transformá-lo. A escola do campo é ancorada na educação popular com base na

Pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987, p. 17).

Nesse sentido, a Pedagogia da Terra pode ser pensada a partir das reflexões de Lima, Silva e Alves (2021) com uma expressão de uma educação omnilateral, que se manifesta “diretamente para o chão da escola, instrumentalizando a classe trabalhadora para a vida e para o mundo do trabalho, simultaneamente”, pois a escola do campo deve ensinar com base em uma educação que considera todas as dimensões e especificidades dos seres humanos (FRIGOTTO, 2012). A Pedagogia da Terra trabalha com as contradições presentes no chão da comunidade camponesa, valorizando as tecnologias locais e a histórias dos sujeitos da educação.

Nesse sentido, Leda destaca:

[...] esse curso trouxe muitos frutos para minha vida que contribuiu nessa minha atuação decolonial na minha prática de professor, por que é um curso que proporcionou à uma mãe de família, uma assentada da reforma agrária a estudar e também ao mesmo tempo retornar para sua família e cuidar das atividades do assentamento. Então esse diferencial, essa dinâmica, essa proposta é muito válida nesse sentido (MARIA LEDA, ex-aluna do curso de pedagogia da terra, turma 2009/2015, em entrevista concedida em 08/10/2021).

A pedagogia da alternância é um elemento importante no curso de pedagogia da terra, pois proporciona o tempo escola e o tempo comunidade. Se constitui um vínculo do processo formativo com a prática na comunidade, seja na atuação dos movimentos, seja na escola com educador. “Pedagogia da alternân-

cia” se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola (NOSELLA, 2014, p. 29).

Dessa maneira, Maria Leda enfatiza que o “diferencial do curso de Pedagogia da Terra é justamente essas matrizes formativas, desde da mística, o respeito a identidade, a articulação da teoria e da prática, o trabalho da historicidade, isso é uma atuação decolonial” (MARIA LEDA, ex-aluna do curso de pedagogia da terra, turma 2009/2015, em entrevista concedida em 08/10/2021).

É importante compreender que, de acordo com as diretrizes operacionais da educação básica do campo,

Parágrafo Único: identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, no seu artigo 2º no curso de Pedagogia da Terra:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006).

Nessa perspectiva, a pedagogia da terra traz um contraponto para a pedagogia hegemônica, se transformando em uma alternativa de formação para os educadores e educadoras que lutam por um presente que leva ao futuro no campo através de projeto de educação para a emancipação humana. Confirmando isso, vale demarcar:

Outra vertente importante, a questão do currículo que trabalha questões voltadas para o sujeito, então aí a gente ver como é que eu hoje através da pedagogia consigo intervir nos currículos das escolas trazendo a questão da agroecologia, a questão do plantio de árvore, ou seja, ver essa questão da diversidade dentro do currículo, então a pedagogia da terra foi todo um embasamento para a toda a minha

formação que hoje onde eu estou tudo se remete ao que aprendi na pedagogia da terra. (MARIA LEDA, ex-aluna do curso de pedagogia da terra, turma 2009/2015, em entrevista concedida em 08/10/2021).

Sabemos que no ideário da educação rural a escola do campo tende a desaparecer e se reduz apenas ao ensino multisseriado, quando falamos de formação para educadores do campo logo aparece alguém falando em metodologias para o multisseriado, é como se a educação de camponeses se reduzisse a esse fator. Nesse sentido é que Arroyo (2012) defende o papel dos movimentos sociais na formação dos educadores do campo, pois através da sua reivindicação junto ao Estado tem trazido “consequências para as políticas e para os currículos de formação” (ARROYO, 2012, p. 362).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, a Pedagogia da Terra se constitui, enquanto processo de formação, por um movimento radical de descolonização da educação para romper com a dicotomia entre campo e cidade, no que se refere à educação. Precisamos de uma escola unitária, mas que considere as especificidades dos sujeitos herdeiros de uma luta histórica pelos direitos de existir enquanto povo. De acordo com Arroyo (2012, p. 361), “os cursos de Pedagogia da Terra representam um programa específico das lutas dos movimentos sociais pela Reforma Agrária”.

É importante compreender que a educação tem sido um elemento em disputa na sociedade brasileira, assim como o direito a terra, que tem sido negado em favor de uma mercantilização dos recursos naturais e que é um bem de todos e todas. Diante disso, homens e mulheres têm enfrentado as contradições do Estado burguês pelo direito ao acesso a terra, com todas as condições para a produção da vida.

A terra para o camponês é a garantia da sobrevivência e do bem viver. No processo de luta pela terra se engajam homens e mulheres, adultos e crianças. Essa configuração deixa claro que a luta não se resume somente à conquista da terra, mas também às políticas públicas, em que a política educacional é a principal reivindicação dos povos do campo. A educação do campo deve ser financiada pelo Estado, mas construída pelos sujeitos do campo, contextualizada na história das lutas, tendo como protagonista principal os sujeitos do campo.

Diante desses elementos, a educação do campo tem uma relação com a perspectiva da educação popular e, na minha experiência como educadora popular, é evidente a relevância dessa perspectiva no processo de formação dos educadores do campo. Tive a oportunidade de atuar como coordenadora pedagógica na minha cidade, e os educadores não conheciam a educação do campo e a sua especificidade. Portanto, tivemos que promover várias formações para problematizar a diferença da educação rural para educação do campo; não foi fácil, dada a resistência institucional.

Inserir uma proposta popular de educação nas estruturas formais do modelo educacional construído através dos pressupostos colonizadores é um desafio. Portanto, essa mudança é processual e às vezes descontínua, mas deve estar no centro da luta pelo reconhecimento e afirmação da educação como um direito dos povos e um dever do Estado.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. Geral e Brasil. 1ª edição. São Paulo: Editora Moderna Ltda, 2012.

ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. **Aulas régias no Brasil**: o regimento provizional para os proffessores de filosofia, rhetorica, grammatica e de primeiras letras no estado do grão-pará (1799). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/ZLZrvY94mC3nfj4LZfKcddbD/?lang=pt>. Acesso em: 7 out. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. **Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Coleção, n. 2. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021

ARROYO, Miguel Gonzales. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

BAHNIUK, Caroline; CAMINI, Isabela. Escola Itinerante. In CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1/2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Brasília: MEC/SECAD, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, Licenciatura. Brasília: CNE/CP, 2006.

CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. 788p.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas de licenciaturas em educação do campo. In: CALDART, Roseli *et al.* (Org.) **Articulação Nacional por uma Educação do Campo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: identidade e políticas públicas. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIO-LI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Coleção por uma Educação do Campo**, nº 4. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do movimento. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

COELHO, Leyse Mayara Santos. **Formação de educadores do campo proposta pelo curso de pedagogia da terra**. São Luís: Pronera/UFMA, 2015.

DUSSEL, Enrique. **La pedagogia latinoamericana**. Dussel, Bogotá: Nueva América, 1980. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120423090342/historia.pdf> . Acesso em: 30 jan. 2022.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. Educação dos povos do campo no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo. **EDUR – Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HpB7MxF4yq7tY3zXtdxrzRt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 8 out. 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo: identidade e políticas públicas. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIO-LI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Coleção por uma Educação do Campo**, n.º 4. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIMA, Ketúcia Mirlene Duarte; SILVA, Jefferson Eduardo da; ALVES, Sandra Maria Campos. Pedagogia da terra: uma concepção omnilateral de formação humana e profissional. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 2, Edição temática - Formação, narrativas e alternativas pedagógicas inclusivas, 2021.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória, ES: Edufes, 2012.

RIBEIRO, Maria Leda. **A importância do curso de pedagogia da terra para uma atuação decolonial na educação**. Entrevista concedida a Marluvia Azevedo dos Reis, em 8 de outubro de 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil I**. 3. ed. rev. 1 reimpr. Coleção Memória da Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: CNPq (Financ.). **O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil** (Projeto de Pesquisa). Campinas-SP. Ago. 2005, 38p. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf. Acesso em: 7 out. 2021.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira. **HISTEDBR**, Campinas-SP, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira>. Acesso em: 7 out. 2021.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. **Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial** (1549-1759). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/tGGWx3Dp58Sx3FmY8trzGyR/?lang=pt>. Acesso em: 7 out. 2021.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona. A influência do escolanovismo nas propostas de educação em tempo integral no Brasil. In: EDUCERE. **Formação de professores e complexidade do trabalho docente**. Curitiba: PUC, 2015, p. 6490-6501. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21788_10708.pdf. Acesso em: 7 out. 2021.



Fotografia 11: Reinilda Oliveira

CURRÍCULO E DECOLONIZAÇÃO: uma nova perspectiva educacional

Wagner José da Silva Paiva

A massiva expansão da comunidade europeia, através do processo de colonização, induziu inúmeras transformações sociológicas dos povos que tiveram contato com essa civilização. A cosmovisão europeia não só classificou o mundo, como também hierarquizou as raças.

Tal paradigma silenciou a cultura e os costumes dos povos colonizados, dividindo a história mundial em dois momentos: de um lado, a modernidade europeia e, do outro, o atraso cultural de outros povos tidos como inferiores. Bello (2015, apud MANGUEIRA, 2019) demonstrara que aquele que não se encaixasse no padrão europeu de conhecimento “racional e universal” era excluído do campo científico pela sua “irracionalidade”.

O processo de colonização não é contado na íntegra pelos livros de História. Disseminar tal processo e as suas variadas facetas, além da “modernidade”, faz-se necessário. Entender que a cultura imposta veio acompanhada por um longo – e duradouro – processos de opressão é preciso.

O objetivo deste capítulo é demonstrar como o ensino da História e da cultura africana, afro-brasileira e indígena pode se incorporar ao conceito de decolonização proposta pelas universidades, relacionando-o aos conceitos de interculturalidade e transdisciplinaridade, defendidos como princípios básicos para uma educação decolonizada e uma pedagogia decolonial.

Os fios que unem os projetos, criando relações entre eles, são atos de aprendizagem, feitos pelas inúmeras situações a que os sujeitos se submetem, em encontros materiais e imateriais – estes do nível do simbólico, tanto provocadas pela proximidade de afetos e modos de ser/viver/conviver, quanto pelas ferramentas que organizam as próprias situações de aprendizagem (PAIVA, 2007).

Todo indivíduo está ligado, de alguma forma, a um contexto que representa sua bagagem sociocultural. Seria ignorância excluí-la. A partir da ideia de que a aprendizagem é constituída de experiências que nós realizamos no mundo (SOUZA, 2009, p. 7), não se pode imaginar o sujeito envolvido em uma aprendi-

zagem sem estar imerso em suas significações culturais. De acordo com Sawaia (apud PAIVA, 2019):

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico (SAWAIA, 2009, p. 8).

Da educação difusa até o academicismo, a educação sempre teve como propósito desenvolver habilidades e técnicas para o convívio na sociedade e na contribuição ao quadro social da comunidade.

De certa forma também, em diferentes períodos históricos, a escola foi entendida como um mecanismo de controle social a serviço do Estado, preparando, inclusive, a mão de obra necessária para a manutenção da engrenagem política.

Algo que deveria ser emancipador tornou-se por muitos momentos, elitista e excludente, ignorando a produção do conhecimento e o desenvolvimento humano, formando profissionais advindos da aristocracia remanescente do período colonial.

Para uma mudança de cenário, faz-se necessária uma reflexão entre escola, universidade e sujeitos. O debate epistemológico sobre o diálogo interno e externo é necessário. E é sobre esse debate que o presente capítulo se propõe a discutir a partir das reflexões geradas por uma experiência singular: replicar a metodologia e o conteúdo aprendido usando a transposição didática em uma escola particular de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, e produzir junto aos educandos, materiais de sensibilização sobre a temática, aproximando universidade, escola e sujeitos sociais.

Conhecer tais benefícios facilitará o desenvolvimento de futuros modelos pedagógicos que contribuirão para a formação integral do indivíduo.

JUSTIFICATIVA

A Modernidade e seu modelo social, econômico e político são reconhecidos tradicionalmente como sinônimo de desenvolvimento, avanço e racionalidade, sendo responsáveis por levar a civilização aos povos primitivos da América, Ásia e África, criando uma ruptura com o “passado primitivo” da humanidade.

Segundo Dussel (2005), tudo não passaria de um mito para velar o caráter violento que acompanha o processo de modernização e colonização do mundo, onde os atos do colonizador são facilmente justificáveis, porque trariam a razão e o desenvolvimento mesmo àqueles que não os reconhecessem.

Em nome da religião, da civilização e de uma nova unidade nacional, houve o extermínio de centenas de povos, línguas e conhecimentos. A colonização trouxe consigo a negação da dignidade dos povos nativos que ficaram expostos à ação de seus algozes.

A colonialidade se originou do colonialismo, mas o pensamento colonial resistiu à descolonização. A autoridade e as relações intersubjetivas de poder se relacionam entre si, através do mercado capitalista e da ideia de raça. Somos um país descolonizado, porém com pensamento colonizado (MALDONADO-TORRES, 2007).

De acordo com o último Censo realizado pelo IBGE em 2010, o segmento religioso que mais cresceu no Brasil no período intercensitário foi o dos evangélicos. Nos últimos 30 anos, numa “estratégia triangular”, que inclui a esfera religiosa, a busca por visibilidade midiática e certo protagonismo no Legislativo (MONTEIRO, 2015), o grupo religioso transcende a fronteira dos templos religiosos e aumenta sua participação na vida pública.

As políticas públicas de pluralidade cultural têm sofrido constantes ataques sociais com o crescimento da apelidada “Bancada da Bíblia”, em que muitos desses seguimentos religiosos pregam uma “prosperidade” impregnada de preconceitos e estereótipos.

O currículo e as escolas, ficando à mercê de tais aplicações, têm acompanhado sutilmente o extermínio da diversidade cultural promovida por alguns aparelhos do Estado. Especificamente, culturas e povos que ajudaram a construir nossa diversidade cultural vão, aos poucos, sendo silenciadas por um pensamen-

to colonial que retorna os atuais debates xenofóbicos, não sendo contemplados pelas grades de formação e currículos.

Após avanços obtidos na última década, os documentos que fundamentam a educação nacional não têm proximidade com a prática diária nas escolas brasileiras. Os povos originários e os afro-descendentes ainda vivem no simbolismo tempo-espaço, tendo suas culturas resumidas em dias específicos dentro do folclore nacional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os sistemas educacionais ainda são coloniais e contêm a razão determinista da pós-modernidade neoliberal. Tal hegemonia eurocentrista, para ser superada, deve ser criticada e aprofundada, sendo necessário criar espaços que dialoguem sobre a desumanização imposta a outros povos.

Na obra intitulada *A colonialidade do poder*, Quijano (2007) propõe um modelo perspicaz de análise da configuração modernidade/colonialidade, configurando um poder mundial capitalista, em que o mundo seria conceituado como “desenvolvido e atrasado”, baseado em padrões capitalistas.

Os resquícios de tais ideias foram difundidos no século XVIII, através do Iluminismo, que atribuiu à Europa o caráter superior frente às outras formas de ser. Tal paradigma implicou principalmente nas diferenciações culturais, classificadas como inferiores e superiores, baseados em preceitos de classificados por esses povos como modernidade.

O Iluminismo implantou uma atitude eurocêntrica diante do conhecimento; apenas os conhecimentos científicos produzidos por sua elite científica e filosófica conseguiriam fazer as abstrações temporais de forma neutra e objetiva do conhecimento e classificá-los.

Por outro lado, tradições culturais e saberes ancestrais das demais culturas foram rotulados como subalternos. A colonialidade encontrou na violência a suplementação dos demais saberes, enxergando-os como empecilhos à pré-ciência do conhecimento.

Os grupos sociais oprimidos pela colonização tiveram – e têm, até hoje – sua racionalidade apresentada nos currículos de forma monocultural, não tendo representatividade efetiva até os presentes dias.

Todas as relações sociais, especialmente aquelas relacionadas ao conhecimento, são imbuídas de relações coloniais e de poder. Para amenizar a desigualdade social, faz-se necessário subsidiar a formação consciente do educador.

Nessa concepção, questiona-se como o pensamento decolonial contribui para a descolonização do saber no Brasil. Tal premissa nos leva ao questionamento: a que narrativas se é receptivo o aprendizado escolar e acadêmico?

O conhecimento dos povos subalternizados tem pouca representatividade na produção científica brasileira. Para tanto, a formação continuada do docente deve ser orientada por práticas motivadas pelo multiculturalismo.

O multiculturalismo, quando internalizado, traz consigo a aceitação da multiplicidade da humanidade e o exercício da liberdade.

METODOLOGIA

A construção do conhecimento científico organiza-se numa multiplicidade, permanentemente desafiada a elaborar modos de leituras da realidade. No Brasil, observam-se mudanças interpretativas, mas elas são pouco apresentadas em salas de aula. Apesar de muito debatida, a formação inicial de professores ainda é uma das grandes dificuldades para melhorar a educação.

Inicialmente, esta pesquisa seria um estudo bibliográfico do ponto de vista histórico que o tema propõe. De acordo com Gil (1999, p. 71), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Com o decorrer do processo, a fim de observar, analisar e descrever fenômenos, houve necessidade de acrescentar a pesquisa exploratória. A coleta de dados se deu em um colégio particular de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, com as turmas do Fundamental II e Médio em que leciono.

Confesso que senti a necessidade de desenvolver o trabalho por questões pessoais. Há 20 anos estava eu na Rodoviária Tietê, em São Paulo, aguardando o ônibus para o Rio, quando um boliviano veio até onde estava e meio acanhado, talvez por medo da minha reação, perguntou a qual tribo eu pertencia.

Como conhecia a história de meus bisavôs, uma alegria tomou conta do meu ser. Achei interessante o olhar atento que tivera de meus traços indígenas, que foram ocultados na certidão de nascimento como a cor parda.

Dei as poucas informações que tinha, mas, ansioso por retornar e me aprofundar com meus parentes mais antigos vivos, a fim de buscar a genealogia da família, procurei aprofundar; porém, pouco ou quase nada me foi explicado.

O pensamento colonial, ainda presente e forte na sociedade, se fazia sentir também em meu seio familiar. Minhas dúvidas foram silenciadas por alguns parentes que se ofenderam com isso. Não os culpo. Afinal, entendo todo processo de condicionamento imposto pelo meio.

Sou o primeiro acadêmico da família; venci inúmeras barreiras para arcar com meus estudos, optei por escolhas que muitos não teriam coragem de fazer... Sacrifiquei finais de semana, viagens, festas e tantos outros momentos importantes. Além de arcar com as despesas mensais de casa e dos estudos, tinha também a preocupação de manter um bom histórico escolar.

Ainda hoje, luto para reconhecer minha ancestralidade de forma legal, sem estereótipos e estigmas. Tudo que consegui obter de minhas raízes foi que descenderia do povo *Guarani Mbya*, que habitava o município de Aracruz, litoral norte do Espírito Santo, há 83 quilômetros da capital Vitória.

Meus bisavôs teriam migrado para o Rio de Janeiro em 1900, onde foram residir no Bairro de Tinguá, zona rural de Nova Iguaçu, e seus filhos foram constituindo família e criando novas raízes. Quero legalmente conseguir me declarar indígena para fortalecer e honrar meus antecessores e toda a história que ajudaram a construir nosso Brasil.

A ideia de disseminar esse conhecimento partiu do relato pessoal para com meus alunos. Senti a necessidade de replicar o conhecimento sistematizado do curso em minha prática pedagógica.

Busquei, de forma interdisciplinar, semear a consciência de uma história omitida, até então contada pelo europeu. Através de trabalhos que seriam posteriormente desenvolvidos pelos alunos no 3º bimestre de 2021, suas construções seriam replicadas na comunidade escolar a fim de estimular não só a reflexão, mas também o protagonismo juvenil em nossas ações.

Foram utilizadas como instrumentos de coleta de dados a observação participante, questionários e o estudo das vivências propostas aos discentes. As observações ocorreram durante 4 encontros, intercalados com o conteúdo das aulas, no mês de agosto de 2022.

Ao propor o tema “Decolonização do Pensamento”, fui questionado por alguns alunos se estaria certo do que havia escrito na lousa. Após uma breve explicação, solicitei que pesquisassem em seus telefones o assunto.

Como havia de esperar, pouco foi encontrado. Devido à dificuldade de entenderem o raciocínio, em transposição didática, reescrevi alguns fragmentos de teses apresentadas no curso numa linguagem menos acadêmica, o que resultou num pontapé inicial para reflexão do tema.

Fiz debates, levantei problemáticas não apenas raciais, mas também sociais. Confrontei suas atitudes, enfrentei o politicamente correto, até que os estudantes iniciaram suas falas narrando sobre suas próprias vidas.

Muitos relatos vexatórios e discriminatórios; outros, mesmo com todas as características físicas relembrando a ancestralidade dos povos nativos e afro, renegavam a própria ancestralidade, num processo de “embranquecimento” impostos pelo meio.

Embora a direção escolar tenha abraçado a iniciativa e me dado respaldo para as ações, outros colegas educadores, que haviam se prontificado a desenvolver a temática de forma transversal, simplesmente deixaram de lado, não efetivando sua contribuição para o trabalho.

Vídeos foram apresentados, letras de músicas foram ouvidas, fotografias foram apresentadas e dois especialistas foram convidados para falar sobre o assunto. Um deles foi Danilo Nascimento, pesquisador da Ufac, e o outro foi Da-Ghama, ativista político e social do Movimento Negro na Baixada Fluminense e também co-fundador da Banda Cidade Negra, ícone do Reggae nos anos 2000.

Muita resistência foi encontrada para desenvolver o trabalho. Período pandêmico, aulas virtuais, presenciais e resistência ao tema. Quando a discussão era, por exemplo, a religiosidade dos povos nativos e afros, o termo “macumba” aparecia de forma sempre pejorativa.

Percebi o quanto o pensamento ainda se encontra condicionado. Adentrei no viés sociológico, realizado por Turner, que buscava compreender que mecanismos psicológicos de identidade de grupo.

Esse entendia que nossas percepções pessoais são influenciadas pelas categorias impostas por atores e agentes externos. A hipótese básica era a de que o comportamento do grupo dependia dos efeitos psicológicos da categorização na percepção e definição individuais. Esses estudos buscavam compreender e seus efeitos na criação dos preconceitos, estereótipos e categorização dos grupos.

Após idas e vindas – e um conteúdo programático para aplicar –, os discentes conseguiram enfim entender a proposta. Muitos relatos aconteceram sobre verdades que lhes foram impostas. O caráter pessoal foi mais valorizado do que a religiosidade e a cor da pele. A ancestralidade lhes foi apresentada, e outra cosmovisão começou a ser construída.

Os trabalhos produzidos ainda tiveram pequenos erros na escrita. O próprio corretor do Word inseriu a palavra “Descolonização”, porém o conceito foi vivenciado e replicado. Fotografias, *podcasts*, músicas autorais e vídeos foram produzidos.

Houve um impacto real na vida dos discentes e de seus familiares, que começaram a entender a subjetividade dos povos originários e afros. Com a realização desse projeto, pude perceber o quanto foi importante para eles entenderem as várias as identidades culturais existentes no Brasil, como elas foram construídas e constituídas, e como essas múltiplas identidades se relacionam em cada indivíduo.

A formação continuada deve ser estimulada e valorizada pelos gestores e pelo educador. Essa deve ter um papel apoiado em uma prática emancipatória, política e cultural, com base no multiculturalismo e interculturalismo, buscando dar voz às culturas silenciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período Neolítico, após a dominação da agricultura e a criação do conceito de propriedade privada, a história mundial vem sendo escrita e contada por referências ocultas. A conquista de novos territórios traz consigo a dominação e imposição de culturas.

As práticas colonizadoras fazem referência à dominação tradicional, apresentando uma moral vigente. Ficam evidentes os objetivos velados da colonização, que são de submissão e de escravidão cultural. Seja pela dominação tradicional ou pela chamada dominação carismática; a todo o momento estamos submetidos à dominação legal, ignorando a subjetividade da sabedoria alheia.

A problemática “colonizar *versus* civilizar” traz consigo velados os princípios que levaram a colonização: exploração de riquezas naturais e de mão de obra, seguidos de violência física e psicológica. Tais acontecimentos não foram contados nos livros “oficiais” de História.

Colonização difere de civilização e da possibilidade de humanização, pois foram conclusões de seu ambiente que rejeitaram motivos e ignoraram circunstâncias peculiares de uma cultura.

Seguidos por um cruel processo de condicionamento, a negação de tais singularidades ocultou as contribuições e especificidades culturais dos povos originários e posteriormente, de afrodescendentes.

Faz-se necessário desmistificar a Europa como centro do mundo, inclusive nos mapas e representações cartográficas dos livros didáticos. Devemos apontar o genocídio/epistemicídio dos povos indígenas, negros e outras minorias políticas pelo projeto unificado de poder.

É impossível ter um olhar unilateral para contar a história dos povos, sem procurar entender a ontologia presente neles. O questionamento do modelo civilizatório abrirá espaço para propor novas possibilidades pautadas na interculturalidade e na transculturalidade.

Para tanto, devemos valorizar as nossas ações pedagógicas, a história e os saberes de povos subalternizados. Considerar, inclusive, as questões de classes, o gênero e a sexualidade, além de apresentar um novo olhar, que só acrescentaria

as diferentes formas de conhecimento, propiciando, assim, uma (re)leitura da sociedade mais igualitária.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BACHELARD, Gaston. **Epistemologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 16 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MANGUEIRA, Ana Beatriz da Costa. A contribuição do pensamento decolonial para o ensino básico e o acadêmico brasileiro: desafios e perspectivas.

Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica, v. 1, n. 01, 14-23, 2019. Disponível em: https://www.congresso2019.fomerco.com.br/resources/anais/9/fomerco2019/1570034253_ARQUIVO_e1bfb831ab506982de342d0b73fb4af5.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

PAIVA, J. Inclusão na educação de jovens e adultos. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 1, n. 01, 14-23, 2019. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/8>. Acesso em: 22 jul. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-189.

SAWAIA, B. (Org.) **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existire re- viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-43.



Fotografia 12: Andrisson Ferreira

COLONIALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS: a urgência de uma pedagogia decolonial no Ensino de História

William de Jesus Duarte da Costa

Muito tem se discutido sobre o Ensino de História no Brasil, sobre a forma que o currículo se apresenta aos estudantes da educação básica e sobre as narrativas que são privilegiadas e silenciadas. Com as mobilizações das últimas décadas dos movimentos sociais, que estão cada vez mais ativos e alcançando novos espaços de fala, assim como ampla visibilidade com a democratização do conhecimento, repensar e refletir sobre os perigos de uma história única, presente no Brasil através da história oficial, tornou-se um fato. A criticidade sobre a história única se faz cada vez mais presente e é de suma importância para o enfrentamento do racismo, do preconceito e da preservação e da valorização de sujeitos e identidades plurais, religiões e conhecimento gerado através de saberes e fazeres ancestrais.

Desde a chegada da modernidade, junto da colonização da América, os diferentes grupos que aqui foram forçados a conviver em condições de subalternização, através de um discurso que dividiu as diversas etnias em raças e as categorizou em mais ou menos evoluídas, o silenciamento e apagamento histórico da cultura, religiosidade e saberes dos negros e povos originários vêm sendo enfrentados por aqueles que nunca deixaram de resistir e jamais permitiram o apagamento de suas identidades.

Diariamente, são veiculados nas redes sociais e jornais, inúmeros protestos dos povos originários para que seja respeitado seu direito ancestral a terra, à manutenção do seu modo de vida em harmonia, com a preservação do meio ambiente como espaço vital de desenvolvimento dos seus territórios, visíveis e invisíveis de sobrevivência, aos saberes e fazeres, assim como os negros vêm na luta pela desconstrução da racialização, que nasceu com a colonização, o combate ao racismo, ao preconceito, à perseguição religiosa e à inferiorização nos espaços sociais e à violência contra seus corpos. Dessa perspectiva, se inclui no currículo da educação básica a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e dos povos originários e a contribuição desses povos para o desenvolvimento da

nação, assim como políticas que busquem reparar as diferenças sociais criadas no processo histórico da escravidão.

Um dos passos mais importantes para atender essas demandas e construir uma sociedade mais justa e igualitária, que permita uma interculturalidade, em que nenhum povo tenha sua cultura oprimida e desvalorizada, é a educação, a base para construir cidadãos críticos, tolerantes e que respeitem a diversidade do país e do mundo em que estão inseridos. Esse é um grande desafio, e este capítulo se propõe a analisar esses paradigmas dentro do Ensino de História, verificando se existe ou não o alinhamento entre a BNCC, as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, que versam sobre a obrigatoriedade do Ensino de História Afro-Brasileira e dos Povos Originários na educação básica, e os livros do PNLD, um dos principais suportes aos professores no processo de ensino e aprendizagem.

Foram usados como aporte teórico-metodológico para o desenvolvimento do estudo os pensadores decoloniais da América Latina, como Anibal Quijano, Walter Dignolo e Catherine Walsh, assim como livros, teses e artigos que abordam a educação decolonial, com procedimentos de análise crítica. Na primeira seção apresentamos as normativas e leis sobre o Ensino de História na educação básica; na segunda, uma abordagem sobre a teoria decolonial no processo colonizador da América, o mito da modernidade e racialização; e na terceira seção, a análise das normativas, leis e materiais didáticos pedagógicos do PNLD na busca por uma educação libertária que trabalhe para conscientizar.

PARADIGMAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o processo de ensino e aprendizagem da História nos anos finais do Ensino Fundamental se pauta pela identificação de grandes eventos históricos, o desenvolvimento de condições para que os alunos reflitam e elaborem um pensamento crítico sobre registros e memórias históricas, e pelo reconhecimento e interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, contribuindo assim para a formação de um cidadão crítico e agente de transformação social.

A ênfase da BNCC nos anos finais do Ensino Fundamental está sobre a mobilidade das populações e sua inserção de diferentes formas ou marginaliza-

ção nos processos históricos estudados, dando subsídios para que o educando seja capaz de contextualizar problemas de raízes históricas, interpretando e propondo soluções. Inclui-se nesse conteúdo a valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas, que se tornaram obrigatórias, através da Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que versam sobre a necessidade (obrigatoriedade) do estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos povos negros e indígenas e sua contribuição em diferentes áreas estruturantes da sociedade brasileira.

O Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, assim como a dos povos originários e sua contribuição na formação da nação, são de extrema importância histórica e social. Mesmo após séculos do fim da colonização, o Brasil amarga problemas advindos de algumas permanências históricas do pensamento colonial. Essas permanências são reproduzidas em discursos dentro das instituições escolares e na sociedade, alimentando estigmas que marginalizam e colocam em local de subalternidade a população negra e os povos originários.

Ao analisar as causas que levaram a criação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e a organização dos descritivos de habilidades e competências da BNCC no Ensino de História, é perceptível que a educação tem se configurado como uma dentre as mais importantes armas de combate ao racismo, ao preconceito e à ideia de grupos étnicos que podem ser pensados como superiores ou inferiores. Esses avanços no campo educacional no Brasil se devem à luta e mobilização do movimento negro, em um primeiro momento, que advoga como ator político, defendendo a ressignificação da raça, destacando a produção de conhecimento, por esses sujeitos subalternizados, como necessária para sua emancipação histórica em um país racista (GOMES, 2012).

Torna-se visível um esforço impulsionado por movimentos sociais que buscam uma sociedade onde os sujeitos plurais e descentrados sejam respeitados, tenham reconhecidos seu conhecimento e contribuição para a sociedade, e sua cultura não seja mais subalternizada. Porém, apesar de todos os esforços e de várias mudanças através das leis e na BNCC, os conteúdos que são reproduzidos nas escolas, ainda são impregnados de valores eurocêntricos, promovendo ainda hoje um silenciamento e um apagamento histórico dos negros e dos povos originários, através de uma narrativa única, um pensamento abissal organizado em esferas visíveis e invisíveis, em que negros e povos originários habitam esses territórios invisíveis, se tornando inexistentes em saberes e fazeres (SANTOS, 2007). Para

que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 cumpram seu papel social e seu propósito de existir, é necessário que o conhecimento e a sua forma de produção sejam revisados, que outras vozes sejam ouvidas, que outras narrativas possam ser contadas. De acordo com Adichie (2009, p. 16), “as histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada”.

Analisando os materiais didáticos que vamos detalhar mais à frente, é possível constatar que eles ainda não estão alinhados para uma prática pedagógica que desconstrua e descolonize o currículo, rompendo assim com formas de conhecimento eurocêntricos e dando margem para histórias e saberes outros. Dessa forma, como objetivo neste capítulo, buscamos analisar o currículo e materiais didáticos pedagógicos para identificar as problemáticas que existem e como podemos trabalhar para rompê-las, decolonizando o conhecimento para construção de uma sociedade justa e igualitária.

COLONIALIDADE E MODERNIDADE: SABERES ESTRUTURAIS E ESTRUTURANTES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Quando refletimos sobre o currículo do Ensino de História no Brasil, torna-se gritante a organização do saber e das narrativas em torno de uma ótica eurocêntrica, uma vez que o nosso currículo se dedica mais à trajetória dos europeus do que ao estudo da América Latina e do nosso próprio país e dos povos originários. Essa problemática no currículo é uma herança colonial, pois a partir do século XV, com a conquista do “novo mundo”, surgem novas narrativas históricas, religiosas e sociais para justificar um novo sistema econômico baseado na exploração e na exportação/imposição de uma narrativa única na forma de enxergar o mundo. Segundo Quijano,

Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade (QUIJANO, 2005, p. 118).

Com a colonização europeia, se configura na América Latina o mito da modernidade, em que, através de um discurso opressor, se criam novas identidades humanas, a fim de categorizar as pessoas em seus grupos étnicos como superiores ou inferiores, descreditando o conhecimento e cultura dos povos subalternizados, tendo os europeus uma justificativa para exercerem o poder nas relações sociais, religiosas, econômicas e do conhecimento (QUIJANO, 2005).

Este processo de colonialidade do poder, exposto por Quijano, ainda é uma constante em nossa sociedade que, mesmo com o fim da colonização, ainda encontra fôlego entre os velhos estereótipos, reforçados e representados em várias esferas da nossa sociedade, pois

As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente (QUIJANO, 2005).

É comum na sociedade, ao ligar a TV, ver em novelas e séries, negros associados a trabalhos braçais, negras como domésticas, cozinheiras, babás, auxiliares de limpeza, enquanto é “normal” ver as pessoas brancas ocupando locais de trabalho intelectual. Essas barreiras enfrentadas pelos negros e também pelos povos originários, que muitas vezes são retratados como alegorias folclóricas de povos atrasados que estão em extinção, pois é necessário se adaptar à vida “moderna”, nos mostram como a colonialidade do poder, do ser e do saber é presente na nossa sociedade (MIGNOLO, 2017).

Portanto, um dos maiores obstáculos para emancipação e libertação dos grupos subalternizados no Brasil e para a educação é a cultura, que opera ainda privilegiando um pensamento colonial que interfere em toda a organização da sociedade brasileira, alimentando o racismo, preconceito e interferindo nos espaços e práticas que podem combater essa colonialidade. A educação no Brasil é impregnada por esse olhar cultural da colonialidade:

O olhar cultural nunca é neutro. É colorido e possui conotação política e histórica, tanto como o campo ideológico e cultural dos processos de construção da diversidade. Em particular, pelos seguintes elementos determinantes previstos: os sistemas de valores, a educação, a herança cultural ou religiosa, a emoção e a sensibilidade [...] Elementos determinantes, que produzem seus efeitos, **estruturam as construções identitárias** e, por conseguinte, as visões culturais de larga duração (DOUDOU, 2008, p. 2, grifo nosso).

Dessa forma, é urgente a necessidade de um movimento educacional dentro dos produtos construídos a partir da BNCC, que busquem dar voz e visibilidade aos grupos subalternizados e sua cultura, religião e produção do conhecimento. A interculturalidade para a valorização e igualdade social de sujeitos plurais é uma das mais poderosas armas que podemos inserir na educação para efetivamente entender os problemas sociais gerados desde a colonização.

COLONIALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS: A URGÊNCIA DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

Na educação, todo saber é dotado de uma intencionalidade, permeado de subjetividade, de forma que dificilmente um conteúdo possa ser considerado neutro, direcionando os caminhos do conhecimento para as relações de poder. Nesse diapasão, Santomé (2013) defende que

[...] as instituições educacionais são um dos lugares mais importantes de legitimação dos conhecimentos, procedimentos e destrezas ideais de uma sociedade ou, ao menos, das classes e dos grupos sociais que possuem parcelas decisivas de poder. Todos aqueles conteúdos e formas culturais que são considerados como relevantes por tais grupos são facilmente encontrados como parte de alguma disciplina ou tema de estudos na sala de aula. [...] O ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político (SANTOMÉ, 2013, p. 161).

O ensino de história se configura na educação básica como um importante campo das relações de poder e de organização social, tendo em suas narrativas o poder de alienar ou libertar os estudantes. Tudo depende de como o conhecimento vai ser empregado. A BNCC nos traz um panorama de conteúdos que estão comprometidos em dar visibilidade aos sujeitos plurais, as diferentes identidades culturais e religiosas existentes na diversidade em que se constitui o Brasil. Na prática, os conteúdos, porém, não se mostram em harmonia, pois ao analisar os livros do PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático –, coordenado pelo Ministério da Educação e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, podemos perceber uma seletividade das narrativas, o silenciamento de diversos grupos étnicos e seus conhecimentos.

Nesse estudo se buscou relacionar algumas habilidades da BNCC do 7º ano do ensino fundamental na disciplina de história com o conteúdo correspondente em dois livros didáticos do PNLD do ano de 2020: o livro de História da coleção Teláris da editora Ática e Historiar da editora Saraiva. Assim, busca-se analisar o alinhamento entre a BNCC, PNLD e as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, sobre o ensino de Cultura Afro-brasileira e dos Povos Originários. Utilizando como aporte teórico autores que constituem o pensamento decolonial, como Anibal Quijano, Walter Dignolo e Catherine Walsh, valorizando histórias outras que não apenas uma única narrativa eurocêntrica em o negro e o originário são apenas coadjuvantes apagados diante do protagonismo branco-europeu, procurou-se, nessa pesquisa, analisar as legalidades básicas da política educacional brasileira articulando o currículo e as teorias decoloniais.

Dessa forma, ao contextualizar as teorias decoloniais, as leis que versam sobre a cultura afro e dos povos originários, utilizaremos as seguintes habilidades da BNCC:

(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.

(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval. (BRASIL, 2018, p. 423).

Iniciando a análise sobre as habilidades pelo sumário dos livros, se constata que a organização do conteúdo se faz de forma clássica, seguindo a Europa e seus acontecimentos como protagonistas dos conteúdos apresentados; a titulação das unidades de conteúdos e os subtemas não apontam nenhum tipo de rompimento com a narrativa clássica da história oficial ocupada pelos dominadores.

Nos capítulos que versam sobre a História da África, em ambos os livros, temos poucas páginas com dados rasos sobre o Reino de Gana, Congo e Mali; algumas descrições sobre cultura oral; a citação da grande diversidade cultural e de etnias; mas sem se aprofundar ou exemplificar algumas delas. Desse modo, percebemos que o apagamento histórico ainda se faz presente ao se reduzir um

continente tão diverso a meia dúzia de reinos. A situação se complica quando chegamos ao “Descobrimento do Novo Mundo” e “Conquista da América”, em que existe uma preocupação em explicar o conceito de novo mundo empregado na época; porém, quando se discute os povos originários da América, a história mais uma vez é bem generalista e superficial. Enquanto o livro *Historiar* trata dos povos originários como Incas, Maias, Astecas e Tupis, o *Teláris* trata dos Incas, Maias, Astecas e indígenas do vale do Xingu, que não são especificados. Quando se trata da escravidão, ambos os livros se referem sempre a “Africanos escravizados” e “indígenas escravizados”; mais uma vez observa-se uma generalização, como se todos os povos não tivessem nenhuma identidade além de um adjetivo superficial o ligando à sua territorialidade. Dentro da unidade reservada ao tema escravidão se fala um pouco em resistência, de forma muito resumida, abordando poucos aspectos da religiosidade africana e dos povos originários; em contrapartida temos várias unidades reservadas a caçado por escravos e a intervenção religiosa dos colonizadores.

Não se tem nos livros unidades dedicadas ao aprofundamento dos saberes epistêmicos desses sujeitos plurais e subalternizados. Não temos uma discussão ampla sobre a racialização e as identidades que surgem a partir da chegada dos europeus na América. Não se tem uma discussão aprofundada ou praticamente são inexistentes as informações sobre as cosmovisões desses povos. Sobre os negros, ainda se cita alguns orixás, mas sem muitos detalhes, e os povos originários têm a sua pajelança e a sua encantaria totalmente silenciadas: não existe nenhuma informação sobre os ritos do ponto de vistas desses sujeitos; não temos unidades que desmistifiquem e resgatem esses saberes ancestrais que lutam até hoje por espaço social dentro das fronteiras do conhecimento e não às margens.

Esta é uma análise inicial/incipiente, que deixa muitos caminhos e questões para serem exploradas, mas constata que o problema gerado com o mito da modernidade e da racialização persiste e ainda está refém do silenciamento e do apagamento histórico. A educação se constitui um campo importante de luta sobre o resgate e valorização dos saberes ancestrais dos grupos étnicos dominados no processo de colonização. Porém, analisando os documentos normativos, as leis e o material didático que chega às salas de aula, é possível identificar inúmeras falhas que não favorecem um amadurecimento social para a extinção do ra-

cismo, do preconceito e do respeito aos direitos dos povos originários sobre seus territórios, cultura, religião, corpos e conhecimento.

O caminho para uma sociedade igualitária sem estigmas, baseado na categorização de seres humanos por raça, está na pedagogia decolonial. Como discutido no capítulo anterior, existem diversos pensadores da América Latina que vêm refletindo a colonialidade do poder, do ser e do saber, apontando que a narrativa de uma história única precisa ter um fim e que outros sujeitos em seus locais de fala precisam contar sua versão da história, a fim de produzir um debate que nos leve a uma sociedade mais justa. Só a partir da desconstrução do mito da modernidade, da colonialidade é que podemos alcançar o status de real democracia. Nessa perspectiva, Walsh nos leva a refletir sobre a importância de uma práxis reflexiva sobre a interculturalidade:

Enfatizando particularmente a noção de “interculturalidades epistêmica” e posicionando-se como prática política, como contra-resposta à hegemonia geopolítica do conhecimento, [...] em torno à associação da interculturalidades com a política cultural e identitária, por meio de configurações conceituais que denotam outras formas de conhecimento, partindo da necessária diferença colonial rumo à construção de um mundo diferente (WALSH, 2019, p. 10).

Valorizar e naturalizar a diversidade cultural são grandes desafios da educação; de acordo com Junqueira,

O reconhecimento da diversidade cultural, enquanto fenômeno de nosso tempo traz para o campo da educação, uma série de questões e desafios, tais como o respeito a diversidade cultural e religiosa e o redirecionamento das práticas educativas, a fim de se adequar às recentes demandas por uma escola mais democrática e inclusiva (JUNQUEIRA; REIS; 2020, p. 35).

Logo podemos apontar que a inserção do pensamento decolonial na educação é imprescindível para romper com visão do currículo clássico de uma narrativa única que espolia os povos subalternizados pelo olhar eurocêntrico difundido com a colonização da América.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma de enxergar a América e suas identidades plurais vem mudando ao longo do tempo e algumas conquistas já foram alcançadas no Brasil: as Leis de nº 10.639/2003 e 11.645/2008 representam um importante passo na luta por re-

paração histórica, combate ao apagamento e ao silenciamento. Além disso, esses avanços podem apontar para um local de valorização dessas cosmovisões dentro dos currículos. O próximo passo é ver na prática a aplicabilidade dessas leis surtindo efeitos, uma vez que ainda temos diversos problemas no campo educacional para superar.

A formação dos professores ainda não é satisfatória nos campos dos saberes e fazeres de matriz afro-brasileira e dos povos originários, assim como o material didático ofertado e supervisionado pelo próprio Ministério da Educação, que não atende as normativas da BNCC. Porém, o crescente contato de professores, ativistas, militantes e cidadãos com o pensamento decolonial e novas formas de enxergar todos os grupos identitários vem se fortalecendo, brigando por espaço nas universidades e escolas de educação básica. Existem muitas pautas e lutas postas pelos movimentos dos povos originários e negros dentro de toda a subjetividade e relações de poder que envolve o silenciamento, o apagamento e a manutenção do racismo e preconceito. Se estamos aqui propondo essa discussão é porque histórias outras estão enraizadas em nós e começam a ser contadas.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008**, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645. Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. MEC. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar: Ensino Fundamental – Anos Finais 7º ano. 3ª Edição.** São Paulo: e-docente, 2018.

DOUDOU, D. A. **A diversidade é nossa força.** 2008. Disponível em: http://www.orus-int.org/revue/article.php?id_article=78. Acesso em: 30 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 74ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 33, n. 120, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2021, pp. 727-744.

JUNQUEIRA, S. R. A; REIS, M. V. F. Diversidade religiosa, laicidade aplicado ao ensino religioso. **Revista Labirinto**, Porto Velho-RO, vol. 32, n. 1, p. 25-41, 2020.

LIMA, Geórgia Pereira; SANTOS, Armstrong da Silva. **Coletânea do III Seminário de “Fronteiras em Movimento”:** Amazônia e os Desafios na Conjuntura da Pandemia e I Seminário Internacional de Fronteiras, Religião e Religiosidades da Pan-Amazônia. Acre. Rio Branco: Ed. Edufac, 2020, p. 08-22. Disponível em: <http://www2.ufac.br/editora/livros/ColetaneaSeminarioFronteiras.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.


MIGNOLO, Walter. Colonialidade – o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, nº 94, jun. 2017.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires: Ed. Clasco, 2005.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (org). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal:** das linhas globais uma ecologia de saberes. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnj7THFDBrgc/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2021.

VICENTINO, Claudio; VICENTINO, J. B. **Teláris: Ensino Fundamental – Anos Finais, História 7º Ano.** São Paulo: Editora Ática, 2018.



WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 abr. 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletronica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, v. 05, n. 1, 2019.

INFORMAÇÕES AUTORAIS

ALDECI DA SILVA DIAS

É formado em Pedagogia (UFPA), História (Unifap) e Direito (Unifap); professor da rede pública do governo do Amapá e aluno do ProfHistória, 2020, pela Universidade Federal do Amapá (Unifap). E-mail: aldeci-dias@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0077002365617826>.

ALINE DE OLIVEIRA SILVA

Mestranda em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), estudante do curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do ABC (UFABC), licenciada em História pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e bacharel em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E-mail: alineoliveiras@usp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8667833344307482>.

ANTÔNIO RIBAMAR DINIZ BARBOSA

Pós-graduado em Missão Urbana pela Faculdade Adventista da Bahia e aluno do Mestrado em História Social na Universidade Federal do Amapá. Pesquisador da história do Adventismo no Norte e Nordeste brasileiro e da história do Arquipélago do Marajó. É escritor e editor, com artigos disponíveis em: <https://bo.academia.edu/RibamarDiniz> e <https://www.ribamardiniz.com>. E-mail: ribamardiniz@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7031427754965185>.

CLEYDIANE CRISTINA DOS SANTOS RODRIGUES FEITOSA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (Uema). Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História Ensino e Narrativas (PPghist), Uema. Integrante do Grupo de Estudos Questões Educacionais, Inclusão e Diversidade nas Perspectivas Socioeconômica, Étnico-Racial e de Gênero (Geddin). Área de pesquisa: Estudos étnico-raciais na educação básica e superior. E-mail: cleydianecristina@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7223426855212470>

DENILSON MARQUES DOS SANTOS

Atualmente cursa mestrado em Ciências da Religião (PPGCR-Uepa) na linha de pesquisa Linguagens da Religião, sendo orientado pela Professora Doutora Kátia Mendonça; também desenvolve pesquisa nas temáticas voltadas à ética da produção e recepção de imagens seja no campo das artes (visuais, literárias, musicais, etc.), seja no campo midiático, através do imaginário e/ou da hermenêutica do sagrado. Instituição: Universidade do Estado do Pará (Uepa) / Programa de Pós Graduação em Ciências da Religião (Nível Mestrado). E-mail: dede_cecilia@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3274155299218088>. Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0003-0359-4695>.

GEÓRGIA PEREIRA LIMA

Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP, 2014). Pós-doutorada em Ensino de História (UnifAp, 2021). Professora da Universidade Federal do Acre. Faz parte do Grupo de Pesquisa Gênero, Decolonialidade, Culturas Indígenas e Afro-Brasileira e, vice-líder Linha de pesquisa Ensino, do grupo O processo de construção do docente em História: possibilidades e desafios da formação inicial e da formação continuada do fazer-se historiador em sala de aula. Tem experiência na área de História, atuando em pesquisas, principalmente nos seguintes temas: Ensino de História: experiências pedagógicas interdisciplinares e Formação docente Pibid/Capes (2014/2020); Fronteiras, Culturas e Identidades; Experiências e lutas sociais e religiosidades Amazônia latina. Atualmente, Coordenadora do Curso de Licenciatura em História, integra os Núcleos Docente Estruturante (NDE) dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em História. Constitui a equipe do Life/Ufac/Capes. Em formação de pós-doutoramento em Ciências da Religião (PUC/SP, 2022). E-mail: geo833@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2433944544835019>.

KATIA REGINA VARELA ROA

Mestranda da Universidade UFABC e professora de química e física da rede pública estadual paulista com especializações em ensino de astronomia, no ensino de química e em ciência da tecnologia, graduação em licenciatura e bacharelado em química e graduação em licenciatura física. Membro fundadora da Asso-

ciação de Professores da Escola Pública (Apep), sem fins lucrativos; membro do grupo de trabalho USP-Escola e atualmente, ministrante de cursos de extensão universitária nos Encontros USP-Escola pela Universidade de São Paulo para formação continuada de professores do ensino básico. CV: <http://lattes.cnpq.br/2659199605149062>. E-mail: katiaprofquimicafisica@gmail.com.

LIRIEL FERREIRA DA SILVA

Cursista de História Licenciatura na Universidade Federal do Acre (Ufac) e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: lirielferreira85@gmail.com

LUANE MICHELLE CARVALHO COSTA

Professora da Educação Básica, discente no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais e Políticas Públicas (Unifap), Graduada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Participante do grupo de pesquisa Estudos Interdisciplinares em Cultura e Políticas Públicas (Unifap). E-mail: professoraluanemichelle@gmail.com / Endereço do ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4308-6997>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6705456772259250>.

MARLUCIA AZEVEDO DOS REIS

Universidade Estadual do Maranhão; Mestranda em Cartografia Social e Política da Amazônia; Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); E-mail: marluciaforum@gmail.com; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0537690670959235>.

REINILDA DE OLIVEIRA SANTOS

Doutoranda em História (Uema). Bolsista da Universidade Estadual do Maranhão. Mestre e graduada em História pela mesma instituição. Pós-graduada em Gestão Escolar pela Faculdade Educacional da Lapa (Fael). E-mail: reinilda.oliver@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5524919751406934>.

WAGNER JOSÉ DA SILVA PAIVA

Pedagogo com especialização em Neuropsicopedagogia, mestrando pelo Proped/Uerj em 2022; possui larga experiência na educação de jovens e adultos em vulnerabilidade social. De formação autodidata na música, a insere como elemento complementar ao ensino das demais linguagens, sendo este objeto de pesquisa de suas produções acadêmicas. Objetiva com as pesquisas, contribuir com as políticas públicas pedagógicas em âmbito nacional, sobretudo as leis 11.769/2008 e 13.632/2018. E-mail: wagnerjspaiva@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9652415443954658>.

WILLIAM DE JESUS DUARTE DA COSTA

Graduado em História pela Universidade de Guarulhos (2011) e Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2020). Atualmente é professor de História nas séries finais do Ensino Fundamental II e Médio na rede estadual do Estado de São Paulo e Prefeitura Municipal da Estância Hidromineral de Poá. E-mail: Willwjdc@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3631155016130717>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8665-160X>.



Edufac