

vol.
01

Perspectivas educacionais e saberes de(s)coloniais

Organização: Adriana Campani; José Maria Nogueira Neto e Kevin Samuel Alves Batista
Revisão e finalização: Anderson Moraes Pires e Thaís Felix Cruz



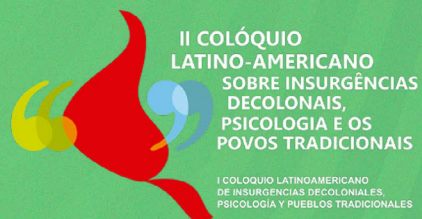
Editora

parentes

realização:



apoio institucional:



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Perspectivas educacionais e saberes de(s)coloniais
[livro eletrônico]. -- Fortaleza, CE
: Editora Parentes, 2024.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83089-07-6

1. Decolonialidade 2. Ensaaios - Coletâneas
3. Educação 4. Pandemia 5. Relações étnico-raciais.

24-220656

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Decolonialidade : Educação intercultural :
Educação 370.115

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



sumário

RITOS INICIAIS	8
UNIVERSIDADE FAVELADA	9
ENTRE OS ENTULHOS DE UM QUINTAL: UM PATRIMÔNIO DE SABERES, EXPERIÊNCIAS E VALORES	11
EXISTE HISTÓRIA UNIVERSAL? REPENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DAS LUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.	19
1. INTRODUÇÃO	19
2. A TRADIÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA E A CRÍTICA DECOLONIAL	20
3. PENSANDO ALTERNATIVA	21
4. A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA	26
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS	28
A EXPERIÊNCIA DA PARCERIA PROFESSOR-ESTUDANTE NA EEEP ALAN PINHO TABOSA EM PENTECOSTE-CE PARA SABERES E PRÁTICAS DECOLONIAIS	30
1. INTRODUÇÃO	30
2. PERCURSO METODOLÓGICO	31
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES	32
3.1 O desafio de Políticas públicas com as juventudes contemporâneas	32
3.2 Educação para cidadania democrática	34
3.3 Estratégia de parceria professor-estudante na EEEP Alan Pinho Tabosa	35
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	37
ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DA LEI 10.639/2003 ENQUANTO INCENTIVO PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA NO CENTRO PEDAGÓGICO DA UFMG	39
1. INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO	40
2. PERCURSO METODOLÓGICO	41
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES	42
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	48



**ESTUDOS DE(S)COLONIAIS E TEORIAS FEMINISTAS
CONTEMPORÂNEAS: PENSANDO A DESCONSTRUÇÃO DE SABERES
CRISTALIZADOS PELA MODERNIDADE. 50**

1. INTRODUÇÃO	51
2. SABERES EUROCÊNTRICOS, REPRESENTAÇÕES TOTALITÁRIAS: A CRÍTICA DE(S)COLONIAL	52
3. NOVAS QUESTÕES DE GÊNERO E O DESMASCARAR DA DUPLA COLONIZAÇÃO	54
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	57

**A PSICOLOGIA ESCOLAR E A ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE
EM PERSPECTIVAS DECOLONIAIS 59**

1. INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO	60
2. PERCURSO METODOLÓGICO	60
3. A ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE	60
3.1 Sua inserção nos documentos da educação e a esperança da conformação das subjetividades dos educandos.	60
3.2 (Des)caminhos do(a) psicólogo(a) escolar frente a adaptação das subjetividades	62
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	65
4.1 A estética da sensibilidade aliada a uma psicologia escolar decolonial: possibilidades e sentidos	65
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	68

**PERSPECTIVAS DECOLONIAIS, INTERSECCIONALIDADE E
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA 70**

1. INTRODUÇÃO	70
2. METODOLOGIA	71
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	72
3.1 Pensamento decolonizador na visibilidade da cultura negra e indígena.	72
3.2 Interdisciplinaridade com a temática negra e indígena na Educação Básica	74
3.3 Análise construtivas de epistemologias de saberes com a diversidade	76
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	80



BUSCANDO UMA PSICOLOGIA DECOLONIAL: DIÁLOGOS COM A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA.	82
1. INTRODUÇÃO	83
2. INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E DECOLONIALIDADE	84
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	89
OS CAMINHOS DE (RE) EXISTÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA LICENCIATURA INTERCULTURAL: O NÚCLEO TAKINAHAKÿ DE FORMAÇÃO SU- PERIOR INDÍGENA (UFG) COMO POSSIBILIDADE DE UMA FORMAÇÃO DECOLONIAL DE PROFESSORES	91
1. INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO	92
2. A LICENCIATURA INTERCULTURAL PARA A FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EFETIVAMENTE INDÍGENA.	93
3. PERCURSO METODOLÓGICO	94
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES: O NÚCLEO TAKINAHAKÿ DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA EM DIÁLOGO COM A DECOLONIALIDADE	96
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	100
EDUCAR E RESENSIBILIZAR: REFLEXÕES TEÓRICAS ACERCA DE UMA EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL	102
1. INTRODUÇÃO	103
2. PERCURSO METODOLÓGICO	104
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES	104
3.1 Contexto sociohistórico	104
3.2 A concepção bancário-tecnista de educação	105
3.3 O que danado é educação do sensível?	107
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	111
UM ENSINO DE HISTÓRIA-OUTRO: O ENSINO DE HISTÓRIA E A PERSPECTIVA DECOLONIAL	113
1. INTRODUÇÃO	114
2. A HISTORIOGRAFIA, O ENSINO E OS LUGARES DO SER, DO SABER E DO OUTRO	114
3. O GRUPO MODERNIDADE/COLONIALIDADE E UMA PROPOSTA DE PEDAGOGIA DECOLONIAL EM CATHERINE WALSH	118
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	121



A ESCOLA E SUAS DIVERSAS FUNÇÕES: APONTAMENTOS SOBRE SUA MISSÃO DECOLONIAL NO SÉCULO XXI	122
1. INTRODUÇÃO	123
2. COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE: REPENSANDO OS SABERES	124
3. PENSAMENTO DECOLONIAL: DA LEGISLAÇÃO A EDUCAÇÃO SOCIAL	126
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	130
 PERSPECTIVAS COLONIAIS E DECOLONIAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	 131
1. INTRODUÇÃO	132
2. REFERENCIAL TEÓRICO	133
3. PERCURSO METODOLÓGICO	135
4. PERSPECTIVAS COLONIAIS E DECOLONIAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	136
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
6. REFERÊNCIAS	139



ritos iniciais

POR MAIS EDUCAÇÃO E MENOS ESCOLARIZAÇÃO

Muitas produções acadêmicas anunciam reflexões críticas e proposituras sobre a educação, a escola e a formação do professor. Muitas delas, em sua grande maioria, acenam mudanças estruturais, paradigmáticas e metodológicas que julgam resistentes ao modelo econômico capitalista. No entanto, poucas críticas acadêmicas compreendem que o modelo capitalista também se sustenta nos pilares do racismo e do patriarcado estrutural, da colonialidade do poder, do ser, do saber e do viver. São nesses pilares que a escola exerce sua funcionalidade colonizadora: a escolarização. Queremos escolarização ou educação?

Os textos reunidos neste livro vislumbram horizontes configurados por racionalidades “outras” construídas nas resistências decoloniais ao processo de escolarização. Processo, esse, que se alimenta no eurocentrismo dos currículos, na linearidade temporal do ensino, na colonialidade das subjetividades, na subalternização das diferenças e em tantas outras formas modernas de subalternizar as culturas. A escolarização instrui, mas também subalterniza.

Aqui epistemologias feministas, antirracistas, interculturais críticas se reconhecem nas artesanias de seus saberes, frutos das suas lutas sociais, que reivindicam mundos melhores para existirem. Sim! São vozes que ecoam Educação e não escolarização.

É para isso que nos educamos! Para nos conectarmos, de forma não-hierarquizada em nossa alteridade, para o bem viver. Aqui a educação é assumida como pluriversal com intencionalidade de re-existência.

Lutar por mais Educação e menos escolarização é a contribuição desse livro.

Adriana Campani
Pedagoga, Doutora em Educação.



universidade favelada

Talita Feitosa de Moisés Queiroz¹

Ao Movimento PRECE, que desde 1994 ousa incitar que estudantes de origem popular ingressem no ensino superior e transformem suas histórias e a História.

A universidade entrou na favela
e quis fazer dela seu objeto de observação.
Olhou para o povo como se fossem bichos,
fez experimento, tese e dissertação.
Fez seus achados, escreveu livros, fez debates,
mas nunca partilhou com a periferia
nem do chão, nem do pão.

O favelado ingressou na universidade,
trocou suas roupas, seu estilo e sua educação.
Transformou-se em um deles,
perdeu sua linguagem, sua identidade,
Esqueceu-se de onde vinha, sua origem e sua missão.
O universitário, exilado de sua favela, perdeu-se dela
e já não mais partilhava nem do chão, nem do pão.

A favela não quer mais ser estudada,
quer sua vaga guardada
para ensinar sua lição.
Seus filhos não serão mais enquadrados, nem domesticados,
mas seu lugar de fala respeitado para dizer quem são.
É a vez do universitário favelado
que partilha com a periferia do chão e do pão.

Está chegando a hora de fazer esse parto,
há tanto tempo gestado,
aguardado um novo ser, uma nova visão.
Uma universidade da periferia, que tenha sua cultura e sua compreensão.
Que sua voz favelada seja finalmente entoada,
por ela mesma cantada, sem intérprete ou tradução.
UNIVERSIDADE FAVELADA essa será a nova canção!

¹ Mulher, negra, periférica. Mestranda em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará. Graduada em Psicologia/UFC. Membro do Movimento PRECE – talitafdemoises@gmail.com



Resumo: Os versos da poesia “Universidade Favelada” falam da importância das políticas de acesso e permanência no ensino superior, constituindo-se uma ação de decolonização da educação no Brasil, ainda que esteja distante do horizonte almejado, faz-se tensão nesse rumo. Por muitos anos, as universidades, mesmo as públicas, mantiveram-se inalcançáveis às classes populares. A fajuta meritocracia do processo seletivo encobriu por mais de século as abissais desigualdades de acesso. A composição elitizada da comunidade acadêmica por muito tempo considerou-se progressista por seu pitoresco interesse em conhecer os modos de vida da periferia, satisfazendo-se com essa postura etnográfica, sem contudo questionar os muros que separavam a universidade da maioria da população. Por outro lado, os raros estudantes periféricos que, fugindo a curva estatística, conseguiam ultrapassar as barreiras estruturais, ingressando no ensino superior, eram silenciados em seu lugar. Amoldados a nova cultura elitista, recebiam como “prêmio” o poder misturar-se aos demais, assumindo uma nova identidade, renegando sua origem. Nesse cenário de saber e práticas fortemente coloniais, um conjunto de marcos regulatórios nas políticas de educação de acesso e permanência de estudantes de origem popular à universidade geraram um movimento de incitar a transformação dessa realidade, como por exemplo o Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2007), que ampliou vagas, cursos noturnos e interiorização do ensino superior; o PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010), possibilitando bolsas estudantis, residências e restaurantes universitários e, com destaque, a Lei das Cotas (BRASIL, 2012), que reserva 50% das vagas das universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos da escola pública. Somados ao PROUNI – Programa Universidade Para Todos e ao FIES – Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior trouxeram a possibilidade de outro perfil de profissionais de ensino superior, constituído por sujeitos da periferia. Uma produção de conhecimento e ciência feita por um periférico, um favelado, que vê e fala a partir desse lugar, que é o lugar das massas, das grandes populações. Há ainda muito que se avançar, as políticas de educação pública precisam ser fortalecidas, os lugares de poder de decisão ocupados por favelados e a construção de saberes e práticas descoloniais forjadas a partir das experiências e trajetórias de vidas dos sujeitos periféricos, alguns passos já foram dados, o caminho agora é seguir em frente, sem retrocessos.

Palavras-chave: Política de educação. Acesso ao ensino superior. Descolonização dos saberes.

Ficha-técnica: Autoria Talita Feitosa de Moisés Queiroz (Mulher, negra, periférica. Mestreanda em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará. Graduada em Psicologia/UFC. Membro do Movimento PRECE – talitafdemoises@gmail.com).

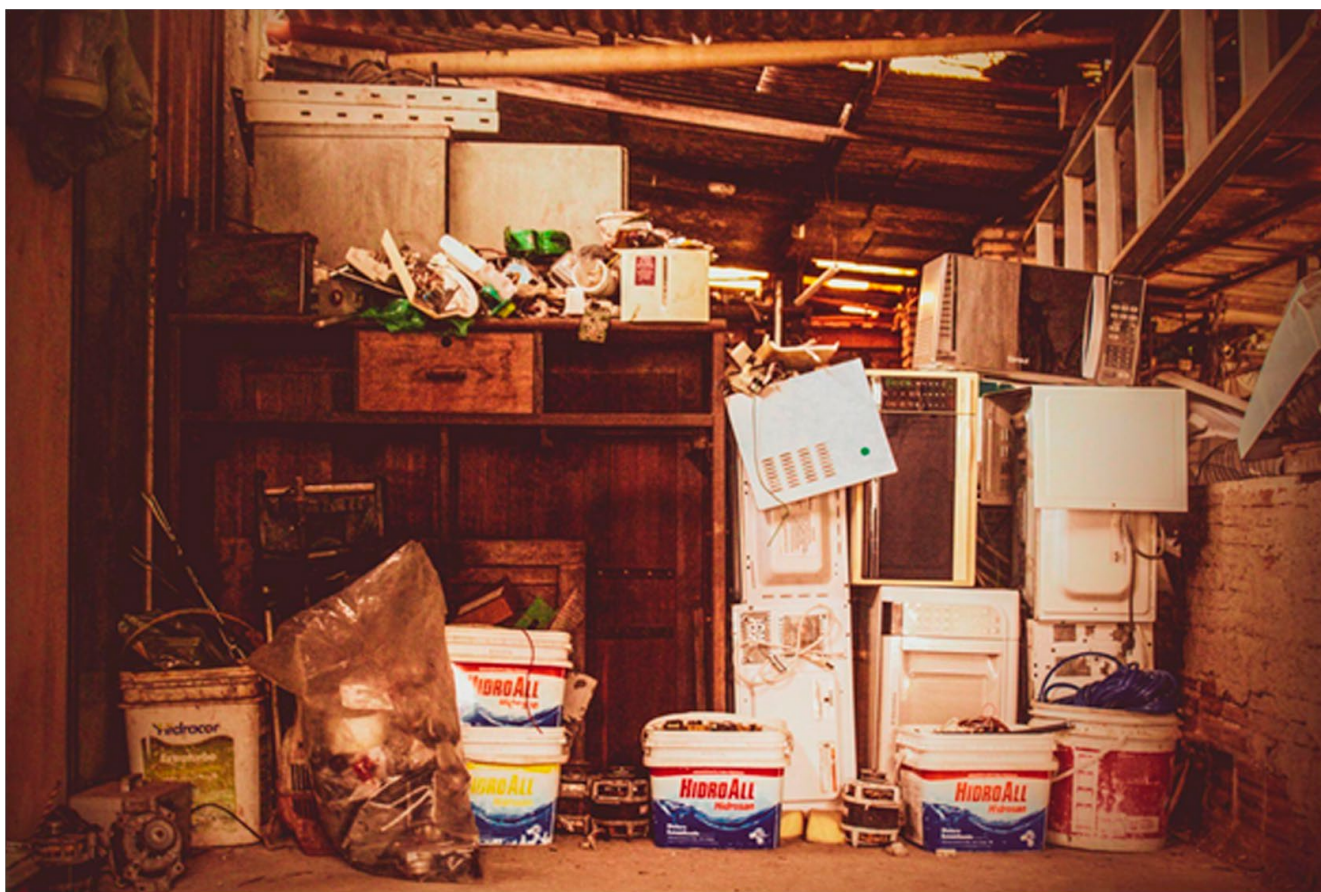


entre os entulhos de um quintal:

um patrimônio de saberes, experiências e valores

Gabriel Silvestre da Silva²

Larissa Guilherme Pessoa de Assis e Souza³



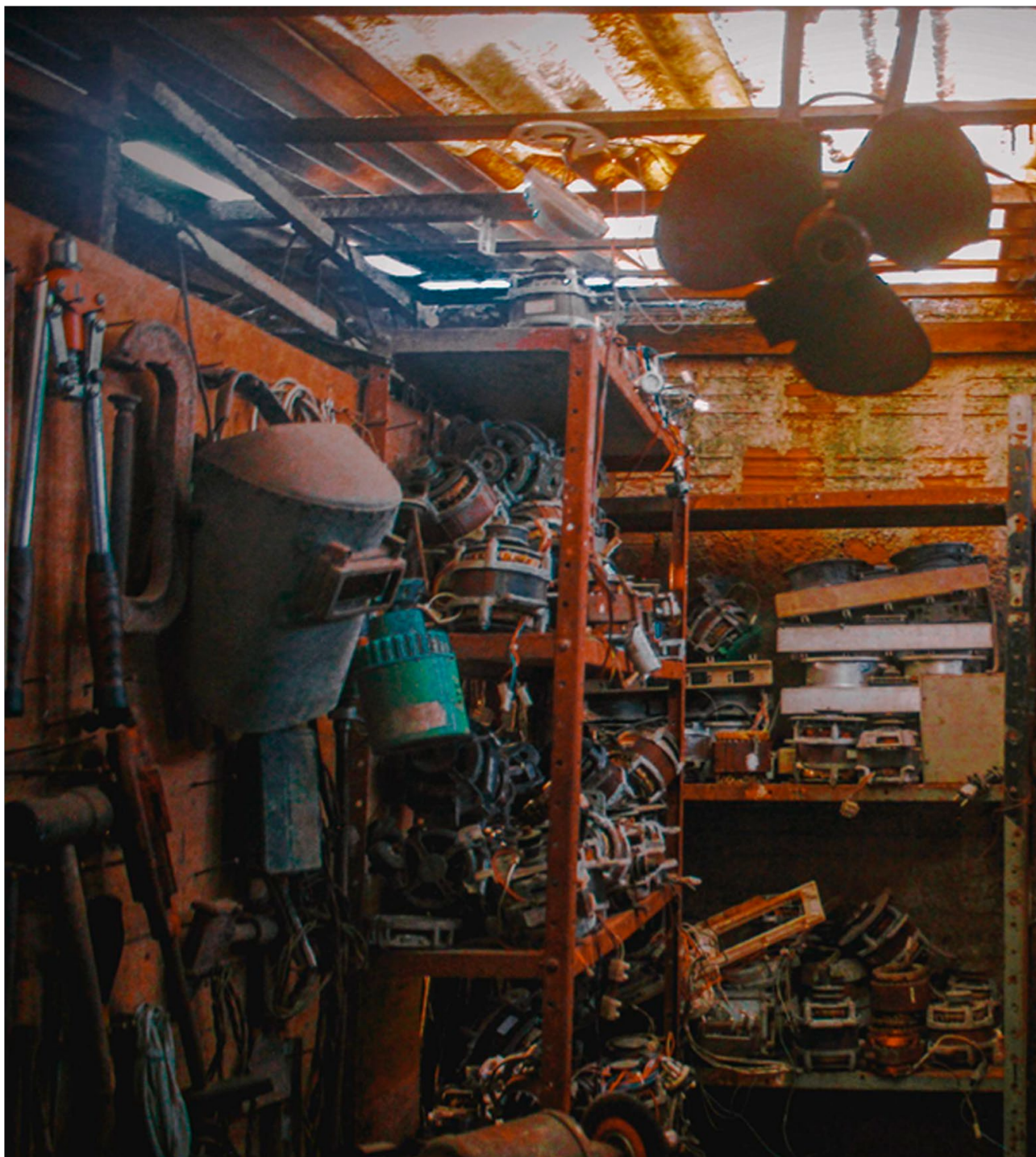
2 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

3 UNIRN - CENTRO UNIVERSITÁRIO DO RIO GRANDE DO NORTE















Apresentação/resumo ou sinopse: Para Vygotsky, as linguagens artísticas, como a fotografia, são algumas das fundamentais maneiras do ser humano atribuir significado ao mundo e a si mesmo (Imaginação e criação na infância, 2009). Assimilando outras culturas, outras realidades. Ao descortinarmos a oficina de quintal do Sr. Edmilson, visualizamos o valor dúbio da sucata aos olhos de um leigo, que em outro espaço pode vir a ser, inclusive, um doutor. Na mente de um homem com a devida expertise, a necessidade, e a criatividade para manejar esses produtos e saberes, pode vir a ser um bem em momentos oportunos de uso e aplicação. O entrelaçamento dos significados na fotografia é um encaminhamento para contemplar o poder discursivo de múltiplas leituras a partir de um mesmo fenômeno, e paralelamente, explorar recursos que se fazem pertencentes ao cotidiano de muitos brasileiros. É se aproximar do mundo descortinando o óbvio e (re)descobrir espaços e lugares sob uma nova perspectiva de saber. No ensaio que trouxemos não está necessariamente o concreto, mas sim o associado. É preciso imergir para compreendê-lo. Com a chegada da pandemia de covid-19 e as formas de proteção da vida, como a quarentena e o isolamento, novos paradigmas temporais surgiram e uma nova relação espaço-tempo se impôs. Na intenção de buscar referências e produzir imagens da representação desse tempo para nós, investigando desde as impossibilidades de captar a vida lá fora, até de conseguirmos fazê-lo parar sob algumas instâncias, como ao fotografar (sentir) a rotina claustrofóbica que nos sentimos imersos. Visualizamos uma fenda, de ver o tempo silenciar, expandir e incomodar. Foi na oficina do quintal de casa que contemplamos e experienciamos o movimento transformador das percepção de cada um (e da nossa) sobre o tempo que vivenciamos hoje (descontinuidade entre presente, passado e futuro): de um teor temporário, mas que tem se tornado cada vez mais permanente. Devido a esse momento de maior reclusão, este é um ambiente que causa impacto. Uma vez que um dia foi, e ainda é, uma importante fonte de conhecimento. Neste local se aprende um pouco de tudo, de noções de mecânica à carpintaria. Se faz sujeito e se passa, com o tempo, a fazê-lo também. Dentre outros importantes âmbitos de saberes pelos quais tivemos a oportunidade de passar, essa modesta oficina se configurou como um ambiente de formações, não somente técnicas, mas de gestão. Parte desta bagunça se encontra desativada, armazenando sucatas e ferramentas. Este desleixo com esse espaço e o estado em que os utensílios se encontram, empoeirados, enferrujados, turvos, representam o estado atual das minhas lembranças e dos saberes que adquiri neste lugar: em desuso, oxidado, ainda úteis e valiosos. Mas “Como será o amanhã?” Todos os dias são batalhas enfrentadas, resistências que devemos ser e ter. Ainda assim, desejo um Brasil, uma América, que valorize as produções e conhecimentos populares, bem como seus produtores. Que vejam conhecimentos, inteligências, culturas, de uma forma mais ampla e não somente do ponto de vista elitista, acadêmico, dentre outros discursos dominantes que nos fazem e nos aprisionam.

Palavras-chave: Trabalho autônomo. Pandemia. Fotografia Social.



existe história universal?

repensando o ensino de história a partir das lutas dos movimentos sociais.

Pedro Vítor Coutinho dos Santos⁴

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo identificar como os conhecimentos produzidos pelas lutas de movimentos sociais podem ajudar na construção de uma educação preocupada com as temáticas das diferenças, ao possibilitar a construção de outras narrativas históricas no ensino de História. Para isso, partimos das críticas ao eurocentrismo, a colonialidade e a monocultura do tempo linear desenvolvidas por Walsh (2007), Santos (2006), Pesántez (2013) e Castro-Gomes (2005) para repensar o ensino de História no Brasil e sua tradição disciplinar. Depois proponho pensar alternativas a essa tradição disciplinar, tendo como base os trabalhos de teóricas como Araújo (2012), Lima (2018), Rufino (2019) e Miranda (2014).

Palavras-chave: Ensino de História; Decolonialidade; Movimentos Sociais.

1. INTRODUÇÃO

O rap escrito por Thiago Elniño sintetiza a realidade presente em muitas salas de aula de História⁵. Essa realidade é conhecida e vivida por Elniño, primeiro como aluno e depois como professor, sempre vendo sua história não contada e sentido que está morrendo por dentro, como falado por ele. Nas últimas décadas temos visto críticas a forma como se ensina História no Brasil, principalmente a sua narrativa⁶. Mas antes de continuarmos, gostaríamos que reparassem que até agora não nos referimos ao autor da canção racialmente. Mesmo assim, temos a certeza que todos conseguiram imaginar ele como um não branco e se assim fizeram estão certos, pois ele foi uma criança negra e hoje é um homem negro.

A possibilidade de cogitarmos Elniño como um homem não-branco ocorre porque conseguimos identificar a crítica que ele faz a escola e ela é uma crítica iniciada por movimentos sociais que representam essa parcela da população⁷. As histórias não contadas a que ele faz referência são as que necessitaram de leis para que pudessem ser mais presentes nas salas de aulas, seja ela a da população negra, através da Lei 10639/03⁸, seja ela a indígena, através da 11645/08⁹. Estas leis atingiram com muita força o ensino de História no Brasil e é fruto das lutas dos movimentos negro e indígena, pois estes sempre enxergaram a educação como um dos temas centrais de suas lutas.

Inspirado nas lutas sociais, o presente trabalho pretende apontar conceitos desenvolvidos por teóricas que estudam movimentos sociais e como estes podem ajudar na construção de outras narrativas

4 Professor de História formado pelo Instituto de História da UFRJ, estudante de Pedagogia na UERJ e mestrando em Educação no PPGEDU da UNIRIO, onde compõe o Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Pedagogias Decoloniais, Currículo e interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade (GFPPD).
5 Como pode ser visto na pesquisa “Movimento negro na atualidade”, desenvolvida por Lima, Pereira e Maia (2018). Ver mais em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/169201/160415>.

6 Como em Lima (2018), Araújo (2012; 2013; 2019) e Castro (2021).

7 Um exemplo é a Carta de Princípios do Movimento Negro Unificado que foi escrita em 1978 e possui como um de seus tópicos “reavaliação do papel do negro na História do Brasil”. Apud PEREIRA, 2012, p. 113.

8 A Lei 10639/03, tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos curriculares escolares.

9 A Lei 11645/08, complementou a lei 10639/03, ao incluir a história e cultura indígena nos currículos escolares.



históricas. Apresentaremos esses conceitos em diálogo com a teoria crítica latino-americana e ao pensamento decolonial, pois acreditamos que estes nos ajudam a entender o porquê de existirem histórias não contadas e como as que são contadas podem matar indivíduos por dentro, como dito por Elniño.

2. A TRADIÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA E A CRÍTICA DECOLONIAL

Tradicionalmente, o papel da disciplina escolar História é a de construir e difundir a História Oficial¹⁰. Portanto, os nascimentos da História Oficial do Brasil e da disciplina escolar História no país, estão interligados e ambos têm como marco temporal meados do século XIX. Para compreendermos melhor esse período, recorreremos aos escritos de Castro-Gómez (2005), que nos mostram como este é o período em que o Estado-nação estava interessado em “construir e atribuir aos cidadãos uma identidade cultural”¹¹. Coube a História construir uma narrativa que justificava a formação dessa identidade cultural e a História Escolar difundiu e a cristalizou nos jovens. Ainda de acordo com Castro-Gómez:

A questão era ligar todos os cidadãos ao processo de produção mediante a submissão de seu tempo e de seu corpo a uma série pelo conhecimento. As ciências sociais ensinam quais são as ‘leis’ que governam a economia, a sociedade, a política e a história. O Estado, por sua vez, define suas políticas governamentais a partir desta normatividade cientificamente legitimada¹².

Dessa forma, a História Oficial escolhia quais narrativas históricas seriam utilizadas para legitimar a construção de um modelo de brasileiros que era o desejo do Estado. Ele foi atrás da construção de um ideal de Estado-nação moderno que só compreendia como seus cidadãos homens brancos, heterossexuais e ricos. Como nos diz Castro-Gómez:

Criar a identidade do cidadão moderno na América Latina implicava gerar uma contraluz a partir da qual essa identidade pudesse ser medida e afirmada como tal. A construção do imaginário da “civilização” exigia necessariamente a produção de sua contraparte: o imaginário da “barbárie”. Trata-se em ambos os casos de algo mais que representações materialidade concreta, mentais no sentido de que se ancoram em sistemas abstratos de caráter disciplinar como a escola, a lei, o Estado, as prisões, os hospitais e as ciências sociais. É precisamente este vínculo entre conhecimento e disciplina o que nos permite falar, seguindo Gayatri Spivak, do projeto da modernidade como o exercício de uma ‘violência epistêmica’¹³

Deste modo, estas são narrativas homogeneizantes, que tentaram e tentam apagar as diferenças através de um processo de construção de uma suposta totalidade universal. Digo, no presente, pois segundo Araújo: “os conteúdos mobilizados para a constituição dos currículos não abandonam as abordagens que privilegiam a Europa como modelo para as experiências históricas das outras sociedades, destacando a perspectiva da História econômica das sociedades capitalistas”¹⁴. Esta é a tradição disciplinar da História no âmbito escolar, inclusive, o tradicional remete a estes fortes traços que atravessaram séculos e ainda se encontram nas salas de aula.

Para compreender tal tradição, devemos revisitar a sua origem, segundo Araújo (2019), no pensamento moderno europeu e o seu regime moderno de historicidade. Os regimes de historicidade são como uma “expressão da experiência temporal”¹⁵, isto é, formas de dar significados e organização a essa

10 Para ver mais, ler capítulo três da tese “Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar” de Bittencourt.

11 CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 88.

12 CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 88.

13 Ibidem, 2005, p. 90

14 ARAÚJO, 2012. p. 13-14.

15 HARTOG, 1996, p. 2.



experiência. O regime moderno de historicidade surgiu no final do XVIII, na Europa, e foi questionado ao longo de sua existência até chegar ao fim em 1989. Mas, este mesmo regime se faz presente dentro da tradição disciplinar no ensino de história, e que venho a chamar de História tradicional¹⁶. Podemos perceber que o regime moderno de historicidade foi a base para a construção das Histórias Oficiais dos Estados-nações e que coube a História tradicional disseminá-la e legitimá-la nas salas de aula de história.

O regime moderno é tão opositor a temática da diferença porque ele se entende como uma experiência histórica universal. A suposta universalização é que vai “mascarar” a violência epistêmica citada anteriormente por Castro-Gómez. Entendo por violência epistêmica, o genocídio causado a outras narrativas, memórias e saberes, em nome da universalização das experiências históricas trazidas pela modernidade. Por conseguinte, uma universalização baseada em algumas experiências específicas de parte da Europa como nos é dito por Pinto e Mignolo:

A modernidade e seus correlatos – civilidade, desenvolvimento, democracia e direitos humanos – não somente são realidades discursivas; são também narrativas articuladas a partir das experiências históricas e locais de diferentes povos europeus, ainda que se apresentem como verdades objetivas, ‘naturais’, universais, comuns a todos os povos que habitam o planeta¹⁷.

No caso da História tradicional, criou-se uma concepção de que tempo e espaço são concebidos de forma natural e pura e não que são construções intelectuais. Dessa forma, a História tradicional defendeu e difundiu uma homogeneização de experiências espaço-temporais. Assim nasceu a concepção periódica que conhecemos como História Quadripartite¹⁸, onde as experiências espaço-temporais da Europa foram usadas como paramentos universais. Dessa forma, o regime moderno de historicidade “inferiorizó el ritmo temporal de los ‘diferentes’ y cosificó la tierra em aras del progreso de modernidade. Esta operación se realizó a través del instrumento de la colonización”¹⁹.

Podemos observar uma das formas de inferiorização nas experiências temporais não europeias na divisão entre as ideias de História e Pré-História. Essa divisão presente na História tradicional, divide a história do planeta Terra em dois momentos: antes e depois da invenção da escrita. Dessa forma, tudo o que ocorreu antes do desenvolvimento da escrita está à margem da História, logo, tem menor ou nenhuma importância, por isso, Pré-História. A construção da escrita como um marco do nascimento da História baseia-se completamente na experiência europeia, que entende como o ápice do desenvolvimento a construção de escrita alfabética derivado de fonemas gregos. Assim, povos ameríndios e africanos, que possuíam como base de transmissão de seus saberes as oralidades, são considerados em um estágio primitivo, isto é, não são humanos plenamente desenvolvidos, são bárbaros, selvagens, desprovidos de conhecimentos e História. Os europeus enxergavam o nível de desenvolvimento desses grupos muito mais próximos dos de hominídeos do que os da própria Europa.

3.PENSANDO ALTERNATIVAS

Buscando romper com esse processo homogenizante, descrito nos parágrafos anteriores, os movimentos sociais negro e indígena pautam parte de suas lutas no campo da educação. No início dos anos 2000, eles obtiveram duas vitórias importantes, as já mencionadas Leis. Elas são fru-

16 “A ideia que defendo é que, no âmbito da tradição disciplinar no ensino de História, o regime moderno ainda é predominante e, como configuração externa, se articula às demandas internas da disciplina de forma a garantir a permanência da tradição em tela”. ARAUJO, 2019, p. 242

17 PINTO; MIGNOLO, 2015, p.386.

18 A História Quadripartite é periodização do tempo histórico em quatro partes: Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

19 PESANTÉZ, 2013, p. 103.



tos de um combate a um processo de embraquecimento²⁰ dessas parcelas da população brasileira.

Todos os dois movimentos entendem que a narrativa histórica tradicional, ou exclui ou estereotipa os seus. Podemos observar essa crítica na já mencionada “Carta de Princípios” do MNU. No caso do movimento indígena, destacamos aqui, a fala do filósofo Baniwa (Gersem Luciano) ao afirmar que durante muito tempo, o Estado brasileiro usou a educação para assimilar os índios, como por exemplo:

O processo de expansão da língua portuguesa e de refluxo ou mesmo abandono das línguas indígenas insere-se em um quadro mais geral das relações de contato interétnico que, no caso brasileiro, combinam mecanismos aparentemente contraditórios de assimilação e de exclusão²¹.

Isto é, todas as críticas apresentadas na primeira parte desse texto, se iniciam nas lutas dos movimentos sociais, que estão há décadas denunciando o papel homogeneizante que a escola brasileira apresenta.

Se podemos identificar o início das denúncias nos movimentos sociais, acreditamos que as possibilidades de saída se encontram nos mesmos. Para isso, devemos olhar para os movimentos sociais como produtores de outras epistemologias e experiências que permitiram construir outras narrativas, pois de acordo com Araújo:

a perspectiva que percebe o tempo histórico a partir de uma aceleração que produz uma diferença temporal excludente, igualando processo a progresso e totalidade a unidade, impressa na narrativa eurocêntrica de temporalidade linear, estabelece relações assimétricas que hierarquizam as diferentes experiências históricas²²

À vista disso, para romper com estas relações assimétricas devemos buscar um diálogo intercultural a partir das epistemologias que estão sendo invisibilizadas dentro do processo. As alternativas não precisam ter sido criadas, objetivamente, para o Ensino de História, como no exemplo a seguir.

Em sua tese, Rufino defende a utilização do que chama de pensamento exuziaco, isto é, a utilização de saberes das religiões afrobrasileiras para se pensar a educação. A utilização desses saberes serve para (re)encantar o Brasil, pois para ele a modernidade realizou um (de)sencanto nos nossos saberes, os afastando de tudo que não fosse a ciência moderna. O pensamento de Rufino se mostra como uma excelente alternativa, pois ela de fato recorre aos saberes de matriz africana como fundantes de uma filosofia. Buscar alternativas não é somente validar esses saberes através da mesma ciência que a exclui, como nos é dito por Palermo:

Se trata de dar forma legítima a la resistencia actual de los indígenas -y de los negros y a sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización. Más que el simple concepto de interrelación (o comunicación como generalmente se lo entiende en la academia) la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro, y de una sociedad otra²³.

Este é o processo que Rufino faz ao defender a mobilização do conceito de ancestralidade para romper com o esquecimento gerado pela narrativa moderna ocidental²⁴. O processo de esquecimento e inferiorização de saberes não brancos,

²⁰ Para saber mais sobre o papel da escola no processo de embraquecimento promovido pelo Estado brasileiro, procurar “Diploma de Brancura”, de Jerry Dávila.

²¹ BANIWA, 2006, p. 155.

²² ARAUJO, 2019, p. 242.

²³ PALERMO, 2010, p. 84.

²⁴ RUFINO, 2019, p. 16.



como a filosofia bantu, foi apontando por Césaire e muito bem explicado por Pesántez:

Césaire muestra la manera violenta de incursionar en ella, destruyéndola. En este sentido, disciplinas como la ontología, la psicología y la teología elaboran superioridad de la racionalidad del blanco a partir de construir el alma del bantú como si fuera un aspecto puramente espiritual(supuestamente, desinteresado respecto de sus condiciones materiales de existencia) (...) El orden ontológico del bantú ha sido doblemente suplantado: por el blanco, como ser superior a él, y por el Dios (del colonizador) como ser superior a todos²⁵

Esta ideia vai ao encontro do pensamento de Araújo (2019) e também do pensamento de Santos (2006), assim como Rufino, eles estão pensando em alternativas para além da Ciência Moderna.

O pensamento de Araújo é influenciado pelos escritos do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, e este procurou se inspirar nos escritos de pós-coloniais como Césaire e Fanon. Logo, se faz necessário recorrer à Santos (2006), para compreender melhor essa alternativa. Ele defende a existência de um desperdício de experiências causado pela não aceitação de alternativas à tradição científica e filosófica ocidental, para combater esse desperdício, propõe uma nova racionalidade. Em sua criação são necessários três movimentos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o movimento de tradução que segundo Santos servem:

Para expandir o presente, proponho uma sociologia das ausências; para contrair o futuro, uma sociologia das emergências(...)Em vez de uma teoria geral, proponho o trabalho de tradução, um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a identidade²⁶.

Este processo permitirá a construção de uma nova atitude epistemológica a qual o autor chama de “Epistemologias do Sul”, criada pela busca de conhecimentos e critérios de validade de conhecimento que deem visibilidade e credibilidade às práticas cognitivas das classes, povos e grupos sociais que historicamente têm sido oprimidos. Apontaremos agora alguns estudos que buscam romper com o desperdício apontado por Santos.

Primeiro, quero mencionar a pesquisa da qual esse trabalho faz parte. Liderada pela professora Cláudia Miranda, que desde 2014 pesquisa “as formas de consolidação de espaços mais interculturais e menos monolíticos na interseção escola-universidade”²⁷, no Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores, Currículo(s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais (GFPPD). Nela alegamos que os “Processos decoloniais podem ser oportunidades de estabelecermos diálogos mais inter, menos hierárquicos nos projetos educativos, nas formas de pensarmos as políticas públicas e no modo de representarmos os outsiders negros”²⁸. Conclui que ela está na mesma busca traçada por Santos. A importância dos movimentos sociais²⁹ nos é mostrado em outro texto de Miranda, em parceria com Helena Araújo, onde é dito que:

25 PESÁNTEZ, 2013, p. 106.

26 SANTOS, 2006. p. 95.

27 Lattes da professora Claudia Miranda disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6732256946429649>, último acesso em: 03 de outubro de 2020 às 14:32.

28 MIRANDA, 2014, p. 1072.

29 A definição de movimentos sociais utilizada nesse trabalho é a de: “ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio de solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo” (GOHN, 2010. p. 13.)



No Brasil, outras influências devem ser apontadas, entre as quais o ideário da educação das relações étnico-raciais como legado do Movimento Negro Brasileiro(...)Inúmeras organizações e coletivos foram responsáveis pelo desenvolvimento de iniciativas de impacto, que desestabilizam positivamente o pensamento educacional nesse início do século XXI. Alinhadas aos estudos de Nilma Lino Gomes (2017), compreendemos que esses desdobramentos podem ser definidos como parte de um movimento negro e educador, tendo em vista a sua capilaridade em termos propositivos, inspirando, inclusive, os modelos de políticas educacionais nas duas experiências aqui em questão³⁰.

A aproximação dos saberes do movimento negro com a formação de professores é derivada dos estudos das obras de Frantz Fanon. Pois Miranda, também acredita em uma educação para as diferenças e que para tal deve-se fazer uma descolonização epistêmica das Ciências Sociais com base nos escritos de Fanon. Os estudos dele permitem a subsidiação de “uma sociologia das ‘práticas decoloniais’ de formação escolar e por oferecer algumas pistas sobre as diferentes possibilidades de reinscrição do protagonismo dos segmentos excluídos pela sua racialização.”³¹.

O uso da produção de intelectuais pós-coloniais como Fanon e Césaire – de forma parecida ao feito por Miranda e Santos – como ferramentas para buscar alternativas epistemológicas, também foi defendido por Pensánte, pois

Intelectuales como Césaire y Fanon vieron que la razón europea há caído en um atolladero de contradicciones (...) Estas circunstancias hicieron que estos intelectuales negros busquen outra salida, proponiendo uma política de la diferencia, que significó, fundamentalmente, viabilizar instrumentos de análisis para recuperar la diferencia³².

Ambos são intelectuais pós-coloniais que escreveram seus trabalhos a partir de suas experiências na luta anticolonial. Então para complementar as falas de Miranda e Pensánte, utilizamos o trabalho de Lima (2018) que apresenta o conceito de cultura de luta antirracista e como o mesmo influencia nas aulas de professoras das redes públicas do estado do Rio de Janeiro. Este é um conceito pensado por Lima a partir do pensamento de outro intelectual pós-colonial: Amílcar Cabral. Articulando pensamentos de Cabral com os escritos de outros dois autores (Hall e Bahbah), mais recentes, e que também refletiram o processo de colonização, ela nos mostra como as narrativas históricas de professoras de histórias se modificam ao entrar em contato com as narrativas históricas construídas pelo movimento negro, tornando-as potências de uma educação antirracista³³ e mais sensíveis a uma das temáticas sobre diferença³⁴. Em um artigo posterior, produzido em parceria com Pereira, Lima desenvolve melhor como o a cultura de luta antirracista funciona:

É importante ressaltar que, tanto a cultura quanto as manifestações culturais, às quais se refere o autor, não são fixas no tempo. Ao contrário, a partir da dimensão da luta como fator de cultura, compreendemos que sofrem influências e influenciam outros grupos, ressignificam perspectivas na tensão entre continuidade e mudança, movimentam-se nos processos históricos diante das possibilidades e contingências com as quais têm de lidar no tempo e no espaço. Uma vez existente a luta por um objetivo concreto, sua própria dinâmica exige uma série de transformações que vão moldar as identidades e subjetividades e criar o fenômeno a que nos referimos aqui como cultura de luta³⁵.

30 MIRANDA; ARAÚJO, 2019. p. 382

31 MIRANDA, 2013, p. 98.

32 PESÁNTEZ, 2013, p. 116.

33 A Lei 10639/03 tornou obrigatória o ensino de história, literatura e cultura afro-brasileira e africana em os estabelecimentos escolares no Brasil.

34 Ver mais em: LIMA, 2018. p. 31-32.

35 PEREIRA; LIMA, 2019, p. 5



O conceito desenvolvido por Lima parte de um entendimento de cultura muito próximo do entendido por Césaire como nos é mostrado por Pesántez ao dizer que “Estrucutura política y estrutura cultural no son campos autónomos, sino interdependientes, razón por la que la lucha política es una forma de lucha cultural, y las reivindicaciones de orden cultural están travessadas por una política cultural”³⁶.

O pensamento de Lima também vai ao encontro de outra ideia de Miranda: o bilinguismo cultural. Essa ideia nasce da reflexão sobre o pensamento de Henrique Cunha Júnior, onde é defendido que é a combinação de experiências periféricas, no caso de Lima, da vivência racializada de negritude, com a produção acadêmica tradicional surge uma espécie de bilinguismo, isto é, a cultura de luta antirracista surge fora do campo acadêmico universitário, dentro do movimento negro e é levada por acadêmicos negros que não conseguem encontrar somente na cultura acadêmica universitária as respostas para seus anseios e irão buscar as alternativas nessas outras culturas das quais fazem parte, como podemos ver a seguir:

O mapa geral em que se acha inscrita a agência a coletiva dos movimentos sociais levado a cabo, sobretudo no campo da educação, [e de responsabilidade desse movimento organizado, primeiramente, fora do âmbito da universidade(...)] Portanto, a dinâmica de pertencimento faz explodir a consciência da condição periférica dos lugares pelos quais se constrói saberes diversos. Neste processo, estão situados sujeitos que reforçam sua contra narrativa a partir do contato com os mediadores que os apoiam³⁷.

Trabalhamos aqui com a ideia de que o processo enxergado por Lima não só é a colocação em prática do que Miranda propõem, como também é o movimento defendido por Santos e chamado de tradução. Este é ligado aos conceitos de “sociologia das ausências” e “sociologia das emergências”, sendo ele “basicamente, um trabalho argumentativo, assente na emoção cosmopolita de partilhar o mundo com quem não partilha o nosso saber ou a nossa experiência”³⁸. Acreditamos que este, não é um movimento exclusivo da luta antirracista ligada ao movimento negro, mas sim, das narrativas de luta dos temas ligados à diferença que modificam as narrativas históricas dos professores, ou seja, o caminho para a tradução está em enxergar as narrativas criadas pelos movimentos sociais como cruciais para as políticas curriculares de formação de professores, como defendem as autoras.

Um exemplo de fácil visualização é o questionamento da própria ideia de Brasil, a partir das narrativas históricas dos indígenas brasileiros. Tal indagação é feita pelo movimento indígena há muito tempo e segundo Krenak parte da ideia de que:

O Brasil não existia, o Brasil é uma invenção. A invenção do Brasil nasce da invasão, inicialmente feita pelos portugueses, depois continuadas pelos holandeses, depois pelos franceses, num modo sem parar, onde as invasões nunca tiveram fins. Nós estamos sendo invadidos agora³⁹.

Este é um dos exemplos de questionamentos que a utilização da epistemologia indígena possibilita ao ensino de história. Questionar a nossa realidade como a própria noção de paz e Estado brasileiro, a partir das experiências históricas das populações indígenas.

Para entendermos o problema da ideia de que o Brasil é um Estado em paz e não em guerra, recorreremos novamente a Krenak no documentário “Guerras do Brasil”, mais precisamente, na parte em que ele dialoga com a produção do programa e diz o seguinte:

36 PESÁNTÉZ, 2013, p. 122.

37 MIRANDA, 2013, 97.

38 SANTOS, 2006. p. 133.

39 Entrevista para o capítulo 1 “As Guerras da Conquista”, do documentário “Guerras do Brasil”, da Netflix. Disponível em: <https://www.netflix.com/watch/81091387?trackId=14277283&tctx=-97%2C-97%2C%2C%2C%2C>, com último acesso em 11/02/2021, às 21:32, horário de Brasília. em 11/02/2021, às 21:32, horário de Brasília. em 11/02/2021, às 21:32, horário de Brasília.



Nós estamos em guerra (...) O seu mundo e o meu mundo estão em guerra, os nossos mundos estão todos em guerra. A falsificação ideológica que sugere que nós temos paz é para a gente continuar mantendo a coisa funcionando. Não tem paz em lugar nenhum. É guerra em todos os lugares, o tempo todo⁴⁰.

A fala de Krenak evidencia que o Estado brasileiro não está em paz, pelo contrário está em guerra. Sendo ela uma guerra antiga – desde a chegada do europeu – entre os civilizados e os bárbaros e que a paz difundida pelo próprio Estado é uma “falsidade ideológica”. Obviamente, esta narrativa faz parte da História Oficial e consequentemente é difundida pela História tradicional. A ideia de um país pacificado é tão forte no ensino de História, que até hoje se faz presente sobre a justificativa de que praticamente não nos envolvemos em guerras. Mas qual a utilidade do uso dessa ideia de pacificação para a narrativa oficial? Para responder a essa pergunta iremos utilizar os escritos de Ascenso que nos afirma que:

a ‘pacificação’ é o termo historicamente utilizado para designar o processo de invasão de terras indígenas, aldeamento das populações em vilas de estilo europeu/ocidental, utilização de sua força de trabalho e imposição da língua portuguesa e da fé cristã. O índio ‘pacificado’ também era chamado de índio ‘aculturado’, ou índio ‘manso’. O seu oposto era o índio ‘bravo’, contra o qual era legítimo o uso da força e mesmo a escravização, pois que estaria se opondo à civilização(...) Pacificar, desta forma, significa extinguir a diferença étnica, extirpar a possibilidade de que o outro exista enquanto um outro, não contemplado pelo eu. Mas, ao mesmo tempo, a pacificação não se pressupõe que o outro faça parte do eu como um igual: ele é incorporado de maneira subalternizada.

Ou seja, o Estado usa de uma narrativa pacificadora que possui como premissa incorporar de maneira subalternizada aqueles que geram conflitos a ele. A fala de Ascenso é direcionada a temática da diferença indígena, mas pode ser perfeitamente aplicada as tensões existentes com outras temáticas, como as de gênero e raça. Como podemos falar que não estamos em guerra quando a cada 23 minutos é assassinado um jovem negro?⁴¹ A cada 2 horas uma mulher é assassinada?⁴² Ou mesmo uma pessoa LGBTQIA+ é assassinada por dia no país?⁴³

Se este trabalho se propõe a dialogar com as críticas à História Oficial que se apresentam nas escolas como uma tradição disciplinar, como melhor do que questionando não só as exclusões causadas por ela como a própria noção de Oficial, tratar como uma invenção criada para justificar a invenção do que é Brasil? Este debate gera a construção de uma narrativa histórica onde se enxergue o processo de colonização como algo inacabado e que segue em curso na nossa sociedade, ao mesmo tempo que desmistifica a ideia de sermos um país pacificado. A falsa ideia de paz, na verdade, mascara a nossa realidade conflitante e violenta com partes significativas da nossa população. Mas como podemos construir estas narrativas?

4. A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

A construção de narrativas históricas a partir das lutas sociais não é simplesmente trazer os atores das lutas para as salas de aulas. Pois as narrativas devem ser formadas a partir das diferen-

40 Entrevista para o capítulo 1 “As Guerras da Conquista”, do documentário “Guerras do Brasil”, da Netflix. Disponível em: <https://www.netflix.com/watch/81091387?trackId=14277283&tctx=-97%2C-97%2C%2C%2C%2C,com>, com último acesso em 11/02/2021, às 21:32, horário de Brasília. em 11/02/2021, às 21:32, horário de Brasília.

41 Ver mais em: <http://vidasnegras.nacoesunidas.org/materiais/>.

42 Ver mais em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/03/08/no-brasil-uma-mulher-e-morta-a-cada-duas-horas-vitima-da-violencia.ghtml>

43 Ver mais em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/05/17/brasil-registra-uma-morte-por-homofobia-a-cada-23-horas-aponta-entidade-lgbt.ghtml>.



ças coloniais, isto é, a crítica à colonialidade que cria essas diferenças deve ser um dos pilares das narrativas. Para auxiliar nessa tarefa, sugerimos o uso do conceito de interculturalidade crítica. Porque o próprio conceito, defendido por Walsh, já demonstra que o caminho são os movimentos sociais:

a interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação⁴⁴.

Ao defendermos a interculturalidade crítica, estamos defendendo uma ação de transformação na sociedade e não nos conhecimentos dos movimentos sociais. A ideia não é a de encaixar estes conhecimentos na História Oficial como proposta pela interculturalidade funcional⁴⁵, mas sim de realizar a construção de narrativas históricas:

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 vida⁴⁶.

Isto é, criar narrativas históricas a partir dos conhecimentos e das próprias narrativas dos movimentos sociais a combater a monocultura do tempo linear presente no ensino de História do Brasil e que violentam os oprimidos. Como vimos, o conflito faz parte da nossa sociedade, consequentemente, das nossas salas de aulas, e o uso da interculturalidade crítica nos permite dialogar a partir desses conflitos, sem propor um silenciamento das vozes em disputa. Ao mesmo passo que defende a ideia de romper com o discurso de que existem na História e experiência histórica universais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é dito por Araújo “nenhuma tradição em si é essencialmente negativa e precisa ser superada”⁴⁷, logo, não queremos aqui propor o não uso da narrativa histórica tradicional, mas sim que ela seja enxergada e trabalhada como uma narrativa de origem local e não como universal. Todos os trabalhos propostos anteriormente fornecem ferramentas para a construção de outras narrativas, a partir das críticas dos movimentos sociais.

Em vista disso, a ideia é propor um diálogo intercultural crítico acerca dessas narrativas. Para isso, o trabalho apresentou aspectos-chaves para um exercício teórico-epistemológico e político na perspectiva emancipatória a partir do uso de conhecimentos que o colonialismo tenta esconder causando epistemicídios.

O ensino de História teve e tem papel central na criação dessa arena eurocentrada que promove a morte através do esquecimento dos não brancos e que é mencionada na epígrafe. A busca por um

44 WALSH, 2009, p. 22.

45 Walsh define a interculturalidade funcional como assumidora de uma “diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade –, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso.” (WALSH, 2009, p. 21).

46 WALSH, 2007, p. 8

47 ARAÚJO, 2019, p. 242



ensino de História mais pluridiversificado e que combata esse processo de esquecimento deve ser central aos professores da disciplina. Para realizar essa tarefa devemos trazer ao centro da arena os saberes dos movimentos sociais, aqueles que há séculos lutam contra o colonialidade. Inclusive, o verso seguinte da música que está na epígrafe diz: “Me alimento da sabedoria de entidades de terreiro”, pois Elniño sabe que as religiões afro-brasileiras são fontes inesgotáveis de saberes e que estão produzindo uma luta anti-esquecimento desde que surgiram. O mesmo é válido para as lutas indígenas, de gênero e de classe. A nós, professores de História, cabe sempre a busca por construções de narrativas pluridiversificadas e que combatam a morte pelo esquecimento, tão essencial a colonialidade.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Cinthia Monteiro de. Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de Histórias. Rio de Janeiro, 2012. Tese. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: Amílcar Araujo Pereira; Ana Maria Monteiro. (Org.). Ensino de História e Culturas Afro Brasileiras e Indígenas. 1ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, v. 1, p. 265-285.

_____. Qual o lugar da diferença na pesquisa em Ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (org). Cartografias da Pesquisa em Ensino de História. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. ASCENSO, João Gabriel da Silva. A paz. Coleção Pandemia Crítica (N-1 Edições), São Paulo, p. 1 - 26, 16 jul. 2020. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/114>, último acesso em 04/03/2021, às 01:58, horário de Brasília.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Tese. FFLCH, USP. São Paulo, 1993.

_____. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. CASTRO, N. P. P. F. Encontros: experiências partilhadas no ambiente virtual de aprendizagem da disciplina “História Indígena”. In: PIMENTA, A. N.; MENEZES, P. M. Firmando o Pé no Território - Temática Indígena nas Escolas. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pachamama Editora, 2021.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

GOHN, Maria da Glória. “500 Anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor”. Revista Mediações (UEL), Londrina, v. 5, n.n.1, p. 11-64, 2000.

LUCIANO, Gersem dos Santos (Baniwa). O Índio Brasileiro : o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LIMA, Thayara C. S. A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03 - 2018. Dissertação. UFRJ, CFCH, Faculdade de Educação. 2018.

MIRANDA, Claudia. Afrocolombianidade e outras narrativas: a Educa-



ção Própria como agenda emergente. Revista Brasileira de Educação, v. 19, 2014.

_____. Frantz Fanon para a formação de professores: teorias e práticas para os currículos a partir da Lei 10639/2003. In: SOUZA, Maria Elena Viana. Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a lei 10639/2003. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2013. _____; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos. Perspectiva (UFSC), v. 37, 2019.

PALERMO, Zulma. Una violencia invisible: la “colonialidad del saber”. Cuadernos FHyCS-UNJu n°. 38, 2010: 79-88.

PEREIRA, AMILCAR ARAUJO; LIMA, THAYARA C. SILVA DE . Performance e Estética nas Lutas do Movimento Negro Brasileiro para Reeducar a Sociedade. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS DA PRESENÇA [EPERIODICO], v. 9, p. 1-30, 2019.

_____. Por uma autêntica democracia racial!-: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. REVISTA HISTÓRIA HOJE, v. 1, p. 111-128, 2012.

PESÁNTEZ, Catalina León. El color de la razón: pensamiento crítico em las Américas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2013.

PINTO, Julio R. S.; MIGNOLO, W. D.. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. Civitas (Porto Alegre), v. 15, p. 381, 2015.

RUFINO, L.. Pedagogia das Encruzilhadas. Rio de Janeiro: Editora Mórula, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo. Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. WALSH, Catherine (Org.) Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. 1ª. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. 227p.

_____. WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007



a experiência da parceria

professor-estudante na EEEP Alan Pinho Tabosa em pentecoste-ce para saberes e práticas decoloniais

Talita Feitosa de Moisés Queiroz⁴⁸
Verônica Salgueiro do Nascimento⁴⁹

Resumo: Muitos são os analistas contemporâneos que prevêem com pessimismo o rumo da humanidade e do planeta. A configuração atual é de uma crise sistêmica (MÉSZÁROS, 2011). Frente a tamanhos desafios, é interessante o olhar atento para experiências educacionais, que a despeito de sua proporcional pequenez, ao posicionarem-se nas frestas do sistema tensionam as macroestruturas coloniais. O presente trabalho tem como objetivo apresentar a experiência da parceria professor-estudante da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa (EEEP APT) para compreensão da importância da implantação de políticas públicas com as juventudes contemporâneas e suas implicações para uma prática escolar decolonial. Como estratégia metodológica foi utilizada a análise bibliográfica sobre o tema juventude, educação e cidadania, tomando como referência Pinheiro (2006), Costa (2006) e Castro (2006), também foi feito resgate das compreensões pedagógicas de Freire (2013, 1984) e Toro (2009) e sua reverberação na constituição de uma cidadania. Além disso foi realizado levantamento bibliográfico das pesquisas acadêmicas mais recentes sobre a experiência da EEEP Alan Pinho Tabosa (ANDRADE, 2019; RIBEIRO, 2018; MATOS, 2018; BARBOSA, 2016) e análise documental sobre as concepções pedagógicas da escola em seus canais de mídia sociais e documentários (ANDRADE NETO, AVENDAÑO, QUEIROZ, 2020). A partir disso percebeu-se a necessidade de romper com abordagens que objetalizam, silenciam e amoldam às juventudes por outras que viabilizem espaços para que jovens exerçam seu papel de sujeitos, tendo “vez e voz” na idealização, elaboração, implantação e avaliação de novas práticas no campo das políticas públicas, sobretudo na educação. De forma semelhante, uma proposição de escola que supere perspectivas conteudistas, individualistas e reprodutora de desigualdade por outras voltadas à cidadania, ao cuidado e à coletividade. Para tanto, é preciso voltar o olhar e identificar as potencialidades de experiências como a EEEP Alan Pinho Tabosa, reconhecendo a importância do estabelecimento de redes de apoio e comprometimento entre instituições educacionais e comunidade, como na referida experiência que entrelaçou universidade pública, escola pública e Movimento de educação popular. E também salientar a importância do estabelecimento de parcerias dentro da comunidade escolar, parceria professor-estudante e parcerias estudante-estudante, fomentando nessas vivências saberes e práticas decoloniais, estabelecendo relações pela cooperação e solidariedade, tão fundamentais a transformação social que se almeja para o presente.

Palavras-chave: Política de educação. Juventudes. Parceria professor-estudante

1. INTRODUÇÃO

A conexão e interdependência nessa grande aldeia planetária têm suas implicações coletivas das quais não se pode escapar. Muitos são os analistas contemporâneos que prevêem com pessimismo o rumo da humanidade e do planeta, alertando que o modo de vida e sociedade atuais de “extrativismo

48 Bolsita CAPES do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará. Graduação em Psicologia. E-mail: talitafdemoises@gmail.com

49 Doutora em Educação, Universidade Federal do Ceará. Professora do Curso de Gestão de Políticas Públicas e do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará. E-mail: vesalgueiro@ufc.com



neoliberal violento e não regulamentado” (HARVEY, 2020), terá consequências cada vez mais graves.

A configuração atual é de uma crise sistêmica (MÉSZÁROS, 2011), uma vez que no absurdo de priorizar o Capital acima de tudo, tornando secundária à vida no planeta, tornou insustentável sua existência “colocando em perspectiva não apenas a superexploração do trabalho e a barbárie social, mas a própria extinção da humanidade tal como a conhecemos” (ALVES, 2020).

Nesse cenário crítico, emergem também outras perspectivas tentando estabelecer novos caminhos no presente, para assim chegar a um novo futuro mais esperançoso em que seja possível “uma convivência harmoniosa entre os seres humanos consigo mesmos e com a Natureza, a partir do reconhecimento dos diversos valores culturais existentes no planeta. Ou seja, trata-se de bem conviver em comunidade e na Natureza” (ACOSTA, 2016, p.33).

Essa é uma construção que perpassa muitas mudanças, dentre elas o modo de ser e conviver em sociedade. Para tal feito a escola e a educação têm papel elementar nesse processo. Contudo, como se verá adiante, essa não é uma relação de causalidade simples, mas de recursividade complexa (MORIN, 2003) em que educação gera cidadania e cidadania gera educação. Há um contínuo de reciprocidade.

Frente a tamanhos desafios, é interessante olhar atento para experiências educacionais, que a despeito de sua proporcional pequenez, ao posicionaram-se nas frestas do sistema tensionam as macroestruturas coloniais. O presente trabalho tem como objetivo apresentar a experiência da parceria professor-estudante da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa (EEEP APT) para compreensão da importância da implantação de políticas públicas com as juventudes contemporâneas e suas implicações para uma prática escolar decolonial.

Para tanto é feito breve panorama sobre as diferentes concepções sobre juventudes no Brasil e os desafios de políticas públicas que criem espaços para que os jovens atuem assumindo seu papel de sujeito de direito, discussão desenvolvida por Pinheiro (2006), Costa (2006) e Castro (2006). Em seguida, é feito um resgate das compreensões pedagógicas de Freire (2013, 1984) e Toro (2009) e sua reverberação na constituição de uma cidadania. Por fim, é feita sucinta apresentação sobre uma estratégia dos Coordenadores de Célula (RIBEIRO, 2018; MATOS, MATOS, BARBOSA, 2015) adotados pela EEEP Alan Pinho Tabosa e as possíveis contribuições dessa experiência em gerar saberes e práticas decoloniais

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho é um resultado parcial do desenvolvimento de uma pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, que avalia a experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa, localizada no Município de Pentecoste-CE.

A experiência dessa escola surge de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, a Universidade Federal do Ceará e o Movimento PRECE do Instituto Coração de Estudante, um ente de sociedade civil organizada que originou-se a partir de associações estudantis de comunidades rurais do município de Pentecoste-CE (RIBEIRO, 2018). Tendo em vista essa peculiar tessitura, a pesquisa tem objetivado compreender as contribuições dessa experiência para as políticas públicas de educação.

É uma pesquisa qualitativa, participativa e uso como prisma avaliativo a Avaliação em Profundidade (RODRIGUES, 2016). Essa proposição metodológica traz para a pesquisa acadêmica, sobretudo no campo das políticas públicas, a necessidade de uma epistemologia entrelaçada a uma dimensão de



contextualização política, econômica e social do objeto de pesquisa, bem como a coerência de uma explicitação da postura ético-política do pesquisador. Foi utilizada para desenvolver a discussão a análise bibliográfica sobre o tema juventude, educação e cidadania; além de levantamento bibliográfico das pesquisas acadêmicas mais recentes sobre a experiência da EEEP Alan Pinho Tabosa e análise documental sobre as concepções pedagógicas da Escola em seus canais de mídia sociais e documentários.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 O desafio de Políticas públicas com as juventudes contemporâneas

Com um pouco mais de duas décadas, o Século XXI tem trazido transformações tecnocientíficas e psicossociais inimagináveis. Nunca se percebeu um abismo tão grande intergeracional. Os jogos, as brincadeiras, as músicas, os produtos de entretenimento são constantemente descartados e substituídos, de maneira que há pouquíssimas vivências compartilhadas de uma geração para outra. Um adolescente hoje já desconhece os elementos da infância atual e quanto maior o intervalo de idade, maior essa distância e estranhamento do universo vivido pelo outro (CASTRO, 2006).

Contudo, apesar desses elementos separativos entre uma geração e outra, decorrentes desses modos distintos de subjetivação e construção dos sujeitos de grupos etários diferentes, é preciso reconhecer que há a partilha de um mundo em comum, um encontro no espaço-tempo em que crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos dividem a mesma casa, a mesma cidade, o mesmo planeta. E nesse forçoso processo de alteridade, os conflitos naturais de tais relações explicitam os desafios da construção desse relacionamento com a juventude contemporânea.

Tendo isso em perspectiva, é preciso pontuar que a percepção do que seja juventude são construtos sociais que ao longo do tempo foram adquirindo diferentes representações. Não se trata de um conceito universal, pelo contrário, são demarcadas por elementos históricos, culturais, socioeconômicos, regionais. Por isso, fala-se de juventudes no plural, reconhecendo essa heterogeneidade de compreensões e vivências.

Pinheiro (2006) e Costa (2006a, 2006b, 2006c) resgatam estudos sobre diferentes concepções da infância/adolescência em determinados períodos históricos no Brasil. Nessa análise é possível identificar que ao longo dos séculos, na cultura ocidental-cristã, patriarcal e colonial, o público infanto-juvenil foi objetalizado e que a ideia da criança/adolescente enquanto sujeito de direito é algo muito recente. Também é interessante perceber que o modo como o adolescente é visto, influi diretamente no tratamento que é dado ao mesmo, seja na esfera privada-familiar ou público-social. E que, apesar dos marcos cronológicos citados a seguir, há uma transversalidade dessas concepções em diferentes tempos.

O primeiro período, até o fim do Século XIX, pode ser descrito como caritativo-religioso. Nessa visão o adolescente é tomado como objeto de proteção, desprovido de qualquer papel ativo da sua situação. É visto como “o órfão, o abandonado, o carente”, é posto em um lugar passivo e em nada é consultado acerca das intervenções feitas sobre sua vida. Atuação típica das igrejas e instituições de caridade do século XIX.

O segundo período, fim do Século XIX e início do Século XX, é assinalado como filantrópico-científico-higienista. Nessa visão o adolescente é tomado como objeto de controle e disciplinamento. É visto como “o indolente, o preguiçoso”. É uma abordagem que busca a padronização das diversidades humanas pelo treinamento comportamental com base em estudos e experimentos de uma “ciência” positivista. Atuação típica das instituições totalizadoras, como manicômios e conventos do século XIX e XX.



O terceiro período, em meados do Século XX, é caracterizado como militar-científico. Nessa visão o adolescente é tomado como alguém eminentemente perigoso, que deve ser tratado como objeto de repressão. É avaliado como um caso de segurança pública e deve ser “vigiado, contido e coagido” para que não venha a cometer atos socialmente reprováveis. Atuação típica de instituições militares e carcerárias.

O quarto período inicia no fim do Século XX até o momento atual delineado como democrático-humanista ou de proteção integral. Nessa visão o adolescente não é tomado como objeto de intervenção, mas como sujeito de direito. Ele é co-responsabilizado em todo o processo, ou seja, tem papel ativo. Atuação tipificada na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

É interessante refletir, a partir dos achados da pesquisa de Pinheiro (2006), como a presença dessas distintas percepções sobre adolescência/infância reverberam-se na composição das legislações e normativas vigentes e, por conseguinte, nas políticas públicas que atendem esse público.

No Brasil, a compreensão da Doutrina da Proteção Integral encontra corpo e materializa-se através do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), em que as crianças e adolescentes passam a ser entendidos sem distinções sociais, econômicas, étnicas ou qualquer outra e respeitados enquanto sujeitos de direitos. Costa ratifica que o ECA “mais que uma lei, é a tradução desses projetos de humanidade e de sociedade para a proteção integral às crianças e adolescentes, sujeitos de direitos e portadores do futuro, da continuidade das suas famílias, da sociedade brasileira e da espécie humana” (2006b, p.17).

Contudo, como discute Pinheiro (2006) há um verdadeiro “abismo entre a lei e a realidade”. Apesar desse conjunto de avanços no campo legal, essas percepções da criança/adolescente como objeto de proteção, objeto de controle, objeto de repressão ainda estão muito presentes e disputam espaços com a noção de sujeito de direito.

A representação social inovadora da criança e do adolescente, tomado como sujeitos de direitos, afirmado no texto da CF 88, parece estar em rota de colisão com marcas históricas arraigadas da cultura política brasileira, em que a repressão, fundada no autoritarismo e na dominação, tem lugar especial no trato público e no pensamento social concernentes à criança e ao adolescente, que integram as chamadas classes subalternas e que, de diferentes formas, são vistas como ameaça à coesão social (PINHEIRO, 2006, p.371).

Assim, o mesmo ambiente, como a escola, é atravessado por diferentes visões advindas dos atores sociais que compõe aquele espaço. Por alguns, o adolescente é tratado como sujeito, por outros é delimitado a ser um objeto de intervenção.

Sobre isso Silva e Lopes (2009) tipificam quatro abordagens contemporâneas na realização de políticas públicas para juventudes e as possíveis problemáticas de algumas dessas abordagens: a) políticas que lidam com a juventude como um período preparatório, cujo enfoque se restringe ao futuro e não ao presente desse jovem; b) políticas que lidam com a juventude como etapa problemática, limitando-se a ações compensatórias aos grupos já em situação de vulnerabilidade e risco; c) políticas que lidam com a juventude como ator estratégico do desenvolvimento, depositando sobre o jovem a responsabilidade de protagonizarem soluções para as tantas problemáticas institucionais e sociais e d) políticas que lidam com a juventude como sujeitos de direitos, reconhecendo sua condição peculiar de desenvolvimento, ao passo que também os percebe para além de suas “incompletudes ou desvios”. A proposta dessa abordagem é tal qual prevista no ECA, articulação intersetorial das políticas e que atendam a essa formação integral dos sujeitos.



Nesse variado contexto, a escola pública ainda é o equipamento público com maior alcance sobre a juventude e dentro dela é provável encontrar uma tumultuada sobreposição desses distintos modos de atuação com jovens. Por isso, é um dos palcos principais de apresentação desses conflitos que atual geração enfrenta.

Desse modo, a escola do Século XXI tem o permanente desafio de superar modelos educacionais tradicionais, centrados na cátedra, que alocam o estudante em lugar passivo, de objeto de intervenção. Esses modelos há muito não correspondem às demandas das juventudes contemporâneas.

No entanto, romper com essas estruturas educacionais/escolares ultrapassadas e obsoletas, atualizando-se frente ao novo perfil de estudante, reconhecendo-o enquanto sujeito de direito, não tem sido uma tarefa fácil. E as dificuldades e os embargos para essas mudanças dizem muito do papel social que a escola ocupa. Modificar a escola, assumindo novas posturas e diálogos com as juventudes, tem efeito direto sobre as dinâmicas de funcionamento social, o que, por certo, acarretaria alterações dos fluxos do poder, sendo assim, dedutível a resistência a tais mudanças dos grupos que ocupam o poder nessa sociedade.

3.2 Educação para cidadania democrática

Abrindo caminho através de sua práxis pedagógica, Paulo Freire questiona avidamente o modelo pedagógico hegemônico, que nomeia de “educação bancária” (FREIRE, 2013, 1983), que parte de uma visão do estudante no lugar da ignorância, dependência e receptáculo do conhecimento do qual o professor seria supostamente detentor. “Nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 2013, p.59).

Nesse modelo há o silenciamento dos educandos, adaptando-os e moldando-os à passividade de subjugar-se a sistemas sem questioná-los, seja este nas microrrelações escolares, seja nas macrorrelações sociais. De forma que “Esta é uma concepção que, implicando uma prática, somente pode interessar aos opressores, que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo” (FREIRE, 2013, p.67).

Deste ponto constrói uma proposição pedagógica que realoca o papel do estudante, desfazendo a hierarquização e opressão da relação com o educador – “educação problematizadora”. Refere-se a tal proposta de muitas formas: pedagogia da libertação, pedagogia da transformação, pedagogia do oprimido, pedagogia da autonomia, pedagogia da esperança. Em todas elas o cerne está na necessidade de uma educação que produz o conhecimento a partir do diálogo horizontalizado entre educador e educandos que ao problematizarem e questionarem o mundo, no qual ambos estão inseridos, produzem algo sobre este, em um ininterrupto processo de transformação.

Como traz em sua famigerada oração “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2013, p.69). O estudante sai do lugar de objeto de intervenção para ocupar o lugar de sujeito da ação, em uma relação de co-operação com o professor. Trata-se, portanto, de uma educação muito além do sentido mercadológico de aquisição de conhecimento para ascensão social e individual.

De modo semelhante Leonardo Boff traz o termo cuidado (TORO, 2009) para expressar esse outro parâmetro para as relações que se contraponha a uma ética de mercado e estabeleça um novo paradigma para educação e para civilização que viabilize um futuro possível e compartilhado no planeta.

Pinheiro e Nascimento (2018, p.236) ao discutir essa categoria analítica do Cuida-



do acrescentam “pressupõe a ruptura com uma visão filantrópica e assistencialista do cuidado. Nessa perspectiva crítica, podemos relacionar o cuidado ao exercício de uma cidadania plena” E trazem a importância de trazer isso para as políticas públicas, como dever do Estado.

Toro (2009) desenvolve essa mesma ideia destrinchando o papel da educação e dos educadores em viabilizar espaço para que os estudantes aprendam a cuidar de si mesmos, do outro e do planeta. E afirma:

Se desejarmos um mundo onde produzimos e consumimos o cuidado, nós e as gerações futuras temos necessariamente de aprender a fazer transações econômicas, políticas, sociais e culturais do tipo ganhar-ganhar. Não é uma opção: ou aprendemos ou perecemos. Este é o maior desafio ético e cultural que se apresenta para a educação e a sociedade futura (TORO, 2009, p.8).

Ao fazer isso Toro (2009) explicita uma série de fragilidades e potencialidades nas práticas escolares que influenciariam nessa aprendizagem sobre o cuidado como: a) descentralizar o racionalismo e trazer o corpo e as emoções para sala de aula; b) criar estratégias que favoreçam a auto-regulação e autonomia dos estudantes em detrimento de tantas regras heterônomas; c) estimular as parcerias e vinculação entre os estudantes de modo que compartilhem conhecimento e estabeleçam entre si transações cooperativas, do tipo em que todos ganham, deixando de lado a escolarização fundamentada em rankings competitivos e excludentes; d) utilizar o respeito, a escuta e a hospitalidade como elementos fundamentais às relações; e) estabelecer uma consciência ecológica, reconhecendo a inextinguível importância da natureza e a necessidade de se relacionar com ela de forma cuidadosa e respeitosa. Dentre outros apontamentos que a educação possibilitaria para construção de outra cidadania.

Educação e cidadania andam juntas em uma relação de recursividade, causa produz o efeito, que produz a causa (MORIN, 2003), essa mútua determinação é um fenômeno social e histórico e, por isso mesmo, aberto à transformação, apesar de suas condicionantes.

Compreender esse panorama geral é um exercício necessário para adentrar a experiência educacional apresentada pela EEEP Alan Pinho Tabosa ao gerar redes de apoio entre estudantes, quer na educação básica, quer quando já estão no ensino superior, fomentando processos educativos diferenciados, que transcendem a escolarização conteudista, tangenciando as concepções anteriormente apresentadas sobre uma educação geradora de outra cidadania, reconhecendo seus limites e possibilidades.

3.3 Estratégia de parceria professor-estudante na EEEP Alan Pinho Tabosa

A experiência pedagógica da EEEP Alan Pinho Tabosa tem trazido apontamentos interessantes sobre uma abordagem com juven-udes, onde os estudantes protagonizam o processo de ensino e aprendizagem na escola.

A partir dessa ação interinstitucional entre ensino superior, educação básica e educação popular, foi sistematizada a Aprendizagem Cooperativa e Solidária concepção pedagógica que centraliza a interação e cooperação discentes para gerar aprendizagem, promovendo, assim, não apenas melhoria no desempenho acadêmico, mas de competências socioemocionais e formação de redes de apoio entre os estudantes (ANDRADE NETO, AVENDAÑO, QUEIROZ, 2020; ANDRADE, 2019).

Além do relacionamento entre os discentes, a EEEP Alan Pinho Tabosa assume como premissa fundamental a parceria professor-estudante e para fomentar isso a escola utiliza a estratégia dos Coordenadores de Célula. Nessa proposição a turma é dividida em trios, chamados de Células, e em cada trio há um estudante que assumirá a função de coordenador. Para tanto, esse estudante recebe uma for-



mação para ser uma “liderança cooperativa e solidária” (MATOS, MATOS, BARBOSA, 2015), passando a ter o papel de articular os colegas que fazem parte de sua Célula para realização das atividades.

Assim, durante as tarefas grupais, os estudantes exercitam práticas de uma equipe cooperativa, como a utilização de contrato de cooperação, divisão de funções, estabelecimento de objetivos e metas, gestão de tempo, gestão de liderança, avaliações grupais e autoavaliações de forma autônoma e autogerida, com mínimo de interferência do professor (ANDRADE NETO, AVENDAÑO, QUEIROZ, 2020; MATOS, 2018).

Além da cooperação, é estimulado que os estudantes assumam uma dimensão solidária de uns para com os outros (BARBOSA, 2016). Trazer essa noção para sala de aula é chamar os estudantes ao compromisso de não deixar nenhum colega para trás. É ajudá-los a se perceberem conectados de tal forma que as metas individuais não são suficientes, há um esforço para que o colega também alcance suas metas. Esse compromisso coletivo de uns para com os outros potencializa a criatividade e sinergia para resolução das mais diversas problemáticas que possam surgir na escola. Potencialmente ampliando essa percepção sobre o mundo. Como discute Morin (2002 apud COCHITO, 2004) fomentando no educando a “consciência que o ser humano tem de ser ao mesmo tempo indivíduo, parte de uma sociedade e parte de uma espécie”, forjando uma cidadania planetária, sustentável e ecológica.

Para incitar a solidariedade entre os discentes a escola encoraja a filosofia de “Ser o melhor estudante para turma e ser a melhor escola para comunidade”, instigando que as competências e as habilidades dos estudantes sejam utilizadas na realização de projetos estudantis dentro ou fora da escola, para benefícios coletivos, transcendendo a perspectiva de meritocracias individuais. Um exemplo de tais ações é o Projeto Estudante Cooperativo, voltado para aprendizagem escolar de crianças/adolescentes de outras escolas da região (MATOS, 2018; ANDRADE NETO, AVENDAÑO, QUEIROZ, 2020).

Há aqui o reconhecimento do papel protagonista do estudante para implementação da metodologia, viabilizando um canal de comunicação e feedback sobre erros e acertos a professores e coordenação da escola. Além de mútuo apoio entre os discentes. Ramos e Moraes (2015, p.139) ao compartilharem sua experiência na EEEP APT afirmam “a escola desenvolveu um modelo sistematizado de aprendizagem cooperativa, estimulando o protagonismo dos estudantes para atuarem como aliados dos professores em sala de aula”.

Costa (2021) aponta sobre a necessidade de “criar espaços necessários à eclosão das práticas e vivências capazes de permitir aos jovens exercitarem-se como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso”. Nessa atuação com as juventudes, o professor valoriza o potencial criativo e inovador do estudante, possibilitando o ambiente propício para que o mesmo desenvolva-se de forma autônoma, interativa e participativa, envolvendo os discentes na co-construção de espaço de aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitos os desafios contemporâneos, a nível local e mesmo planetário. É pungente a necessidade de romper com abordagens que objetalizam, silenciam e amoldam às juventudes por outras que viabilizem espaços para que jovens exerçam seu papel de sujeitos, tendo “vez e voz” na idealização, elaboração, implantação e avaliação de novas práticas no campo das políticas públicas, sobretudo na educação. De forma semelhante, uma proposição de escola que supere perspectivas conteudistas, individualistas e reprodutora de desigualdade por outras voltadas à cidadania, ao cuidado e à coletividade.

Tendo isso em vista, é preciso voltar o olhar e identificar as potencialidades de experiências como a EEEP Alan Pinho Tabosa, reconhecendo a importância do estabelecimento de redes de apoio e comprometimento entre instituições educacionais e comunidade, como no referida experiência que entrelaçou



universidade pública, escola pública e Movimento de educação popular. E também salientar a importância do estabelecimento de parcerias dentro da comunidade escolar, parceria professor-estudante e parcerias estudante-estudante, fomentando nessas vivências saberes e práticas decoloniais, estabelecendo relações pela cooperação e solidariedade, tão fundamentais a transformação social que se almeja para o presente.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. O Bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: autonomia literária, Elefante, 2016.
- ALVES, Giovanni. O novo coronavírus e a catástrofe do capitalismo global. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2020/05/20/o-novo-coronavirus-e-a-catastrofe-do-capitalismo-global/>> Acesso em: 17/07/2020.
- ANDRADE, Ana Maria Teixeira. Narrativas de vida e formação de estudantes e lideranças do Programa de Educação em Células Cooperativas. 2019. 457f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza(CE), 2019 Disponível em: < <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/49549> > . Acesso:28/02/2020.
- ANDRADE NETO, Manoel; AVENDANO, Arneide Andrade; QUEIRÓZ, Talita Feitosa Moisés (Org.). Construindo Lideranças Estudantis Cooperativas e Solidárias. Fortaleza: Instituto Coração de Estudante, 2020.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal 8.069, de 13/07/90. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm >. Acesso aos 20/01/2021
- BARBOSA, Marília Studart. Relações entre os valores do Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) e os valores pessoais de seus participantes. 2016. 232f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Fortaleza (CE), 2016. Disponível em: < <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21860>> Acesso: 28/02/2020.
- CASTRO, L.R. Admirável Mundo Novo: a cadeia das gerações e as transformações do contemporâneo. In: COLINAUX, D; LEITE, L.B; DELL'AGIO (org) Psicologia do Desenvolvimento: reflexos e práticas atuais. São Paulo: casa do psicólogo, 2006.
- COCHITO, M.I.G.S. Cooperação e Aprendizagem: educação intercultural. Lisboa: ACIME, 2004.
- COSTA, A.C.G Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo? Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf Acesso em: 13/02/2021.
- COSTA, A. C. G. (Org.). Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006a.
- COSTA, A. C. G. (Org.). As bases éticas da ação socioeducativa: referenciais normativos e princípios norteadores. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006b.
- COSTA, A.C.G Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo? Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf Acesso em: 13/02/2021.
- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. São Paulo: Paz e Terra, 1983.



FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido [recursos eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HARVEY, David: Política anticapitalista em tempos de coronavírus. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/24/david-harvey-politica-anticapitalista-em-tempos-de-coronavirus/#prettyPhoto>>. Acesso em: 17/07/2020.

MATOS, Catarina da Graça Almeida. Aprendizagem cooperativa em sala de aula na EEEP Alan Pinho Tabosa-CE e sua relação com uma cultura de paz, sob a ótica das juventudes. 2018. 96f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza(-CE), 2018. Disponível em: < <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/39000>> . Acesso: 28/02/2020.

MATOS, C.G.A; MATOS, K.S.L; BARBOSA, M.S. Protagonismo Juvenil Cooperativo e Solidário e sua relação com a cultura de paz. In: MATOS, K.S.L. Cultura de Paz, educação e espiritualidade II. Fortaleza: ImPrece; Eduece, 2015.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. 1. ed., rev. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

MORAIS, A.B.; RAMOS, T.W.S. Coordenadores de Células Estudantis: interação discente e cooperação como prática pedagógica. In: MATOS, K.S.L. Cultura de Paz, educação e espiritualidade II. Fortaleza: ImPrece; Eduece, 2015.

MORIN, E. Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza. São Paulo: Cortez, 2003.

RIBEIRO, Tony Wérison de Sousa Ramos. Capital social e participação política: a experiência de empoderamento cidadão de egressos da rede de associações do PRECE/CE. 2018. 191f. - Dissertações (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Fortaleza, 2018.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. Revista Desenvolvimento em Debate, v. 4, n. 1, p. 103-155, 2016.

PINHEIRO, A. Criança e Adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

PINHEIRO, Ângela de Alencar Araripe; NASCIMENTO, Verônica Salgueiro. Práticas de Cuidado, BuenVivir e Políticas Públicas – Instigações para Ampliar sua Compreensão. O público e o privado. n.31, p. 229-248, 2018. Disponível em: <<http://www.seer.uece.br/?journal=publicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=2808>> Acesso em 20/07/2020.

SILVA, C.R.; LOPES, R.E. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional. v. 17, n. 2 , Ano 2009. Disponível em: < <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/100>>. Acesso em 29/01/2021.

TORO, Bernardo. O cuidado: o paradigma ético da nova civilização - elementos para uma nova cosmovisão. Disponível em: < https://faculdaesesi.edu.br/wp-content/uploads/2017/02/Texto-_Bernardo-Toro.pdf > Acesso em: 13/02/2021.



análise das contribuições da Lei 10.639/2003

**enquanto incentivo para uma educação libertadora
no centro pedagógico da UFMG**

Júlio César Virgínio da Costa⁵⁰

Mariana Oliveira Cruz⁵¹

Quelle Mariana da Silva Rios⁵²

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar as práticas pedagógicas de reeducação étnico-raciais no Centro Pedagógico (CP) da UFMG a partir da perspectiva decolonial de uma educação antirracista e não eurocêntrica e tendo como base as teorias de Paulo Freire sobre uma educação libertadora. Este trabalho origina-se do projeto de pesquisa do Prof. Júlio César Virgínio da Costa denominado “A Lei 10.639/2003: Múltiplas Possibilidades e Perspectivas da Prática Educativa na Educação Básica para Promoção de uma Reeducação das Relações Étnico-Raciais”, que tem como objetivo analisar a aplicação da referida lei -que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira na educação básica- no Centro Pedagógico (CP), por meio da análise da Festa da Consciência Negra. O CP é um Colégio de Aplicação de educação básica que une e incentiva, além do ensino, atividades de fomento à pesquisa e à extensão. Pretendemos demonstrar as dificuldades dessa reeducação levando em consideração que os alunos, por vezes, são educados a partir de concepções racistas e, desta forma, para que a reeducação étnico-racial dos mesmos seja realmente eficiente, faz-se necessário, que, juntamente às crianças, as famílias também sejam reeducadas, o que por si já é um desafio, visto que o diálogo com essa outra esfera é árduo. Justifica nossa escolha, o intento de compreender como as diferentes possibilidades de aplicação da lei 10.639/2003, são exploradas e executadas pelo CP e de que maneira as mesmas contribuem com uma política antirracista que nega uma história única, centralizada e privilegia e valoriza a multiplicidade da cultura afro-brasileira, africana e afrodescendente, fazendo assim, uma ressignificação das relações étnico-raciais. Tentaremos demonstrar como as práticas educativas culminam na Festa da Consciência Negra, sendo esta, o resultado do diálogo entre educadoras(es) e educandas(os) e da práxis (ação e reflexão), utilizando as teorias expostas por Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido. Nosso trabalho foi feito a partir de uma análise conjunta e comparativa de fotografias da Festa da Consciência Negra, que acontece desde 2012 na escola, convites do evento e entrevistas com técnicos administrativos em educação (Taes), professores e ex-bolsistas do CP, além da leitura e discussão de artigos diretamente relacionados com a aplicação da lei. Tal aporte teórico e metodológico tem nos possibilitado compreender como ocorre a implementação dessas práticas pedagógicas e os desafios e conquistas que surgem a partir delas. Por fim, ressaltamos, que, mesmo com a pesquisa em andamento e apesar das diferentes limitações (religiosas e familiares, por exemplo), a aplicação da Lei 10.639/2003 tem contribuído de forma positiva para o combate ao racismo estrutural, velado ou explícito. Além do gradual crescimento e engajamento com a Festa da Consciência Negra e consequente maior interesse pelas temáticas étnico-raciais, os alunos do CP tem construído e demonstrado, tanto a maior consciência e capacidade de aceitar e valorizar a cultura negra, como de reconhecê-la neles mesmos, ou seja, a autoidentificação, fazendo cumprir a proposta de reeducação, que é tão cara ao Brasil.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Ensino de História. Reeducação.

50 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. juliocesarhistoria@gmail.com

51 Graduanda em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Email: mari.olivercruz@hotmail.com

52 Graduada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Email: quellerios@gmail.com



1. INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

Não havia me ocorrido que alguém naquela família pudesse fazer alguma coisa. Eu só tinha ouvido falar sobre como eram pobres, então ficou impossível para mim vê-los como qualquer coisa além de pobres. A pobreza era minha história única deles. (ADICHIE, 2019, p.13)

No livro *O Perigo de uma História Única*, Chimamanda N'gozi Adiche nos provoca a pensar sobre a problemática e o perigo de uma história que privilegia somente uma perspectiva, a ocidental, e que em decorrência disso, subalterniza e oprime as demais, cultural e intelectualmente. É justamente em um esforço de romper com a lógica de colonialidade e suas consequências - racismo, racialização da religião, ideia da incapacidade e associação do estereótipo marginalizado ao negro - que, no Brasil, deparamo-nos com a Lei 10.639/2003. O trecho de Chimamanda, transcrito acima, nos faz pensar em como nossas experiências cotidianas podem estar permeadas de racismo, ou melhor dizendo, de uma versão única da história - que deveria ser bem mais plural. Em seu testemunho, a autora explica que após o primeiro contato com livros africanos, começa a perceber que, pessoas como a da família que a epígrafe faz menção, produzem muitas coisas belas e que por uma série de questões, ela própria, só conseguia “enxergar” neles a pobreza, pois assim eram os relatos.

Em consonância, a partir dessa reflexão, apresentamos o tema do presente artigo. Visamos analisar a aplicação da Lei 10.639/2003 e as práticas pedagógicas de reeducação étnico-raciais no Centro Pedagógico (CP) da UFMG, a partir da perspectiva decolonial de uma educação antirracista e não eurocêntrica e tendo como base as teorias de Paulo Freire sobre uma educação libertadora. Ressaltamos que o referido recorte advém do projeto de pesquisa A Lei 10.639/2003: Múltiplas Possibilidades e Perspectivas da Prática Educativa na Educação Básica para Promoção de uma Reeducação das Relações Étnico-Raciais, realizado desde 2019 e coordenado pelo Prof. Júlio César Virgínio da Costa. O principal objetivo é discutir a aplicação da Lei, principalmente a partir da Festa da Consciência Negra, mas também junto com outros projetos de ensino que estão unidos à temática das relações étnico-raciais dentro do CP, sempre em acordo com as bases teóricas mencionadas.

A proposição está ancorada e justifica-se, no problema estrutural da sociedade brasileira, o racismo. Porém, no nosso caso, um racismo velado, ou seja, nunca assumido. Um racismo que faz estragos desde o período colonial (1530-1822) e que permeia a sociedade brasileira, sendo fruto de um discurso e de um imaginário negativo construído em torno da África e dos africanos escravizados. Fatos que foram sendo incorporados pelas elites deste país e que se reflete em uma sociedade desigual e que trata os negros e negras de forma violenta e excludente.

Para este artigo, inicialmente apresentaremos uma contextualização da criação da Lei, sua importância, as principais hipóteses e objetivos e a justificativa para o tema escolhido. Falaremos dos autores que utilizaremos em diálogo com nossa proposta, bem como das bases teórico-metodológicas que sustentam as reflexões que serão aqui apresentadas. Posteriormente, apresentaremos as fontes que embasaram o projeto de pesquisa e o presente artigo (fotografias, entrevistas e convites da Festa da Consciência Negra), buscando demonstrar os principais resultados obtidos, visto que a pesquisa ainda está em andamento.

Em decorrência da incansável luta dos movimentos negros por políticas públicas que combatam o racismo, seja ele estrutural, velado ou explícito, e que valorizem a cultura e a história desses grupos marginalizados, o governo promulgou, em 2003, a Lei 10.639, na tentativa de promover uma reparação e uma reeducação étnico-racial. Ela tornou obrigatório o ensino da história da África, dos Afrodescendentes e da cultura afro-brasileira na educação básica e estabeleceu o Dia 20 de Novembro como dia da Consciência Negra. Logo depois, em 2014, o governo publicou as Diretrizes Curriculares



Nacionais para uma reeducação das relações étnico-raciais. Apesar de ter sido sancionada em 2003 os reflexos demoraram a aparecer, não são todas as escolas que conseguem trabalhar de forma eficiente para o cumprimento da Lei. Existe, ainda hoje, relutância por parte dos familiares, de grupos religiosos, de grupos reacionários, das escolas, dos professores, e, até mesmo, dos alunos em aceitar os projetos referentes à temática. Além disso, precisamos ressaltar a importância da formação de professores para a implementação da Lei, formação essa que os docentes licenciados antes da Lei e das Diretrizes não possuem e que é falha para os licenciados posteriormente ou que ainda estão em formação. O incentivo financeiro e estrutural do Estado também é necessário para que a aplicação da Lei seja eficiente.

Diante desse contexto, racismo, desigualdades sociais, exclusão e preconceitos, nos mobilizamos para tentar compreender como essa Lei vem sendo aplicada ou não na Educação Básica na UFMG. Apostamos que o Centro Pedagógico realiza uma abordagem não turística da Lei, que busca lançar as bases de uma formação crítica e transformadora, decolonial, que contribui para uma educação antirracista. Objetivamos em primeiro momento, explicar como a Lei é explorada e aplicada na Instituição, e, posteriormente, em como tais práticas contribuem para a emancipação dos alunos das estruturas racistas construídas no período colonial brasileiro, ainda que a desconstrução se dê em um processo lento. Buscaremos também mostrar algumas possibilidades positivas, além de desafios encontrados até agora, no que tange a aplicação da Lei. Sua implementação se faz necessária no combate ao racismo estrutural, velado e explícito que acomete diariamente na vida de muitos negros e negras, pardos, afro-brasileiros e afrodescendentes. Assim, é urgente que voltemos nosso olhar para ações e políticas públicas que visem interromper tais mazelas. O estudo da Lei 10.639 é só um passo, mesmo que extremamente importante, no combate às heranças da colonialidade.

Utilizaremos como suporte teórico as ideias presentes no livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire que nos ajudam a pensar em uma educação libertadora que luta contra a opressão e a alienação dos sujeitos. Podemos relacionar as ideias de Freire com a reeducação étnico-racial a partir do momento que consideramos que as pessoas negras foram e são apagadas da História. Nesse sentido, nos valeremos também, das reflexões de autores como o sociólogo peruano Aníbal Quijano e do filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, para explicar o racismo como resultado de uma política expansionista e de poder, construídos intencionalmente durante o colonialismo e que ainda hoje é reforçada

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A construção da estrutura epistêmica e metodológica dessa pesquisa nasce de uma trajetória de militância de aproximadamente 12 anos de estudos sobre o tema e cerca de mais de 15 anos pesquisando sobre o ensino de história. Portanto é uma pesquisa que se encontra em zona de fronteira, ou como prefere Walter Benjamin (In: Otte et al, 2010,) no limiar entre a história e a educação. Conceito entendido e utilizado pelo filósofo alemão para pensarmos, paradoxalmente, que o limiar é limite e passagem ao mesmo tempo. Ou seja, estamos pesquisando a partir de uma formação de historiadores, porém, somos professores-pesquisadores do ensino dessa disciplina. E é justamente nesse aspecto que se enquadra o conceito de limiar benjaminiano.

Essa percepção apoia e sustenta uma compreensão mais clara e ampliada das escolhas dos métodos, do caminho percorrido no processo, e das escolhas e referenciais. Esse limiar nos permite e nos obriga a um diálogo com os arquivos escolares, com os filósofos da educação, como por exemplo, Paulo Freire. Sendo assim, nossas fontes foram coletadas em um arquivo escolar e a partir de inúmeras entrevistas com os sujeitos que atuam na escola e desenvolvem sua práxis educativa permeada por uma concepção de mundo e sujeito outro. Postura que, por exemplo, nos leva a um outro limiar, o pensamento decolonial e ao multiculturalismo. Perspectivas de que a colonização está para além da presença física dos colonizadores. Portanto, para os pensadores do grupo modernidade/colonialidade o “colonialismo e colonialidade são dois conceitos relacionados, porém distintos” (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 18).



O colonialismo teve seu fim, porém, a colonialidade não. E é aí que reside a chave interpretativa que envolve a Lei. 10.639/2003 e outras questões presentes em sociedades colonizadas. Como por exemplo, a colonialidade do “ser”, do “saber” e do “poder”. Questões essas que auxiliam sobremaneira a entendermos o porquê da criação de uma hierarquia eurocêntrica. Do porquê da adoção da ideia de sujeitos subalternos/as na América colonizada. É, portanto, dessa trajetória epistêmica na qual foram feitas escolhas metodológicas e interpretativas. Essas escolhas apresentam modos de pensar o sujeito outro, não estereotipado, não excluído e silenciado em um currículo eurocêntrico e imposto há muito no Brasil.

Nesse sentido seguimos o alerta de Nelson Maldonado Torres (2007, p.13) quando ele explicita que

A colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade capitalista mundial e a ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. (TORRES, 2007, p.13 In: CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p 18)

E é justamente nessa perspectiva que nos orientamos quando buscamos interconectar as reflexões desse “paradigma outro” à reflexão de Paulo Freire e a pesquisa que desenvolvemos concernente à aplicação da Lei 10.639/03 no Centro Pedagógico da UFMG.

Esse caminho do pensamento se materializa na construção do corpus documental e na sua coleta. Assim, passo a passo, fomos coletando, organizando e transcrevendo as entrevistas e arquivando todo esse material relativo à nossa temática: fotografias da Festa da Consciência Negra (cerca de 1256), convites do evento (7, dos anos de 2012, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019), além de entrevistas que foram realizadas com professores (16), técnicos-administrativos (3) e ex-bolsistas (6) e que estão em sintonia com as escolhas e trajetória de vida e pesquisa do proponente e de um campo mais que estabelecido há cerca de 30 anos no Brasil, o do ensino de História. A análise crítica dessas fontes foi feita de forma comparativa e com o diálogo entre os participantes do projeto. Para esse trabalho selecionamos alguns trechos de entrevistas e algumas fotografias do evento que se relacionam entre si e com o recorte do trabalho.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Centro Pedagógico (CP) é o Colégio de Aplicação da UFMG, que fica localizado em Belo Horizonte, Minas Gerais, e possui turmas de ensino fundamental, do 1º ao 9º ano, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ele pode ser considerado um colégio diferenciado dos demais por trabalhar juntamente com o ensino, a pesquisa e a extensão. O colégio serve como um modelo para outras instituições de educação básica, já que nele são implementados diversos projetos e pesquisas realizados por professores do CP e bolsistas dos cursos de licenciatura da UFMG. Os alunos são escolhidos por sorteio, então encontramos estudantes de diversas regiões da cidade e da grande BH e arredores que fazem parte de grupos sociais e culturais distintos.

A existência de projetos relacionados a prática da reeducação étnico-racial no Centro Pedagógico nos deixam otimistas. Um deles, que nos chamou mais atenção, foi o *Áfricas e Eu*, pensado por uma professora do 1º ciclo (que corresponde ao 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental) em 2014 e institucionalizado como projeto em 2016. Desde então, ele é trabalhado com alunos dos anos iniciais durante todo o ano letivo. O projeto foi criado a partir do incômodo da professora em relação a não identificação dos seus alunos e alunas com as suas origens:



Então, assim, era uma turma que tinha muitas questões relacionadas a não identificação de cor de pele, é de traços né nariz, boca, cabelo. Então, as crianças, principalmente as meninas sempre se representando branquinhas com o cabelo liso, muitas vezes cabelos louros, isso me incomodava. E a gente foi trabalhando e aí disso, a gente teve como produto um álbum (...) Aí culminou num álbum grande, chamado Áfricas e eu. É, e aí foi feito o lançamento para as famílias. No final do ano uma das crianças que mais tinha questões de aceitação com sigo própria, ela durante um recreio ela se aproximou de mim e aí perguntou: Professora é verdade que Deus pode ter a cor que a gente quiser?. Aí eu falei: Pode. É aí, aí consegui mover uma pedrinha, um grãozinho de areia em meio a esse, essa montanha de grãos que vão contra a aceitação né, da sua cor das suas origens.⁴ (Trecho da entrevista com a professora P realizada em 2020)

O perfil encontrado pela professora acima citada, de uma turma que “tinha muitas questões relacionadas a não identificação de cor de pele, é de traços né nariz, boca, cabelo”, ou seja, que nega e envergonha-se, mesmo que inconscientemente, da sua negritude, é reflexo de uma política intermitente de descaracterização dos corpos negros, baseada na no conceito denominado colonialidade do poder. Conforme Espinosa,

La colonialidad constituye la imbricación de los procesos económicos y políticos del capitalismo con los procesos de subjetivación y clasificación de los grupos sociales (lugar fundamental de la creación de lo blanco, lo negro y lo indígena).” Em seguida, numa citação de Quijano faz a seguinte exposição acerca da colonialidade do poder: “‘la colonialidad del poder’, es la expresión concreta de las relaciones de colonialidad, pues establece las formas de imposición de subjetividades en la totalidad de los ámbitos de la existencia social, esto es, en el trabajo, el sexo, la subjetividad y la autoridad colectiva.(ESPINOSA, 2015, p. 111, apud, NASCIMENTO, 2020, p.37)

Ou seja, a colonialidade do poder configura e estabelece referências classificatórias de raça, de determinação do valor humano, cultural e religioso com base nas relações de colonialidade. Assim, firma um parâmetro de poder e de influência baseado nas metrópoles (ser branco, ter traços europeizados e cabelos lisos), enquanto os colonizados são ainda mais restringidos, diminuídos e marginalizados. Tem-se, por consequência, que as crianças, como as mencionadas, tenham vergonha de assumir suas características pardas, negras, pois o convencional, estabelece que tais atributos são feios e inferiores. Pode-se atestar, em detrimento disso, que a iniciativa da professora com o projeto vai de encontro a perspectiva decolonial, uma vez que seus teóricos travam um embate com “a herança deixada pelo colonialismo na América Latina” (NASCIMENTO, 2020. p.37).

Aníbal Quijano, sociólogo peruano e um dos notórios pensadores da Teoria Decolonial, aponta que as relações capitalistas de produção estruturaram os marcos raciais vigentes, o que é constantemente negado por parte da historiografia. Para essa perspectiva, é fundamental considerar, desta forma, a importância da América Latina na formação do mundo moderno. O marco racial evidenciado por Quijano, contribui para a reflexão crítica do colonialismo, bem como, da ideia de colonialidade a colonialidade do poder, conceitos que conectam a política vigente no período colonial às relações de poder, econômicas e culturais atuais, que são fundamentais para a compreensão da consolidação do racismo estrutural na América Latina. Assim, a partir do entendimento de que a referida região, marginalizada, foi fundamental para o desenvolvimento do novo modelo econômico, (NASCIMENTO, 2020) infere-se, também, a importância de manter tal status, que articula as relações sociais e utiliza o racismo como instrumento de manutenção social (STREVA, 2016).

A partir do *Áfricas e Eu* a professora desenvolve uma série de práticas pedagógicas, que são feitas ao longo do ano letivo, como o Alfabeto Africano e a produção de Máscaras Africanas, com a intenção de alfabetizar e reeducar seus alunos no que diz respeito às questões étnico-raciais, a cultura afro brasileira



e ao continente africano, além de provocar uma reflexão nas crianças sobre suas origens e identidades. Algumas propostas do projeto são inclusive utilizadas para a preparação da Festa da Consciência Negra, onde os alunos, com a orientação da professora, preparam trabalhos e apresentações. Percebemos, que neste caso, a implementação da Lei 10.639 é promovida como parte essencial para a formação antirracista e decolonial dos alunos, sendo feita durante todo o ano letivo e não apenas como algo isolado e pontual.

Percebemos que uma parcela significativa dos projetos relacionados à reeducação étnico-racial, são implementados apenas no 1º ciclo da escola, com os alunos em fase de alfabetização. Na própria Festa da Consciência Negra nós percebemos uma adesão em massa dos alunos do 1º ciclo e uma menor adesão dos alunos dos demais anos, tanto na preparação como no dia do evento. Apesar de ser um avanço, ainda não é o suficiente, para que a Lei seja cumprida em sua totalidade.

Imagem 1 - Alfabeto Africano



Fotografia do arquivo pessoal do autor. Cadernos do Alfabeto Africano produzidos pelos alunos do 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental durante o ano letivo e que foram expostos na Festa da Consciência Negra de 2019.

Outro desafio encontrado está relacionado ao fato dos alunos, por mais novos que sejam, cheguem no ambiente escolar já com algumas visões de mundo preestabelecidas. A escola é um importante espaço de socialização e de formação das crianças como cidadãos, porém não é o único. É necessário então, que os educadores e educadoras levem em consideração as diferentes realidades dos seus alunos e suas concepções prévias sobre o mundo. Por mais que exista disposição da escola e dos docentes em implementar a Lei 10.639 é preciso levar em consideração os desafios que parte dos alunos e de suas famílias.

Por volta de 2016 um episódio muito significativo de racismo... aconteceu na... (Festa) da Consciência Negra... A gente estava discutindo essas temáticas assim, com as crianças, com os alunos, e aí uma criança, que estava muito incomodada com aquelas discussões, não estava gostando, não estava se sentindo pertencentes aquelas conversas... Ela começou a agredir muito uma outra colega da turma que era a criança, no meu ponto de vista... que mais se identificava com a própria cultura, que tomava posse desses elementos assim que marcam a cultura no corpo assim, elemento de cabelo assim. Ela era uma menina que era muito tranquila com isso, que os pais faziam parte de movimentos negros, e que era uma criança muito tranquila. E essa outra criança, que era um menino nesse contexto de discussão de Festa da Consciência Negra e tals, de conversas que giravam em torno desse debate, ele



ficava muito incomodado, sabe? E a gente percebia, mas ele não expressava não, com palavras não. Até um dia em que ele ofendeu, agrediu essa colega, sabe? Com palavras assim muito duras, ela era “preta como a noite”, “preta como o carvão”, como o “pneu”... Aí eu lembro desse episódio assim, como um episódio que demonstra que... Eles (os alunos) vão interpretar o que é conversado, o que é ali dito coletivamente, muito com marcações da própria história de vida deles, né? Então, eu considero assim que, por isso que eu considero que a Festa da Consciência Negra de fato tem que culminar de projetos e propostas que são discutidas no cotidiano da sala de aula assim... nas mais diferentes questões, sabe? E é isso que vai fazer com que a gente vá tendo elementos para repensar... as próprias crenças, as próprias percepções... nessa troca com o outro, uma troca de alteridade assim... de percepção e de olhar pro outro. (Trecho da entrevista com a professora C realizada em 2021)

A reeducação étnico-racial precisa ter como objetivo trazer a conscientização desses sujeitos oprimidos, além de propor instrumentos para que eles consigam transformar o mundo em que vivem. Lembrando que essa reeducação não pode ser bancária⁵, ela precisa ser feita de forma conjunta e dialógica entre professor e aluno. Além de conscientizar os oprimidos, é necessário que se conscientize também os opressores, para que eles compreendam as origens da estrutura racista e que possam sair deste lugar. Freire acreditava que os únicos sujeitos capazes de acabar com estrutura opressora seriam aqueles colocados à margem da sociedade.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2020, p. 109)

Paulo Freire já pensava uma abordagem nesse sentido desde a publicação de *Educação Como Prática da Liberdade*, livro anterior à *Pedagogia do Oprimido*. Obra em que ele descortina com clareza, mestria e uso brilhante de uma argumentação coerente, poderosa e direta que deixa claro para todo leitor de que o que se trata é de que cada homem e mulher, falando dos excluídos, são fundamentalmente criadores de cultura, portanto, seres portadores de saberes. Porém, dada sua condição de oprimidos e silenciados, passaram para a História como subalternizados, silenciados nos currículos, na vida cotidiana, na distribuição da riqueza, das oportunidades e no viver. É justamente dessa reflexão que nasce a Pedagogia do Oprimido, e aí justamente nasce um pensamento decolonial, mesmo que o termo não fosse utilizado por ele e nem por ninguém nos idos dos anos 60 do século XX. É válido ressaltar que não é um termo ou um título que definem a essência de uma epistemologia, mas sim, sua estrutura argumentativa, seu objetivo e a visão de mundo que ela traz consigo. A perspectiva decolonial parte da reivindicação do direito

à existência para outras cosmovisões e, por consequência, a ampliação daquilo que entendemos como humano, como vida [...] como possível de ser pensado/representado/conhecido, configurando novos lugares de reconhecimento, de fala ou de acesso à palavra. (NASCIMENTO, 2020, p.43)

Assim, em vista da defesa de uma educação libertadora que não quer conservar modelos opressores estruturalmente definidos, ou seja, a colonialidade do ser⁶, que associamos as ideias de Paulo Freire à perspectiva decolonial para o entendimento da lei 10.639/2003 e seus desdobramentos. O exercício da lei vai ampliar o acesso às culturas que foram negadas e silenciadas por séculos, à saberes e práticas culturais “apagadas ou tornadas invisíveis pelo processo colonial e pela colonialidade dele decorrente” (NASCIMENTO, 2020, p.43).

Dessa forma, o pensamento de Paulo Freire foi/é revolucionário e libertador, e não por acaso adotado no Chile, em vários países da África e reconhecido mundialmente. É um dos pensadores mais



citados no mundo. E esse fato se dá por inúmeros elementos, mas em relação à Pedagogia do Oprimido ousamos afirmar que está no deslocamento do foco da educação. Ou seja, não mais para, mas sim com. Com os estudantes, com os excluídos e não apenas para eles. É o anúncio da necessidade do fim da educação bancária que, ao nosso ver, somente reforça uma educação silenciadora, opressora, eurocêntrica e permeada, como o próprio Paulo Freire gostava de sinalizar, repleta de blá blá blá que não levava a nenhuma mudança no educando e em seu mundo. Portanto, uma educação dominadora das mentes.

Paulo Freire (2005) nos brinda com um breve exemplo de como seu pensar vai na direção de sua proposta quando está analisando a necessidade de o oprimido reconhecer que também hospedam em si o opressor:

Há algo, porém, a considerar nessa descoberta, que está diretamente ligado à pedagogia libertadora. E que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou supressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. (FREIRE, 2005, p. 35)

Em outra parte da obra Paulo Freire (2005) realiza uma reflexão em direta consonância com a pesquisa que estamos realizando e com a Lei. 10.639/03. Ele reflete, a partir da análise dos escritos de Memmi no livro *The Colonizer and the admiration* (In: Freire, 2005, p. 56) quando nos esclarece sobre a “consciência colonizada”, porém, nesse caso; e uma consciência de aderência, o que talvez possa explicar o quão difícil é a aplicação da lei e o combate ao racismo em nossa sociedade. Aqui encontramos um diálogo entre gerações de intelectuais, pois Freire (2005) pensa de maneira semelhante à Chimamanda, ou seria o contrário? Vejamos:

De tanto ouvirem de si mesmo que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que

Percebemos uma diferença entre o exemplo trazido por Adiche (2019) e Paulo Freire (2005), porque ele nos fala de como se comportam os oprimidos após ouvirem sistematicamente sobre si mesmo, e ela, fala de como se comportava ao ouvir sobre outros africanos, conterrâneos dela. Porém, isso em nada invalida a reflexão, na verdade amplia a percepção de como uma história única é capaz de produzir, ou melhor, manter o status quo. Ser silenciadora, opressora e subalternizada. Eis como a Lei. 10.639/03 ganha enorme relevância em nossa sociedade.

Sobre essa questão traremos o exemplo de uma ex-bolsista do CP que trabalhava com o projeto *Mala de Leitura*. O projeto era realizado com os alunos do 1º ciclo e tinha como objetivo a formação de jovens leitores a partir da leitura mediada. Em 2019, o projeto teve como temática as relações étnico-raciais onde os livros indicados para leitura teriam histórias afro-centradas, trazendo personagens negros como protagonistas e a cultura afrodescendente como temática. A ex-bolsista demonstra no trecho a seguir uma concepção estereotipada de um dos alunos sobre o continente africano e a forma dialógica e reflexiva que ela utilizou para lidar com o mesmo:

E aí eu trouxe esse livro e tal, contei a história e aí eu nunca vou esquecer disso, que no final da história um menino, que inclusive era negro, virou para mim, assim, e falou: “mas S, chove na África?” e aí eu lancei de volta pra ele assim, e falei, é, “você conseguiria sobreviver sem água?” e aí ele falou “não”, aí eu falei “você acha que algum ser humano conseguiria sobreviver sem água?”...“Eh, eu acho que chove na África”. E aí tipo, eu lembro que isso foi muito impor-



tante porque eu acredito pelo menos que, que eles não tem culpa disso, sabe? Que eles são refêns de um estereótipo nada a ver e que se eles param para pensar dois minutos, eles já entendem que não tem nada a ver e tipo, e acho que isso é importante assim, isso era uma criança de seis anos, tá? Isso é uma coisa muito importante para mim, eu sempre dialoguei com crianças de seis anos... e que a gente não pode ficar, sei lá tratando eles como se eles fossem bobos, e eu acho que isso tem a ver também, com a questão dessa Lei assim, a gente não pode, “não vou falar disso porque eles são muito novos para entenderem”, num existe isso. (Trecho de entrevista com a ex-bolsista S realizada em 2021)

Percebemos a partir da análise das práticas pedagógicas propostas no Centro Pedagógico e da reflexão acerca das ideias de Paulo Freire que a Festa da Consciência Negra na escola é o resultado da práxis⁷ que acontece, principalmente, com as turmas do 1º ciclo durante quase todo o ano letivo. A partir das práticas pedagógicas e das ações conjuntas entre professores e alunos, o evento é pensado e construído. A Festa da Consciência Negra é um momento importante para que a relação família-escola se encurte, já que os pais participam das oficinas que são propostas durante a Festa, assistem às apresentações artísticas e têm contato com as produções realizadas pelos alunos. É neste momento, também, que observamos que existe a possibilidade de diálogo com os familiares, possibilitando com que eles passem por um processo, mesmo que singelo, de reeducação étnico-racial.

As famílias vêm paulatinamente participando. A gente já viveu coisas muito difíceis. Por exemplo, teve um ano que a gente organizou curtas sobre os orixás, e a gente sabe quão espinhosa é a temática da religiosidade, e principalmente das religiões de matriz africana... Então neste momento em que nós puxamos curtas, com a temática dos orixás, a gente teve, por exemplo, famílias que se revoltaram contra a comissão organizadora, levantaram na Festa e disseram “Olha, eu não sai da minha casa 8h da manhã pra ver isso”... E aí nós precisamos sim pegar o microfone com muita força... Mas o que que a gente observou nessa ocasião: a dificuldade, a nossa limitação, para abordar a família também, percebe? Então ao mesmo tempo que a gente deseja trazer a temática pra casa nós temos que nos preparar, nos capacitar, nos formar e pensar em boas estratégias para construir processos formativos com as famílias. (Trecho da entrevista com a professora T realizada em 2021)

Imagem 2 - oficina



Fotografia do arquivo SIRT (Setor de Informática) do CP. Oficina realizada com pais e alunos na Festa da Consciência Negra de 2017.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pelo cumprimento da Lei 10.639/2003 no Centro Pedagógico da UFMG, deve ser entendida a partir de uma postura que cada vez mais busque combater o racismo, a marginalização e os estereótipos advindos da lógica da colonialidade. O espaço educacional, nesse sentido, enquanto lugar de socialização, de desenvolvimento pessoal e crítico, de descoberta do mundo e de formação de cidadãos, é utilizado, e, deveria sempre, ser utilizado, como instrumento de transformação do mundo. A partir de uma educação libertadora, a escola busca contribuir para a formação de sujeitos e sujeitas históricas conscientes de suas realidades e com mecanismos para transformá-la (FREIRE, 2020, p. 95-106). Acreditamos que as práticas pedagógicas implementadas no 1º ciclo da escola conseguem “mover uma pedrinha, um grãozinho de areia”, como citado pela Professora P, quando se propõem a dialogar com seus alunos, negros ou não, sobre as questões étnico-raciais visando a ressignificação das suas visões de mundo, sejam elas sobre si ou sobre o outro. De pedrinha em pedrinha, de grãozinho de areia a grãozinho de areia, o mundo se transforma, a partir das ações dos sujeitos conscientes.

Como visto através das fotos e entrevistas, o processo de (re)educação das turmas é lento e complexo, pois o aluno não se isenta de reproduzir e compactuar com problemáticas estruturais como o racismo, por ser criança. Assim como a sociologia, que aponta a família como primeira instituição social, consideramos que a sociedade também forma o indivíduo. Desta forma, quando o CP assume a postura de enfrentamento proposta, está ciente que a educação infantil possui uma dimensão muito maior do que aparenta. Atitudes como a dificuldade de identificação com a negritude, a rejeição do cabelo crespo e cacheado e as piadas com a cor da pele, são reflexo de uma política institucionalizada, intermitente e cruel, que dita quem são os capazes e quem serão os marginalizados. Assim, é em acordo com a perspectiva decolonial, que evidencia e questiona os processos colonizatórios na América Latina como aspectos de extrema relevância para compreender a desigualdade e o racismo, bem como, para romper com histórias únicas que fizeram com que Chimamanda reduzisse sua região, que o CP da UFMG e a reeducação étnico-racial, foram aqui analisados e discutidos; como incentivo e contribuição para um debate que aparentemente, será interminável.

NOTAS

⁴ Todas as entrevistas foram transcritas de forma literal, sem qualquer intervenção.

⁵ “Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro”. (FREIRE, 2020, p.81).

⁶ “Nélson Maldonado-Torres desenvolveu o conceito de Colonialidade do Ser para abordar os efeitos da colonialidade na experiência vivida dos sujeitos subalternos. Um desses efeitos é o racismo”. (BORGES, 2018, p.2261).

⁷ Segundo Freire, práxis é o resultado do processo conjunto de ação e reflexão.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda N`gozi. OperigodeumaHistóriaúnica. 1ªEd. -São Paulo: Companhia da Letras, 2019.



BORGES, Cristina. Colonialidade do ser e sustentação do racismo: entendimento à luz de Néelson Maldonado-Torres. VI Congresso em Desenvolvimento Social: Desafios à Democracia, Desenvolvimento e Bens Comuns. 14, 15 e 16 de agosto de 2018.

CANDAU, Vera; Oliveira, Luiz Fernando de. Pedagogia Decolinal e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.26 n 01. p.15-40 abr. 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Editora Paz & Terra: Rio de Janeiro/São Paulo, 75ª Edição, 2020.

NASCIMENTO, Hiata Anderson. Entre Paulo Freire e a Teoria Decolonial: diálogos na educação em saúde. Revista Eixo, Brasília, DF, v.9, n.1, janeiro-abril de 2020.

OTTE, George et al. Limiares e passagens em Walter Benjamin. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREVA, Juliana Moreira. Colonialidade do ser e corporalidade: o racismo brasileiro por uma lente descolonial. Revista Antropolítica, n.40, Niterói, p. 20-53, 1. sem. 2016.



estudos de(s)coloniais e teorias feministas contemporâneas: pensando a desconstrução de saberes cristalizados pela modernidade.

Mariana Torreão Brito Arcoverde⁵³

Resumo: A exposição do eurocentrismo subjacente às produções acadêmicas que se arvoram universais já não é fato recente. Todavia, o reconhecimento de uma subalternidade específica latino-americana, crivada pela diferença colonial, ainda não se traduziu em avanços mais difundidos na operacionalização do ensino-docência, especialmente no Brasil. A bibliografia de referência utilizada nos cursos de graduação das chamadas “ciências humanas” permanece profundamente alicerçada em autores do eixo europeu e norte-americano. Visando pontuar as contribuições de autores e autoras outros e outras para a produção de saberes fora desse eixo, o presente artigo contempla o de(s)colonialismo e as teorias feministas recentes, propostas epistemológicas que, malgrado suas particularidades, concorrem no desconstruir de múltiplos conceitos e categorias-chave da modernidade. Sem a pretensão de exaurir todas as nuances e implicações de tais estudos, procura-se, através de uma revisão bibliográfica, elencar os principais aportes teóricos, sua diferença radical do saber institucionalizado e algumas das crenças modernas que são por eles desmascaradas, bem como possíveis pontos de interseção entre o pensamento de(s)colonial e feminista. Sustentando-se nas formulações teóricas de Dussel, Bhabha, Spivak, Butler, Mohanty, Lugones e Lagarde, entre outros autores e autoras, procura-se demonstrar a possibilidade de uma produção do conhecimento contra-hegemônica, a qual permita congregiar experiências e saberes que são historicamente desqualificados pela cultura científica tradicional. A partir de um conhecimento situado, tais pesquisadores e pesquisadoras vêm propondo teorias (e práticas) acerca das cicatrizes marcadas na América Latina pelo colonialismo europeu, de estrutura social nomeadamente patriarcal, racista e discriminadora. Sustentam com veemência que toda situação de conquista cria condições, em termos de afirmação da superioridade do vencedor, para exploração das mulheres em geral – e das negras e indígenas em particular – e, assim, apresentam categorias como a de cativo e da colonialidade de gênero, além de desenvolver teorias sobre o mito da democracia racial e a violenta realidade por trás da miscigenação.

Palavras-chave: Saberes de(s)coloniais. Teorias feministas. Feminismo de(s)colonial.

⁵³ Mestra em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: marianatba@gmail.com



1. INTRODUÇÃO

Elegidos os marcos históricos da Reforma Protestante, da Ilustração e da Revolução Francesa como pilares da modernidade, esta restou conceituada, na literatura tradicional, como “uma ‘saída’ da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano” (DUSSEL, 2005). Todavia, ainda de acordo com os saberes tradicionais, não apenas os acontecimentos históricos decisivos para o despertar da era moderna têm seu locus na Europa, mas o próprio significado de desenvolvimento possui, aqui, essa centralidade, esse sentido: da Europa para o mundo, o projeto civilizatório foi levado (não importa a que custo). Visando negar ou, no mínimo, relegar a segundo plano as intenções de cunho econômico, nomeadamente a exploração de riquezas naturais, a dominação e extermínio de povos inteiros no mundo periférico foi justificada sob as nobres escusas de que a modernização seria a tendência das sociedades, o estágio mais avançado, o que ocorre naturalmente.

A naturalização das relações sociais – neste caso, a ideia de que as características modernas seriam a expressão do desenvolvimento histórico da sociedade – é precisamente a evidência mais forte da eficácia do pensamento científico moderno (LANDER, 2005). Por meio de condições culturais específicas, o conhecimento eurocêntrico conseguiu impor-se como o único capaz de preencher os requisitos – por ele próprio impostos – de objetividade e cientificidade, tornando-se, assim, universal. Eis uma das maiores denúncias dos estudos de(s)coloniais: tomando-se uma experiência particular por uma universal e empreendendo uma leitura totalitária do tempo e do espaço da experiência humana na perspectiva dessa particularidade, é produzida uma universalidade radicalmente excludente (MIGNOLO, 1995 apud LANDER, 2005). Não por coincidência, o rigor metodológico, a supremacia da razão, ou seja, todos os parâmetros do saber científico que apontam para a Europa como centro por excelência do desenvolvimento humano, coadunaram-se perfeitamente com a disposição colonial do mundo e a divisão centro/periferia.

A dicotomia entre a Europa e “os outros” não é, porém, a única engendrada no seio da modernidade. Com efeito, no mais das vezes, as teorias modernas pensam as suas representações através de categorias homogêneas e separáveis (LUGONES, 2014) – brancos/negros, ricos/pobres, homens/mulheres. Essas distinções dicotômicas possuem uma carga hierárquica e representam uma relação de poder mascarada pela referida naturalização das relações sociais. Fala-se, por exemplo, em diferenças anatómicas entre os seres humanos, enfocando determinados órgãos e características do sistema reprodutivo, de modo a chegar a um conceito “isento” de sexo como algo que é parte da biologia e da natureza, em oposição ao cultural, ao social. Entretanto, tais diferenças sexuais já são destacadas em “função de nosso conhecimento sobre o corpo, e esse conhecimento não é “puro”, não pode ser isolado de sua implicação num amplo espectro de contextos discursivos” (SCOTT, 1988 apud NICHOLSON, 2000).

Semelhante ao modo pelo qual as modernas bases epistemológicas centradas no conhecimento europeu serviram à dominação, em sua face pragmática, das metrópoles sobre as colônias, as categorias atomizantes de macho/fêmea instrumentalizaram e ainda instrumentalizam distinções arbitrárias de gênero. A homogeneização promovida por essa lógica categorial garantiu, ademais, que mesmo um movimento que se pretende subversivo, tal qual o feminista, ao supor representar a opressão sentida pelas “mulheres”, acabe por ostentar uma fundamentação teórica que permanece nos moldes do sistema binário, pois, como diz Butler, “*mulheres* – mesmo no plural – tornou-se um termo problemático [...] Se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo” (1999, p. 6, tradução nossa). Quando as teóricas feministas não enxergam as estruturas das quais partem, o resultado é uma espécie de discurso unívoco, de tal maneira que a fala de determinadas mulheres arvora-se a fala sobre todas as mulheres, debaixo do guarda-chuva da suposta identidade comum. À medida



que as assimetrias são percebidas, surgem novas correntes dentro do próprio pensamento feminista que visam denunciá-las, sendo relevantes os diálogos com a teoria Queer e com os estudos de(s)coloniais.

Visualizam-se, assim, fortes pontos de interseção entre o de(s)colonialismo e as teorias feministas, especialmente as mais recentes. Em ambos os casos, procura-se um distanciamento de crenças consolidadas, herdeiras do Iluminismo, por meio do recurso a outros modos de pensar que fujam do conhecimento linear, binário e hierárquico, tão característico da modernidade. Roga-se ainda, aos teóricos dos pensamentos ora destacados, assim como de outros “pós” da contemporaneidade (pós-modernismo, pós-estruturalismo etc.), que empreendam mais do que a mera celebração do fim das grandes narrativas, da razão e das verdades universais, da ciência como paradigma de todo conhecimento válido e outros baluartes modernos. Nos dizeres de Bhabha (1998, p. 23-24),

“A significação mais ampla da condição pós-moderna reside na consciência de que os ‘limites’ epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes – mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidades policiadas.”

2.SABERES EUROCÊNTRICOS, REPRESENTAÇÕES TOTALITÁRIAS: A CRÍTICA DE(S)COLONIAL

Nas modernas enciclopédias e livros de história, lê-se que o processo de colonização (e neocolonização) do “Terceiro Mundo” pela Europa teve fim em meados do século XX, quando diversos territórios dominados, principalmente na Ásia e na África, volveram-se independentes. Contudo, além das dezenas de países que permanecem jurídico e empiricamente na condição de colônia, uma série de estudos que emergiram consecutivamente ao processo de independência trouxe à tona o fato de que o colonialismo não é um processo findo, uma vez que deixou marcas na cultura, na política, na filosofia e em amplos aspectos da sociedade, seja ela a colonizada ou a colonizadora. Um dos maiores alvos de crítica desses estudos, ditos *pós* ou *des-coloniais*, é a produção do conhecimento científico que, ao privilegiar “modelos e conteúdos próprios ao que se definiu como a cultura nacional nos países europeus, reproduziria, em outros termos, a lógica da relação colonial” (COSTA, 2005).

No campo da literatura, sentiu-se o efeito da ideologia de alteridade e inferioridade a que estavam submetidos os países sob o julgo da dominação europeia, cuja cultura foi designada inferior ou esteticamente imprestável diante da supremacia dos padrões ocidentais. Não é de se admirar que o desenvolvimento literário dos povos colonizados tenha ocorrido como uma imitação de padrões europeus, dentro de uma teoria literária unívoca, essencialista e universalista (BONNICI, 1998). Nas ciências sociais, a tendência que mais se verificou foi a de suplantar a localidade histórica por fundamentações teóricas monolíticas, autoproclamadas universais e que evocam a centralidade do conhecimento ocidental, não reconhecendo os saberes advindos de racionalidades outras (WALSH, 2007). Essa alocação do conhecimento “dos outros” (negros, índios, mulheres) em um patamar isento de racionalidade é hierarquizada, o torna mera “tradição”, inferior à ciência.

Walsh destaca, ademais, as variadas esferas nas quais opera o colonialismo na equação razão-saber-ser-natureza, dentre elas a *colonialidade do ser*, “que ocorre quando alguns seres se impõem sobre outros, exercendo, assim, um controle e perseguição de diferentes subjetividades como uma dimensão além dos padrões de racionalização, colonialismo e dominação [...]” (2007, p. 104, tradução nossa). Ela nos diz que a associação entre o saber e o ser, fundada no preceito de que racionalidade seria apenas aque-



la supostamente “neutra”, branco-europeia, tornou possível enunciar que todos os povos que não fossem subsumidos à razão ocidental simplesmente não poderiam ser humanos. Se não são humanos, justificada está sua dominação. Uma vez associado o colonialismo à modernidade, sendo aquele o lado oculto desta, percebe-se, conforme a leitura de Walsh, que a conjunção de ambos serve ao sucesso de um projeto global de hegemonia sustentado, para além da divisão do planeta entre centro e periferia, na subalternidade.

Essa configuração do sistema-mundo ou, na verdade, o seu reforço pelas ciências sociais, através da cristalização de categorias epistemológicas binárias e essencialistas de base moderna, foi também alvo dos estudos de(s)coloniais. O campo teórico no qual estes se inserem, conquanto não seja certa a sua limitação, sofreu indubitáveis influências do pós-estruturalismo, da corrente pós-moderna e dos estudos culturais, conforme nos diz Costa (2006). Ele aponta que formulações como o “sujeito descentrado” e o “sujeito subordinado aos discursos” puseram em questão a ilusão de representações completas e totalizantes. Em suas palavras,

“A referência a sujeitos coletivos não deve sugerir a ideia de grupos constituídos pré-discursivamente, a partir de condições objetivas, materiais e que, por assim dizer, estejam à espera de um discurso que decifre sua condição comum e os constitua como sujeitos. Sujeitos e discursos formam-se de modo simultâneo, ou, em outras palavras, sujeitos só podem se articular a partir de discursos.” (COSTA, 2006, p. 128)

Saber-se constituído por discursos não é, todavia, condição suficiente para dirimir o problema do cientista social que fala *pelos* outros. Tampouco bastará o simples “devolver o olhar”, em termos etnográficos; talvez o de tentar mudar a sua origem (CARVALHO, 2001). A célebre formulação de Said (1991) sobre o Orientalismo, ou o modo institucionalizado como a parte do mundo que se auto-proclama Ocidente produz representações sobre o que se entende por Oriente, é pertinente à ideia de mudança radical na identificação do olhar. Segundo o autor, o Orientalismo é um dos legados da visão historicista que faz com que uma história humana seja observada do ponto de vista da superioridade europeia: “o que não fosse visto ou documentado pela Europa estava, na verdade, ‘perdido’, até que, em alguma data futura, pudesse também ser incorporado pelas novas ciências da antropologia, economia política e linguística” (1991, p. 265).

É salutar perceber o retrato totalizante que o ocidente promove do oriente, bem como de tudo o que considera periferia. Não encerra, porém, o problema da representação. Uma vez que seja “dada a palavra” aos sujeitos coloniais, seriam seus representantes inteiramente legitimados a falar por todos aqueles que vivem sob a condição de subalternidade? Bhabha, nesse particular, rememora quão precária é a autoridade cultural dos subalternos – baseada no pressuposto de uma ordem simbólica geral – através da qual a relação com os países centrais é estereotipada (CARVALHO, 2001). Todas as ordens culturais são frágeis, pois são sempre passíveis de serem refeitas.

Spivak, em análise detida sobre a problemática da representação, coloca uma questão central: Pode o subalterno falar? Se a ele, que é silenciado, lhe falta um representante, o mero entregar-se às mediações da representação de sua condição pode torná-lo, nas mãos de seu procurador, simples objeto, que não alcança a subjetivação plena (SPIVAK, 1990 apud CARVALHO, 2001). Essa mesma autora, sobre a mulher colonizada, fala de sua figura que desaparece “não em um vazio imaculado, mas em um violento arremesso que é a figuração da ‘mulher do Terceiro Mundo’, encurralada entre a tradição e a modernização” (SPIVAK, 2010, p. 119). É o descortinar do lugar duplamente subalterno em que se encontram as mulheres colonizadas.



3. NOVAS QUESTÕES DE GÊNERO E O DESMASCARAR DA DUPLA COLONIZAÇÃO

O feminismo contemporâneo, por vezes qualificado de pós-feminismo junto a outras correntes que designam a sensação de viver nas fronteiras do presente (BHABHA, 2005), ostenta bandeiras outras daquelas que levantou nas suas primeiras “versões”. Se antes se discutia o patriarcado e a opressão das mulheres, hoje o debate versa sobre a própria existência de uma forma universal de patriarcado, bem como sobre a categoria de mulheres como um sujeito de identidade definida. Em parte, isso deriva do fato de que as teorias feministas, assim como o de(s)colonialismo, foram afetadas pelo pós-estruturalismo e pelas escolas pós-modernas, que abalaram a noção de sujeito, de representação e de conceitos universalizáveis. Nos dizeres de Butler, “o próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis ou perenes” (1999, p. 4, tradução nossa).

Uma das questões mais complexas permanece sendo a noção de gênero. É patente a falta de consenso entre as teóricas feministas sobre o significado do termo e como ele estaria relacionado às diferenças sexuais anatômicas. Enquanto categoria analítica, a própria preocupação com o gênero data de tempo recente, surgindo no final do século XX, quando, em princípio, foi empregado em oposição a sexo para ressaltar sua qualidade social, em oposição ao determinismo biológico. Esse determinismo faz parte de um leque maior de posições, o qual Nicholson (2000) chama de *fundacionalismo biológico* e que congrega, também, formulações teóricas que a autora chama de *construcionismo social total*. Ser construcionista significaria apenas assumir que a sociedade teve algum papel no fenômeno estudado. Nicholson vai além do construcionismo e propõe que não sejam feitas proposições sobre as “mulheres como tais”, porém sobre mulheres contextualizadas.

O distanciamento de Nicholson e outras teóricas feministas das crenças modernas é significativo, porém, em uma análise mais acurada, percebe-se que ainda não houve o abandono da categoria “mulheres” como sujeito do feminismo. Foi a partir do trabalho de Butler, ou seja, pelo diálogo com a teoria Queer, que uma desconstrução mais profunda foi iniciada: se os gêneros são socialmente construídos, em oposição ao “sexo dado”, não há motivos para supor que devam permanecer em número de dois. Daí, sua asserção: “[...] *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher* e *feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino” (1999, p. 24-25, tradução nossa). A autora problematiza, ainda, a suposta base comum do feminismo, que seria a luta contra uma forma universal de patriarcado. Insistindo que essa noção nega as distintas articulações assimétricas de gênero em diferentes contextos culturais, afirma:

“Uma vez que o feminismo busca ser integralmente relacionado às lutas contra a opressão racial e colonialista, tornou-se ainda mais importante resistir à estratégia epistemológica colonizante que subordinaria diferentes configurações de dominação sob a rubrica de uma noção transcultural de patriarcado.” (1999, p. 46, tradução nossa)

Nesse sentido, o feminismo, influenciado pelos estudos de(s)coloniais, contesta a representação monolítica da mulher do Terceiro Mundo pelas teorias feministas ocidentais. Sendo verdade que para as mulheres branco-europeias já existe toda a carga de opressão, repressão e estereótipos decorrentes de uma organização social que privilegia o masculino, na colonização esses elementos foram somados aos processos de alteridade e subalternidade sofridos pelos povos colonizados. No ensinamento de Lugones (2014, p. 938), os colonizados, por não serem humanos, eram organizados entre machos e fêmeas, motivo pelo que a autora afirma que “mulher colonizada” é uma categoria vazia, já que as colonizadas



não eram consideradas mulheres. É um processo de dupla colonização: o homem, enquanto *colonizador*, volta-se para os territórios geográficos a serem conquistados; enquanto *homem*, faz do corpo da mulher uma metáfora de colônia, um objeto que pode ser livremente usufruído, assim como as terras.

Para Lagarde (2005), as mulheres estão cativas em face de sua condição de gênero e de sua situação particular marcada pela opressão. Por cativo, a autora entende:

Cativo é a categoria antropológica que sintetiza o fato cultural que define o estado das mulheres no mundo patriarcal: se concretiza politicamente na relação específica das mulheres com o poder e caracteriza pela privação da liberdade. O cativo caracteriza as mulheres enquanto ao poder da dependência vital, o governo de suas vidas pelas instituições e os particulares (os outros), a obrigação de cumprir com o dever ser feminino de seu grupo de adscrição, concretizado em vidas estereotipadas, sem opções. (LAGARDE, 2005, p. 175-176, tradução nossa)

A categoria de cativo é especialmente cara ao contexto latino-americano, em cujos países são implementadas políticas econômicas e sociais austeras em nome do desenvolvimento e da modernização. Tais políticas são, frequentemente, de ordem demográfica – como visto na política de esterilização forçada no Peru –, recaem diretamente sobre as mulheres e “revelam o reforço estatal das funções de reprodução social em que a sociedade especializa as mulheres a partir de seu corpo, de sua sexualidade e de suas funções de reprodução da cultura” (LAGARDE, 2005, p. 183-184, tradução nossa). Assim, o poder atravessa o corpo da mulher, cada uma tornando-se um micro-espaco de reprodução do poder estatal.

Além das ressonâncias dessa violência física empreendida sobre as mulheres no decorrer da colonização, permanecem os efeitos da colonialidade do saber, os mesmos que viram alvos da crítica de(s)colonial. Quando feministas de países tidos como desenvolvidos arvoram para si a tarefa de pesquisar e escrever sobre as mulheres de países tidos como subdesenvolvidos, há uma colonização das heterogeneidades materiais e históricas vividas por aquelas mulheres estudadas, que produz e representa um composto singular “mulheres-do-Terceiro-Mundo”, uma imagem construída arbitrariamente (MOHANTY, 1988). Essa imagem repercute, também, na própria auto-apresentação das feministas ocidentais como pessoas seculares e liberais; por essa razão, Mohanty diz que ambas as representações se *viabilizam e sustentam* mutuamente; como ocorre de maneira geral nos termos binários herdeiros da modernidade, uma categoria não existe sem a outra.

Sem embargo, uma crítica similar àquela proposta por Bhabha, quando alerta para o perigo de criar relações estereotipadas com os países centrais, pode ser formulada também no horizonte do feminismo. Narayan (1998), por exemplo, argumenta que as feministas pós-coloniais devem ter cuidado com contrastes essencialistas entre “Ocidente” e “culturas do Terceiro Mundo”. Fundamentando sua formulação, a autora afirma que os esforços feministas para evitar essencialismos de gênero desembocam, por vezes, em essencialismos culturais. Enquanto discursos totalitários de feministas ocidentais tomam a experiência de certo grupo privilegiado como representativa da cultura inteira, uma “porta-voz do Terceiro Mundo” pode modelar uma representação essencialista da mulher periférica como pobre e marginalizada, negligenciando a heterogeneidade de maneira tão efetiva como no primeiro caso. Propõe, assim, não uma oposição cega a toda e qualquer generalização, mas um compromisso em analisar a sua precisão empírica e seus riscos e utilidades políticas, isto é: submetê-las a uma interrogação crítica.

Por outro lado, retomando as concepções sobre colonialidade, Lugones (2011), pesquisadora as-



sociada ao grupo M/C (Modernidade/Colonialidade), entende que Quijano comete um equívoco em sua formulação acerca da colonialidade do poder no que se refere às categorias de gênero e sexualidade, porquanto baseia-se na presunção de que ambas são elementos estruturadores das sociedades humanas aprioristicamente. Ao fazê-lo, aceita tacitamente premissas eurocêntricas sobre gênero e ignora que não apenas a racialização, mas também a generização dos povos foram artifícios coloniais de subjugação. Em outras palavras, Lugones afirma que o gênero foi uma imposição colonial, vez que certas sociedades pré-coloniais não conheciam uma hierarquização social baseada em gênero nos moldes atuais.

Para a autora, colonialidade de gênero deseja nomear não apenas uma classificação de povos, mas o próprio “processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação, a tentativa de tornar os colonizados menos que seres humanos” (LUGONES, 2011, p. 108, tradução nossa). Assim, entendendo a dicotomia entre humano/não humano como central da modernidade colonial, afirma que os/as colonizados/as, por não serem considerados humanos/as, eram meramente organizados entre machos e fêmeas, motivo pelo qual a autora declara que “mulher colonizada” seria uma categoria vazia; nenhuma fêmea colonizada poderia ser mulher.

Em pensamento correlato, Alonso e Diaz (2012) sustentam que compreender as matrizes de dominação é mais profícuo do que somar as opressões por ela fundadas, pois são essas matrizes que, permanecendo ocultas, permitem manter os sujeitos como separados, tematizados em áreas fragmentadas e hierarquizantes e, desse modo, enfraquecer os processos de resistência. Ainda segundo os autores, a perspectiva interseccional, que é múltipla, pode promover análises complexas sobre as formas pelas quais a ferida colonial⁵⁴ se materializa nos corpos situados em processos particulares de dominação patriarcal e racista, como o contexto da América Latina. Tal enfoque, sustentam, consegue avançar sobre a trama complexa das relações sociais resistindo à categorização hegemônica, invitando a uma articulação militante que cria pontes entre diferentes sujeitos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contestação à modernidade e aos seus legados de antropocentrismo, racionalidade, universalismo, progresso histórico e positivismo já não é tão recente, encontrando paralelos desde, ao menos, a Escola de Frankfurt, na primeira metade do século XX. Após, e de modo mais veemente, as correntes pós-modernas e pós-estruturalistas vieram a empenhar verdadeiros esforços na desconstrução daquelas e de outras crenças modernas. Essas teorias, porém, eram formuladas por vozes ocidentais ou ocidentalizadas, as quais, ainda que buscassem assumir uma posição subversiva, reconhecendo seu papel de sujeito descentrado ou constituído pelo discurso, ainda não escapavam da sua pertença a uma epistemologia eurocêntrica e falocêntrica.

É dessa forma que se pode afirmar que tanto os estudos de(s)coloniais como as teorias feministas recentes são um passo mais ousado no que respeita à desestabilização do conhecimento científico hegemônico. Ao propor que o determinante fundamental da modernidade é a centralidade da Europa latina e sua expansão mercantilista e não os marcos históricos da Reforma e da Revolução Francesa, Dussel (2005) subverte os conhecimentos solidificados das ciências sociais. Também o faz Escobar, ao inferir que a divisão do globo que criou o “Terceiro Mundo” sob o pretexto humanitário de estabelecer os níveis de avanço rumo à modernidade e eliminar todas as mazelas da face da Terra foi, na verdade, um meio de implantar novas formas de poder e controle (ESCOBAR, 1995 apud LANDER, 2005).

⁵⁴ O conceito de ferida colonial foi cunhado por Mignolo (2005) como o sentimento de inferioridade infligido às pessoas que não se adequam ao modelo pré-determinado pelas narrativas euroamericanas. Ele credita o uso do termo “ferida” à formulação de Glória Anzaldúa sobre a fronteira entre os Estados Unidos e o México, que a autora entende como uma ferida aberta onde o Terceiro Mundo atrita-se com o Primeiro e sangra (ANZALDÚA apud Mignolo, 2007).



O pensamento feminista atual, por sua vez, verifica a precariedade da categoria “mulheres” enquanto sujeito do feminismo. Tal formulação põe em xeque o cerne da representatividade feminista, implicando até mesmo as mais contemporâneas teorias. Dentre estas, o feminismo de(s)colonial vem, radicalmente, questionar a representação feminina unívoca, desassociada de confrontações com outros aspectos do humano como classe, raça e etnia. Ao expor a face da mulher negra, indígena, periférica, duplamente colonizada, essa corrente desconstrói a própria noção cristalizada de patriarcado como inimigo universal.

Esses achados bibliográficos trazem à luz a constatação de que diversas autoras latino-americanas já vêm desenvolvendo experiências de investigação interseccionais, conquanto não se utilizem da terminologia específica “interseccional”, que não são consideradas relevantes por estarem fora do eixo eurocêntrico da produção do conhecimento. Tais pesquisas apontam que compreender a precariedade da vivência das mulheres latino-americanas através de uma chave multifatorial que considere raça, gênero, classe, etnia e sexualidade é tão importante quanto explorar de que forma as colonialidades formatam as experiências de vida dessas mesmas mulheres. Destarte, conclui-se que o estado da arte, no que se refere aos estudos de(s)coloniais e feministas, nomeadamente no ponto de conjunção, isto é, o feminismo de(s)colonial e radicalmente latino-americano, já apresenta um terreno rico e fértil de produção intelectual, representando inúmeras possibilidades de referências bibliográficas que podem ser disponibilizadas e difundidas nas instituições de ensino superior, causando uma fissura na homogeneidade de citações europeias e norte-americanas atualmente em vigor.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Graciela; DÍAZ, Raúl. Reflexiones acerca de los aportes de las epistemologías feministas y descoloniales para pensar la investigación social. *Debates Urgentes – Dossier: Pensamiento crítico y cambio*, La Plata, ano 1, n. 1, 2012.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BONNICI, Thomas. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. *Mimesis*, Bauru, v. 19, n. 1, p. 7-23, 1998.
- BUTLER, Judith. *Gender Trouble*. Nova Iorque e Londres: Routledge, 1999.
- CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, ano 7, n. 15, p. 104-147, jul 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ha/v7n15/v7n15a05.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015
- COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 21, n. 60, fev. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092006000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jan. 2015.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005, p. 55-70.
- LAGARDE, Marcela. *Los cautiverios de las mujeres*. Cidade do México: UNAM Posgrado, 2005.



LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: _____. (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005, p. 21-53.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. Rev. Estud. Fem, Florianópolis, v. 22, n. 3, set/dez. 2014, p. 935-952. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v22n3/13.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Colonialidad y género. Tabula Rasa, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul.-dez. 2008.

MIGNOLO, W. D. La idea de América Latina: La herida colonial y la opción de colonial. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.

_____. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GRÓSFUGUEL, Ramón (Eds). El giro descolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, IESCO e Pontificia Universidade Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MOHANTY, Chandra Tapalde. Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses. Feminist Review, Basingstoke, n. 30, p. 61-88, 1988. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1395054?uid=2&uid=4&sid=21105085604153>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

NARAYAN, Uma. Essence of Culture and a Sense of History: A Feminist Critique of Cultural Essentialism. Hypatia, Bloomington, vol. 13, n. 2, mai. 1998, p. 86-106. Disponível em: <http://www2.law.columbia.edu/faculty_franke/Gender_Justice/Narayan.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. Rev. Estud. Fem, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

SAID, Edward. O orientalismo revisito. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org). Pós-modernismo e política. Rio de Janeiro: Rocco, 1991, p. 251-273.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: UFMG, 2010.

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. Revista Nómadas (Col), Bogotá, n. 26, p. 102-113, abril 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115241011>>. Acesso em: 12 jan. 2015.



a psicologia escolar e a estética da sensibilidade em perspectivas decoloniais

Marina Coimbra Casadei Barbosa da Silva⁵⁵

Alonso Bezerra de Carvalho⁵⁶

Antonio Carlos Barbosa da Silva⁵⁷

Resumo: O objetivo deste texto é relacionar a estética da sensibilidade e a Psicologia Escolar com o pensamento decolonial. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica exploratória, qualitativa, que busca promover reflexões a partir da crítica ao modo atual de sociedade e educação com a finalidade de alcançar possibilidades de sentido no contexto educacional, mais especificamente para a Psicologia da Educação sob perspectiva decolonial. A estética da sensibilidade é um fundamento educacional que apareceu pela primeira vez quando o Ministério da Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por meio da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 (BRASIL, 1998). O Parecer CNE/CEB Nº 15/98 dispõe três princípios educativos norteadores para a elaboração curricular, as metodologias e as práticas educativas a serem realizadas na formação dos educandos: a Estética da Sensibilidade, a Política da Igualdade e Ética da Identidade. À estética da sensibilidade ficou a tarefa de adaptar as subjetividades dos educandos para a sociedade tecnológica que cresce exponencialmente, adaptando as competências para as demandas do mercado de trabalho, o espírito de liderança, espírito inventivo, flexibilidade, a laborabilidade. Junto a essa estratégia de modelação subjetiva, temos também a Psicologia Escolar, de modo tradicional, que busca equalizar as diferenças de aprendizagem por meio da padronização, classificação e exclusão, causando por vezes o fracasso escolar, porém acaba acentuando essas diferenças. A relevância desse debate justifica-se na postura da Psicologia Escolar que ainda atua, juntamente com a escola, na manutenção de um sistema educacional colonizador e de adaptação das subjetividades dos alunos ao modelo vigente, o que por vezes funciona em um tom prescritivo, associado à prática da Psicologia clínica, classificatória, muitas vezes patologizante, transferindo para a responsabilidade do alunado questões que são de ordem estrutural, social e histórica. Buscamos pensar ambos conceitos - a estética da sensibilidade e a Psicologia Escolar -, como adjuvantes para a prática de uma ação em Psicologia da Educação e Escolar decolonial insurgente ao modelo atual. Para isso, usamos referenciais teóricos da Psicologia Escolar crítica e autores do pensamento decolonial e pontuamos questões relevantes que merecem ser ressignificadas para esse campo do saber e para as práticas em educação.

Palavras-chave: Estética da sensibilidade. Psicologia Escolar. Decolonialidade.

55 Psicóloga clínica, Professora universitária. Doutora em Educação pela UNESP-Marília. E-mail: graunasilva@gmail.com

56 Professor Doutor adjunto no Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília. E-mail: alonso.carvalho@unesp.br

57 Professor Doutor de Psicologia. Departamento de Psicologia Social, UNESP-Assis. E-mail: antonio.cb.silva@unesp.br



1. INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

Este texto relaciona a estética da sensibilidade com a Psicologia Escolar. A problemática se dá ao analisar que ambas (a estética da sensibilidade e a Psicologia Escolar) estão a serviço da conformação dos educandos para a demanda do mundo do consumo e para fomentar as práticas neoliberais. Temos por objetivo pensar a estética da sensibilidade aliada a uma outra Psicologia Escolar, em uma teoria e prática mais próxima do pensamento decolonial. Para isso, buscamos evidenciar os (des)caminhos da Psicologia Escolar e também uma análise da dominação que está por trás do conceito da estética da sensibilidade no documento oficial.

Nossa justificativa para trabalhar essa temática é de que a Psicologia Escolar tradicionalmente esteve relacionada com os problemas de aprendizagem, buscando identificar no alunado os seus desvios e o porque não se encaixava no padrão, o que levou a Psicologia Escolar a focar no atendimento individual, com uma postura prescritiva, clínica e patologizante dos comportamentos, desconsiderando as condições de origem sócio histórica dos alunos. Além disso, fundamentava-se em um processo pedagógico que procurava adaptar as subjetividades dos educandos ao modelo exigido para o mercado de trabalho, para o mundo do consumo e das tecnologias. Um desses fundamentos é a estética da sensibilidade que apareceu pela primeira vez quando o Ministério da Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por meio da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 (BRASIL, 1998). O Parecer CNE/CEB Nº 15/98 dispõe três princípios educativos norteadores para a elaboração curricular, as metodologias e as práticas educativas a serem realizadas na formação dos educandos: a Estética da Sensibilidade, a Política da Igualdade e Ética da Identidade.

O referencial teórico adotado nesse texto é composto por autores da Psicologia Escolar crítica e da Psicologia da Educação como Goldenstein (1986), Patto (1990), Machado (2004), Moysés (2001), Sawaya (2002). Consoante a esses autores, contamos com autores do pensamento decolonial como Mignolo (2010), Tlostanova (2011), Walsh (2009; 2013).

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico é de pesquisa bibliográfica exploratória, qualitativa, que busca promover reflexões a partir da crítica ao modo atual de sociedade e educação com a finalidade de alcançar possibilidades de sentido no contexto educacional, mais especificamente para a Psicologia da Educação sob perspectiva decolonial.

3. A ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE

3.1 Sua inserção nos documentos da educação e a esperança da conformação das subjetividades dos educandos.

Após a reforma educacional dos anos 1990, a estética da sensibilidade aparece como um dos fundamentos da educação. Esse conceito carrega em si a esperança de que as subjetividades, as sensibilidades, pudessem ser conformadas para atender a demanda de uma sociedade tecnológica que estava se transformando rapidamente com as inovações tecnológicas. Para preparar sujeitos aptos a atender essa realidade, a educação precisou se remodelar. Portanto, foi posto como necessário educar as pessoas para esta nova condição de sociedade e avanços. O principal objetivo da formação do alunado passa a ser a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

A estética da sensibilidade, como um dos fundamentos da educação para o Ensino Médio, seria capaz



de habilitar o sujeito a ter um conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, ainda, estimularia a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, facilitaria a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, permitiria o sujeito a conviver com o incerto e o imprevisível, acolhe e conviveria com a diversidade, valorizaria a qualidade, a delicadeza e a sutileza (BRASIL, 1998c).

Para Trojan (2004), a estética da sensibilidade se apresenta como um fundamento educacional imbricado em promover as qualidades necessárias para o futuro trabalhador, como por exemplo, ser polido, educado e perspicaz, capaz de compreender o explicitado e, ao mesmo tempo, o insinuado. A educação baseada na estética da sensibilidade seria para uma formação de sujeitos que saibam articular os conteúdos com a prática, e que possua atitudes compatíveis com a vida em uma sociedade que se pretende democrática, igualitária e sensível. Seria, portanto, incentivadora da reaproximação entre a filosofia, a ética, a política, o fazer científico e a experiência pedagógica humanizadora no cotidiano escolar.

Assim, a estética no mundo contemporâneo assume um papel importante, chegando a ser elemento central no sistema capitalista. A estética configura-se por padrões de criatividade, inventividade, afetividade, qualidade e delicadeza. Nesse sentido, o homem estético tornou-se aquele que adere às características da sociedade capitalista. Mas a incerteza, a insegurança, o consumismo, o hedonismo, o individualismo, a celeridade, a obsolescência e o descarte também fazem parte dessa sociedade. O sujeito dentro deste capital estético deve ser capaz de suportar a inquietação, a convivência com o incerto e o imprevisível, a obsolescência de ideias e produtos que duram curto tempo e são descartados conforme o interesse dos consumidores e a benevolência dos grandes capitalistas.

Segundo Trojan (2004), o capital estético valoriza a leveza, a delicadeza e a sutileza, necessárias para um trabalhador polido, educado e perspicaz, capaz de compreender o explicitado e, ao mesmo tempo, o insinuado. Trata-se de uma concepção de estética fundamentada na aparência e na superficialidade que pode esconder as relações de opressão e exploração da classe trabalhadora.

À estética da sensibilidade caberia dar suporte a todas as demandas que uma educação contemporânea precisa ter. Diante de um mundo repleto de mudanças constantes, no qual o incerto e o imprevisível torna-se a única certeza, a estética da sensibilidade se tornou um operador que abarca a capacidade para preparar para essa demanda. Nesta perspectiva, os sujeitos devem ser flexíveis, adaptáveis, capazes de dominar as inovações tecnológicas, por isso, a estética da sensibilidade educa as atitudes, o modo de ser, o comportamento e a sensibilidade das pessoas. Mas como ela poderia educar em espaços que não são os dela, para além do espaço da instituição escolar senão por meio da modulação da subjetividade? Isso só é possível desde que cada um dos sujeitos tenha aderido ao seu mundo o pressuposto nessa concepção de educação.

As competências necessárias à execução de uma tarefa laboral acompanham a celeridade das mudanças corridas no mundo contemporâneo. A inovação parece não parar e passa a sensação de que é necessário se movimentar permanente e constantemente na busca por aperfeiçoamento dos conhecimentos. A educação escolar, pelo seu caráter formativo, é o ambiente onde todos depositam a esperança de encontrar os supostos conhecimentos para as incertezas do mundo contemporâneo.

Entretanto, diante de uma sociedade que prima pela celeridade, as competências são transitórias. Diante desse contexto, a educação volta-se para o indivíduo, que é colocado como o gestor de seu conhecimento e aprendizagem, pois o novo cenário favorece um processo de virtualização da educação, isto é, os formandos, por si próprios, devem estar preparados para fazer face à defasagem de seus conhecimentos e de suas com-



petências preparando-se para lidar com aquilo que ainda não existe. O indivíduo deve aprender a aprender e quando isso não acontece, surgem os problemas de aprendizagem, mal comportamento, patologização⁵⁸, etc.

Compreendemos que a estética da sensibilidade está afinada com a conformação das subjetividades dos educandos para a adequação do mundo contemporâneo. E a respeito disso está intimamente associado ao que a sociedade e a instituição escolar espera do trabalho do(a) psicólogo(a) escolar que seria a adaptação dos alunos as demandas da escola e da sociedade.

Diversas dimensões podem ter a estética como princípio inspirador no mundo contemporâneo devido à generalização estética, presente na cultura ocidental sob a égide do capitalismo atual. Esse processo de generalização do estético deve ser compreendido como um agenciamento abusivo da sensibilidade por parte do capitalismo avançado que incorpora procedimentos e atitudes geralmente associados ao campo artístico.

Porém, ao mesmo tempo que se propõe compreender e educar para o mundo contemporâneo, essa educação, ao insistir em modelos totalizantes, entra em contradição com os pressupostos dessa contemporaneidade: fragmentação, plasticidade, fluidez, imaterialidade.

O sensível no mundo contemporâneo se tornou valioso em função do processo de reestruturação do capitalismo – que transforma a sensibilidade, os afetos, paixões, pulsões, em mercadorias. Por isso se vê a necessidade de haver subjetividades sensíveis adequadas às causas da contemporaneidade. Atualmente, pensa-se a estética para além do território da arte, porque o mundo e a vida se estetizaram, a arte se alastrou na epiderme da vida. Quase tudo pode ser arte; quase todos podem ser artistas.

Portanto, é possível reconhecer que a escolha da estética como um dos princípios que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais está introduzida num processo superior; esta é uma era na qual a educação passa a ser investida por esse processo de estetização generalizada.

Toda descrição da estética da sensibilidade e a educação enquanto agenciadora das sensibilidades se faz relevante para compreensão de qual educação estamos falando nos dias atuais e também com qual modelo de educação a Psicologia Escolar está lidando. Uma educação que tem como um dos fundamentos a adaptação dos educandos ao mundo das competências, laborabilidade, subjetividades flexíveis para o mercado de trabalho, espírito de liderança, competitividade, etc.

3.2 (Des)caminhos do(a) psicólogo(a) escolar frente a adaptação das subjetividades

Para compreender a escola e suas dificuldades, devemos nos voltar para as seguintes dimensões: relações escola-Estado (legislação, condições de trabalho dos professores); relações escola-clientela (representações dos professores sobre a clientela); práticas institucionais (organização das classes, critérios sobre o bom professor e o bom aluno, práticas disciplinares) e relações professor-aluno em sala de aula (SAWAYA, 2002).

Os estudos críticos sobre a escola geraram um corpo de conhecimentos que apon-

58 O conceito de patologização remete a um processo semelhante ao da medicalização, focando na atribuição de status de doença a problemas da vida cotidiana. Calcado no binômio saúde-doença, termina por escamotear a influência de aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos sobre o desenvolvimento humano, além de individualizar questões que se constroem na relação das pessoas entre si (MOYSÉS; COLLARES, 2013). Representa, assim, a biologização de conflitos sociais, naturalizando os fenômenos socialmente constituídos e retirando da análise da existência humana a historicidade, a cultura e as desigualdades sociais, característicos da vida em sociedade.



ta para novos modos de atuação do psicólogo e de formação de professores. Diante disso, propõe-se que a intervenção do(a) psicólogo(a) nas escolas pode se voltar para a abertura de “espaços de fala” entre alunos(as) e professores, visando explicitar as contradições das práticas, concepções e relações escolares, e sugerir práticas alternativas (SAWAYA, 2002)

Atuação do(a) psicólogo(a) frente às queixas escolares tem seus (des)caminhos. A psicologia escolar passou por uma revisão crítica de seus pressupostos, fundamentos teóricos e atuação, a partir da década de 1980, quando alguns trabalhos (GOLDENSTEIN, 1986; PATTO, 1990; MACHADO, 2004; MOYSÉS, 2001) explicitaram a participação da escola na produção dos problemas dos quais ela se queixava, tais como dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento e violência nas relações dentro da instituição.

Esses trabalhos demonstraram que é necessário analisar de forma crítica a participação da própria psicologia escolar na justificativa das desigualdades sociais que se expressam nas dificuldades de permanência e sucesso escolar das crianças das classes populares. Além disso, investigaram a participação das práticas escolares excludentes e dos preconceitos com relação aos alunos pobres e seus contextos familiares na produção dessas dificuldades de escolarização.

A atuação do psicólogo diante da queixa escolar não pode ser vista, portanto, como algo uniforme (SOUZA, 2000). Houve, desse modo, mudança de uma versão centrada no aluno para outra centrada nos processos escolares. A primeira versão não considerava a escola como instituição social que reproduz as contradições da sociedade que a inclui – uma sociedade dividida em classes. A segunda concebe as dificuldades de aprendizagem escolar e de escolarização das crianças das classes populares, na escola pública principalmente, como resultado das condições de ensino que lhes são oferecidas.

Por mais que exista avanço no desenvolvimento social, político e educacional em nosso país há também, paradoxalmente, ações psicológicas no campo educacional que, ainda, se estruturam alienadamente em posturas conservadoras quando se trata de equacionar os problemas escolares.

Por mais que denunciemos as práticas ortopédicas desse tipo de psicologia escolar, percebemos que muitos profissionais da Psicologia que atua na área educacional desejam que suas ações se concentrem na resolução dos problemas de aprendizagem do aluno, já que isso os livraria das cobranças de boa parte da sociedade conservadora e de um embate ideológico (nem sempre sossegado) que os colocaria frente à subserviência do sistema capitalista, que vê somente no indivíduo (no caso aluno) o responsável por suas dificuldades escolares.

Nesse mesmo sentido, Bock (2001) afirma que a Psicologia, historicamente, serve ao sistema vigente, pois não desenvolve teorias críticas que condenem seu papel frente às suas conservadoras e adaptadoras práticas. No seu ápice conservador a Psicologia findaria por naturalizar o que seria social.

Uma das manifestações de tal naturalização concretiza-se no padrão de normalidade que passa a ser visto como algo natural. Desta forma, aquilo que é natural não cabe interferência do homem; cabe registrar e diferenciar. Assim, as diferenças entre os homens, tomadas como naturais, tornam-se fonte ou justificativa das desigualdades sociais. O grande perigo que ocorre aqui é naturalizar os problemas de aprendizagem.

Os(as) psicólogos(as) escolares ainda se submetem a responder, sem críticas ou reflexões mais ponderadas, às demandas escolares apresentadas por grupos específicos da escola (geralmente os problemas escolares do alunado), esquivando-se de buscar em referenciais sócio históricos subsídios para uma me-



lhor compreensão dessas mesmas demandas, ou ainda, responder com críticas ao modelo escolar vigentes, em sua macro e micro estrutura de poder e dominação, a partir de uma análise crítica da instituição em voga.

Talvez essa aceitação passiva e acrítica, por parte da maioria dos (as) psicólogos (as) escolar, esteja vinculada à busca de um espaço profissional seguro, aceito, bem definido, que direcione suas ações e que seja capaz de lhe fornecer uma identidade profissional na escola, uma vez que o(a) psicólogo(a) só é aceito profissionalmente quando responde às demandas dos professores e da direção da escola.

Com essa postura, o(a) psicólogo(a) escolar não vê necessidade em avaliar programas curriculares, em verificar as ações pedagógicas e relacionais dos professores, em conhecer os pressupostos culturais e históricos dos alunos. Sua ação se resume, em grande parte, à atenção individual do aluno, com o intuito de analisar os supostos conflitos emocionais que estão por trás de suas dificuldades de aprendizagem, e assim oferece o que a escola deseja.

Dessa forma, o(a) psicólogo(a) escolar só consegue erigir uma ação quando focaliza os problemas escolares nos alunos – discurso antigo, porém ainda atual – que continua a reforçar a identidade do(a) Psicólogo(a) escolar – o psicólogo clínico individualista, psicometrista, remediativo.

Além de reforçar uma identidade clínica, entendemos que esse tipo de ação reforça uma cumplicidade ideológica social que começa a ser exercida em sua formação universitária. Não podemos esquecer que a Educação, atualmente, se transformou numa espécie de mantenedora do mercado trabalhista capitalista. Cabe a escola e seus profissionais formar pessoas que aceitem as regras de mercado e as regras culturais defendidas pelas classes sociais dominantes.

Dessa forma, o(a) psicólogo(a) escolar contribui para o estabelecimento de pautas que evidenciem o lugar comum dos indivíduos (lugar dos dominados e dominantes) em nossa sociedade. Mesmo quando mudanças são almejadas, elas o são somente na medida em que não saiam do controle daqueles que tem interesse em manter tudo como está. Podemos mudar pequenas atitudes, mas não poderíamos transformar a sociedade.

Tal procedimento evidencia a cumplicidade ideológica que o(a) Psicólogo(a) estabelece com as instituições educativas, e concomitantemente, com as classes sociais dominantes. Suas ações contribuem para que a educação perpetue a dominação, os privilégios das classes dominantes, que reproduza valores e regras de uma vida individualista e consumista, na qual a aquisição do capital e a preparação para o mercado de trabalho é proposta como algo natural do desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Assim, os valores de uma sociedade de classes (competitividade, moral, bondade, pecado, maldade, virtude, trabalho, o amor, a cooperação etc) são vistas como questões naturais dos sujeitos “normais”, que só reforça o individualismo e compõe um sujeito a-histórico – aquele que não se enquadra nessas categorias será classificado como sujeito problemático.

Castoriadis (1987) afirma que a menos que se ignore integralmente o que é psique e o que é sociedade, é impossível desconhecer que o indivíduo social não se desenvolve como uma planta, mas é criado-fabricado pela sociedade, e isso sempre mediante uma ruptura violenta daquilo que é o estado primário da psique e suas exigências. E uma instituição social, sob uma forma ou outra, sempre será responsável por isso. Portanto, quando um aluno não compactua, ou ainda não se encaixa com o modelo educacional estabelecido ele é “patologizado”, excluído, desestruturado, fracassado – é o mal em pessoa, é aquele que não nasceu com os valores da sociedade.



A defesa alienante desse tipo de educação se descompromete com uma educação consciente e transformadora do sujeito. Esse tipo de ação individualiza os processos de aprendizagem, reforça ideologias neoliberais que valorizam o individualismo, defende a neutralidade da cultura isenta o governo e sociedade de sua responsabilidade na formação do alunado.

O fato de não se analisar o papel do Estado na institucionalização do ensino, o profissional de Psicologia escolar assume uma postura neoliberal e corrobora a ideia de que a educação é algo natural e os sujeitos fossem

Entretanto, defendemos a ideia de que não devemos aceitar tais posturas simplistas e devemos lutar pela reformulação da identidade do(a) psicólogo(a) escolar. Para tanto, devemos nos concentrar no equacionamento de algumas indagações que reforçam posturas conservadoras e mantenedoras de uma função alienante e acrítica da psicologia Escolar. A partir dessa equação podemos encontrar indicações que nos orientem a uma intervenção escolar psicossocial mais comprometida com a transformação política e social da Escola em prol de uma educação que desenvolva a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo (alunos, pais, professores, comunidade).

Portanto, a fim de estabelecer alicerces que possibilitem novas formas de pensar a atuação do psicólogo escolar em sua busca por uma identidade social mais comprometida pela transformação da sociedade, pela autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo, no compromisso com a transformação social da educação e, quiçá, na autogestão da escola enquanto instituição comprometida com a democracia e na busca por novas modalidades do conhecimento do escolar e de profissionais envolvidos na educação pergunta-se, primeiramente, com o intuito de estabelecer parâmetros históricos explicativos, como deve ser as ações de um/ uma Psicólogo(a) escolar comprometido com a transformação social?

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 A estética da sensibilidade aliada a uma psicologia escolar decolonial: possibilidades e sentidos

A proposta neste texto foi de pensar uma Psicologia escolar por meio da perspectiva decolonial, ou seja, uma postura crítica de um psicólogo (a) no ambiente escolar, imbricado com os parâmetros históricos, crítico aos processos de alienação sem realizar uma análise histórica da educação brasileira, sob a perspectiva de um país que foi (e ainda é) colonizado.

O termo decolonial ou ainda descolonial (não há total concordância sobre qual o mais apropriado) refere-se em geral à dissolução das estruturas de dominação e exploração pela colonialidade e desmantelamento de seus dispositivos principais⁵⁹. Ou seja, a de(s)colonização é um processo de superação do colonialismo, geralmente associado às lutas anticoloniais no marco dos Estados que resultaram na independência política das antigas colônias. Nesta tese, adotaremos o termo decolonial com a supressão do “s”.

O colonialismo é uma estrutura de poder, de dominação e exploração que aconteceu nos países colonizados, como na América Latina, e opera até à época contemporânea pela colonialidade como padrão de poder, na naturalização das hierarquias territoriais, raciais, artísticas, culturais e epistemológicas que reproduzem as relações de dominação e deixa profundas marcas nos colonizados.

⁵⁹ A sugestão do uso do termo decolonial, com a supressão do “s”, com o sem hífen, foi feita por Catherine Walsh. A supressão da letra “s” marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria. (BALLESTRIN, 2013, p. 108).



Compreendemos que nossa América não foi descoberta como muito já se falou, ela foi colonizada, usada, e junto com ela foi também colonizado os povos originários, seus costumes, culturas, ritos, e toda forma de vida existente aqui foi alterada. Os colonizadores impuseram sua cultura, espiritualidade, usaram a terra para retirada de riquezas que até então não tinham valor por aqui, e tudo se alterou de modo que hoje precisamos reunir esforços para compreender o tamanho do impacto destrutivo que a colonização gerou para os autóctones num primeiro momento de (des)encontro.

Com o fenômeno da globalização e, também, após 500 anos vivendo sob as consequências desse processo colonizador, houve acontecimentos marcantes que mudaram os paradigmas vigentes no mundo moderno, e consequentemente toda ilusão e promessas não cumpridas por esse modelo de pensamento. Na América-Latina, e também em demais países historicamente colonizados, emergiu uma nova perspectiva epistemológica provinda de uma consciência de que o modo de pensar, de produzir conhecimento e de se relacionar com a própria existência tem se mostrado alheia à nossa ancestralidade histórica.

Nesse trabalho, partimos da ideia de que a educação é um ponto especial a partir da qual toda colonialidade existente se propaga, de modo sutil por vezes, porém efetiva, que faz perdurar a colonialidade do saber, do poder e do ser, e é na perspectiva da colonização do ser (do ser/estar, sentir/pensar) que nos debruçamos especialmente.

A estética da sensibilidade e a Psicologia escolar se mostram como mecanismos aliados a essa forma de colonização da subjetividade, dos afetos, das emoções, dos sentidos, contribuindo para a manutenção da colonialidade do saber e do sentir e pensar na educação, para a continuidade de uma educação aliada da sociedade de consumo cuja intenção é de manter do status quo sem salvaguardar críticas aos processos colonizadores ocorridos e ainda ocorrem legitimados pela colonialidade.

A sociedade da produtividade, da dicotomia, da razão apurada foi nos distanciando do sentir-pensar, cindiu o que é do campo do sentir e o campo do saber de modo dicotômico. Mignolo (2010) utilizou a expressão *visión del mundo* para o qual “el concepto de ‘visión’ es privilegiado en la epistemología occidental. Al serlo, bloqueó los afectos y los campos sensoriales, uno sólo de los cuales es la visión” (MIGNOLO, 2010, p. 31).

As finalidades do processo educativo são a emancipação, a libertação e a humanização do ser humano. Porém, a educação nas sociedades contemporâneas, neoliberais, tem uma relação intrínseca com o poder político e, por isso, tem lugar privilegiado para a imposição da cultura e da ideologia dominantes. No entanto, os espaços educativos são, também, espaços de resistência e insurgência.

A colonialidade do saber se dá por meio da prescrição do conhecimento acadêmico ocidental europeu e norte-americano e a rejeição do saber popular. Afinal, é no âmbito epistemológico que a colonialidade enaltece sua dominação, reduzindo e selecionando conhecimentos, validando alguns e excluindo outros, impossibilitando o emergir de outras perspectivas epistemológicas. Essas características que foram engendradas e articuladas pelos colonizadores propiciaram “[...] a dupla modernidade/colonialidade [que] historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação, subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista” (WALSH, 2009, p. 16). Pensar em como se pode decolonizar um povo, passa, necessariamente, pela educação dele. Walsh (2013, p. 64) diz que

(...) se puede entender lo pedagógico de lo decolonial, por una parte (...), como metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas



y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s)colonización.

Ao menosprezar os saberes que foram subalternizados consequentemente os seres humanos portadores desses saberes também foram. Essa subalternização e o aniquilamento representam uma estratégia colonial para a imposição da cultura europeia-ocidental, dos seus valores e do seu paradigma epistemológico.

A colonização não foi apenas um movimento violento de construção da ordem burguesa através dos recursos monetários (ouro e prata), recursos naturais (madeira, tabaco, açúcar, café etc.) e força de trabalho (negros e indígenas). A colonização foi também um processo subjetivo que edificou a consciência burguesa ao mesmo tempo que inferiorizou a imagem do Outro. O movimento de constituição da consciência moderna é um processo subjetivo. A colonização é em si da origem da subjetividade, a forma moderna de relacionamento subjetivo-simbólico, matriz formal da consciência burguesa.

Eis aqui o ponto central que tange a teoria decolonial, a estética da sensibilidade e a Psicologia Escolar. Sendo a estética da sensibilidade o próprio processo de subjetivação, poderíamos dizer que a estética da sensibilidade não é a conformação das subjetividades ao *modos operandi*, mas sim, as subjetivações humanas dos aspectos sensíveis da alteridade, da conscientização de uma educação humanizadora, emancipatória, de descolonização nos processos de ensino-aprendizagem e se fazer docente/discente.

Podemos notar que a educação, oriunda do projeto moderno e colonizador, deixou até os dias atuais o modelo de educação que se segue até hoje. Porém, não dá mais para acreditar nos marcos pretensamente emancipatórios da modernidade esclarecida, pois para conceder liberdade e universalidade ao sujeito foi preciso reprimir e particularizar, discriminar aqueles que não cabem nesse invólucro abstrato e a Psicologia Escolar, se atuando em uma posição sem as críticas a esse modelo opressivo, corrobora para a naturalização do fracasso escolar, individualizando os problemas e patologizando educandos, logo exclui, classifica, descarta, coloniza.

Ao passo que também não é possível desprezar tudo o que foi introduzido pela modernidade, todos fomos impactados pelo colonialismo (e continuamos sendo afetados pela colonialidade), e é aqui nesse descompasso que a teoria decolonial entra como uma outra opção. A teoria decolonial suscita um novo modo de pensar e agir, a partir do que temos hoje. Não é esquecer o passado, e nem aceitar de pronto o presente, mas sim, a partir de tudo isso, reinventar, ressignificar, ser insurgente nas propostas educacionais.

A estética da sensibilidade poderia ser pensada, agora, numa estética que seja sensível às lutas dos movimentos sociais, sensíveis às condições de colonialidade ainda existentes, e que se reinvente numa nova estética educacional, numa nova modalidade de sentir e pensar na e para educação.

Mignolo nos lembra em seu artigo “*Aisthesis Decolonial*” (2010) que a palavra estética deriva do vocábulo grego antigo *aisthesis* (αἴσθησις), que significa sensação. “*A partir del siglo XVII, el concepto aisthesis se restringe, y de ahí en adelante pasará a significar “sensación de lo bello”. Nace así la estética como teoría, y el concepto de arte como práctica.*” (MIGNOLO. 2010, p. 13). E os valores de um grupo particular, no caso, as elites europeias, reivindicam o estatuto de universal.

Esta operación cognitiva constituyó, nada más y nada menos, la colonización de la aisthesis por la estética; puesto que si aisthesis es un fenómeno común a todos los



organismos vivientes con sistema nervioso, la estética es una versión o teoría particular de tales sensaciones relacionadas con la belleza. (MIGNOLO. 2010, p. 14)

Com o passar do tempo ela adquire uma roupagem limitadora, atrelando-se ao conceito de belo (padronizado), ditando normas para a criação artística, selecionando para legitimação o que é ou não arte de acordo com os juízos elaborados pelas elites. É a esse fenômeno que Mignolo vai chamar de “colonização da *aesthesis*” que se origina do propósito da universalização de uma forma padrão de pensar, da imposição de valores de determinado(s) grupo(s) ao resto da humanidade.

De acordo com Tlostanova (2011), a ideia de se ter uma universalidade é uma estratégia colonial para reprimir as subjetividades locais. A estética europeia colonizou a *aesthesis*, impondo regras e padrões sobre o que deve ser considerado belo e o feio, reprimindo construções culturais. E “(...) a *estética ocidental hegemônica, que codificou sus modos de sentir y percibir como los únicos verdaderos y aceptables*”, precisa ser transposta.

A estética decolonial, “*no cuestiona meramente lo que es lo sublime y bello, sino también quién es la persona que juzga, cómo y bajo qué factores su subjetividad y gusto han sido formados y por qué tiene o no derecho a emitir juicios estéticos universales.*” (TLOSTANOVA. 2011, p. 28.)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, tem-se na estética decolonial uma insurgência, um contra poder, um ato de resistência que visa à formação de subjetividades decoloniais. E como entendemos que o mundo em que vivemos é construído pelos próprios sujeitos que o constroem; e trabalhamos para dias melhores na humanidade onde tenhamos resguardada nossa igualdade justamente por sermos diferentes, consideramos a decolonização da estética da sensibilidade adjuvante para o pensar de uma Psicologia Escolar decolonial, uma urgência de nosso tempo, e vê-se nisto o real sentido do que deveria ser a definição e a função da estética da sensibilidade para uma educação.

A estética da sensibilidade, como se vê nos trechos apresentados, está implicada em conformação das subjetividades para atender a demanda da sociedade contemporânea, uma subjetividade plástica, moldável, adaptável, imaterial, flexível, a serviço do status quo, a serviço do capital. E o que seria, portanto, a estética da sensibilidade para uma educação decolonial? Seria uma insurgência, um contra poder, um ato de resistência que visa à formação de subjetividades decoloniais aliadas a uma Psicologia Escolar consciente dos processos colonizadores da educação, sensível às mazelas sociais que se vive por causa do colonialismo e da sua consequente colonialidade. A Psicologia escolar estaria a favor da modulação das subjetividades sensíveis às causas das minorias, conscientes da história de violência e selvageria do colonialismo, sensíveis às culturas e costumes dos povos que foram marginalizados, excluídos, e cúmplice de muitos povos que ainda resistem, ainda que arduamente, a todo o processo de “civilização”.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Resolução CEB n. 3 de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>, 1998.
- CASTORIADIS, C. A Instituição Imaginária da Sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terr, 1987
- GOLDENSTEIN, M. S. A Exclusão da escola de 1º grau: a perspectiva dos excluídos. São Paulo: FCC, 1986.



MACHADO, A. M. Relato de uma intervenção na escola pública. In A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (p.93-106). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MIGNOLO, W. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad. Buenos Aires, Del Signo. 2010.

MOYSÉS, M. A. A. A institucionalização invisível – crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas, SP: FAPESP/ Mercado de Letras, 2001.

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização: o obscurantismo reinventado. in: COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A. *Novas capturas, antigos diagnósticos da era dos transtornos: memórias do II seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos* (pp. 41-64). Campinas: Mercado de Letras, 2013.

PATTO, M. H. S. A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

SAWAIA, B. *As Artimanhas da Exclusão*, Editora Vozes, Petrópolis, 2001.

SAWAIA, B. Comunidade: a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade in CAMPOS, R. *Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia*, Petrópolis, Vozes, 1998, P. 54-80

TLOSTANOVA, M. La Aesthesis Trans-Moderna en La Zona Fronteriza Eurasiática y el Anti-Sublime Decolonial. Calle 14. Revista de Investigación en el campo del Arte. Volume 5, número 6. Jan-Junio de 2011

TORRES, F. R. A estética da sensibilidade nas diretrizes curriculares nacionais. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2011.

TROJAN, R.M. Estética da sensibilidade como princípio curricular. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 425-443, maio/ago. 2004

WALSH, C. Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala, 2009.

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



perspectivas decoloniais

interseccionalidade e relações étnico-raciais na educação básica

Aline Pinto Medeiros Oliveira⁶⁰

Resumo: O presente estudo emerge na perspectiva a uma visão mais aguçada no que tange ao interesse intercultural de raça e etnia numa perspectiva decolonial na educação básica. A cultura branca, europeia e a norte-americana têm sido engendradas desde muito cedo em nossas mentes, como a única existente e válida como correta e substancial de nosso povo. No que pressupõe ao âmbito escolar percebe-se necessidade de um estudo interdisciplinar em vista de visão ampla para as crianças e toda a comunidade escolar sobre os processos constituintes do nosso povo brasileiro justificando-se o estudo. Este tem por objetivo geral: Analisar as diversas visões de autores sobre a importância em dar mais visibilidade as camadas subalternizadas da sociedade sobretudo da etnia negra, indígena e outras que também compõem o território brasileiro em contribuição para um pensamento descolonizador iniciando na Educação Básica. Desta feita propõe-se a pergunta de investigação: De que forma se pode decolonizar o pensamento preconceituoso da cultura negra e indígena no país iniciando pela Educação Básica?. A metodologia do estudo é bibliográfica para que se pudesse dar mais visibilidade a leitura com: Freire 1996, Candau 2010, Walsh 2012 e Boaventura de Souza Santos 2007 que trataram sobre a importância da decolonialidade e a ligação da interculturalidade nas relações étnico-raciais com a educação básica. Portanto, este estudo é relevante em vista de que nos induz enquanto profissionais a multiplicar em nossa sala de aula os conhecimentos sobre a diversidade em nosso país, tornando-o mais humano e igualitário iniciando logo pela Educação Básica.

Palavras-chave: Decolonidade. Relações Étnico-raciais. Educação Básica.

1. INTRODUÇÃO

Na perspectiva de trazer a Educação Básica as temáticas relacionadas a negritude, a educação indígena, e outras culturas que compõe a diversidade de nosso país pode-se dizer que não é uma tarefa fácil em vista de que as imposições de pensamentos preconceituosos vêm sendo disseminadas em nossas mentes desde o período da colonização nacional.

A cultura europeia e a norte-americana têm sido engendradas desde cedo em nossas mentes, como a única existente e válida como correta e substancial de nosso povo. Porém, muitos pesquisadores têm estudado formas de desfazer esse pensamento colonizador infiltrado em nosso país por povos europeus.

Assim, a busca pela valorização da diversidade cultural tem tido um esforço por muitos pesquisadores, na busca pelo reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural de nosso povo, falando aqui es-

⁶⁰ Doutora em Ciências da Educação pela Universidad San Lorenzo-PY reconhecido pela Universidade Anhanguera de São Paulo - UNIAN, alinepmedeiros2011@hotmail.com;



pecialmente da cultura negra e indígena as principais culturas que originaram o nosso país tão miscigenado.

Desta feita, o presente estudo se dispõe a necessidade de proporcionar uma visão mais ampla tanto para pesquisadores como para estudantes e comunidade escolar sobre os processos constituintes do nosso povo brasileiro no respeito a sua diversidade.

No que pressupõe ao âmbito escolar percebe-se necessidade de um estudo interdisciplinar no seio escolar em vista de proporcionar visão ampla para as crianças e toda a comunidade escolar sobre esses processos constituintes do nosso povo e é assim que se justifica este estudo.

Por isso, o estudo tem por Objetivo Geral: Analisar as diversas visões de autores sobre a importância em dar mais visibilidades as camadas subalternizadas de sociedade sobretudo da etnia negra, indígena e outras em contribuição para um pensamento descolonizador iniciando na Educação Básica. E como objetivos específicos: a) Apontar o pensamento de autores sobre como se pode decolonizar nosso pensamento preconceituoso visibilizando as camadas subalternizadas sobretudo a negra, indígena e outras; b) Perceber a necessidade de trabalhar interdisciplinarmente no seio escolar com a temática da racionalidade negra e indígena em contribuição a uma visão ampla de formação étnico-racial do povo brasileiro; c) Contribuir com a ampliação a construção de epistemologias científicas de construção de divulgação dos saberes com a diversidade cultural de nosso Brasil iniciando pelo ambiente escolar na Educação Básica.

Portanto, propõe-se a pergunta de investigação: De que forma se pode decolonizar o pensamento preconceituoso da cultura negra e indígena no país iniciando pela Educação Básica? Assim, pode-se perceber a necessidade de ampliação de estudos no que corresponde a cultura negra e indígena e outras, e sua importância para a formação cultural de nosso país no enfrentamento ao preconceito racial e étnico.

A metodologia do estudo é de cunho bibliográfico. Em busca de mais informações e sustentabilidade sobre o assunto pesquisou-se Freire 1996, Candau 2010, Walsh 2012 e Boaventura de Souza Santos 2007 que tratam a importância da ligação da interculturalidade com a Educação Básica.

Em seu desenvolvimento o estudo divide-se em três momentos principais: I) Pensamento descolonizador na visibilidade da cultura negra e indígena e outras; II) Interdisciplinaridade com a temática negra e indígena na Educação Básica; III) Análise construtivas de epistemologias de saberes com a diversidade. Portanto, este estudo é relevante em vista de que nos induz enquanto profissionais a multiplicar em nossa sala de aula os conhecimentos sobre a diversidade em nosso país tornando o mundo mais humano e igualitário.

2. METODOLOGIA

A metodologia deste estudo dispõe de estudo bibliográfico (Minayo, 2008), mas nem por isso, também não deixa de ser social em vista de que busca mais informações a respeito de como se tenha uma visão decolonial sobre a cultura negra e indígena e outras respeitando a diversidade nacional, este pensamento também buscou-se nos apontamentos de (WALSH 2012), como também no trabalho com a interdisciplinaridade como aporte promissor na Educação Básica, nessa vertente contribuiu (FERREIRA 2007).

E na busca de informações para a contribuição de construções de novas epistemologias de saberes consultou-se Boaventura de Souza Santos (2007) que chama a ligação dos saberes científicos com os saberes populares de ecologia de saberes, com a significância de estudar a cultura negra, a indígena e outras na busca de construir novas epistemologias. Enfim,



houve também outros autores que fortaleceram o estudo e que foram citados no decorrer do estudo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Pensamento decolonizador na visibilidade da cultura negra e indígena.

O pensamento libertador decolonial já vem sendo pensado em toda a América Latina que tem como referencial a conferência de Bandung na África em 1955, ela traduz movimento de liberdade e libertação do pensamento opressivo colonizador, que propunha o reconhecimento da igualdade de todas as raças e nações, grandes e pequenas, pensamento esse que vêm se disseminando não somente no continente africano, mas em outros países que compõem a América Latina.

O pensamento decolonial segundo Walsh 2012 é a construção de novos caminhos de ser, pensar, olhar, escutar, sentir e viver. É, portanto, perceber que há outras culturas existentes e que precisamos dar visibilidade a essas culturas que foram subalternizadas pelo pensamento colonial pela cultura branca trazida pelo colonizador europeu, cultura esta que nos foi imposta como certa, correta, desejável e como a melhor escolha a se fazer.

Paulo Freire 1996, informa que a prática educativa profissional requer que o nosso pensamento enquanto disseminadores do conhecimento seja libertador no seio da comunidade, libertador de quê? do pensamento colonial da cultura branca europeia e norte-americana que nos foi e nos é imposta desde o momento da colonização até os dias de hoje.

Esta cultura branca sempre ditou e ainda hoje dita o nosso modo de vida, as nossas escolhas e a escola nos parece ser a disseminadora maior desse pensamento colonizador: porque ela dita o currículo não contextualizado com a nossa realidade e nem com a nossa diversidade cultural, junto a ela os meios de comunicação também fazem sua parte na divulgação dessa cultura branca nos impondo o que devemos consumir, como devemos viver, qual deve ser o padrão de felicidade e tudo isso é disseminado pelos nossos alunos, professores, gestores e principalmente pelo estado que tem a força maior de imposição cultural atual.

Quando Nascimento (1978) fala que tivemos um verdadeiro genocídio de negros em nosso país não é somente para nos lembrarmos de todo o massacre negro e também indígena existente e real em nosso país, em memória dos 300 milhões de africanos assassinados por escravistas, invasores, opressores, racistas, estupradores, saqueadores, torturadores e supremacistas brancos. É para lutarmos para visibilizar essas camadas subalternizadas que em muitos séculos o país está em dívida.

Vivemos em um país distorcido segundo (Santos 2002) onde a modernidade é uma arma para a colonialidade, porque ela nos impõe padrões: de consumo, ideologias falsas, de beleza e até de felicidade e esses padrões atingem principalmente a nossa diversidade cultural que internaliza e se desapropria de sua própria cultura para adquirir a cultura branca, eurocêntrica, norte-americana: “A nova composição orgânica urbana, gerada pela redistribuição de valores relativos dentro da cidade, atingirá sobretudo aquelas áreas inadequadas, por sua configuração atual, a dar uma resposta territorial às novas exigências da modernidade” (SANTOS 2002, p. 13). Então, precisamos fazer esse combate apostando nas novas gerações que são nossas crianças e jovens, começando desde cedo em nossa Educação Básica.

Parece que o negro e o índio vivem em um território que não é o seu e que nunca vai se sentir em casa, pois foram desapropriados não só do seu território físico, mas também de suas raízes culturais pela cultura branca. Os quilombos e as comunidades indígenas foram e ainda são sinônimos não só de



sofrimentos, mas também de cultura que nos fazem voltar as nossas raízes, e que devemos valorizar a vida dessas pessoas é o que conta a história de Beatriz Nascimento uma negra historiadora e professora:

Dizendo isto, estou tentando transmitir minha experiência de pesquisa sobre os quilombos brasileiros, pesquisa que tomou, no projeto, o título de “Sistemas sociais alternativos organizados pelos negros – dos quilombos às favelas”. Este projeto é também um grande sonho. Cientificamente falando, pretendemos demonstrar que os homens e seus grupamentos, que formaram no passado o que se convencionou chamar “quilombos”, ainda podem e procuram fazê-los. Não se trata de, no meu entender, exatamente de sobrevivência ou de resistência cultural, embora venhamos a utilizar estes termos, algumas vezes como referência científica. O que procuramos neste estudo é a “continuidade histórica” (RATTIS 2006 , p. 57)

Tentar identificar seu território parece ser uma tarefa constante da diversidade nacional, não somente a negra, a indígena, mas das inúmeras diversidades que compõem o Brasil. Para os alunos também não é diferente, eles podem procurar na escola o seu território, a sua casa e não encontrar.

Essa não é uma luta fácil, a escola por ser a primeira a propagar essas desigualdades, como pode também ser a primeira traçar o caminho inverso com políticas contrárias as do Estado, tendo em seu próprio Projeto Político Pedagógico ações que possam viabilizar atitudes voltadas a uma maior participação social da cultura negra, indígena e outras, pois essas, crianças(negras, índias...), jovens e adolescentes veem na escola um território de esperança e crescimento não somente profissional, mas também de reconhecimento social e esse é o início do pensamento decolonial quando a escola como instituição social passa a fazer o seu papel na sociedade para oportunizar um mundo mais justo e igualitário (GEERTZ, 1989)

O pensamento decolonial pode se infiltrar na escola a partir do momento que cada professor trabalhe com essa temática principalmente com a temática étnico-racial não esquecendo também a temática de gênero no momento em que nos aquilombamos e nos indigenizamos num novo projeto de nação, a essa nova concepção de sociedade. Não deixando o racismo, sobretudo o racismo epistêmico nos aprisionar e continuar a criar sujeitos com uma concepção rebaixada de si mesmos integrando-se ao neofascismo e ao conservadorismo.

A esse pensamento nos é imposto que o negro e o índio não podem contribuir com a formação nacional, com as pesquisas científicas, com um conhecimento não válido, e muito menos epistêmico. Pode-se perceber que isto é desmistificado com a cultura indígena bem como com a cultura negra quando os estudos e pesquisas científicas brancas admitem que seus conhecimentos são válidos e podem ser provados e comprovados.

Percebe-se esta premissa na Obra do Negro Carlos Eduardo Dias (Machado 2016, p.02), sua obra fomenta que a raça negra possui cientistas brilhantes, a seu modo, que possuem projetos inovadores no mundo científico com seus conhecimentos. Ao falar da obra Gênios da Humanidade ele diz: Esta obra tem a possibilidade de esclarecer que a raça negra é composta de cientistas brilhantes e de projetos que estão sendo desenvolvidos no mundo científico- experiências que, apesar dos problemas de financiamento, inovam e criam soluções tecnológicas para o mundo moderno.

Portanto, o autor confirma que a omissão histórica que se vem fazendo da cultura negra e também na indígena é um processo de desigualdade à medida que omite saberes tradicionais.



É necessário que estes tenham atuação efetiva na sociedade, que participem de decisões, que encabeçam projetos, programas que propaguem o efetivo equilíbrio de poder para todos sem qualquer distinção de raça, cultura, povo, etnia, que todos tenham o direito de participar de decisões civis.

Há uma necessidade insurgente afirma Walsh 2012 de resistir aos nossos inimigos que tentaram destruir a nossa identidade étnica, racial e cultural. É preciso união de cada par que compõe inicialmente as unidades escolares a um novo projeto de país, de sociedade nacional. Há ainda um longo processo de desconstrução e destruição dessas imposições, o que ela chama de descolonização articulados a estratégias de ensino e do que ela chama de pedagogias “outras”.

Sabe-se que esse processo de desconstrução cultural a que nos foi imposta não é um processo fácil, ainda por isso temos poucos trabalhadores. Assim, disseminar esse pensamento deve ser a nossa missão para estarmos juntos nesse processo que embora caminhe a passos largos os frutos serão colhidos e precisam ser plantados desde cedo, sobretudo inicialmente logo e de imediato na Educação Básica.

Esse processo de implementação de pedagogias “outras” pode iniciar com o processo de resignificação da prática enquanto profissional inicialmente no ensino básico, transcorrendo o caminho contrário do que se ensina na universidade da teoria para a prática. O caminho contrário agora será da prática para a teoria para que assim novas teorias se iniciem e possam ser postas em prática de acordo com cada território e público escolar traduzindo novas formas de ser, viver e olhar o mundo com igualdade e sobretudo equidade.

3.2 Interdisciplinaridade com a temática negra e indígena na Educação Básica

A interdisciplinaridade pode ser uma das portas de entrada para a disseminação da cultura negra e indígena no seio escolar, ela pode traduzir movimentos não lineares e não cartesianos dentro da sala de aula, pois predispõe de inúmeras formas a desconstrução e (re)construção de outras racionalidades impostas a nós desde nossa infância, bem como quebra de paradigmas dos padrões culturais brancos que nos foram apresentados.

Através do trabalho com cada disciplina e ou eixo temático da Educação Infantil um professor pode desenvolver sua “pedagogia”, mas não a entendendo como tal, mas como informa Walsh 2012, como uma política social:

A ideia de estudos interdisciplinares tem raízes muito mais antigas e surge ao longo da história com diferentes nomes. Mais recentemente, aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais, do MEC, dessa vez com o nome de Temas Transversais. Sua origem está na afirmação da incapacidade do sistema tradicional de ensino - baseado em aulas de diferentes matérias, cada uma com programas específicos predefinidos - em despertar o interesse e em formar o verdadeiro espírito científico, que é curioso, observador, analítico e crítico. (FERREIRA 2007, p.01)

A interdisciplinaridade está relacionada há como o conhecimento que pode ser trabalhado e ou adquirido de forma universalizada no processo de ensino, através de assuntos que podem tematizar as demandas sociais e no que se fala no contorno da equidade étnico-racial que tanto se vêm falando e vislumbrando ao longo dos séculos, demanda esta que caduca enquanto não se trabalha no seio escolar, nem se protagoniza em vista também de recursos financeiros.



O resgate da história da negritude brasileira e sobretudo da indígena no pilar da interdisciplinaridade pode impactar nas aprendizagens: na forma de ser, viver, fazer e ver o mundo: “Pedagogias que desafiam o monólogo da razão moderno/ocidental colonial e mito racista da modernidade/colonialidade”. (BAUTISTA 2012, p.05);

Assim, é necessário e insurgente a reconexão dessas culturas com a escola e sociedade, na proposta de desfazer o racismo epistêmico imposto pela cultura europeia até hoje, sem falar também das influências da norte-americana.

Valorizar nossas raízes têm sido o desafio maior, pois se propõe pelo Estado, pela mídia, pelas famílias um padrão de normatizações de vida que influencia as formas de ver a realidade alastrada desde os primeiros anos de ensino até a universidade uma uniformização de cultura e raça ideal. A interdisciplinaridade vem a ser uma ferramenta eficaz na promulgação de saberes seja étnico/racial/gênero/cultural, ela traduz em seu bojo inúmeras possibilidades em diferentes contextos sejam eles nas linguagens, humanas ou ciências exatas já se falando a partir do Ensino Fundamental.

Para cada criança e jovem a escola é um espaço de sonhos, esperanças e novas possibilidades, principalmente para as camadas subalternizadas sejam elas da cultura negra, indígena, ribeirinhos, terreiros, ciganos e outros que compõem os coletivos brasileiros. A escola é um espaço de potência, esperança de apropriação de território acreditada por essas populações.

Fazer desse território um lar, uma proteção contra a agressividade cultural eurocêntrica é então o papel primordial dos profissionais que ali estão, proteger essas crianças contra as barbáries: negligências, preconceitos, mortes que seja física ou por seus sonhos deve ser a missão de cada componente na mudança epistemológica de um currículo engessado, não contextualizado com as comunidades e a diversidade territorial de nosso país de dimensões continentais, para assim, portanto evitar o adoecimento desses corpos e dessas mentes.

Por isso, a união de forças e o estado de cooperação de cada ente profissional em sua diversidade disciplinar e ou eixo educacional induz a aquisição de conhecimentos inerentes e insurgentes de nossas verdadeiras raízes no enfoque pela unificação dos saberes. (SAVIANI 1990)

Desmistificar não somente os termos: índios e negros, mas também nomenclatura a gêneros têm sido segundo (Gonçalves e Silva 2000) um enorme entrave à modernidade do nosso país, pois além de serem preconceituosas subalternizam essa diversidade, comprometendo o crescimento cultural e equidade nacional.

A escola como entidade mineradora do conhecimento deve estudar estratégias de aproximações disciplinares, entre os eixos de aprendizagens na Educação Infantil, nos diversos campos do conhecimento reconhecendo “as dimensões culturais, sociais (...) que podem ser pelos alunos vivenciadas na cidade ou região em que vivem” (BRASIL 1998, p.83) no despertar destes para um olhar holístico do conhecimento na reflexão como ser social dando uma nova visão da natureza e da realidade.

A interdisciplinaridade como ferramenta potencializadora do conhecimento possibilita que a temática intercultural esteja em diversas áreas respeitando o espaço umas das outras, e enfim podendo se falar até de transdisciplinaridade conduzente a compreensão de conhecimentos uma vez pensados que fossem impossíveis de adquiri-los.



A leitura, por exemplo, é uma verdadeira arma no contexto educacional, mas até a literatura em nossas escolas é determinada pela cultura branca e imposta a conhecer autores que não fazem e que nunca fizeram parte da nossa história e que nunca levaram no rosto as marcas da subalternização e da invisibilidade. Desta feita a literatura negra ou indígena deve ser uma das marcas essenciais no processo de descolonização, pois elas retratam as marcas da nossa história e a subalternização dessas camadas sociais, é o que afirma (Jesus 1996):

O livro... me fascina. Eu fui criada no mundo. Sem orientação materna. Mas os livros guiou os meus pensamentos. Evitando os abismos que encontramos na vida. Bendita as horas que passei lendo. Cheguei a conclusão que é o pobre quem deve ler. Porque o livro, é a bussola que há de orientar o homem no porvir (...)(JESUS, 1996 p. 167)

A leitura das literaturas negras e também da indígena, embora ainda seja pouca, deve ser o primeiro passo para reflexão de alunos e professores pautados nos princípios de cidadania. Há ainda quem pense que as crianças não aprendem com a leitura descolonizadora do pensamento preconceituoso nas relações étnico-raciais, é tanto que vão entender, porque também desde crianças entendem o ensino ao preconceito racial iniciado desde o seio familiar.

Assim, práticas educacionais inovadoras devem fazer parte do sistema educacional vigente englobando a contextualização dos conteúdos, como a forma pela qual estes serão trabalhados intertextualizando os assuntos nos vários eixos de aprendizagens da Educação Infantil e posteriormente nas disciplinas do currículo a partir do Ensino Fundamental. Assim, facilitará o trabalho pedagógico educacional intercultural:

O trabalho pedagógico é uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal para realizar nos sujeitos humanos as características de seres humanos. Essa prática social é munida de forma e conteúdo, expressando dentro das suas possibilidades objetivas as determinações políticas e ideológicas dominantes em uma sociedade. (FRIZZO 2013, p.05).

Portanto, essa discussão deve ser interseccional em todos os pilares educacionais para que não se desligitime os sujeitos do seu ser, viver, fazer, sentir e ver o mundo. Sujeitos estes com competência étnica/racial/cultural/gênero que deve ser respeitada e visibilizada iniciando pelo território escolar.

3.3 Análise construtivas de epistemologias de saberes com a diversidade

Percebendo que a construção das epistêmes são advindas e fortalecidas pelo pensamento egocêntrico branco, europeu, norte-americano é necessário e insurgente (Walsh 2012), que se construa ou (re)construa epistêmes e/ou novas epistemologias baseadas em movimentos de desintoxicação para nos imunizarmos contra as falsas ideologias de racismo, gênero, fascismo, machismo, homofobia e tantas outras que conjunturadas formam base preconceituosa para nossa sociedade.

Essa desconstrução pode emergir nas comunidades, nos coletivos formados e que se vêm formando, e sobretudo na escola desde cedo, por isso a ênfase na Educação Básica. A escola pode trazer em bojo a luta antirracista para desfazer as mentiras do pensamento que a epistemologia colonial construiu em torno de sua racionalidade branca europeizada.

A escola pode ser um campo de reeducação para a detóx, na construção de novos saberes em bus-



ca de epistemologias que geraram nossa nação, quer sejam elas negras ou indígenas e outras. A interculturalidade pode promover momentos ricos na escola de reflexão e promoção cultural (CANDAU, 2010).

No seu pequeno manual antirracista (Ribeiro 2016) argumenta que a prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas, são atitudes comuns, mas que são levadas para o nosso dia a dia, para as escolas, para as nossas vivências que podem determinar novas formas de ver, viver, fazer e pensar o mundo e a diversidade cultural. Apontar a discussão quer seja negra, indígena e de gênero tem por base a epistemologia interseccional segundo Ribeiro 2016 elas não podem estar separadas justamente porque fazem parte do mesmo patriarcado:

Pensar a interseccionalidade é perceber que não pode haver primazia de uma opressão sobre as outras e que, sendo estas estruturantes, é preciso romper com a estrutura. É pensar que raça, classe e gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, mas sim de modo indissociável. (RIBEIRO, 2016 p.03).

O olhar colonial abarca todos os olhares (racista, étnico, machista, homofóbico etc) por isso os diálogos decoloniais na educação não devem ser tratados de forma separada ou diferenciada, em vista de que fazem parte das mesmas barbáries e sofrimentos coletivos das camadas subalternizadas e invisibilizadas pela sociedade.

A luta maior na construção de novos conhecimentos e novas teorias do conhecimento são externas e não internas, pois a mentira do pensamento epistêmico testado e monopolizado pela cultura branca frutificou que vem desde o ventre europeu e produziu ciência com sangue e morte daqueles que primeiro aqui estavam (índios) e com os que aqui escravizados (negros) chegaram ao nosso continente.

Não se pode deixar de falar dos discursos impostos como corretos a respeito de como deveria ser a fundamentação cultural, étnica e de gênero no país sem citar o papel da igreja imbuída de dogmas pelo Vaticano com bispos e arcebispos no comando papal. Nessa construção e imposição de valores e certezas: educacional, religiosa, étnica e principalmente de gênero nos impõe modelos educacionais, culturais e racial que desembocam num monismo científico implantado em nosso país.

Por isso, desconstruir essa imposição que nos foi imposta há séculos é um desafio à medida propõe a libertação desse cárcere iniciando por parte de um dos componentes que compõem o tecido social, a escola. E esse deve ser um movimento de fora(sociedade) para dentro(escola) na união de todos(pesquisadores, professores, família etc...)

É insurgente (Walsh 2012) a educação com a ecologia de saberes (Santos 2007) que inclua a todos independente da raça/etnia/gênero abrindo caminhos para novas formas de pensar, ser, viver e ver protegendo nossas crianças e jovens das epistêmes que determinam nossa forma de ser e de viver.

Pode-se dizer que este modelo cívico foi herdado da escravidão e nos é imposto até hoje determinando as relações sociais:

O modelo cívico brasileiro é herdado da escravidão, tanto o modelo cívico cultural como o modelo cívico político. A escravidão marcou o território, marcou os espíritos e marca ainda hoje as relações sociais deste país. Mas é também um modelo cívico subordinado à economia, uma das desgraças deste país.(Santos 1997, p 135).



É preciso trabalhar epistemologias racionais a nossa raça/cultura primeiras, trabalhar contra aquelas que realmente não configuram nossa verdadeira identidade: antifeministas, discriminadores, fascista que têm feito estragos principalmente no que diz respeito a nossa legitimidade.

O espaço escolar deve ser território garantido a nossas crianças e jovens, território de esperanças, visibilidade e equidade não importando onde esteja, na ruralidade ou na periferia para que a exclusão pare de ser vivida e revivida neste sintagma de desumanização, que é um desafio político no cotidiano de nossas escolas principalmente no movimento da autocensura e avançar nas discussões, por isso que a junção Família e a Escola é um espaço para as relações de afeto e de enfrentamento dessa autocensura.

O tema raça deve uma epistême de mobilização nacional para serem trabalhadas em todas as escolas do nosso país seja ela pública, particular, religiosa, filantrópica e de qualquer cunho. O tema etnia/raça, é, pois, um desafio permanente que se arrasta de séculos antes a contemporaneidade, pois segundo (Freire 1996) a educação é uma potência contra o racismo e contra as desigualdades sociais.

Segundo (Gonçalves e Silva 2000) a proposta de mobilização nacional para a equidade racial se acerta em duas fases a primeira com a inclusão dessa temática nos currículos escolares e na formação de professores e a segunda com ações concretas com políticas asseguradas a constituição federativa brasileira, pois ainda há hoje projetos de constituição de nações sem negros e indígenas.

Pensar em educação como movimento de luta requer pensar a pedagogia não como uma disciplina, mas como uma política social (Walsh 2012) avistada pelos apontamentos de Paulo Freire.

Muitas são as epistemologias que devem ser trabalhadas desde a infância até a universidade essas devem ser epistêmes insurgentes que fazem parte da luta das camadas subalternizadas e invisibilizadas: sustentar a criança negra, índia na escola, não se descuidando de todas as etapas da educação; denunciar a pirâmide racial brasileira que estão multiplicadas em nossas escolas, mídias em geral; trabalhar políticas de (re)conexão com a diversidade de coletivos existentes em nosso país visibilizando sua cultura seus conhecimentos e legitimando esses conhecimentos; denunciar as condições das mulheres negras, trans, índias, ciganas de terreiro, do sertão e outras desigualdades, contribuindo assim, portanto, para se construir uma outra nação, quer seja tematizando os currículos ou com projetos ou programas, mas que essas políticas sociais aconteçam insurgentemente evitando às barbáries.

As escolas bem como outros espaços não escolares podem se tornar espaços não somente de reflexão/ação/prevenção/valorização de etnia/raça/gênero representando inicialmente medidas de inclusão, interculturalidade (Candau 2010) e inovação pedagógica não com metodologias diferenciadas ou autopromoções, mas com políticas sociais.

A escola deve ser um território de propagação de educação e cultura por isso ela precisa ser reinventada de acordo com sua nação (Candau 2011) afro-americana, índia e outras na busca de novas abordagens, novos conteúdos que tematizem a autonomia e a democracia fazendo ponte com os conhecimentos locais e legítimos de nossa nação.

Portanto, a equipe escolar deve compor em suas discussões e trabalhos a diversidade nacional: negros, índios, mulheres, homens, trans que lutem contra o racismo, fascismo e machismo no enfrentamento das barbáries percorrendo o caminho inverso que nos foi posto como ideal, acabado e centrado nas epistêmes brancas.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os negros e índios adquiriram com muito sangue e morte respeito e reconhecimento na Constituição Federal de 1988 no Artigo 5º § 42 punindo os néscios com crime ao racismo e ao preconceito, mas pergunta-se e as outras etnias? e as outras raças e gêneros? Onde estará sua proteção? É preciso trazer a cidadania para a escola (DUBET 2011), como forma de proteger a nossa sociedade plural, no trabalho incansável de cada ser que compõe o ambiente escolar.

As famílias também não podem ficar de fora, mas serem chamadas a compartilhar da mesma ciência, dos mesmos epistêmes, do mesmo pensamento e das mesmas ações.

Na perspectiva decolonial a escola deve adequar-se às necessidades das diversidades dos coletivos de nossa sociedade primando por pedagogias que retratem as questões sociais inserindo-as na verdadeira realidade, com a nossa cultura preparando inicialmente nossas crianças seguindo dos jovens para a verdadeira cidadania renovando opiniões e ideologias.

A temática intercultural deve fazer das redes de escolas numa composição arquitetônica sendo muito mais que uma pedagogia, mas uma política social a fim de visibilizar essas camadas esquecidas e subalternizadas e evitar as tantas barbáries que tem assolado e destruído as verdadeiras raízes que compõem nosso país.

Dos aportes feitos no estudo pode-se concluir que a maioria dos autores compactuam com o mesmo pensamento de trabalhar com novas epistêmes que configuram a nossa sociedade principalmente com as epistemologias que ecoam dos coletivos sejam eles oriundos de quilombos, de coletivos indígenas, ciganos, ribeirinhos de gênero (Nascimento 1978) evitando o genocídio dessas massas e muitas outras subalternizados em nossa sociedade, e esse trabalho deve ser iniciado logo na Educação Básica, onde se forma o pensamento e o caráter da pessoa humana, objetivando a oxigenação dessas culturas invisibilizadas pela nossa sociedade tendo as escolas como aliadas e seus componentes configurativos.

Essas epistemologias devem ser fixadas nas escolas pela união do trabalho de seus agentes educacionais em todos os Eixos da Educação Infantil bem como seguindo às áreas do conhecimento num processo interdisciplinar que perpassa as disciplinas e as séries/anos do Ensino Fundamental traduzindo-se também com a possibilidade transdisciplinar com a temática intercultural (Candau 2008).

A visibilidade da diversidade de saberes iniciados desde a infância até a universidade traduzirá ao ambiente escolar a decolonização do pensamento e da cultura branca, eurocêntrica e norte-americana que fundamentaram nosso pensamento com os seus ideais de cor, etnia, raça e gênero nos aprisionando e nos oprimindo (FREIRE, 1996).

Urge romper essas correntes (Ribeiro 2018), correntes essas que manipulam nosso pensamento, bem estar social, visões de mundo, do saber, do viver e do ser (WALSH 2012).

Da pergunta de inquietação em como podemos decolonizar o pensamento preconceituoso da cultura negra, indígena e outras na Educação Básica afirma-se que é possível através de pedagogias “outras” em defesa da biopraxis quando se pensa em outras classes sociais e em outras possibilidades de existência e de (re) existência. (GEERTZ 1989).



Assim, observou-se que os objetivos foram alcançados em vista de que é possível que o pensamento descolonizador seja desfeito quando este é trabalhado na Educação Básica, para que assim a diversidade cultural do Brasil sobretudo a negra e indígena e outras sejam mais valorizadas e visibilizadas perante a sociedade nacional e até possível um giro decolonial global. Quanto à possibilidade desse trabalho em sala de aula pode ser inicialmente feito com a perspectiva no trabalho de cada profissional com a interdisciplinaridade perpassando por todas as disciplinas, podendo até se sobressair ao modelo transdisciplinar com a temática negra e indígena e outras que compõem nossa diversidade. E finalmente, o trabalho com a diversidade nacional pode proporcionar a construção de novas epistêmis dando origem a novas epistemologias que podem surgir com a ecologia de saberes.

Portanto, o trabalho pedagógico educacional intercultural nas relações étnico-raciais na Educação Básica deve ser planejado e executado de acordo com as diferenças territoriais, culturais de gênero, de pensamento, quer seja no solo escolar ou em espaços não escolares que deve conceber a inclusão, interculturalidade e desta feita na inovação pedagógica para uma ecologia de saberes iniciando logo na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BAUTISTA, J.J. (2012). *Hacia la descolonización de la ciencia social latinoamericana*. La Paz, Bolivia: Rincón.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

CANDAU, Vera Maria Ferrão & Russo, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

_____. 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, 2008a.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Diferenças culturais e educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 289-305, maio/ago. 2011.

FERREIRA, Sheila Margarida Moreno. *Os recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem*. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25^a Edição, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIZZO, Giovanni. O Trabalho Pedagógico como Referência para a pesquisa em Educação Física. Acessado em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/3535/4076> em 2013.



- GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. São Paulo: LCT, 1989
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilia Beatriz Gonçalves. O movimento Negro e Educação. Set/Out/Nov/Dez 2000 Nº 15. Acessado dia 18/06/2020 <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>
- JESUS, Carolina Maria de. Meu estranho diário. São Paulo: Xamã, 1996.
- MACHADO, Carlos Eduardo Dias. Gênios da humanidade. Ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente. Dezembro 2016. Acesso em 18/06/2020 <http://www.afreaka.com.br/notas/livro-genios-da-humanidade-trata-da-plena-igualdade-racial-e-mostra-importancia-da-genialidade-negra-nas-ciencias/>
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- NASCIMENTO, Abdias. O Genocídio do Negro Brasileiro - Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978.
- RATTS, alex. Eu sou atlanta. Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. Instituto Kuanza. Imprensa Oficial. São Paulo, 2006.
- RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório: uma perspectiva brasileira. - Revista Internacional de Direitos Humanos. SUR 24 - v.13 n.24•99 - 104 | 2016 Creative Commons Noncommercial Attribution-NoDerivatives 4.0 International License” acesso 18/06/2018 <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/02/9-sur-24-por-djamila-ribeiro.pdf>
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista Crítica de Ciências Sociais, 78, Outubro 2007: 3-46
- SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. São Paulo. IMESP, 1997
- _____. O país distorcido. O Brasil à globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha. 2002.
- SAVIAVI, Dermeval. Contribuições da Filosofia para a Educação. Em Aberto. Brasília, ano 9. n 45. Janeiro e Março 1990.
- WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Série Pensamiento decolonial.Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2012.



buscando uma psicologia decolonial: diálogos com a interculturalidade crítica

Ana Karina Brocco⁶¹
Elison Antonio Paim⁶²

Resumo: Considerando que a formação em Psicologia é alicerçada em teorias e metodologias eurocêntricas e norte-americanas, que pouco dialogam com a realidade dos povos latino-americanos, temos como objetivo, neste artigo, refletir sobre a decolonização da Psicologia por meio da interculturalidade crítica. Para tanto, debatemos sobre a educação intercultural crítica, os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade, e a articulação entre a interculturalidade crítica e a decolonialidade, com base, sobretudo, nas concepções das pedagogas Catherine Walsh e Vera Candau. Na perspectiva decolonial, a interculturalidade crítica pode ser compreendida como uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização, que parte do problema estrutural-colonial-racial e dirige-se para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente distintas, políticas, sociais, culturais, do saber e do ser. Como princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos, nos fornece elementos para construir uma formação que abarca a complexidade das experiências humanas, em que conhecimentos outros são problematizados, contextualizados e integrados à formação, em que a vida dos estudantes é considerada para a promoção de práticas educativas situadas, críticas e conscientizadoras. Dessa forma, consideramos que atuar por meio das brechas, da interculturalidade crítica e do diálogo com as memórias e experiências dos sujeitos na produção de conhecimento, são caminhos para a decolonização da formação universitária. Essas reflexões teórico-metodológicas, fazem parte de nossa tese, em desenvolvimento, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, que versa sobre as memórias e experiências de estudantes indígenas Kaingang na Universidade Federal da Fronteira Sul. A abordagem decolonial e intercultural adotada possibilita formas outras de fazer ciência, de produzir conhecimentos que valorizam as múltiplas formas de ser, saber, fazer e as experiências vividas, reconhecendo o poder de fala, autoridade, representatividade e legitimidade dos povos historicamente subalternizados, como os povos indígenas, um exercício que exige encontro, respeito, reconhecimento e diálogo com as diferenças.

Palavras-chave: Psicologia. Decolonialidade. Interculturalidade.

61 Graduada em Psicologia e mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó, doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, bolsista Capes. Membro dos grupos de pesquisa Pameduc (UFSC) e Rastros (USF). E-mail: aninhabrocco@gmail.com

62 Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória-UFSC) e da Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista Produtividade CNPq chamada PQ – 2020. Pós-doutor pelo Instituto Superior de Ciências da Educação - Huíla (ISCED) em Angola. Doutor em Educação pela Unicamp e Mestre em História pela PUC-SP. Membro dos grupos de pesquisa Pameduc (UFSC), Rastros (USF) e Kairós (UNICAMP). E-mail: elison0406@gmail.com



1. INTRODUÇÃO

Como é possível que o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas [...] se baseie no conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos)? Como foi possível que os homens desses cinco países alcançaram tal privilégio epistêmico ao ponto de que hoje em dia se considere o seu conhecimento superior ao do resto do mundo? (GROSFOGUEL, 2016, p. 25-26).

Para o sociólogo Ramón Grosfoguel, a inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta, tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é realidade e o que é melhor para os demais, gerando injustiça cognitiva e desqualificando conhecimentos e vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema mundo. Na mesma direção, Candau (2020) sinaliza que,

Estamos imersos em processos de colonialidade que estão naturalizados e profundamente introjetados no nosso imaginário individual e coletivo, nas nossas mentalidades e nos juízos de valor que atribuímos a diferentes grupos socioculturais, nos conhecimentos que privilegiamos e nos nossos comportamentos. Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia. Se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural. Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial. (CANDAU, 2020, p. 681).

Ao rememorar as teorias, histórias, culturas, conhecimentos, fases do desenvolvimento, estudadas no curso de Psicologia, as principais referências eram pessoas brancas, europeias ou norte-americanas, que pouco dialogavam com a nossa realidade histórica. Por outro lado, tanto histórias, culturas e conhecimentos dos povos indígenas e negros, quanto autores, professores e colegas indígenas e negros estavam ausentes do curso. Entretanto, o que mudou na Psicologia após a inserção de estudantes negros e indígenas no curso, propiciada, sobretudo, pela Lei de Cotas? As histórias, culturas e conhecimentos dos povos indígenas e negros são inseridos e trabalhados no currículo de Psicologia? O curso promove a interculturalidade? Qual o diálogo estabelecido com esses povos, com seus saberes, suas práticas, suas histórias e culturas?

Como já alertava Ignacio Martín-Baró⁶³, antes de produzir qualquer tipo de libertação, a Psicologia precisa se libertar. O autor, que em suas críticas, desde adentro, aos campos tradicionais, hegemônicos da Psicologia, criou na década de 1980, a Psicologia da Libertação, defendia o desenvolvimento de uma psicologia social comprometida com a realidade latino-americana, e criticava a formação, que baseada em conhecimentos abstratos, universais, genéricos, de outros lugares e fundamentados em uma análise dos problemas realizada a partir da perspectiva dominante, “trazem uma compreensão de nós mesmos e dos outros muitas vezes míope diante das realidades que a maioria dos nossos povos enfrenta e são inadequadas para captar sua especificidade social e cultural” (MAR-63 Psicólogo e padre jesuíta espanhol, radicado em El Salvador, onde exerceu a psicologia no contexto da Guerra Civil, sendo vítima em 1989 da opressão do Estado).



TÍN-BARÓ, 1996, p. 8). Tratava-se assim, de desenvolver um saber psicológico historicamente construído frente ao qual e no qual devemos definir o papel que corresponde ao psicólogo desempenhar.

Para Martín-Baró (1996, p. 18), não se pode fazer Psicologia sem assumir uma séria responsabilidade histórica, de “tentar contribuir para mudar todas as condições que mantêm as maiorias populares desumanizadas, alienando sua consciência e bloqueando o desenvolvimento de sua identidade histórica.” Com base na noção de conscientização do educador brasileiro Paulo Freire, propõe a conscientização como horizonte primordial do *quefazer* do psicólogo, que deve buscar a desalienação das pessoas, grupos e da consciência social, e auxiliá-las a chegar a um saber crítico sobre si próprias, sobre sua realidade e sobre os mecanismos que bloqueiam a consciência da identidade social e levam a pessoa a comportar-se como um dominador ou um dominado. Dessa forma, de acordo com o autor,

Em primeiro lugar, a conscientização responde à situação de injustiça, promovendo uma consciência crítica sobre as raízes, objetivas e subjetivas, da alienação social. [...] Em segundo lugar, o processo mesmo de conscientização supõe abandonar a mecânica reprodutora das relações de dominação-submissão, visto que só pode ser realizado através do diálogo. [...] Finalmente, a tomada de consciência aponta diretamente ao problema da identidade tanto pessoal como social, grupal e nacional. A conscientização leva as pessoas a recuperar a memória histórica, a assumir o mais autêntico do seu passado, a depurar o mais genuíno do seu presente e a projetar tudo isso em um projeto pessoal e nacional. (MARTÍN-BARÓ, 1996, p. 18).

Nesse sentido, acreditamos que a interculturalidade crítica, como princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos, nos fornece elementos para construir uma formação que abarca a complexidade das experiências humanas, em que conhecimentos outros⁶⁴ são problematizados, contextualizados e integrados à formação, em que a vida dos estudantes é considerada para a promoção de práticas educativas situadas, críticas e conscientizadoras.

2. INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E DECOLONIALIDADE

A discussão sobre interculturalidade, inicia-se na década de 1970, principalmente a partir do campo da educação, com a insurgência dos movimentos sociais, sobretudo indígenas, em diferentes países da América Latina, denunciando os Estados Nacionais homogeneizadores, violentos, autoritários, as políticas integracionistas, a tutela imposta aos povos indígenas, aos negros e a amplos setores da sociedade (REPETTO, 2008).

Entretanto, a interculturalidade já era uma prática entre os povos indígenas, que passaram a solicitar que as relações interétnicas e com o Estado fossem construídas por meio de ordenamentos sociais, não mais baseados na exclusão e na dominação de uma cultura sobre as outras, mas por meio da interculturalidade: “no hay organización indígena en el continente que no reivindique la interculturalidad como proyecto político y de vida para los pueblos que representan, tal como lo hacen también los líderes e intelectuales indígenas” (LOPEZ, 2013, p. 113 apud VAZ FILHO, 2016).

64 A forma como utilizamos a expressão “outras/outros”, é uma apropriação da gramática decolonial. Há diferença entre “outros conhecimentos” e “conhecimentos outros”. Enquanto o diálogo com “outros conhecimentos” presume a centralidade e universalidade da modernidade eurocêntrica, falar de “conhecimentos outros” é tomar distância das formas de pensar, saber, ser e viver inscritas na razão moderno-ocidental-colonial, como as histórias e experiências ancoradas às lutas pela vida, que marcam uma particularidade do lugar epistêmico, que recusa a universalidade abstrata (WALSH, 2009).



Porém, ao mesmo tempo em que a educação intercultural, como fruto e resultado da luta por reconhecimento e direitos, vem tendo amplo desenvolvimento nos movimentos sociais e nas políticas públicas na América Latina, e seja concebida atualmente como fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades democráticas e equitativas, o capitalismo global e sua articulação histórica entre a ideia de “raça” e o desenvolvimento do capitalismo mundial iniciado nas Américas, tendo a raça como elemento constitutivo e fundante das relações de dominação, captura a noção de interculturalidade como forma de reconhecer a diversidade e englobá-la (CANDAU, 2012; WALSH, 2009).

Walsh (2009) argumenta que se historicamente a modernidade/colonialidade funcionou com padrões de poder fundados na exclusão, na negação, na subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade funcional. Frente a essa realidade, Candau (2012) e Walsh (2009) nos auxiliam a compreender a necessária distinção entre as diversas leituras e os múltiplos referenciais teóricos que apresentam a expressão “educação intercultural”, e os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade.

Em relação ao termo multiculturalismo, Candau (2012, p. 243) sintetiza a diversidade de sentidos atribuídos a três fundamentais, que são:

- Multiculturalismo assimilacionista: parte do reconhecimento de que nas sociedades em que vivemos todos os cidadãos/os não têm as mesmas oportunidades, não têm o mesmo acesso a serviços, bens, direitos fundamentais que alguns grupos têm; uma política assimilacionista vai favorecer que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica; no caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização com caráter monocultural, tanto no conteúdo, quanto na metodologia e nas relações entre os diferentes atores.

- Multiculturalismo diferenciacionista: parte da afirmação de que, quando se enfatiza a assimilação, termina-se por negar a diferença ou silenciá-la; coloca-se a ênfase no reconhecimento da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, é preciso garantir espaços em que estas possam se expressar.

- Multiculturalismo interativo também denominado interculturalidade: propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais.

Quanto ao conceito de interculturalidade, Candau (2012, p. 243-244), com base em Catherine Walsh, cita as três concepções presentes hoje no continente latino-americano, a relacional, a funcional e a crítica.

- Relacional: refere-se basicamente ao contato e ao intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais; reduz as relações interculturais ao âmbito das relações interpessoais e minimiza os conflitos e a assimetria de poder entre pessoas e grupos pertencentes a culturas diversas.

- Funcional: parte da afirmação de que a crescente incorporação da interculturalidade no discurso oficial dos estados e organismos internacionais não questiona o modelo sociopolítico vigente, marcado pela lógica neoliberal excludente e concentradora de bens e poder; assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos so-



cioculturais subalternizados à cultura hegemônica, como uma forma de administrar a diversidade, reduzir conflitos étnicos e conservar a estabilidade social para o avanço do capitalismo.

- Crítica: trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas historicamente entre diferentes grupos socioculturais, parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, igualitárias, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Nesse sentido, o sistema/mundo moderno e colonialista, tem se utilizado do multiculturalismo assimilacionista e da interculturalidade funcional, que têm como eixo o reconhecimento da diversidade cultural, mas negam as desigualdades sociais e culturais, não buscam transformar as estruturas sociais racializadas, senão “incluir” os grupos historicamente excluídos dentro da lógica do capital neoliberal, esperando assim administrar a diversidade, reduzir conflitos étnicos e conservar a estabilidade social para o avanço do capitalismo transnacional. Nessa direção, as reformas educativas e constitucionais dos anos 1990 voltadas ao reconhecimento da diversidade cultural, iniciam justamente quando o Estado começa a ceder protagonismo aos atores do cenário internacional, especificamente aos organismos multilaterais e às corporações transnacionais.

A interculturalidade funcional se diferencia substantivamente da interculturalidade entendida como projeto político, social, epistêmico e ético, denominada por Walsh e Tubino, como interculturalidade crítica, que, nas palavras de Walsh

[...] 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 apud OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 28).

A perspectiva da interculturalidade crítica, portanto, faz parte de um projeto político, social, epistêmico e ético, pelos e com os sujeitos e coletivos para se construir outras formas de ser, sentir, pensar, saber, reconhecendo e problematizando a estrutura-colonial-racial, a episteme eurocêntrica e a colonialidade, o que implica ir além do reconhecimento da identidade, da diferença e da inserção social presentes na interculturalidade funcional. Dessa forma, a interculturalidade crítica,

Não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação. (WALSH, 2009, p. 23, grifos da autora).



Nesse sentido, a interculturalidade se entrecruza com a decolonialidade enquanto projeto, processo, luta que busca a transformação social. Para o filósofo e professor Reinaldo Fleuri (2017),

[...] como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente. (WALSH, 2009, p. 24-25, grifos da autora).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, a decolonização da formação em Psicologia exige um complexo processo de transformação das estruturas coloniais das ciências e da universidade, mas ao mesmo tempo, podem ser realizadas mudanças possíveis através das brechas, das fissuras, das grietas, que são pouco mais que aberturas ou inícios que surgem a partir de rachaduras existentes na ordem moderno/colonial, que “se vuelven el lugar y espacio desde donde la acción, militancia, resistencia, insurgencia y transgresión son impulsadas, donde las alianzas se construyen, y lo que es de modo-otro se inventa, crea y construye” (WALSH, 2014, s/p., grifos da autora).

A primeira brecha que se abre para decolonizar e interculturalizar a formação é a entrada na universidade de sujeitos antes excluídos, a partir da luta pelo direito à educação. A antropóloga Rita Segato (2015) defende, com base em suas experiências com as cotas afirmativas e a partir da crítica ao eurocentrismo da universidade e da educação em geral, que esse ingresso impacta na abertura de outras brechas decoloniais, na medida em que é acompanhado pelas demandas desses sujeitos por educação em direitos, tratamento digno e conteúdos e métodos adequados. Nesse sentido, de acordo com a autora, para além das relações de convivência e intercâmbio, interculturalidade significa que os conhecimentos canonizados, representado pelas instituições de ensino, possam ser transformados à medida em que novos sujeitos coletivos ingressam na educação, suas diferenças sejam reconhecidas e seus conhecimentos valorizados. Ou seja, não existe interculturalidade sem decolonização ativa das práticas educativas.

Esse movimento de transformação já está ocorrendo por meio da resistência e do protagonismo dos estudantes indígenas que ingressaram pelas cotas, que em meio a processos de exclusão, invisibilização e silenciamento, “forçam” a universidade à abertura e a mudanças epistemológicas, em um contexto de educação superior que mantém fortes traços de colonialidades da experiência colonizadora/racial no Brasil. Nessa direção, o ingresso e a permanência de estudantes por meio da Lei de cotas, bolsas de estudo e outros programas, que representam grandes avanços no campo das políticas públicas educacionais brasileiras, impactam para que se construa uma perspectiva de futuro mais decolonial e intercultural na universidade.

Com base nessa perspectiva, nossa tese que encontra-se em fase de produção de conhecimento com os estudantes indígenas, busca, por meio da história oral, dialogar com as memórias e experiências de estudantes indígenas Kaingang que ingressaram pelo caminho das ações afirmativas na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), para entender o ser-estar indígena na universidade, compreender se a universidade dialoga com as subjetividades indígenas, e se promove a interculturalidade crítica. Ao eleger a produção de conhecimento por meio das memórias e experiências das/os estudantes indígenas na universidade e estabelecer uma relação dialógica com suas narrativas, como opção política e metodológica (FREIRE, 2008), deixando de falar para e passando a falar com, há uma busca pela decolonização e interculturalidade na produção de conhecimento, do quefazer psicológico, na medida em que aponta “para o desaparecimento de uma identidade social cultivada sobre os protótipos de opressor e oprimido, e a configurar uma nova identidade das pessoas enquanto membros de uma comunidade humana, responsáveis por uma história” (MARTÍN-BARÓ, 1996, p. 20).



Com a tese, almejamos somar esforços na luta por uma universidade decolonial e intercultural, por meio da visibilidade e da valorização das histórias e memórias dos estudantes indígenas e da contribuição para o debate sobre o acesso dos povos indígenas ao ensino superior. Poderá contribuir ainda para suscitar o reconhecimento e o respeito às referências culturais indígenas, valorizar a diversidade, modificar o cenário de desvalorização, preconceitos, estereótipos, violências físicas e simbólicas que os povos indígenas enfrentam na Região mais ampla composta pelos três estados do Sul do Brasil, de forma específica e territorialmente, pelo Oeste de Santa Catarina, Noroeste do Rio Grande do Sul e Sudoeste do Paraná, pois a história Kaingang na Região, nos fala de um povo que sofreu com a colonização, a dizimação de grande parte de sua população, a escravização, mas que resiste lutando por seus territórios e cultura, participando da construção de políticas públicas, apostando na escolarização como uma das formas de melhorar suas condições de vida.

A abordagem decolonial e intercultural nos possibilita formas outras de fazer ciência, de produzir conhecimentos histórico-educacionais que valorizam as múltiplas formas de ser, saber, fazer e as experiências vividas, reconhecendo o poder de fala, autoridade, representatividade e legitimidade dos povos historicamente subalternizados, como os povos indígenas. Para tanto, é possível questionar as ausências, pensar e trabalhar com as emergências (BOAVENTURA, 2003); construir cartografias decoloniais, histórias e memórias outras narradas pelos povos tradicionais indígenas ou afro-americanos (PAIM; ARAÚJO, 2018); descer da plataforma metafísica e meta-cultural (CASTRO-GÓMEZ, 2015). Nessa direção, segundo o intelectual e filósofo indígena Gersem Luciano Baniwa,

a interculturalidade pressupõe compreender e considerar os povos indígenas como referências sociopolíticas com certa autonomia e flexibilidade, enquanto sujeitos coletivos de direitos e civilizações milenares que não são nem melhores nem piores que as demais civilizações humanas. São apenas diferentes. Isso implica que numa relação de diálogo intercultural os diferentes povos e culturas precisam estar em pé de igualdade, o que o Estado nacional nunca admitiu. (LUCIANO, 2011, p. 210).

Um exercício que exige interculturalidade, encontro, respeito, reconhecimento do outro, diálogo com as diferenças, um exercício que não nos foi ensinado, conforme sinaliza a pedagoga Tatiana Santana (2017), em um estudo realizado com as narrativas femininas Guajajaras e Akrâtikatêjê no ensino superior,

Esse exercício de olhar a outra, como processo de reconhecimento, respeito e diálogo não nos foi ensinado. Como seres colonizados e também colonizadores, aprendemos a valorizar, reforçar e até mesmo repetir o conhecimento de fora; repetir padrões de comportamentos racistas de gênero, étnicos e raciais sem questioná-los, de certa forma naturalizando as diferenças e supostas hierarquias entre povos, repetindo formas de dominação presentes desde os processos de colonização. (SANTANA, 2017, p. 129).

Dessa forma, para construir possibilidades outras em “nossas” universidades, precisamos romper com o racismo epistêmico e valorizar ontologias, epistemologias, narrativas outras, como a dos povos indígenas, tornando “nossas” universidades mais diversas epistêmica e culturalmente, para enfrentarmos juntos novos e velhos problemas, pós-modernos e pós-coloniais, que atingem a todos, indígenas e não indígenas.

Como referem Candau e Walsh, para construir uma educação intercultural crítica e decolonial, é a lógica que configura a cultura escolar/universitária que temos que desconstruir, questionando as colonialidades presentes, reconhecendo práticas insurgentes e colocando no centro de nossas buscas os grupos sociais subalternizados e inferiorizados pelos processos de modernidade/colonialidade



hegemônicos em nossa sociedade, que resistem e constroem práticas e conhecimentos insurgentes.

Assim como Santos e Candau (2020), questionamos e esperamos que frente a situação de crise provocada pela COVID-19, que afeta diferentes dimensões da vida, seremos capazes de construir alternativas mais democráticas, mais justas, ao modo de viver, incluindo educar, ensinar e aprender...

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 12.711/12, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. DIFERENÇAS, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DECOLONIALIDADE: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, jan.-mar. 2012, p. 235-250

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: PALERMO, Zulma. (Org.). *Des/decolonizar la universidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural e Movimentos Sociais: trajetórias de pesquisa da Rede Mover. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2008b.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de Brasília. Brasília, 2011, 370 p.

MARTÍN- BARÓ, I. O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27, 1996.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, abr. 2010, p. 15-40.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias outras, Patrimônios outros e decolonialidades: contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e afrodescendentes e da história dos indígenas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 26, n. 92. Arizona State University, 2018, p. 1-24.

REPETTO, Maxim. Movimentos indígenas e conflitos territoriais no estado de Roraima. Boa vista: Editora UFRR, 2008.

SANTANA, Tatiana de Oliveira. Narrativas femininas Guajajaras e Akrãtikatêjê no Ensino Superior. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017, 196 p.



SANTOS, Boaventura de Sousa. Conhecimento prudente para uma vida decente: “um discurso sobre as ciências” revisitado. Lisboa: Afrontamento, 2003.
SEGATO, Rita. (2015). Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana. In: PALERMO, Zulma. (Org.). Des/decolonizar la universidad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015, p. 121-144.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. A rebelião indígena na UFOPA e a forçada interculturalidade. In: 30ª Reunião Brasileira de Antropologia, 2016, João Pessoa. Mesa redonda Interculturalidade na Universidade brasileira: tensões, conflitos e desafios. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba (UFPA), 2016, s/p.

WALSH, C. Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. E-misférica, 11(1), p. 1-7, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia De-colonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CADAU, Vera Maria Ferrão. (Org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p.12-42.



os caminhos de (re) existência na construção da licenciatura intercultural:

**o núcleo Takinahakũ de formação superior
indígena (UFG) como possibilidade de uma
formação decolonial de professores**

Thalia da Costa Carvalho⁶⁵

Resumo: O presente artigo compõe os resultados parciais da pesquisa realizados no Núcleo Takinahakũ de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Goiás (UFG). Neste trabalho, busca-se investigar e refletir acerca das experiências e enfrentamentos dos professores indígenas para a manutenção de uma educação intercultural, que valorize suas tradições, crenças e línguas, mesmo estando dentro de um espaço acadêmico ainda eurocêntrico e baseado nas bases epistemológicas ocidentais. Deste modo, a partir de suas histórias de resistência, propõe-se analisar como a constituição de um curso de formação de professores indígenas pode contribuir para a efetivação de uma educação escolar decolonial. Portanto, objetiva-se compreender como a licenciatura para indígenas dá oportunidade para a construção de novas bases epistemológicas para o ensino, sendo desta forma, um caminho importante para a decolonização do conhecimento e para a formação de professores. Para tanto, faz-se necessário dialogar com autores do “Grupo Modernidade/ Colonialidade” – Enrique Dussel (1993), Quijano (2005) e Catherine Walsh (2009) – que discutem a respeito da decolonialidade, interculturalidade, colonialidades do poder, ser e saber e críticas ao conhecimento eurocêntrico constituído nas academias. Para a efetivação desta pesquisa, será realizada uma análise documental a partir do Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural e os programas de Temas Contextuais que compõem a ementa do curso. Com a abertura do espaço acadêmico para a formação de professores indígenas, o processo de construção do conhecimento pode considerar os saberes destes sujeitos, como também suas próprias resistências e suas próprias trajetórias para a ocupação deste ambiente da intelectualidade como é o ensino superior. Considera-se que trazer a história da resistência e fortalecimento da autonomia de povos indígenas no âmbito acadêmico é essencial para mobilizar representativamente diferentes dimensões de movimentos populares que reivindicam uma educação intercultural e diferenciada. Além do mais, pode ser o caminho para a possibilidade de uma efetivação da educação decolonial.

Palavras-chave: licenciatura indígena; decolonialidade; interculturalidade

65 Graduanda em Licenciatura em História no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e voluntária no Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica. E-mail: thaliacosta9860@gmail.com.



1. INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

No processo de mais de quinhentos anos de lutas e resistências, aos poucos, os povos indígenas foram conquistando os seus direitos e consolidando grandes mudanças relacionadas à garantia da preservação de suas culturas, suas terras, suas línguas e suas práticas educacionais. A atual Constituição brasileira de outubro de 1988 reconhece aos indígenas o direito à diferença, à alteridade cultural, à organização social, aos costumes, crenças e tradições, rompendo com a ideia de incorporação à comunhão nacional, mas se comprometendo a protegê-las (BRASIL, 1988). Diante disso, abrem-se os caminhos para a construção de uma educação Escolar Indígena.

Apesar dos avanços, ainda na maioria das escolas o ensino estava sob responsabilidade de professores não-índios. De acordo com Grupioni (2006), a formação de professores indígenas é de extrema importância, pois lhes permitem atuar de forma crítica nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais o professor indígena possa realizar o papel mediador e interlocutor de sua comunidade, buscando estratégias para promover diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar.

Diante destes aspectos, considerando a relevância da formação de professores indígenas para o seu próprio processo de educação escolar, buscamos analisar e compreender os processos de resistência indígena e seus próprios modos de tornar-se existência dentro de um ambiente acadêmico eurocêntrico, analisando a licenciatura intercultural de formação de professores indígenas como possibilidade de construção de uma educação escolar decolonial. A universidade é um espaço em que estão incluídos diversos segmentos sociais, entretanto, o conhecimento, o modo de pensar e o agir acadêmicos ainda estão muito ligados ao domínio do pensamento eurocêntrico e colonial. Neste sentido, para investigar como se dá esta relação entre “espaço acadêmico intercultural” e “espaço acadêmico europeizado”, este artigo pretende historicizar a criação e o funcionamento do curso de Educação Intercultural de formação de professores Indígenas da Universidade Federal de Goiás, composto pelo Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI), um curso de licenciatura, criado em 2007, destinado aos povos que se situam na região Araguaia-Tocantins.

Com tais questões em tela, surge uma instigação maior para a investigação que configura um problema: como a constituição de um curso para a formação de professores indígenas, dentro de um espaço que valoriza as bases epistêmicas eurocêtricas, pode favorecer a uma educação decolonial? Decolonizar a educação é propor a criação de novas condições sociais, políticas, culturais e epistemológicas que fogem do parâmetro do conhecimento europeizado. Portanto, busca-se investigar a formação da licenciatura para povos indígenas na UFG, refletindo sobre como os seus caminhos de (re)existência para a consolidação da educação escolar indígena poderiam, de certa forma, criar possibilidades para uma educação decolonial na formação de professores indígenas. Deste modo, faz-se necessário dialogar com autores do “Grupo Modernidade/ Colonialidade” – Enrique Dussel (1993), Quijano (2005) e Catherine Walsh (2009) – que discutem a respeito da decolonialidade, interculturalidade, colonialidades do poder, ser e saber e críticas ao conhecimento eurocêntrico constituído nas academias.

A partir dos objetivos deste trabalho, compreende-se que investigar o campo da educação escolar indígena, mais especificamente a formação de professores que logo atuarão em suas comunidades, pode posicionar perspectivas da constituição de uma educação decolonial. Isso significa que formar intelectuais indígenas para atuarem na educação é um caminho para romper com a perspectiva disciplinar de raiz ocidental, além de que, constituiria um ensino que amplia o modelo que conhecemos hoje: tradicional, monocultural e conteudista dentro dos parâmetros europeus e que não valoriza uma aprendizagem advinda de povos subalternos.



Além disso, em tempos globalizantes como a conjuntura atual, quando se idealiza a ideia de que é possível viver apenas dentro das regras de funcionamento do mundo globalizado, povos indígenas ouvem discursos como: “pertencer ou simplesmente desaparecer”. Assim sendo, ocupar espaços acadêmicos e confrontar o conhecimento europeizado com a interculturalidade que preza a pluralidade cultural e as diferenças étnicas e linguísticas é construir caminhos de resistência e existência contra o silenciamento, esquecimento e supressão de suas memórias e tradições. Consideramos então que, contar a história da luta de resistência e do fortalecimento da autonomia destes povos no âmbito intelectual e acadêmico é de extrema importância para mobilizar representativamente várias dimensões de movimentos populares que reivindiquem uma educação autônoma, específica, intercultural, diferenciada e consequentemente, decolonial.

Para tanto, este trabalho está estruturado de forma que primeiramente seja traçado a contextualização dos surgimentos das licenciaturas interculturais no Brasil. Após este percurso, pretende-se apresentar o Núcleo Takinaraky de Formação Superior Indígena, sua história e seu modelo de educação a partir da análise documental do Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural e os programas de Temas Contextuais que compõem a ementa do curso. Posteriormente, serão apresentados os resultados parciais da análise documental a partir das discussões imbricadas aos referenciais teóricos selecionados para a pesquisa. Em seguida, as considerações finais do trabalho propõe refletir acerca das contribuições da licenciatura indígena para a construção de uma educação e formação de professores indígenas pela perspectiva decolonial.

2. A LICENCIATURA INTERCULTURAL PARA A FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EFETIVAMENTE INDÍGENA.

Antes de se discutir sobre a história da formação da escola indígena no Brasil, é importante diferenciarmos “Educação Indígena” de “Educação escolar indígena”. Educação Indígena se refere aos processos educativos tradicionais de cada povo que envolve a cultura e seus conhecimentos tradicionais, ou seja, aquela que cada um recebe desde criança. Já a Educação Escolar Indígena está relacionada ao contexto escolar, mas possui suas especificidades de respeito à própria cultura indígena (MAHER, 2006). É importante darmos atenção a esta discussão para não cairmos no senso comum de que educação é apenas aquilo que recebemos na escola.

Desde o final da década de 1970, a educação escolar indígena esteve vinculada à FUNAI, mas Aracy Lopes da Silva (1979) observa que a FUNAI não possuía como meta política uma escola para o indígena dentro de uma filosofia educacional emancipatória e orientadora. Ao contrário disso, ainda possuía políticas integracionistas que agiam em parceria com missionários protestantes da Sociedade Internacional Linguística (SIL) que promoviam um projeto de educação bilíngue que descaracterizava a cultura indígena através da conversão religiosa. Desta forma, via-se a necessidade de construção de uma escola indígena autônoma, livre da opressão e fortalecida pelos próprios grupos indígenas. Por esses motivos, grupos de movimentos indígenas e indigenistas passam a lutar pela descentralização dos projetos de educação promovidos pela FUNAI. Em 1991, as escolas indígenas se desvinculam do Ministério do Interior e FUNAI, passando para o âmbito do Ministério da Educação.

Este processo desencadeou uma onda de movimentos promovidos por lideranças de intelectuais indígenas e indigenistas que criaram setores específicos para a gestão desta modalidade, resultando então, na criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, que assegura uma educação intercultural, específica e diferenciada, mantendo suas tradições e línguas maternas (BRASIL, 2012). Apesar deste avanço nas políticas educacionais, na maioria das escolas indígenas do



Brasil, o ensino ainda está sob a responsabilidade de professores não-índios, sendo que muitos desses professores possuem quase ou “nenhuma formação para exercer o magistério de acordo com a realidade sociolinguística e cultural desses povos” (PPP, 2006, p.13). Partindo desta dificuldade, fica evidente a importância da formação de professores indígenas com vistas a atender à demanda de suas comunidades.

Segundo Nina Paiva Almeida (2013), as primeiras licenciaturas indígenas surgidas no Brasil estruturaram-se por iniciativas autônomas de grupos do movimento indígena e indigenista devido às necessidades em atender o ensino fundamental e médio nas aldeias. Desdobrou-se a criação de diversas licenciaturas. Atualmente existem mais de 20 cursos de formação de professores indígenas no Brasil, cada uma com suas especificidades: enquanto umas atendem apenas um povo, outras atendem diferentes povos de diferentes regiões, culturas, línguas e tradições, que dentro do curso, partilham saberes e conhecimentos construindo um espaço de interculturalidade. Uma das grandes vantagens desses cursos são o maior entrosamento e bem-estar entre os estudantes indígenas, gerando uma diminuição significativa do índice de evasão e contribuindo para a formação de mais profissionais para a educação escolar efetivamente indígena. Deste modo, firmam sua identidade, seu espaço de pertencimento e sua autonomia como professores indígenas.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Antes de tudo, é importante apresentar o objeto deste estudo, mas não para ser enxergado apenas como mero objeto, mas como algo que foi construído por diferentes sujeitos históricos. O Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena não é apenas um curso da UFG, mas sim uma licenciatura intercultural que perpassou por uma longa trajetória de luta e resistência para se efetivar dentro da instituição. Segundo o PPP (2006) esta licenciatura está sob a direção da Faculdade de Letras da UFG e foi fundada no ano de 2007 com a colaboração de diferentes especialistas indígenas e não indígenas. O NTFSI estabelece princípios de interculturalidade devido a interação de diferentes povos com as diferentes áreas do saber. Portanto, esta licenciatura demanda a inclusão de povos da região Araguaia-Tocantins como os Karajá-GO, Tapuio-GO, Avá-Canoeiro-GO, Timbiras-TO e MA, Xerente-TO, Guajajara-MA e os Tapirapé-AM que designa um conjunto de grupos étnicos, que somados, totalizam 27 etnias atendidas pelo NTFSI⁶⁶.

A investigação deste trabalho se fundamenta através da análise de documentos pedagógicos que compõem a licenciatura intercultural do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI). A partir da análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso e dos programas dos Temas Contextuais, busca-se investigar as trajetórias da construção da licenciatura, seus processos de resistência, seu público-alvo, bem como suas construções de saberes e novas bases epistemológicas.

Portanto, sobre as fontes documentais escritas, consideramos que é importante destacar, primeiramente, os métodos básicos de análise documental. Segundo Marc Bloch (2002) toda investigação histórica supõe, desde os seus primeiros passos, que a investigação já tenha uma direção. Porém, mesmo o mais claro e complacente dos documentos não fala por si só, se não se souber interrogá-lo.

Feitas essas considerações, é importante ponderarmos acerca da natureza das fontes que se referem aos documentos institucionais da licenciatura analisada, com destaque para o Projeto Político-Pedagógico do NTFSI e seus programas de ensino dos Temas Contextuais.

Segundo Guimarães e Marin (1998) conceituar o projeto político-pedagógico é entendê-lo como um plano de ação que se compromete com a elaboração de uma proposta educativa con-

⁶⁶ Referências retiradas no site da Universidade Federal de Goiás-UFG, portal do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena. Disponível em: <<https://intercultural.letas.ufg.br/>>. Acesso em: 17 de maio de 2021.



junta rumo ao futuro. Deste modo, a criação deste documento concretiza a necessidade de conhecer a realidade existente e de estabelecer objetivos comuns, caminhos e etapas para a sua operacionalização. Logo, é um documento que contém visões de mundo e de sociedade. Para as autoras, admitir a existência da neutralidade na construção de um projeto político-pedagógico de curso é negar que o profissional tem opiniões próprias sobre questões técnicas, políticas, culturais, econômicas e éticas.

A elaboração do Projeto Político-Pedagógico de Educação Intercultural do NTFSI (2006) foi constituída por professores da academia, representantes do MEC, FUNAI e Centro de Trabalhos Indigenistas, como também por professores e lideranças de diversas comunidades indígenas (PPP, 2006). Para a efetivação da escrita do projeto, foram necessários diversos debates e diálogos com a comunidade indígena. Segundo uma das colaboradoras do PPP, entrevistada anonimamente por Dayane Pereira (2015), os seminários foram momentos marcantes para a constituição do NTFSI, pois foi ouvida a voz das próprias lideranças que “falavam o que elas queriam da escola, como era a formação que elas queriam para o professor e os problemas que elas detectavam na escola” (PEREIRA, 2015, p. 58).

Neste sentido, conforme o PPP (2006), a licenciatura intercultural tem como objetivo formar e habilitar professores indígenas para lecionar em escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com o propósito de atender as comunidades indígenas. Mas além desses objetivos, é importante destacar que o NTFSI tem também como proposta possibilitar a esses licenciandos a aquisição de conhecimentos teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de pesquisas. A inserção na comunidade científica, dá condições para construir currículos e materiais didático-pedagógicos para a educação escolar indígena, como também, propiciar a esses futuros professores condições para o desenvolvimento de projetos de sustentabilidade e de políticas de revitalização das línguas. Compreende-se assim que o NTFSI, além de contribuir para a formação de professores para a educação básica, também proporciona a formação de intelectuais e profissionais para a própria manutenção das culturas, tradições, saberes, línguas e a própria educação escolar. Desta forma, para a construção deste perfil de professor indígena/docente pesquisador que assuma a escola indígena e contribua com a autonomia de sua comunidade, o NTFSI propõe um curso com duração de cinco anos, sendo dois anos de formação básica e três anos de formação específica (Ciências da Linguagem, Ciências da Natureza, Ciências da Cultura) enquanto a formação pedagógica ocorre em todas as fases do curso (PPP, 2006). Para a efetivação da formação desses professores, é praticada a pedagogia da alternância. Desta forma, algumas etapas da formação básica são realizadas no campus de Goiânia quando há recesso do calendário das escolas indígenas (janeiro, fevereiro, julho e agosto) e outras etapas de formação específica são realizadas nas Terras Indígenas.

Já em relação aos programas de ensino dos Temas Contextuais do NTFSI, foram recebidos para a realização desta pesquisa um total de nove programas de ensino, entregues pelos próprios docentes do NTFSI. É importante considerar que eles se estruturam a partir da Pedagogia da Contextualização que busca aspectos da transdisciplinaridade e da complementariedade, trazendo os saberes da própria comunidade em vínculo com os saberes universais e transformando-os em instrumento de ensino. Luciana Dias (2020) destaca que os temas contextuais se apresentam no âmbito da Educação Intercultural como alternativas às limitações e enquadramentos disciplinares que foram herdados da ciência moderna e ocidental. Desta forma, este modelo pedagógico acaba denunciando um padrão de hierarquização de saberes e indivíduos estabelecidos pelo modelo eurocêntrico de ensino.

Foram analisados nove programas de Temas Contextuais: Tempo, espaço e interculturalidade; Grafismos e outras linguagens; Cultura e Turismo; Direitos Indígenas; Educação Intercultural Bilíngue; Cultura e Trabalho; Organização e reprodução social; Percepção Cultural do Ambiente e Patrimônio



Cultural. Desses nove programas de temas contextuais analisados, foram observados diversos aspectos metodológicos de contextualização com os saberes tradicionais de povos indígenas e saberes não-indígenas. Por exemplo, o tema contextual “Direitos Indígenas” tem como parte de seu programa “dar ênfase às experiências interculturais que cada etnia, representada na sala de aula, tenha acumulado sobre direitos territoriais, à saúde, educação, linguagem, etc”. Outro exemplo é o tema contextual de “Patrimônio Cultural”, que em seu objetivo geral apresenta “apreender o conceito de patrimônio cultural, distinguindo aspectos materiais e imateriais da cultura e relacionando-os aos universos culturais das sociedades indígenas de origem dos estudantes e às suas concepções próprias sobre o assunto”. Em outro tema contextual de “Cultura e Turismo”, um dos seus objetivos centrais é “debater sobre a diversidade de culturas e também as possibilidades de sua percepção e vivência como exótico. As discussões contemplarão a compreensão das culturas, da alteridade e da mercantilização do outro”. Desta forma, pode-se perceber que os temas contextuais apresentam uma preocupação em partir do conhecimento e saberes vindos dos próprios indígenas, para a partir daí seguir aos conhecimentos ditos “universais”.

Porém, ao seguir com a análise dos documentos, foi observada também certa dificuldade dentro do campo metodológico e de avaliação em propor algo fora da ideia de disciplinarização dentro da percepção de ensino tradicionalmente ocidental. Em metodologias dos temas contextuais, todos propõem o desenvolvimento por meio de aulas expositivas, discussão de textos, trabalhos e seminários em grupos. Em avaliações são propostos exercícios e avaliações finais escritas, mas em busca de uma proposta mais intercultural, propõem “trabalho escrito relacionado ao universo cultural de cada povo representado pelos alunos e aos seus projetos educativos”. Apesar de esses apontamentos serem apresentados como um paradoxo da educação intercultural, a proposta do curso não se resume em “indisciplinar” os temas contextuais. Assim como afirma Herbetta (2016), o tema contextual não é uma simples oposição à disciplina, mas põe em movimento questões centrais da relação entre indígenas e a contemporaneidade, favorecendo o diálogo entre o universo da aldeia e as dinâmicas do mundo, desta forma, se volta para o ponto de vista indígena, sem negar sua alteridade. Portanto, o tema contextual tem como eixo central a noção de problematização, pois traz categorias indígenas e não-indígenas. É nesse sentido que os temas contextuais apontam para a ideia da interculturalidade. Apesar de não romperem totalmente do modelo de ensino de parâmetros ocidentais, os temas contextuais buscam os processos próprios de ensino e aprendizagem de cada comunidade, de cada povo, de cada etnia e relaciona com as suas diversas epistemologias indígenas, transformando sua educação escolar.

De acordo Herbetta (2016), a contextualização deve estar conectada às demandas das respectivas comunidades. Ou seja, os temas devem pertencer ao universo cultural indígena, que não recorta o saber, mas o vive de forma associada e conectada, totalmente oposto às ideias de fragmentação dos saberes e universalização do conhecimento, implícitas na noção de disciplina. Desta forma, os licenciandos indígenas se apropriam da contextualização e aplicam a mesma ideia de tema contextual também na construção dos currículos de suas escolas indígenas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES: O NÚCLEO TAKINAHAKY DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA EM DIÁLOGO COM A DECOLONIALIDADE

É importante considerar todo o processo histórico da edificação da modernidade e colonialidade que construiu o seu poder de dominação sobre os povos subalternos, para assim compreendermos a realidade enfrentada por esses povos no campo intelectual e acadêmico. A colonização da América pode ser apontada como o primeiro passo para a construção da identidade da modernidade. A modernidade possui raízes profundas na colonialidade sendo estas, duas faces da mesma moeda. Segundo Enrique Dussel, a América foi uma



alteridade essencial para a construção do ego moderno europeu (DUSSEL, 1993), pois foi a experiência de invenção, dominação, conquista e colonização do continente que favoreceu a autoafirmação da superioridade europeia, convertendo os povos indígenas em vítimas necessárias perante o processo de “modernização”.

A relação hierarquizada na ideia de raça gerou modelos hegemônicos que articulam o pensamento de superioridade eurocêntrica branca, sobre os demais “incivilizados” e “periféricos”. Esses modelos hegemônicos podem ser denominados como: colonialidade do poder, do ser e do saber. Quijano (2005) explica que as relações de colonialidade nas esferas econômicas e política não tiveram seu fim na destruição do colonialismo, mas houve uma continuidade das formas coloniais de dominação. Esta dominação ainda é estabelecida no sistema capitalista moderno, e é o que podemos chamar de colonialidade do poder, ou seja, são formas de controle que partem da questão racial e da relação de trabalho e produção como significativos instrumentos de dominação.

A colonialidade do ser é também um problema colonial que se estende para o plano ontológico da experiência vivida e da própria existência dos imaginários simbólicos (MIGNOLO apud REZENDE e MOREIRA, 2017). Já a colonialidade do saber tem em seu fundamento a dimensão epistemológica – o eurocentrismo como seu modelo de conhecimento. Segundo Quijano (2005), a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Neste sentido, a noção de racismo epistêmico ou a negação da alteridade epistêmica são ferramentas básicas da reprodução da colonialidade do saber.

Com a análise do Projeto Político-Pedagógico, podemos então compreender como se dão as relações de interculturalidade em um espaço acadêmico amplamente globalizado e de tendências epistêmicas eurocêntricas. Muitas universidades contam com diversas políticas de ações afirmativas para a inclusão de povos indígenas, quilombolas e outros grupos minoritários da sociedade. Porém, segundo a fala de Maria do Socorro Pimentel em uma entrevista com Lilian Abram dos Santos, os programas de inclusão acabam por excluir os indígenas ao seguir uma base de organização curricular e política ainda eurocêntrica e excludente.

Neste sentido, é importante tomar os devidos cuidados para que o diálogo intercultural não seja inviabilizado pela assimetria social e discriminatória, pois se a interculturalidade cai em um diálogo descontextualizado, apenas os interesses da civilização dominante serão favorecidos. Neste sentido, se porventura o currículo de uma licenciatura intercultural ou de uma escola indígena não considere a discussão da interculturalidade crítica, estes alunos indígenas em formação não desenvolverão capacidade crítica e reflexiva sobre o conhecimento, muito menos de reconhecer e valorizar os conhecimentos de seu próprio povo.

Assim, como destaca Daniel Munduruku (2009), as pedagogias inclusivas não passam de arremendos na solução de um “problema” indígena, pois elas demonstram ainda mais a falta de compreensão do que seja o povo indígena e suas necessidades. Posto isto, evidencia-se ao NTFSI profundos desafios na sua formulação pedagógica, pois a “fundamentação dos documentos não pode ser só com palavras escritas, com teorias ocidentais, mas também pela inclusão dos seus pertencimentos estéticos, epistêmicos, culturais e espirituais” (PIMENTEL DA SILVA; HERBETTA, 2018, p. 23)

Para se pensar a construção de uma relação intercultural, primeiramente é necessário ter como centro a alteridade, caso contrário, podemos cair em um discurso do que Catherine Walsh (2009) chama de “interculturalidade funcional”: uma ideia de um multiculturalismo que assume a diversidade e a inclusão, mas mantém as desigualdades e os dispositivos padrões de poder institucional.



O que se pretende propor aqui é a construção de uma interculturalidade crítica no processo de democratização das universidades. A interculturalidade crítica, segundo Walsh (2009), é um projeto que aponta à existência e à própria vida e tem suas raízes não no Estado, mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais. Ou seja, possui um sentido contra-hegemônico e uma orientação contra o problema estrutural-colonial-capitalista, pois sua ação se baseia na transformação e criação. Segundo Pimentel da Silva e Herbetta (2017), a interculturalidade é baseada na ideia de um diálogo simétrico entre índios e não índios. Neste sentido, deve surgir deste diálogo outra forma de se perceber e produzir o mundo, construindo uma nova base epistêmica. Desta forma, podemos considerar que os temas contextuais utilizados no NTFSI têm como base a noção de que as questões indígenas devem estar ligadas diretamente com o desenvolvimento pedagógico que também deve estar conectada às demandas de suas próprias comunidades. Por fim, ao se concretizar a interculturalidade, acaba-se, portanto, evidenciando o padrão de poder, problematizando e denunciando o seu caráter colonial.

Neste sentido, os temas contextuais, apesar de ainda conter aspectos pedagógicos ocidentalizados, abarcam uma proposta de interculturalidade que se pauta na valorização do ser indígena. Mas ao mesmo tempo, estabelece também condições de igualdade, tanto do conhecimento indígena como do conhecimento não indígena. Sendo assim, compreende-se que a educação intercultural está se tornando um processo de pensar a educação escolar e os saberes indígenas sob uma perspectiva crítica e reflexiva com a intenção de possibilidades de decolonização.

O conceito de decolonidade é uma perspectiva teórica de contraposição às tendências acadêmicas dominantes e eurocêntricas. Não seria necessariamente a rejeição das criações epistemológicas europeizadas, mas associar-se ao conhecimento dos subalternizados (latinos, africanos e asiáticos), ou seja, é valorizar também Teorias e Epistemologias do Sul (BALLESTRIN, 2013).

Brito e Miranda (2018) salientam que há um equívoco comum suscitado pelas reflexões desta vertente teórica de dizer que a teoria decolonial se resume em negar o legado do conhecimento europeu. Os autores que seguem as discussões da decolonialidade propõem uma análise que saiba dialogar com o conhecimento europeu, mas que haja de certa forma, uma assimilação crítica das contribuições do Ocidente na narrativa para compreendermos a América Latina e de outras regiões consideradas “periféricas” pelo centro europeu, mantendo um diálogo autoconsciente com a produção global de conhecimento.

A discussão sobre decolonidade está justaposta em todas as reflexões deste trabalho, inclusive no que diz respeito à luta e resistência dos indígenas em sua ocupação aos espaços de educação por direito. Os povos indígenas têm afirmado suas lutas em atitudes decolônias. Se orgulhar de seus próprios modos de ser e saber, respeitar suas ancestralidades, são de certa forma atitudes que efetivam a decolonialidade. Isso corresponde “ao horizonte de esperança que Anibal Quijano sempre coloca depois de tecer críticas radicais ao racismo, ao eurocentrismo e a outros elementos que caracterizam a colonialidade do poder” (PEIXOTO, FIGUEIREDO, 2018 p. 146).

Considerando os aspectos até aqui colocados, a perspectiva decolonial é, de modo geral, epistêmica e política, mas, de certa forma, deve ser debatida também no âmbito pedagógico. A pedagogia decolonial surge no sentido de se expressar o colonialismo e a modernidade que constituiu a desumanização dos subalternos, pensando uma nova possibilidade de crítica teórica à geopolítica do conhecimento (OLIVEIRA, 2016). O debate da decolonização no âmbito educativo visa refletir a construção de uma nova visão pedagógica que está imbricada em outros parâmetros não europeus. Este movimento de “construir o novo” parte da radicalidade do ser decolonial.



Segundo o documento de Referenciais para Formação de Professores Indígenas (2002), os professores indígenas

têm a difícil responsabilidade de serem os principais incentivadores à pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade e sua difusão entre as novas gerações, visando à sua continuidade e reprodução cultural; assim como estudarem, pesquisarem e compreenderem os conhecimentos reunidos no currículo escolar à luz de seus próprios conhecimentos. (MEC, 2002)

Neste sentido, quando uma licenciatura para a formação de professores indígenas coloca como proposta a formação de professores pesquisadores-pesquisadores de aspectos significativos nas diversas áreas do conhecimento como também de aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, constrói-se uma perspectiva também da formação de intelectuais indígenas que passarão a elaborar um conhecimento baseado a partir de seus próprios saberes e modos de enxergar o mundo. Partindo deste ponto, segundo Oliveira Dias (2020), podemos considerar que o exercício da prática pedagógica por meio do desenvolvimento dos temas contextuais que vinculam educação, autonomia, diversidade, diálogo e protagonismo no campo dos saberes, pode ser lido como decolonial por decunciar as bases colonizadoras e a colonialidade do saber que dão base de sustentação aos conhecimentos ocidentais e por revelar a multiplicidade e diversidade de saberes indígenas por uma outra ótica cosmológica. Nessa perspectiva, construir uma licenciatura que objetiva a formação de professores pesquisadores que compreendem sua capacidade de divulgar seus próprios saberes no meio acadêmico é efetivamente uma prática para a construção de uma educação escolar decolonial.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como finalidade investigar propostas outras que possibilitam para uma formação de professores e educação escolar para além de uma prática pedagógica e educativa ocidentalizada, hierarquizada e eurocêntrica. Ao analisar o PPP e os programas de Temas Contextuais, compreendeu-se que, apesar de ainda haver resquícios de saberes e metodologias de ensino tradicional e ocidentalizado, este projeto de educação articulado por meio da relação intercultural entre saberes “universais” e saberes “indígenas” constitui um caminho para a decolonização do saber. Compreende-se que a formação de intelectuais indígenas proporciona a construção de novas bases epistêmicas que podem contribuir efetivamente para os próprios modos de vida da comunidade indígena. Formar intelectuais pesquisadores indígenas é levar para essas comunidades e para o resto do mundo a possibilidade da construção de um conhecimento não colonizado, ou seja, um conhecimento político, biológico, sociológico, antropológico, histórico e geográfico de raiz não-ocidental.

Com a abertura do espaço acadêmico para a formação de professores indígenas, o processo de construção do conhecimento pode considerar os saberes destes sujeitos, suas próprias resistências e de suas próprias trajetórias para a ocupação deste ambiente da intelectualidade como é o ensino superior. A formação de professores indígenas de modelo intercultural e multilíngue passou a ser um mecanismo de resistência contra o silenciamento dos saberes das ancestralidades de seu povo. Além desses fatores, decolonizar as licenciaturas, decolonizar a educação escolar, decolonizar o conhecimento e decolonizar a própria formação de professores para públicos indígenas não é uma tarefa fácil, mas pode ser construído por meio de pequenas mudanças como foi o exemplo da criação dos Temas Contextuais e do esforço de uma elaboração de uma educação intercultural. Neste sentido, as propostas presentes no PPP e nos Temas Contextuais constroem uma nova perspectiva de formação de professores pautada



na pesquisa e investigação que traz aspectos dos conhecimentos indígenas e que constroem novos conhecimentos não colonizados. Sendo assim, concluímos também que outras licenciaturas têm muito o que aprender com a educação intercultural, pois a prática da interculturalidade é um efetivo caminho para a formação da educação diferenciada, multilíngue, multicultural e consequentemente, decolonial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nina Paiva. O Programa de Diversidade na Universidade e as ações afirmativas para o acesso de negros e indígenas ao ensino superior. In: BARROSO, Maria Macedo; LIMA, Antônio Carlos (Orgs). Povos Indígenas e Universidade no Brasil: Contextos e perspectivas, 2004-2008. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio- agosto de 2013, pp 89-177.

BELL, Judith. Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação. Lisboa: Gradiva, 1993.

BLOCH, Marc. Apologia da História ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. Referenciais para a formação de professores indígenas/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 13/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRITO, V.O.B; MIRANDA, J.O.S. Imagem, arte e práticas descolonizadoras: contribuições e possibilidades de pensar a América Latina pelo cinema e o audiovisual (Bolívia e Brasil). In:

CASTRO, Edna; PINTO, Renan Freitas. (Org). Decolonialidade e sociologia na América Latina. Belém: NAEA:UFPA, 2018.

DIAS, Luciana de Oliveira. Tema contextual como possibilidade transdisciplinar na educação intercultural. Revista de História de Araguaína, v.12, nº1, 2020.

DUSSEL, Enrique. 1492: O encobrimento do Outro: a origem da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

GRUPIONI, Luís D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Coleção Educação para Todos, 2006.

GUIMARÃES, Célia Maria; MARIN, F. A. D. G. Projeto Pedagógico: considerações necessárias à sua construção. Nuances- Vol. IV- Setembro de 1998. HERBETTA, Alexandre. A dinâmica dos temas contextuais e as transformações da educação escolar indígena. In: CASTILHO, Alípio Casa-

- li Suely (Org.) Diversidade na educação: implicações curriculares. São Paulo: Educ, 2016.
- LOPES DA SILVA, Aracy. A questão da Educação Indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís D. B. (Org). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Coleção Educação para Todos, 2006.
- MUNDURUKU, Daniel. A escrita e a autoria fortalecendo a identidade. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/autoriaindigena/a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade>>. Acesso em: 30 dez. 2009.
- OLIVEIRA, L. F. O que é uma Educação Decolonial?. Nuevamérica. Buenos Aires, v.149, p.35-39, 2016.
- PEIXOTO, Rodrigo; FIGUEIREDO, Kércia. Colonialidade do poder: conceito e situações e decolonialidade no contexto atual. (Org). Decolonialidade e sociologia na América Latina. Belém: NAEA:UFPA, 2018.
- PEREIRA, D.R.S. “Temos que ajuntar o conhecimento”: professores indígenas e interculturalidade. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)- Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2015.
- PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; HERBETTA, Alexandre. Atualizando, juntando e esticando a universidade: considerações sobre a possibilidade de uma pluriversidade. Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, Macapá, v. 11, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2018
- PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. HERBETTA, Alexandre. Educação intercultural e interepistêmica: desafios políticos para (e a partir) da escola indígena. In: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (Orgs.) Educação indígena e interculturalidade: Um debate epistemológico e político. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017
- PPP. Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Intercultural. UFG. 2006.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.
- RESENDE, A.C; MOREIRA. E.M. Ferramentas epistemológicas para a descolonização do ensino da história indígena. Revista Relicário, Uberlândia, v. 4 n. 7, jan./jun, 2017.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.



educar e ressensibilizar: reflexões teóricas acerca de uma educação do sensível

Marília Renata Félix Rodrigues⁶⁷

Resumo: Este trabalho surgiu de inquietações acerca de possíveis pressupostos teórico-epistemológicos para a Educação do Sensível. A partir dessas inquietações foi realizada uma pesquisa básica de cunho teórico através de revisão bibliográfica, fichamentos e escrita deste artigo. Esta temática aparece no Brasil em 2001 e ganha reflexões em diversos campos de estudo, como a educação física e a linguagens, posteriormente a geografia, história e artes. Os objetivos desta pesquisa foram: (Geral) caracterizar o que seria a educação do sensível; (1) buscar autores e autoras que possibilitem traçar um caminho teórico como base dessa concepção educativa; (2) traçar um caminho sociohistórico que justifique a incorporação de uma educação do sensível; (3) expor as características que demonstrarem ser essenciais para a concepção sensível de educação. Como referência básicas, utilizando da interdisciplinaridade o aporte teórico é formado pelo pedagogo Paulo Freire (2005) em seu livro “Pedagogia do Oprimido”; o psicólogo João Duarte Jr. (2001) com sua tese intitulada “O Sentido dos Sentidos: a educação do sensível”; o Prof. Gilmar Ferreira (2010) com seu livro-tese intitulado “Corpo e poesia: para uma educação do sensível”; o advogado e geógrafo Milton Santos (1996) em seu artigo “Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência”; e o historiador e o pedagogo Luiz Simas e Luiz Rufino (2020) com seu livro “Encantamento (sobre política de vida)”. O resultado foi a construção deste artigo, juntamente com a compreensão de que a temática proposta requer uma inserção no campo científico e educacional, que a educação sensível enquanto prática educativa necessita de pressupostos epistemológicos, que consequentemente a vincula a determinado direcionamento político-pedagógico. Além disso, foi possível evidenciar que fica o posterior desafio de buscar as ausências e presenças dessa educação para as sensibilidades nos marcadores curriculares nacionais e estaduais que regem legalmente a prática docente. Por fim, compreende-se que as contribuições desse artigo para os campos da educação, da teoria social e da pedagogia, proporcionam a visualização desta temática como possível problema de pesquisa, e também como possível prática educativa.

Palavras-chave: Educação. Saber sensível. Corporeidade.

⁶⁷ Licenciada em Ciências Sociais - Universidade Federal de Pernambuco; Movimento Negro Unificado; E-mail: marilia.felixr@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo gira em torno de uma discussão teórica acerca de bases que cadenciariam uma perspectiva sensível de educação, tendo como objetivos: (Geral) caracterizar o que seria a educação do sensível; (1) buscar autores e autoras que possibilitem traçar um caminho teórico como base dessa concepção educativa; (2) traçar um caminho sociohistórico que justifique a incorporação de uma educação do sensível; (3) expor as características que demonstrarem ser essenciais para a concepção sensível de educação.

Este será estruturado da seguinte maneira: primeiro delinearei o contexto sociohistórico que possibilitou a emergência da distinção corpo-mente e consequentemente o controle de “ambos” nos diversos âmbitos da vida em sociedade, refletindo sobre suas influências no atual sistema de ensino brasileiro. Mais à frente, a distinção entre Educação do sensível e Educação bancário-tecnista ganha espaço na discussão, abrindo caminho à caracterização desta primeira com mais insistência. Buscou-se também incorporar discussões sobre os saberes fundamentais, possíveis estratégias didáticas e metodologias de ensino que essa prática pode abarcar.

O aporte teórico deste trabalho perpassa uma transdisciplinaridade que vai ser base para as reflexões trazidas nesta investigação. No primeiro capítulo, Paulo Freire (1987) torna-se fundamental na diferenciação educação bancária x educação do sensível, de quem trago as críticas a esta primeira, pensando primeiramente as contradições da relação desigual entre educadora x educanda, onde apenas a primeira é tida como sujeito do processo de ensinagem. O conceito de dialogicidade é essencial para construir em cima de uma cultura de silenciamento x cultura de comunicação ativa e corporal.

Para caracterizar uma Educação do Sensível utilizarei como aporte Duarte Jr. (2001) e Ferreira (2010), os autores, apesar da diferença temporal entre suas obras trarão para o centro da discussão a filosofia de Merleau-Ponty, as críticas à modernidade e à concepção cartesiana de humanidade e construção do mundo moderno, consequentemente trarão as práticas sensíveis como possíveis respostas as limitações que essa concepção gravou em nosso cotidiano. Recorro a Duarte Jr. especificamente me apropriando de duas demandas específicas, a conceituação de estesia, ou do que é o saber estésico; e a diferenciação e complementaridade entre arte-educação e educação do sensível.

Essas duas compreensões são essenciais para o que será chamado de metodologias *sensíveis*. Com base em Ferreira, inicio reflexões sobre como os saberes estésico e estético podem ser pensados como experiências corpóreas e existenciais, oportunizando a construção de experiências realmente sensíveis.

É através da epistemologia das existências de Milton Santos (1996) que busco caracterizar os pressupostos da proposta sensível de educação, repensando através deste autor dimensões como: corporeidade, sociabilidade e individualidade. Todavia, este autor vai ser essencial para pensar a lugaridade dos sujeitos no mundo, bem como, o impacto dessas três dimensões na construção e exercício da cidadania, processo que se torna diferenciado para cada corpo através das classificações de raça, gênero, classe social, etnia, região etc.

Partindo da dimensão poética da existência humana, trago a poiesis também como imperativo à vivência educativa, discussão que corrobora com o surgimento da discussão em torno da dimensão de encantamento. O encantamento é aprofundado em minhas reflexões partindo da obra de Simas e Rufino (2019), onde os autores pensaram esta dimensão enquanto política de vida, gira poética e política no sentido contrário às estratégias de desencante que estão entrelaçadas.



das em nossa construção moderna/pós-colonial de ser. Pensar essa dimensão dentro do contexto pedagógico se faz necessário frente a tentativa de incorporação de práticas sensíveis de educação.

Por fim, este escrito visa a construção de uma base teórica para a educação do sensível, a partir do entrelaçamento de autoras e autores que possibilitem pensar as dimensões vistas aqui como essenciais à esta prática educativa. Ou seja, é um trabalho de cunho teórico por compreender que será através de bases teórico-epistêmicas que futuramente conseguiremos em coletivo, incorporar a educação do sensível nas diretrizes educacionais brasileiras.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Para o alcance dos objetivos descritos acima: (Geral) caracterizar o que seria a educação do sensível; (1) buscar autores e autoras que possibilitem traçar um caminho teórico como base dessa concepção educativa; (2) traçar um caminho sociohistórico que justifique a incorporação de uma educação do sensível; (3) expor as características que demonstrarem ser essenciais para a concepção sensível de educação, a autora delineou o seguinte caminho metodológico.

Em primeiro momento, foi feita uma revisão bibliográfica, onde foram lidos artigos que tratassem explicitamente do tema desta pesquisa. Após a leitura e fichamento, foi possível visualizar a frequência de algumas referências, das quais, algumas delas constam no decorrer deste texto, como por exemplo, Duarte Jr. (2001); Ferreira (2010); Santos (1996) e Freire (2005). No entanto, a grande extensão do referencial teórico exposto abaixo foi sendo construído no decorrer das leituras e reflexões.

Em segundo momento, foi feita a leitura desses/as teóricos/as, bem como o fichamento de suas obras, no intuito de conseguir refletir criticamente acerca do que seria essa educação do sensível, o contexto sociohistórico que vem possibilitando a necessidade de seu surgimento, suas características básicas e a contribuição desse referencial para a temática. Caracteriza-se esta pesquisa enquanto teórica de cunho exploratório bibliográfico. Por fim, deu-se a escrita desse artigo como culminância dessas etapas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Contexto sociohistórico

A modernidade enquanto processo histórico é datada de inícios do século XVI com os avanços náuticos, a colonização das Américas e de África, sendo constituída por novas formas de vida, influenciadas pela filosofia Iluminista e o pensamento cartesiano. Tendo capitalismo, racionalidade, colonialismo e escravidão enquanto tentáculos seus, mas também sendo período de constituição de ideias como Estado, Direito, Raça e Educação. É importante pensar que a construção moderna modificou o entendimento de tempo, silenciou os saberes corporais e constituiu um modo de vida baseado na objetividade mecânica, característica primordial da ciência moderna, matematizando tudo o que for possível.

Apesar de, no caso brasileiro, chamarmos esse processo de modernidade tardia⁶⁸, as características do mundo moderno foram incorporadas com afinco: a racionalização da vida, o distanciamento entre ser humano e ambiente, o memoricídio⁶⁹ diante da constituição desse Estado-Nação, etc. Algo particular ao caso da América Latina por exemplo, é que a modernidade implementada aqui possui processos his-

68 Este conceito possui uma trajetória na Teoria Social na qual podemos localizar as discussões de Anthony Giddens, Howard Becker e Frédéric Vandenberghe.

69 Como tratado por RIBEIRO (2017); GUIMARÃES (2019); KRENAK (2019); o memoricídio é um tentáculo do genocídio em curso nas realidades pós-coloniais e possui grande influência na manutenção da ordem social vigente.

tóricos e características ético, moral e estéticas bastante diferentes da europeia, e esses fatores podem ser positivos na retomada de saberes e modos de vida que foram empurrados ao descrédito da subalternidade.

Diversos âmbitos da vida em sociedade passaram a ser medidos quantitativamente em detrimento das possíveis análises qualitativas. Restringiu-se ao empirismo cego o status de conhecimento, enquanto silenciavam saberes sensíveis e tradicionais, relegando a eles o status de senso comum e magia -status que por si só não carrega negatividade, mas foi assim impregnado pelo imaginário positivista moderno, assim como fizeram ao denominar a “Idade média ou Idade das Trevas”⁷⁰.

O impacto desse modo de vida no campo da Educação pode ser percebido na história da pedagogia no Brasil, nas leis educacionais, nos modelos de gestão dessas instituições, nas relações educadora-educanda e educando-educanda. E será sob esse impacto que a Educação do Sensível se fundará como resposta a concepção bancário-tecnicista, ao processo de desencantamento do mundo, silenciamento dos sentidos e dos saberes ancestrais e corporais. Seria, portanto, a busca pela passagem do descrédito da subalternidade para o prestígio de suas contribuições para processos sensíveis de educação.

3.2 A concepção bancário-tecnicista de educação

A matematização do mundo constituiu historicamente as ideias pedagógicas, influência visível na pedagogia tecnicista que vigora nas escolas brasileiras desde 1960, compondo uma concepção bancária de educação, aqui compreendida enquanto manifestação da colonialidade no âmbito escolar. Esta, por sua vez, age silenciando certos saberes e pautando as interações educativas em relações hierárquicas, reproduzindo aquilo que Quijano (2005) vai denominar *colonialidade* do saber⁷¹.

No entanto, esse fator também direciona as avaliações da aprendizagem e as metodologias de ensino empregadas para alcançar a “eficácia necessária” que possui na socialização competitiva e no princípio da meritocracia as bases para as relações de trabalho e os modelos de educação e aprendizagem hegemônicos. Essa lógica retira o erro como possibilidade de aprendizado, retira a capacidade humana de reagir espontaneamente, e principalmente, a capacidade de aprender com a crítica e a autocrítica.

Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido*, caracteriza esse “bancarismo” enquanto “instrumento da opressão” (FREIRE, 2005), avistando essa característica nas nuances dessa prática “educativa”. Esta concepção valida-se de forma primordial na contradição educadora-educanda, onde ambas são tidas como máquinas, a primeira, máquina-sujeito do ensinar, a segunda, máquina-objeto do aprender. Nessa relação, a pessoa que educa tem como objetivo depositar os conteúdos que possui naquelas que nada têm a acrescentar ao ato educativo. Seria, portanto, a educadora o único sujeito do processo educativo. Essa contradição vai delinear nossas críticas ao bancarismo, bem como, mais à frente, vai deixar nítida a distinção entre esta e uma educação do sensível.

Baseada no caráter narrador da prática bancária, nessa contradição, quem educa disserta sobre uma realidade estática e alheia a experiência de educandas/os, partindo do esvaziamento das palavras e tornando-se verborragia. A sonoridade sobrepor-se a significação das palavras é coerente numa edu-
⁷⁰ O livro “O Corpo na História” de José Carlos Rodrigues (1999) em sua primeira parte trata sobre o debate acerca da negatização de outras épocas enquanto característica da sociedade moderna e constituinte de sua visão positiva em torno de si mesmo. Vale pensarmos que a Ciência e a Educação são aparelhos importantes para construção dessa ideologia enquanto verdade absoluta.
⁷¹ Na teoria do sociólogo peruano Aníbal Quijano, ele trata do deslocamento da colonialidade do âmbito do poder para o âmbito do saber, denominando o resultado dessa passagem de colonialidade do saber, dimensão que corrobora com a manutenção da hegemonia europeia enquanto conhecimento verdadeiro/válido. Outro texto que pode contribuir na reflexão acerca da colonialidade do saber é “Descolonizar el saber, reinventar el poder” do sociólogo Boaventura de Souza Santos.

cação onde a memorização mecânica é o método de “aprendizagem”; promovendo uma consciência também mecânica, jamais criadora, jamais consciente de si mesma, jamais autônoma, sempre docilizada. A docilização da máquina-objeto do aprender passa pela cultura do silenciamento e ignora a dialogicidade enquanto princípio educativo, diminuindo bruscamente a margem de ação dessas educandas/os. O bancarismo, assim como toda concepção educativa possui pressupostos epistemológicos e marco ideológico, sendo visível a ideologia da opressão na essência desta, onde não é possível ser humano, buscar, transformar, criar, onde não existe saber. “Na visão “bancária” de educação, o “saber” é uma doação dos que julgam saber aos que julgam nada saber.” (FREIRE, 2005. p.67).

A concepção bancária estimula a inconciliação educadora-educanda como ferramenta na construção de seres passivos e autômatos, ao passo que o discurso humanista que carrega vai no sentido contrário da predisposição ontológica em ser mais. Tanto educadora quanto educanda, passam por um processo de alienação do ato de educar, e a primeira, aliena a ignorância ligando-a a outra. A grande conquista-contradição no ato depositário é que muitas educadoras e educadores estão inertes no bancarismo sem nem mesmo tomar consciência deste. Ou seja, construindo a sensação de que sabem em demasia e a turma a sua frente comporta toda a ignorância presente naquele cubículo, a máquina-sujeito do educar vai de encontro a sua desumanização, a anulação de seu poder criativo, de sua capacidade de comunicar-se, de reconstruir conhecimentos e perceber-se educanda enquanto educa.

Isto se dá por estar imersa em um processo educativo onde o pensar autêntico é proibido, pois, tido como ameaça ao *status quo* é um pensar contrário às parcialidades, a falsa generosidade e ao caráter paternalista que a minoria dominadora utiliza junto à prática e a concepção bancária, sempre no intuito de constituir a falsa dicotomia homens-mundo (sic). Pensando a consciência “como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá enchendo de realidade.” (FREIRE, 2005. p.72) qualquer pensar que leve a perceber-se enquanto corpos conscientes é perigoso ao fim que esta minoria visa à educação, o de apassivar para adaptar ao mundo da opressão.

Freire, com base em Erich Fromm traz a marca necrófila dessa “educação”, que seguindo o curso opressivo da sociedade que a constrói, impossibilita o desenvolvimento da biofilia, o amor à vida, e possibilita o desenvolvimento da necrofilia, o amor à morte. Sendo uma educação que inibe poderes de criação e atuação, leva constantemente à frustração e ao sofrimento por meio do desequilíbrio. Pela brutalidade do sistema é preciso recusar o sentimento de impotência e buscar restabelecer esses poderes de forma visceral.

A mistificação da realidade por parte da prática bancária desconsidera os seres humanos enquanto seres históricos, desprezando o caráter inacabado do ser no mundo. Essa inconclusão é característica humana, e é essencial para pensar e atuar autenticamente no mundo, sendo consciente de suas ações, seu processo de busca e transformação da realidade que experiencia. Propor a busca como princípio educativo é quebrar com a prática descrita acima, é propor uma educação para a liberdade, que contribua na construção de seres ativos utilizando da criatividade, das sensibilidades e do corpo como constituinte de saberes.

A questão do ser inacabado que Paulo Freire traz com insistência, precisa ser pensado em dois parâmetros: da educanda e da educadora. Para ambos é preciso a compreensão de que ser inacabado é permanecer em eterna construção, enxergar em si e na outra essa característica essencialmente humana enquanto coexistência desses seres no mundo, o que os fazem semelhantes. Cinco décadas se passaram e a visão freireana segue pertinente diante do cenário bancário-tecnicista que avança nas escolas mundo afora e que



dentro da realidade pós-colonial pode caracterizar em certo grau o aprofundamento do neocolonialismo⁷².

Seja através de novas medidas neoliberais para a Educação (como é o caso da Base Nacional Comum Curricular), a inserção de leis que dialogam com as demandas das grandes potências, na resistência à implementação de leis como a nº11.645/08⁷³ ou até mesmo no acirramento de disputas em torno da exclusão de debates como ideologia de gênero e projetos como o da Escola Sem Partido esse aprofundamento vem se desenhando a nível nacional alimentado por mudanças no contexto geopolítico internacional.

3.3 O que danado é educação do sensível?

A vivência e a história de vida da/o educanda/o compõem um método que objetiva construir autonomias em vias de mão dupla, traçando de forma horizontal e dialógica a relação educanda-educadora, educanda-educando. Todavia, a colonização do conceito de autonomia pelo modelo neoliberal de educação⁷⁴, vende uma autonomia limitada à escolha em torno do consumo e ao sucesso de conseguir se encaixar no mercado de trabalho. O pensamento freireano, que hoje contribui para pensarmos uma pedagogia decolonial⁷⁵, reafirma que se existimos no mesmo espaço-tempo devemos ser ouvidas em nosso próprio processo de ensinagem. Principalmente após a aceitação de que: quem educa é educado enquanto educa e quem é educado educa enquanto é educado.

No entanto, ao falarmos de existência trata-se de corpo-mente-espírito, personalidade integral, onde a distinção corpo-mente é suprimida. E mais precisamente, com base em Milton Santos (1996), pensar a existência enquanto partilha primeira na relação do ser com o mundo e com os outros. Diante disso, podemos pensar nas nuances de uma reeducação dos sentidos, a partir da compreensão do que é saber sensível e do quão necessária é a complementaridade entre saber sensível e conhecimento inteligível dentro do processo formal de educação.

O saber sensível ou estesia, consiste em saberes corporais e sensoriais que possuímos apesar de termos aprendido que custa escutá-los. Para além da posse, esse saber determina nossas ações e direcionam nossa existência através da influência que mantém sobre nós. O conceito estesia é definido como “faculdade de sentir, sensibilidade, percepção do belo” pelo di-

72 O conceito de neocolonialismo não é novo, mas permanece atual por ser um fenômeno em curso no aqui e no agora. Aqui baseio meu entendimento no livro *Neocolonialismo: o último estágio do imperialismo* (1967) de Kwame N’Krumah onde o autor afirma que o Estado subordinado ao sistema neocolonial, apesar de teoricamente independente e de possuir características internacionais, na prática, tem seus sistemas político e econômico comandados externamente, visto que “o controle neocolonial é exercido através de meios econômicos e monetários”. Pesando em torno do neocolonialismo existente em países africanos, N’Krumah estende esse entendimento às ex-colônias das Américas e da Ásia; a constante crítica ao pentagonismo e o debate entorno das disputas pelos recursos naturais dessas ex-colônias, vão traçando o cenário que o autor presenciou. O panorama atual, comporta as consequências das dinâmicas expostas pelo autor e vivencia as reformulações específicas do sistema neocolonialista-neoliberal de maneira mais bem estabelecida, onde por exemplo, os controles culturais foram massificados, ocorrendo cada vez mais em uma diversidade maior de territórios, os estilos de vida e os processos educativos seguem o mesmo rumo.

73 A referida lei brasileira prevê o ensino da cultura e histórica africana, afro-brasileira e indígena nas escolas de todos os níveis, bem como nos cursos de licenciatura e pedagogia, visando a derrubada de um quadro histórico de preconceitos, epistemicídios e discriminações reproduzidas pelas instituições escolares, universidades e faculdades acerca dessas culturas e histórias

74 Neste modelo, o conceito de autonomia é deturpado para dar vazão às concepções de meritocracia e competição basculares de uma individualização não-reflexiva. Ao invés de estar ligado a concepção de uma experiência crítica e reflexiva acerca do eu e do contexto em que se está inserido, nesta concepção do conceito de autonomia parece estar diretamente ligado ao novo espírito do capitalismo que como afirmam Boltanski e Chiapello, constrói uma nova subjetivação ligada à lógica mercadológica e empreendedora.

75 Uma pedagogia decolonial é caracterizada pela socióloga Catherine Walsh “[...] como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (WALSH, 2013, p. 19). A autora vai traçar em parte de sua obra um diálogo entre Franz Fanon e Paulo Freire, pensando as questões em torno do pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente.

cionário Aurélio. Mas, “na verdade, tal termo apresenta-se hoje como irmão da palavra estética, tendo ambos origem no grego *aisthesis*, que significa basicamente a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo.” (DUARTE, Jr., 2001. p.142).

O silenciamento desse saber deu-se em paralelo à “escuta cega” ao conhecimento racional, simbólico e abstrato que tem o cérebro como órgão ativo. A educação do sensível é pautada nesses saberes que partem do corpo e para ele retornam, sendo possível compreender a inteligibilidade do sensível e a necessidade de manter os sentidos atentos em nossa relação com a realidade que nos cerca, para obtermos mais que uma percepção simulacra a respeito desta (KRENAK, 2020).

O corpo foi entregue ao anonimato, mas não deixou de categorizar aquelas que foram jogadas à subalternidade, no Brasil, o racismo estrutural descredibiliza a cosmopercepção indígena e afro-brasileira no imaginário social, refletindo nos corpos indígenas e negros essa

desconfiança. A educação tem como missão tornar-se ambiente propício ao percurso de retomada de conhecimento ancestrais, morais, éticos e estéticos desses povos em nosso processo humanizador, propondo-se a aprender com esses.

Portanto, o corpo carrega a racionalização feita pelo sujeito colonial⁷⁶, esta dimensão é importante no percurso educacional pelas cargas históricas dessa racionalização que são imediatamente jogadas nesses corpos coloniais através da interação⁷⁷. Na sala de aula, as divisões espaciais, a segurança do falar para que toda a turma escute, a posse da visível autoconfiança, podem demonstrar mais do que as notas fincadas no boletim individual, podem significar algo que os números não abarcam e os rankings não expõem.

A corporeidade é um fator importante quando falamos de Educação do Sensível porque “pensar o homem sem esse corpo é negar a própria existência” (FERREIRA, 2010). O processo educativo é um processo interativo e inter-relacional, que tem o corpo como meio. O olhar corpóreo é essencial por fundar uma ação comunicativa que tanto pode-se utilizar da linguagem escrita-falada como das linguagens não ditas, esse não dito carrega muitas significações que diante de um processo mecanicista de educação são aniquiladas.

Pensar o corpo através da noção de corporeidade é pensar um corpo integrado, que está em comunhão entre suas múltiplas partes. Esse corpo é transmissor de uma comunicação que é corpórea, pensa-se, pois, enquanto corpo-sujeito, não corpo-máquina. Corpo que comunica poeticamente com outros corpos. É preciso, pois, pensar essa expressão do corpo sensível através do exercício da criatividade para compreender que o estado poético é essencial ao corpo quando este está no mundo. Logo, esse corpo-sujeito é também um corpo poético, sujeito poético.

Essa vivência corpórea vai principiar experiências estéticas e poéticas, que vão além do caráter literário ou artístico, mas carregam um caráter existencial ao incluir a *estesia* e a *poiesis* como partícipe da constituição do ser no mundo. Esse estado poético e estésico tem muito que ver com o ato criativo e as ações que surgem dele. Um indivíduo criativo é aquele que através de suas sensibilidades descobre problemas, inadequações e possibilidades de melhorias, onde indivíduos desprovidos de criatividade veriam apenas um amontoado de dificuldades.

76 Esse processo de racionalização é muito bem colocado por Franz Fanon em “Peles Negras, Máscaras Brancas”, 2008.

77 A importância de pensarmos a sala de aula enquanto ambiente interativo é quebrar com o princípio antidialógico do bancarismo.

É preciso partir do movimento contínuo de ser no mundo, de estar no mundo e da construção da humanidade para pensar o processo educativo. É o caráter inacabado do ser humano que proporciona revisões, afirmações e reconstruções de sentidos e de percepções, logo, perceber-se inacabado, compreender que este é um movimento humano, pode acarretar processos muito ricos de existência sensível. O corpo passa a não só carregar aquela mente que constrói o conhecimento inteligível, mas passa a ser construtor dessa inteligibilidade fundamentando-se sempre na expressão criativa e na renovação desses conhecimentos, ou seja, contrários a estagnação que é fruto do bancarismo.

Uma prática sensível necessita que deixemos de ignorar as linguagens não ditas, sendo muitas vezes necessário a escuta do silêncio, o corpo é retrato dessa comunicação silenciosa. O letramento a essas “novas” linguagens que serão trabalhadas deveria fazer parte da formação docente, mas principalmente da formação humana. Formação esta que depende muito mais da pessoa docente para sua continuidade do que da intencionalidade do Estado e das instituições escolares. Ou seja, seria um grande avanço se a pessoa docente chegasse à sala de aula com um leque maior de possibilidades e condições para o exercício de sua profissão.

Na concepção de educação sensível, a práxis educativa se entrelaça com a práxis poética, fincada na estesia, que é esse fazer poético e essa construção estética para além das artes. Mais à frente falo sobre a contribuição da arte-educação como forma de praticar essa educação sensível, lembrando sempre que essa concepção não se limita à arte-educação. Mas esta é possivelmente um dos elementos que podem ser mais facilmente incorporados às salas de aula, contribuindo assim ao fenômeno da reeducação dos sentidos e da experiência estética.

Pensar a reeducação desses sentidos não significa deixar de lado a educação do inteligível, pelo contrário, partimos de uma educação que comporta um princípio ético e deve ser capaz de fazer dos seres primeiro sujeitos do seu processo para que possam construir a sua moral, exercer uma cidadania (necessariamente) ativa, mas também percebam e abracem sua identidade, sua pessoalidade e sua personalidade. Esta passa por um quê de encantamento, é preciso reencantar-se com o mundo⁷⁸, no sentido contrário às anestésias embutidas no cotidiano. Esse encantamento é próprio da experiência sensível e penso que pode ser vivenciado também através das disciplinas escolares.

Na educação do sensível faz parte a corresponsabilidade para com o processo que ocorre em sala de aula, essa visão corresponsável afirma o processo educativo enquanto interacional e autônomo, cabendo a todas as participantes uma parcela em sua construção. À educadora, apropriada do conhecimento científico, cabe a transposição didática⁷⁹ do conteúdo, planejamento, questões bu-

78 Apesar da análise sociológica deste tema partir de Max Weber em algumas de suas obras e em especial em *Ciência como Vocaçao*, conferência de 1917. Aqui a dimensão do encantamento, e, portanto, a discussão sobre o processo de desencantamento do mundo, estará vinculada a obra *Encantamento: Política de Vida* (2019) de Simas e Rufino, onde os autores adentrarão à concepção desse desencante enquanto política que produz escassez e mortandade. Esta sendo uma estratégia colonial, que desconecta e aprofunda os corpos de tempos e cosmovisões não-ocidentais a ponto de aprofundar o processo de colonização dos corpos. Os autores voltam-se para o encantamento, que responde ao desencante, fixando-o justamente nas cosmovisões africanas, afro-brasileiras e indígenas, afinal, “o encante é fundamento político que confronta as limitações da chamada consciência das mentalidades ocidentalizadas.” (p.5). Referente à relação entre Educação do Sensível e Encantamento, indico também a leitura de um artigo de minha autoria que será publicado nos *Anais do XI COPENE* em junho de 2021.

79 Segundo Chevallard (1991) a transposição didática é um procedimento que busca transformar um saber sábio, aquele da comunidade científica, em um saber ensinado, aquele que adentra a comunidade escolar, porém antes disso, este é transformado em saber a ser ensinado que visa a organização das diretrizes escolares. Aplicada às Ciências Sociais por exemplo, o desafio da transposição didática é transformar teorias, métodos, conceitos em objetos de ensino, ou seja, o processo de transformação é na verdade um tratamento didático, onde o saber científico não sofrerá. Parte desse desafio será vivenciado pelo/a educador/a, mas reitero que este é um processo que dar-se-á também a partir da construção dos documentos que regem a sua prática, dos livros didáticos e claro, de materiais didáticos construídos na interação educador/a-educando/a.

rocráticas, perceber-se enquanto inquietadora entre os saberes prévios das educandas/os -que devem constar dentro de sala- e os saberes a serem reconstruídos, buscar criar condições de colocar o medo da porta para fora, pautando-se sempre no respeito. Aos educandos/as cabe perceber-se enquanto parte essencial ao andamento do planejamento (dentro do rumo esperado ou não), abrir-se ao exercício da imaginação, trazer suas experiências, estar dispostas/os ao contraditório sempre com respeito, para assim reconstruir saberes pautados nos cuidados (auto, alter, eco e trans).

Para pensarmos essa formação para as sensibilidades é preciso enxergar como, onde, com quem e porque está sendo a formação docente hoje. Pensando nesses fatores poderemos pensar uma formação docente para as sensibilidades. Essa formação, no entanto, passa a ser um desafio, onde a trajetória de vida daquela/e profissional é que vai possivelmente trazer essas sensibilidades como parte latente da sua prática educativa, no entanto, propor a quebra da pessoalidade desse ciclo formativo para as sensibilidades é imprescindível para que futuramente possamos normalizar essa concepção no processo formal de ensino.

A naturalização dessa educação sensível ocorre em espaços enraizados em cosmopercepções indígenas e africanas. Sendo visível na vivência em um grupo de capoeira Angola ou em terreiros de Candomblé e Jurema Sagrada, esses espaços ensinam à educação escolar que a todo instante estamos aprendendo o que está ao nosso redor, que o silêncio fala o que os símbolos não dão conta. O não dito tem tanta importância quanto as orações bem construídas de acordo com a semântica e a concordância verbal, nos gestos, na postura, no olhar, no andar, no franzido das testas está aquilo que é preciso ver quando se propõe ao invisível e ao indizível que permeia tudo quanto é relação social.

A experiência artística pode ser uma enorme aliada à essa concepção, por ser meio às vivências poéticas que quebram muros e fronteiras, inclinando as envolvidas para experiências sensíveis com o mundo. A arte-educação por exemplo, comporta diversas linguagens que percorrem caminhos coletivos de maneira bastante pessoalizada, teatro, dança, musicalidade, fotografia e poesia são possíveis metodologias indo bem com diversos conteúdos das disciplinas escolares. Importante perceber que a diferenciação da arte-educação e da educação do sensível deixa ainda mais nítido que esta segunda não se limita a vivências artísticas, mas busca elencar outras epistemologias e reconstruir outros saberes, encontrando novos sentidos e significados; alargando a percepção de mundo através da reeducação dos sentidos.

Evidentemente trata-se aqui de um jogo circular, na medida em que os sentidos remetem à arte e esta, de volta, apela aos sentidos. Educação do sensível e arte-educação constituem, pois, duas instâncias do mesmo processo, as quais podem ser efetivadas simultaneamente. Ou, em outras palavras, a educação estética e a estética devem interagir no modo da complementaridade. (DUARTE JR., 2001. p.220-221)

Por fim, a complementariedade entre a estética e a estética, pode vir a possibilitar a maior incorporação em sala de aula de saberes significativos para cada corpo-sujeito do ensinar-aprender, a reinserção da memória (corporal e psíquica) como princípio educativo, como princípio de construção humana no mundo, o reestabelecimento gradativo dos sentidos como principiante na construção do conhecimento inteligível.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi visto, a educação do sensível enquanto prática educativa necessita de pressupostos epistemológicos, que consequentemente a vinculem a determinado direcionamento político-pedagógico. Nesta pesquisa, houve uma tentativa inicial de caracterização te-



órico-metodológica dessa proposta educativa, através de dimensões que mostraram ser capazes de alargar o entendimento desta para uma perspectiva mais ancorada na realidade brasileira, fincada, portanto, no entrelaçamento de pensamentos teóricos latino-americanos e africanos.

Contudo, houve também a tentativa de traçar um caminho histórico desde o surgimento da modernidade, a influência desta concepção de mundo no modelo bancário-tecnista de educação e também, como a educação do sensível busca responder a ordem vigente trazendo para si características como a dialogicidade, a corporeidade enquanto construtora de conhecimentos, o saber sensível/estésico, a arte educação como aliada, a horizontalidade nas inter-relações dentro de sala de aula, o encantamento como pauta pedagógica, a cidadania ativa, a imaginação e a memória como constituintes do processo educativo.

Além disso, foi possível evidenciar que fica o posterior desafio de buscar as ausências e presenças dessa educação para as sensibilidades nos marcadores curriculares nacionais e estaduais que regem legalmente a prática docente. Buscando refletir sobre uma possível incorporação dessa concepção no âmbito educacional formal que vem historicamente contribuindo com a reprodução de mazelas sociais como o racismo, o sexismo e a lgbtfobia, portanto, se faz necessário o encontro de brechas institucionais que respaldam a educadora e o educador que compreendem a urgência dessa incorporação.

Portanto, caberá a nós educadoras, pesquisadoras, viventes dos espaços que promovem a educação com as sensibilidades, enfrentar as legendas científicas e as diretrizes educacionais vigentes para infiltrar essas práticas nas salas de aula dos diversos níveis de ensino, inclusive, nos espaços de formação docente inicial e continuada.

Por fim, compreende-se que as contribuições desse artigo para os campos da educação, da teoria social e da pedagogia, proporcionam a visualização desta temática como possível problema de pesquisa, e também como possível prática educativa. Jamais na ideia de findar aqui qualquer discussão teórico-epistemológica presente neste trabalho, espera-se que as inquietações da autora tragam futuras inquietações em futuras autoras/es também de outros campos do conhecimento científico e popular.

REFERÊNCIAS

- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Eve. Tradução. Ivone C. Beneditti. Revisão técnica. Brasília Sallum Jr. Martins Fontes. São Paulo, 2009.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. O Sentido dos Sentidos: a educação do sensível. 234p. Tese, Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo. Curitiba: Edições Criar, 2001.
- FERREIRA, Gilmar Leite. Corpo e poesia: para uma educação do sensível. Curitiba: Appris, 2010.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (1987) 2005.
- GUIMARÃES, Rafael. Pedagogia micropolítica decolonial na Universidade: reflexões sobre modos de re-sentir. Revista Espaço Acadêmico, v. 18, n. 207, p. 29-36, 7 ago. 2018.
- KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, Ailton. O amanhã não está à venda. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

N'KRUMAH, Kwame. Neocolonialismo: o último estágio do imperialismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

RIBEIRO, Djamila. O que é: lugar de fala? Belo Horizonte(MG): Letramento: Justificando, 2017. 112 p.

RODRIGUES, José. O corpo na história. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2014.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. Boletim Gaúcho de Geografia, Porto Alegre, nº 21, p. 72-88, ago. 1996.

SIMAS, Luiz; RUFINO, Luiz. Encantamento (sobre política de vida). Rio de Janeiro: Mórulas, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Colección Sur Sur, p.118-142, 2005a.

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



um ensino de história-outro: o ensino de história e a perspectiva decolonial

Erika Renata Dias de Araújo⁸⁰

Resumo: O objetivo deste ensaio é refletir sobre as críticas e ideias trazidas pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) que iniciou o movimento denominado “Giro decolonial”, um grupo heterogêneo, formado por intelectuais de diversas áreas das ciências humanas, provenientes de universidades latino-americanas e também dos EUA e Portugal, que foi construindo por meios de diversos encontros e publicações, discussões que levariam a uma crítica própria ao colonialismo e à modernidade, ambas vistas em profunda conexão entre si. A partir desta reflexão, pensamos algumas sugestões e propostas voltadas para o ensino de história, sob múltiplas razões e perspectivas que não comente a partir da razão eurocêntrica. Importante destacar, especialmente nesta proposta de reflexão pedagógica, a contribuição sobre o tema da pedagogia decolonial trazida pela autora Catherine Walsh, que, por sua vez, baseia seu trabalho nos estudos de dois autores fundamentais: Paulo Freire e Frantz Fanon. A pesquisa foi feita através de revisão bibliográfica. Inicialmente, revisamos discussões e conceitos historiográficos que servem de base teórica para pensarmos criticamente sobre a possibilidade da existência de uma pedagogia decolonial. Neste caminho investigativo, identificamos questões anteriores que precisavam ser abordadas para a construção deste caminho, como a separação entre professor/historiador, consequentemente entre produção de conhecimento e ensino. Também percebemos questões psíquicas resultantes da colonialidade como um processo permanente, que leva à necessidade da “descolonização do pensamento”, conceito encontrado no pensamento da escritora e psicóloga portuguesa Grada Kilomba. Sobre a necessidade de pensar o ensino de história e a historiografia através de razões múltiplas, utilizamos algumas trazidas pelo historiador indiano Sanjay Seth. Assim, buscamos pensar sobre possíveis contribuições da pedagogia colonial na construção de um ensino de história-outro, ou seja, um ensino de história sob a perspectiva que não considere somente os paradigmas eurocêntricos, pois estes, ao considerarem sua razão universal, não somente criam e hierarquizam grupos de seres humanos, como, por fim, desumanizam o “outro”. Como recorte temático dentro da historiografia e no ensino de História, focamos no ensino de história da África no Brasil, especialmente na educação básica.

Palavras-chave: Ensino de história. Pedagogia decolonial. Giro decolonial.

80 Professora de História da rede pública estadual do Maranhão. Especialista em História e cultura afro e afro-brasileira-UES-PI. Mestranda do Mestrado Profissional em Ensino de História- PROFHISTÓRIA- Universidade Estadual do Piauí. E-mail: erikaarenata@gmail.com



1. INTRODUÇÃO

Não seria incorreto dizer que o ensino de história no Brasil passa por discussões teórico-metodológicas há décadas, especialmente a partir do fim da ditadura militar, com a redemocratização. Várias críticas revisões foram feitas ao material didático, especialmente ao livro didático, para que houvesse uma adequação destes materiais às inovações e conceitos frutos das discussões historiográficas em diversos temas, porém, vamos focar neste movimento em relação ao ensino de história da África e partir daí para pensarmos um ensino de história-outro.

No texto “Ensino de História e das relações raciais”, Patrícia Texeira Santos fala sobre a evolução do ensino de história da África a partir do estudo da diáspora africana não somente para o Brasil, como para as Américas e relata que no Brasil, desde o fim da década de 1970 e início da década de 1980, muito impulsionado pelo MNU (Movimento Negro Unificado), o debate sobre a diversidade étnico-racial na educação básica foi efetivo e mexeu em ideias enraizadas em nossa sociedade no que costuma ser denominado ‘mito da democracia racial’: “no fim dos anos 1970 e anos 1980, tal questionamento foi bastante inovador e suscitou uma crítica à produção didática que reforçava visões de “harmonia social” no Brasil e de “ausência de racismo”, devido ao fato de ser uma nação derivada do ‘mito das três raças”(SANTOS, 2012, p.120)

Posteriormente vários movimentos foram feitos neste sentido, até mesmo a edição de uma lei, a lei 10639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. No entanto, mesmo com todas estas modificações, o ensino de história da África continua sendo tratado de maneira superficial e à parte através de eventos escolares isolados, não foi incorporado ao cotidiano do ensino de maneira orgânica e realmente transformadora como deveria. Ora, até mesmo a separação “História da África” que existe nos livros didáticos e até mesmo nas disciplinas de graduação é questionável. Afinal, por que quando falamos sobre a história europeia falamos de História, pura e simplesmente, e quando abordamos a cultura dos povos africanos é História da África? Restava claro que faltava alguma coisa, uma mudança de perspectiva que fosse além de mudanças basicamente formais no ensino de história.

No início da década de 1990, formada por intelectuais latino-americanos, surge um movimento que ficou conhecido como “giro decolonial”. Pensar as ideias propostas por este movimento, especialmente no que concerne ao conhecimento pedagógico e o que podemos aplicar ao ensino história é o objetivo trabalho. Convém, inclusive comentar que o próprio título deste ensaio “Um ensino de história- outro: o ensino de História e a perspectiva decolonial” faz referência a um conceito muito presente no pensamento decolonial, o “pensamento-outro” que em linhas gerais, corresponde à construção de um pensamento crítico a partir de outros seres, dos seres colonizados, através não só de questões estruturais como poder político e econômico, mas também através do saber, apresentando outra visão, para além do eurocentrismo. Voltaremos a este conceito mais adiante, porém antes, convém abordarmos sobre teorias historiográficas e outros conceitos que servem de norte para uma reflexão crítica dos estudos decoloniais e suas implicações tanto para o ensino como para a historiografia.

2. A HISTORIOGRAFIA, O ENSINO E OS LUGARES DO SER, DO SABER E DO OUTRO

Pensar em propostas para o ensino de história, implica em perceber alguns paradigmas entre o ensino e a historiografia em si, e nada melhor do que pensarmos nos lugares em que eles se encontram ou pelo menos deveriam. De fato, tanto a escola quanto a academia deve-



riam ser vistos como lugares de produção de conhecimento, mas esta não é a visão geral que existe no Brasil. Ao buscarmos a compreensão das origens desta institucionalização e em certa medida, do encastelamento do saber acadêmico, observamos que esta configuração possui raízes antigas, como nos informa Michel de Certeau. Ao falar sobre a “operação historiográfica”, ele revisita a história originárias das ciências em seu conceito moderno, entre os séculos XVII e XVIII, em que:

À maneira de uma retirada relativa dos “assuntos públicos” e dos “assuntos religiosos” (que se organizam também em corpos particulares), constitui-se um lugar “científico”. A ruptura que torna possível a unidade social, chamada a se transformar na “ciência”, indica uma reclassificação global, em curso. Este corte mostra, pois, através da sua face externa um lugar articulado sobre outros num conjunto novo, e através da sua face interna, a instauração de um saber indissociável de uma instituição social. (CERTEAU, 1982, p.61)

Estes grupos ou sociedades científicas nascentes, articulam as universidades como lugar de produção de conhecimento. Mas não se tratava apenas de um lugar institucionalizado, há também, segundo Certeau, o condicionamento do saber científico a uma linguagem historiográfica, sob forma de linguagem escrita e voltada para seus pares. O professor, tanto por falar ao público em geral, como também por utilizar além de textos escritos, mas essencialmente da oratória é, nas palavras do próprio autor: “O professor é empurrado para a vulgarização, destinada ao “grande público” (estudante ou não), enquanto que o especialista se exila dos circuitos de consumo.” (CERTEAU, 1982, p.66)

Já faz algum tempo, entretanto, que alguns movimentos estão sendo feitos com o intuito de vencer esta dicotomia e dar subsídios teóricos e metodológicos para que o professor se veja também como historiador e vice-versa. Interessante observação sobre esta questão foi feita por Antoine Prost, em “Doze lições sobre História:

Para ser revestido de autoridade, o texto do historiador deverá ser qualificado não só pelo saber que ele reivindica, mas pela inscrição desse saber na grande obra da corporação erudita. Eis o que fundamenta uma relação didática do autor com os leitores, inclusive, na própria estrutura do texto: quem possui o saber, explica; por sua vez, quem não sabe, deve instruir-se! Por outras palavras, qualquer historiador é, em maior ou menor grau, um professor: ele trata sempre seus leitores, de maneira mais ou menos agressiva, como se fossem alunos. (PROST, 2015, p.240 grifo nosso)

Prost destaca a relação didática entre o texto historiográfico e seus leitores, pois são textos marcados, entre outras coisas, pelo caráter explicativo, como uma aula sobre determinado tema, o que demonstra que a separação professor/historiador não se sustenta teoricamente.

O autor destaca ainda a importância do questionamento na elaboração do objeto histórico. O ato de questionar é característica básica do trabalho do historiador. E mais, as questões se modificam através do tempo e, portanto, se renovam. “A pesquisa é, portanto, indefinidamente relançada. A exemplo da lista de fatos, o elenco de questões históricas nunca será encerrado: a história terá de ser continuamente reescrita” (PROST, 2017, posição 1440). Esta problematização, como parte do processo de pesquisa, pode também fazer parte da pesquisa em ensino de História e justamente a carência da prática em pesquisa histórica em sala de aula, partindo de questionamentos sobre a re-



alidade em que estão inseridos, explica, em parte a falta de interesse de muitos alunos e até a mesma a manutenção da visão da disciplina de história como “matéria decorativa”. Sobre esse problema, Maria Stephanou, em seu artigo “Instaurando Maneiras de Ser, conhecer e Interpretar”, destaca:

O ensino de história, mais do que outras disciplinas escolares, tem se constituído em solo fértil para a memorização, a repetição, o monólogo do professor, um espaço propício para a ideia de saber pronto, acabado, que resta apenas transmitir. Embora insistentemente apontada pelos autores e reconhecida, diante dessa crítica, tanto os professores quanto os estudantes acabam não tendo uma experiência ou não encontrando uma alternativa que escape à exposição oral, textos, questionários, decoreba, maniqueísmos e grosseiras simplificações sugeridas pelos manuais escolares que predominam no ensino desta área do conhecimento. (STEPHANOU, 1998, p. 17)

O psicólogo Jerome Bruner (2001) propõe que os métodos narrativos e interpretativos de história sejam ensinados aos alunos de forma que eles percebam que os textos históricos são construções que resultam do trabalho do historiador, não apenas relatos de acontecimentos passados. Assim, ao invés de indicar um texto para ser lido e memorizado, o professor trabalha o texto como narrativa histórica a ser interpretada. Entender o texto histórico como construção é fundamental para a percepção de que muitas vezes apenas um lado da História está sendo contado, o lado dominante, e alguém pode estar sendo silenciado- o “outro.

Paulo Knauss em “Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa” define nossas escolas como autoritárias, pois continuam sendo lugares do saber pronto e acabado, normatizado na transferência de conhecimentos, em que o bom aluno é aquele que se adequa a esse sistema e reproduz melhor os conteúdos, muitas vezes, conforme está no livro didático. (KNAUSS, 1996, p.27). Assim, ele defende a pesquisa em ensino de história como forma de subverter este paradigma e aponta que “a produção do saber histórico evidencia-se como instrumento de leitura do mundo e não mera disciplina” (KNAUSS, 1996, p.28).

Outro ponto fundamental para pensarmos a história e seu ensino sob a perspectiva decolonial é o reconhecimento de que precisamos romper com a ideia da história como um código universal. Falamos da história ocidental que se confunde com a história europeia. Os conceitos trazidos pela razão moderna como a ideia de progresso e humanismo não são universais, apesar de serem comumente visto desta forma. Um dos autores que desenvolvem este ponto da necessidade do reconhecimento da multiplicidade dos códigos e razões histórica é o historiador indiano Sanjay Seth, no artigo “Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva?” em que ele fala sobre a incapacidade da razão histórica ocidental, onde os desuses não estão presentes, de produzir uma história sobre a Índia, em que os deuses estão presentes. Esta incapacidade se dá porque a razão histórica ocidental foi tomada como única possível, através do colonialismo do saber. Por isso, ele propõe razões múltiplas:

Se o que existe é não a Razão, e sim tradições de raciocínio; não a História e suas representações na escrita da história, e sim muitos passados representados de muitas formas, então não podemos escrever com qualquer presunção de privilégio epistêmico. Precisamos conceber a escrita da história do modo ocidental e moderno não com um veio imperialista (não estamos corrigindo as percepções errôneas dos outros acerca dos seus passados), e sim como um exercício de tradução (estamos traduzindo as suas autodescrições em termos que fazem sentido dentro das nossas tradições intelectuais). Não se trata de recuar em nossas tradições – pois elas são o ponto de partida do nosso exercício de razão, se quisermos mesmo exercitar a razão.



Só não atribuímos a elas um privilégio epistêmico a priori. (SETH, 2013, p.187)

Este rompimento com o privilégio epistêmico é fundamental para contar a história a partir do outro. Para fazer isto, é preciso também que haja uma descolonização do pensamento. Grada Kilomba, psicanalista e filósofa portuguesa, faz um profundo estudo psicanalítico sobre o racismo cotidiano em seu livro “Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano”. Um dos principais pontos explicitados pela autora é de que o racismo é, na verdade, um problema dos brancos. É a branquitude que cria o “outro” da negritude como forma de afirmar o seu eu, no que ela descreve como Outridade: “Isto é, a negritude serve como fonte primária de Outridade, pela qual a branquitude é construída” (KILOMBA, 2019, n.p). Como consequência, segundo a autora, um trauma foi imposto ao sujeito negro, que é visto como o outro, não como sujeito protagonista, não como “Eu”. Por isso é tão importante romper essa colonização do pensamento e contar uma história a partir desse outro, que pode ser também o indígena e os povos colonizados de uma forma geral, porque ao contar sua própria história ele deixa de ser “outro” e passa a ser “EU”: “Existe um medo apreensivo de que, se o sujeito colonial falar, a/o colonizadora/or terá de ouvir. Seria forçada/o a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades da/o “Outra/o” (KILOMBA, 2019, n.p). A autora usa conceitos psicanalistas que podem soar intrincados, mas são desenvolvidos didaticamente durante seu texto. Em entrevista concedida quando de sua passagem pelo Brasil em 2016, ela explicou sobre a necessidade de descolonizar o pensamento e inverter a ordem das coisas postas, o que entra em interseção ao pensamento decolonial:

Eu só me torno diferente se a pessoa branca se vê como ponto de referência, como a norma da qual eu difiro. Quando eu me coloco como a norma da qual os outros diferem de mim, aí os outros se tornam diferentes de mim. Então é preciso a desconstrução do que é diferença. Outro mito que precisamos desconstruir é de que muitas vezes nos dizem que nós fomos discriminados, insultados, violentados porque nós somos diferentes. Esse é um mito que precisa acabar. Eu não sou discriminada porque eu sou diferente, eu me torno diferente através da discriminação. É no momento da discriminação que eu sou apontada como diferente. Desconstruir o racismo e descolonizar o conhecimento. Às vezes podem soar apenas como palavras, mas possuem uma construção teórica imensa. (KILOMBA, 2016. Grifos nossos)

Neste sentido, a escritora nigeriana, Chimamanda Adichie, em palestra proferida em 2009, intitulada “ O perigo de uma história única”⁸¹ fala como uma história única é essencialmente uma relação de poder, ajuda a criar estereótipos e tem como consequência a desumanização do outro:

Então, é assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que ele se tornará. É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é “nkali”. É um substantivo que livremente se traduz: “ser maior do que o outro”. Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do “nkali”. Como é contada, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa (...)A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza

81 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>, Acesso em 05 de fevereiro de 2021



como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes (ADICHIE, 2009)

Como vimos, o tema de História da África exige reflexões sobre conceitos historiográficos, neste sentido, pensar o ensino de história da África com a perspectiva de múltiplas razões históricas é uma grande oportunidade que o professor de história tem de romper com ideia de que toda a história da humanidade pode ser lida através de um código único, o eurocêntrico, de pensar que além desta, há outras razões, outros códigos para se entender história. Sobre isto, logo no prefácio do primeiro volume, da coleção organizada pela UNESCO, “História Geral da África”, Amadou Mahtar M’Bow, escreveu:

Ao escrever a história de grande parte da África, recorria-se somente a fontes externas à África, oferecendo uma visão não do que poderia ser o percurso dos povos africanos, mas daquilo que se pensava que ele deveria ser. Tomando frequentemente a “Idade Média” europeia como ponto de referência, os modos de produção, as relações sociais tanto quanto as instituições políticas não eram percebidas senão em referência ao passado da Europa. (M’BOW, 2010, p. 21)

3. O GRUPO MODERNIDADE/COLONIALIDADE E UMA PROPOSTA DE PEDAGOGIA DECOLONIAL EM CATHERINE WALSH

No final da década de 1990, o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), um grupo heterogêneo, formado por intelectuais de diversas áreas das ciências humanas, provenientes de universidades latino-americanas e também dos EUA e Portugal, foi construindo por meios de diversos encontros e publicações, discussões que levariam a uma crítica própria ao colonialismo e à modernidade, ambas vistas em profunda conexão entre si.

No artigo, “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”, os pesquisadores, Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau, apoiando-se em autores do grupo originário dos estudos decoloniais como: Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Nelson Maldonado-Torres, entre outros explicam que “modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p.17). Com o intuito de explicar de modo objetivo esta e outras ideias do grupo, vamos aproveitar a síntese feita por Luciana Ballestrin, no artigo, “América Latina e giro decolonial”:

Dentre as contribuições consistentes do grupo, estão as tentativas de marcar: (a) a narrativa original que resgata e insere a América Latina como o continente fundacional do colonialismo, e, portanto, da modernidade; (b) a importância da América Latina como primeiro laboratório de teste para o racismo a serviço do colonialismo; (c) o reconhecimento da diferença colonial, uma diferença mais difícil de identificação empírica na atualidade, mas que fundamenta algumas origens de outras diferenças; (d) a verificação da estrutura opressora do tripé colonialidade do poder, saber e ser como forma de denunciar e atualizar a continuidade da colonização e do imperialismo, mesmo findados os marcos históricos de ambos os processos; (e) a perspectiva decolonial, que fornece novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento. (BALLESTRIN, 2013, p.110)

As críticas decoloniais identificam três camadas em que a colonialidade persiste e que



por isso mesmo, precisavam ser estudadas e se possível, superadas: a colonialidade do ser, do poder e do saber. Graças a essa colonialidade, que sobrevive ao próprio colonialismo, visto mais como um sistema formal de dominação de um povo sobre o outro, o eurocentrismo epistêmico torna o conhecimento produzido na Europa como universal, por isso o conceito de pensamento-outro é interessante para pensar uma proposta de ensino de história sob outra perspectiva, o pensamento-outro seria “a possibilidade do pensamento a partir da decolonização, ou seja, a luta contra a não-existência, a existência dominada e a desumanização.” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p.24).

Aproveitando destes conceitos e aprofundando outros, uma proposta de pedagogia decolonial foi pensada sobretudo pela pesquisadora norte-americana, sediada no Equador, Catherine Walsh. Para explicar melhor a pedagogia decolonial, vamos fazer uma análise do artigo de Walsh “Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver”. Neste artigo, a autora analisa o pensamento dos dois intelectuais de maior influência em sua proposta pedagógica: o brasileiro Paulo Freire e de Frantz Fanon, da Martinica, identificando pontos de contato e de divergências, mas, principalmente, mostrando o diálogo que existiu entre ambos através principalmente de duas obras de Paulo Freire, “Pedagogia da esperança” e “Pedagogia da Indignação”, onde, segundo a autora, Freire, ao dialogar com a obra de Frantz Fanon, realizou algumas mudanças conceituais importantes, dessa forma: “passando de falar do oprimido e da consciência da classe oprimida à consciência do homem oprimido, da humanização à desumanização, e à relação opressores-oprimidos, colonizador-colonizado, colonialismo-(não) existência” (WALSH, 2009, p.30). Se ambos os autores trabalham com as noções de desumanização como um processo contínuo a partir da opressão colonial, e concordam que é preciso uma educação que possibilite a humanização desse sujeito, eles apontam caminhos diferentes. Segundo Walsh, Paulo Freire, com seu pensamento humanista, aponta que é preciso conhecer de forma que o conhecimento seja transformador, enquanto Fanon, também humanista, aponta o conhecimento e também atuação sobre as amarras sociais que o desumanizam: “A desumanização para Fanon é componente central da colonização. A humanização, portanto, requer a descolonização.” (WALSH, 2009, p.34). Neste ponto, ela critica Freire por não trabalhar a racialização como algo central em sua pedagogia, o que foi feito por Fanon.

Catherine Walsh utiliza o conceito, já trabalhado por outros autores do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), de “diferença colonial”, segundo o qual a ideia de raça e racialização nascem na modernidade como fundamentos das relações de poder e subordinação, próprias do imperialismo. Dessa forma, ela faz uma crítica severa ao multiculturalismo apontando, entre outros exemplos, que as reformas educacionais ocorridas em vários países da América Latina, a partir dos anos de 1990, que buscavam a inclusão e respeito à diversidade cultural e étnica, fazem parte de uma lógica neoliberal. Esta lógica neoliberal, busca uma ideia de inclusão como forma de suprimir possíveis conflitos étnicos e, com a ideia de promoção da tolerância e o reconhecimento da diversidade, sem tocar nas estruturas que causam essa diferença, nem mesmo pensar sobre elas, termina por simplesmente reafirmá-la. A autora chama essa perspectiva de “interculturalidade funcional” em contraposição ao conceito que ela propõe para a pedagogia decolonial, de “interculturalismo crítico”.

A interculturalidade crítica é uma construção social, ela não é limitada como a interculturalidade funcional, pois vai muito além da inclusão, objetiva trabalhar por romper com as estruturas coloniais do saber que ajudam na manutenção das exclusões de grupos racializados como negros e indígenas. Nas palavras da autora: “Entender a interculturalidade como processo e projeto dirigido à construção de modos “outros” do poder, saber, ser e viver permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural.” (WALSH, 2009, p.24) e termina por propor que toda essa reflexão encaminha uma proposta pedagógica fundamentada “na humanização



e descolonização; isto é, no re-existir e re-viver como processos de re-criação.” (WALSH, 2009, p. 38)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) nos oferece reflexões e conceito extremamente válidos para pensar mudanças para a História e o ensino de História, especialmente sobre uma mudança de perspectiva e de rompimento com o eurocentrismo que ainda domina o conhecimento e o ensino na América Latina. Entretanto, chama a atenção a falta de estudos sobre o Brasil e até de pesquisadores brasileiros no grupo. Lendo as publicações dos diversos autores, notamos que se dirigem à colonização espanhola e não podemos deixar de assinalar que, embora hajam inúmeras semelhanças no projeto colonial como um todo, pois todos eles se baseiam num projeto de conquista, dominação e exploração, há também diferenças com relação ao caso específico da colonização portuguesa. Diferenças estas que precisavam terem sido levadas em conta em seus estudos, mas não encontramos sequer menção sobre o tema.

Entretanto, as reflexões propostas no campo educacional, especialmente na pedagogia decolonial proposta por Catherine Walsh, que parte da experiência equatoriana, são bem similares à experiência educacional brasileira. As críticas ao multiculturalismo ou interculturalidade funcional, como ela denomina, se encaixam bem em tentativas de uma educação mais inclusiva que foram feitas no país. Citamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados no Brasil em 1995 e a própria lei 10639, de 2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Ambos buscaram inserir temas como diversidade cultural e inclusão da diversidade étnico-cultural à educação básica, mas não está presente uma crítica às origens dessas diferenças, dessa forma, sua implementação acaba por reforçar a ideia de que essas diferenças são naturais e não foram socialmente construídas a partir da colonização/modernidade.

A ideia de uma interculturalidade crítica, onde não somente a inclusão e o respeito à diversidade seja trabalhado, mas também onde suas origens epistêmicas e até mesmo estruturais sejam pensadas, seria uma mudança radical de paradigma educacional. Dessa forma, pensar um ensino de história a partir dessas contribuições dos estudos decoloniais implica, em como diz Paulo Freire, conhecer para transformar e para além de conhecer, reconhecer que mesmo séculos depois dos fim da colonização, no caso do Brasil, existe ainda uma colonialidade que sobrevive através não somente do saber, mas da cultura, do que somos e que podem ser vistos em tantas coisas, desde o racismo estrutural que marca a sociedade brasileira, passando pela estética literária e da construção do pensamento acadêmico das ciências humanas a partir de um código essencialmente eurocêntrico e isso claro, se reflete no ensino de história. Como diz Grada Kilomba, é preciso descolonizar o pensamento, se quisermos pensar um ensino de história-outro, ou seja, um ensino em que possamos dar voz ao “eu” de quem é sempre visto como o outro, através da racialização iniciada com a colonização. Dar voz ao “outro”, contar sua história a partir da sua própria razão, é admitir a pluralidades de razões, é humanizá-lo. É preciso destacar que trabalhar com essa mudança de perspectiva e romper com o eurocentrismo, não significa abrir mão do conhecimento produzido pelos pensadores europeus, de forma alguma, ele é parte do que somos e da nossa cultura, mas implica sim, em perceber que este pensamento não é a razão universal, que representa a humanidade, desumanizando, assim, outras culturas e outras formas de ler e pensar o mundo. É esta a perspectiva que precisamos romper, conhecer, pensar e transgredir.



REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma história única. TED GLOBAL.2019. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br. Acesso em 10 de fevereiro de 2021.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, v.2, n.11, p.89-117, 2013
- BRUNER, Jerome. A cultura da educação. Porto alegre: Artmed Editora, 2001.
- CERTEAU, Michel de. A escrita da História. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano. Trad.Jess Oliveira. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. Kindle file.
- KILOMBA, Grada. O racismo é uma problemática branca. Publicado em 30/03/2016. São Paulo: Carta Capital. Entrevista concedida a Djamilia Ribeiro. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/politica/201co-racismo-e-uma-problematika-branca201d-uma-conversa-com-grada-kilomba>. Acesso em 02/11/2020.
- M'BOW. M. Amadou Mahtar. In: KI-ZERBO, Joseph (Dir.). História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África. Brasília/UNESCO, 2010.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: Educação em Revista ,v.26, n.01, p.15-40. Belo Horizonte, abr. 2010.
- PROST, Antoine. Doze lições sobre a história. Rio de Janeiro: Autêntica, 2015.
- SANTOS, Patrícia Teixeira. Ensino de História e das relações raciais. In: Relações étnico-raciais: um percurso para educadores. SILVÉRIO, Valter Roberto; MATTIOLLI, Erica aparecida; MADEIRA, Thais Fernanda Leite (org.). São Paulo: EdUFScar,2012.
- SETH, Sanjay. Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva?. In: Revista história e historiografia. n.11. p. 173-189. Ouro Preto, abr. 2013.
- STEPHANOU, Maria. Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. Revista Brasileira de História São Paulo, v. 18, n. 36, 1998.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e 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.



a escola e suas diversas funções: apontamentos sobre sua missão decolonial no século XXI

Franklin Rodrigo Rodrigues⁸²

Mônica Emanuela Nunes Maia⁸³

Natanaely Nunes da Silva⁸⁴

Thiago Santos do Nascimento⁸⁵

RESUMO: O presente artigo foi construído a partir da proposta de se pensar as múltiplas funções da escola no século XXI, dando enfoque nas suas atribuições legais e sociais. Partindo disso, lançamos a reflexão sobre qual modelo educacional vigora ainda no nosso país, para analisar se o mesmo contribui com o processo decolonizador ou mantém em vista aspectos que ainda sustentam a lógica eurocêntrica, pois dessa maneira, conseguimos então compreender como a educação brasileira do século XXI, pode, de alguma forma, servir de instrumento para a transformação de mentalidades. Consideramos que discutir as diversas funções da escola e sua missão decolonial no século XXI, perpassa compreender também o papel fundamental da instituição no que diz respeito à necessidade de edificar uma pedagogia crítica ao sistema político, ideológico e cultural vigente, que não somente escancare os estigmas coloniais, mas que permita aos sujeitos reconhecerem essas marcas em si mesmos, além de torná-los indivíduos cientes de sua autonomia e de sua capacidade de auto libertação. Ademais, este referido trabalho possui como caminho metodológico a revisão de uma vasta bibliografia sobre a decolonialidade tendo em vista a perspectiva aplicada dentro do ambiente formal de educação. Nos apoiando nas idéias que compõe o pensamento do autor Walter Mignolo e do educador Paulo Freire é que aqui discutimos a importância de se criar possibilidades para uma educação libertadora e capaz de proporcionar aos sujeitos autonomia e consciência, ideias essas, que cruzam com a visão decolonial de educação que busca permitir, a partir de uma pedagogia crítica, que o sujeito oprimido consiga não somente compreender o projeto colonial que o encarcera, mas também mover essas estruturas. Desenvolver um pensamento decolonial tem como proposta a desconstrução da lógica eurocêntrica e visa tornar os sujeitos conscientes de si mesmos e capazes de perceber as amarras coloniais que ainda os aprisionam no momento atual, partindo do ponto da tomada de consciência é que se dá o processo de libertação dessas correntes, sendo a educação aqui vista e pautada como uma das chaves principais desse processo de libertação.

Palavras-chaves:

Educação.

Escola.

Decolonialidade.

82 Graduando em História pela universidade Regional do Cariri (URCA)/ E-mail: franklinrodrigo8@gmail.com

83 Professora do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Ceará/ E-mail: monica.maia@urca.br

84 Graduanda em História pela Universidade Regional do Cariri (Urca)/ E-mail: natanaelyndasilva@hotmail.com

85 Graduando em História pela Universidade Regional do Cariri (Urca)/ E-mail: tnascimento006@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Brasil, assim como vários outros países da América, Ásia e África enfrentou um processo austero e complexo de colonização no passado. Assim sendo, nosso povo ficou profundamente marcado por feridas que remetem a este tempo colonial, feridas essas, que anos de independência não foram capazes de cicatrizar completamente, haja visto que a “independência certamente trouxe aos homens e [mulheres] colonizados a reparação moral e consagrou a sua dignidade. Mas eles ainda não tiveram tempo de elaborar uma sociedade, de construir e afirmar valores”.⁸⁶

O colonialismo suscitou todo um processo de subalternização e de exploração de povos, instalando uma percepção racializada e hierárquica entre eles, além de estabelecer em todas as estruturas sociais, seja no campo jurídico, religioso, econômico, cultural, educacional ou político uma lógica de opressão e de submissão (MIGNOLO, 2017).

O termo decolonial, segundo OLIVEIRA (2016. p. 1) nos propõe reflexão a partir de uma perspectiva teórica na qual o pensamento dos subalternizados pela modernidade ganha foco principal, fazendo um contraponto com o pensamento teórico eurocêntrico no qual historicamente a sociedade latino-americana se vê inserida e que ainda domina hegemonicamente o espaço acadêmico.

A colonialidade é um elemento e um evento da modernidade, e segundo MIGNOLO (2005. p. 75) não é algo que se deriva dela, ou seja, ambas estão atreladas de forma direta e são indissociáveis. A colonialidade tornou possível que a Europa construísse um modelo único e universal das ciências humanas, dispensando todas as epistemologias da periferia do Ocidente (OLIVEIRA. 2010. P. 2).

A modernidade se caracteriza enquanto algo construído pelas classes dominantes europeias a partir do contato obtido com a América. A razão europeia estabelecida, aponta a Europa como eixo principal, portadora de uma razão universal que culminou em uma conquista epistêmica. A partir da conquista da América, as classes dominantes estabeleceram que a razão que partia do outro não europeu era totalmente inválida.

É necessário compreender como o processo de decolonização perpassa o eixo da educação, porém, é importante pensar qual modelo educacional vigora, e analisar se o mesmo contribui com o processo decolonizador ou mantém em vista aspectos que ainda sustentam a lógica eurocêntrica e seu pensamento colonizador. Pensar uma pedagogia decolonial significa expressar inicialmente um esforço de reflexão crítica para com o modelo vigente. Como também pensar o processo de desumanização ao qual os indivíduos subalternizados são submetidos pela modernidade europeia e formular uma crítica teórica que se contraponha a política hegemônica colonial e não somente enfrentar, mas transformar as estruturas e instituições que ainda fomentam as práticas e relações ocidentais.

Portanto, nosso objetivo neste trabalho é entender como a educação do século XXI, num país como o Brasil que até hoje é nitidamente influenciado pelas heranças coloniais, pode, de alguma forma, servir de instrumento para a transformação de mentalidades e estimular a insurreição de novas práticas mais sensíveis e plurais.

Desta forma, nossa análise parte da interpretação dos marcos legais que estruturam e fundamentam a educação básica brasileira, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e

⁸⁶ *Os condenados da terra*, FANON, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968, p. 62.



Bases da Educação Básica de 1996 (LDB), os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) e por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tendo em vista que no artigo 2º da atual LDB:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB 9394/96, no Art. 2º)

A legislação educacional versa sobre uma finalidade deveras importante, ou seja, um processo educativo que intenta para uma formação ampla que atenda e considere os sujeitos (homens, mulheres e outros) nas suas mais diversas possibilidades e necessidades. Este objetivo nos impõe uma reflexão e um aprofundamento da educação escolar que temos, que experimentamos no cotidiano social e escolar. E conseqüentemente nos leva a pensar exaustivamente a função social da escola.

Com isso, é necessário que se diga que a política educacional é permeada por jogos políticos, configurando a escola, no qual é o espaço em que se materializa o saber institucionalizado, como campo de disputas e de tensões, desta forma, reflexões como a nossa se propõem a analisar de forma crítica como essas disputas são relevantes no campo da educação formal.

Daí problematizamos: como trabalhar na sala de aula essa criticidade e essa formação cidadã contidas em documentos como a LDB, sem perder de vista os conteúdos? Como tornar os conteúdos, instrumentos de decolonialização? Como tornar a educação de forma geral um mecanismo de intervenção na desconstrução das ideias coloniais que ainda mantém o pensamento eurocêntrico como universal?

É nesta perspectiva que este trabalho propõe uma discussão a respeito da função legal da escola e de seus reflexos no que diz respeito a formação da sociedade brasileira contemporânea, buscando sempre perceber em paralelo, quais as contribuições que a mesma tem na formação de sujeitos que contribuam para a transformação das relações sociais, desta forma contribuindo para a fragmentação de tradições estritamente coloniais e para a construção de novos horizontes menos austeros e mais plurais.

A presente escrita é desenvolvida em consonância com a concepção Freireana de Educação e orientado pela noção decolonial do autor Walter Mignolo. Partindo destes autores, que serão primordiais a este estudo, é que se inicia o debate principal acerca da escola e de sua função decolonial na sociedade brasileira do século XXI.

2. COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE: REPENSANDO OS SABERES

A colonialidade é um conceito estreitamente ligado à modernidade, e ambos são conceitos indissociáveis. Nas palavras de OLIVEIRA, implica como:

Classificação e reclassificação da população do planeta, em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para esses objetivos e em uma perspectiva epistemológica para conformar um significado de uma matriz de poder na qual canaliza uma nova produção de conhecimento. Colonialidade representa, apesar do fim do colonialismo, “um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o traba-

lho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça”. (OLIVEIRA. 2010. p. 2)

Nesse sentido, a colonialidade corresponde a uma “matriz ou padrão colonial de poder” (MIGNOLO, 2017. p.13), se trata de um discurso que se encobre por trás das ideias construídas pela modernidade, que implicam relatos de salvação, progresso e felicidade. A descolonialidade se caracteriza enquanto uma resposta aos processos violentos aos quais os sujeitos são submetidos no contexto colonial no qual estão inseridos. A descolonização constitui uma teoria contrária ao eurocentrismo, tendo em vista não apagá-lo, mas expor suas facetas e posições as quais coloca os sujeitos subalternizados, mostrando também a possibilidade de outras vertentes existentes e capazes de mudar o regime vigente, uma vez que se propõe não somente a discutir os pilares que edificam a sociedade colonial, mas também movê-los.

Nesse contexto, cabe colocar o papel fundamental da escola na desconstrução da lógica colonial, compreendendo que essa instituição social possui uma tarefa importante na construção dos sujeitos, afetando assim, de forma muito direta o olhar que eles debruçam acerca do mundo. Uma perspectiva decolonial precisa curvar-se sobre a necessidade de enfrentar e modificar a estrutura vigente, mas também de tornar os sujeitos conscientes do lugar social no qual o colonialismo os inseriu, e como esse sistema historicamente os oprime. A partir disso, destacamos aqui o papel fundamental da educação como mecanismo essencial no processo de auto percepção, uma vez que

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. (FREIRE, 1987 p. 22.)

A educação possui em si um caráter emancipador e um poder capaz de libertar e humanizar os indivíduos, sendo a escola um espaço que vai muito além de sua proposta característica, se constituindo também enquanto espaço de luta contra-hegemônica. É nesse âmbito que o pensamento crítico se torna um objeto precioso e transformador. As ideias do educador Paulo Freire podem ser citadas aqui como exemplo disso, por proporem uma educação emancipatória, que se propõe a problematizar a realidade e o contexto os quais os sujeitos se incorporam e então cultivar a perspectiva da decolonialidade no ensino, visando a libertação dos sujeitos subjugados e oprimidos pelo sistema vigente.

Paulo Freire pautava em seu raciocínio de educação libertadora ideais que se enquadram em uma concepção decolonial, o que permite encontrar vínculos decoloniais em suas obras.

As investidas em suplantando o eurocentrismo na educação encontram vazão nas críticas à desumanização e coisificação do ser humano que acontecem também pela educação e pelos sistemas educacionais coloniais que mantêm a razão determinista da pós-modernidade neoliberal. É em Pedagogia do oprimido (2012) que Freire teoriza a opressão que degrada homens e mulheres à posição de objeto, renunciando a problematização subjacente ao conceito de “colonialidade do ser”, pois assevera que o regime de colonização e seu legado na sociedade pós-moderna, pela educação clássica, alienam as pessoas de sua realidade e de sua cultura por meio da desumanização. (LEGREMANDI; GOMES. 2019. p. 28)

A partir dessa concepção é que reiteramos o papel essencial da educação enquanto agen-

te decolonial e destacamos aqui o seu poder transformador, uma vez que a mesma possui uma capacidade singular de transformação social e individual dos sujeitos. É a partir das ideias de Paulo Freire, que em sua trajetória pautou uma pedagogia que visa a libertação e humanização dos indivíduos que se dá a compreensão da urgência de se desfazer as amarras coloniais que ainda aprisionam a educação não somente em um contexto brasileiro, mas latino americano.

3. PENSAMENTO DECOLONIAL: DA LEGISLAÇÃO A EDUCAÇÃO SOCIAL

A partir da discussão sobre decolonialidade, é importante destacar o papel norteador que documentos legislativos possuem neste processo de construção de uma educação emancipatória, haja visto que documentos como esses regem, normatizam e estruturam a educação brasileira, assim como também definem quais conteúdos que devem ser estudados e como devem ser estudados dentro de sala de aula, dando importância ao fato de que “os currículos compreendem e devem ser a expressão dos conhecimentos e valores que uma sociedade considera importantes para o percurso educativo de suas crianças e jovens” (CHADDAD, Flávio Roberto, 2015, p. 6).

Numa perspectiva analítica trazemos para o cerne do debate documentos oficiais vigentes que fundamentam e direcionam a educação na atualidade, tendo em vista alguns questionamentos que irão nortear nossas reflexões, tais como: As diretrizes inseridas em documentos oficiais como os que irão ser trabalhados neste trabalho correspondem à realidade educacional experimentada e vivida no cotidiano escolar na atualidade? Como os conteúdos legalmente previstos no currículo e nos documentos legislativos que norteiam a educação do século XXI contribuem para uma educação decolonial? As condições de acesso as competências exigidas nesses documentos são de fato efetivadas? Partindo dessas e de outras reflexões sobre a função da escola prevista em lei é que nos debruçamos nesta etapa do trabalho.

Dessa maneira, observamos a partir de leituras feitas, que na segunda década do século XXI fosse possível de alguma forma pôr em prática, mesmo que de maneira ainda tímida algum tipo de projeto decolonial numa instância de ensino formal, tendo em vista a promulgação da lei Nº 11.645/2008⁸⁷ que altera e complementa a lei Nº 10.639 de 2003, incluindo a obrigatoriedade do ensino e dos estudos não somente da História e Cultura Afro-Brasileira, mas também ressaltando a importância e a obrigatoriedade de envolver nos conteúdos curriculares do ensino formal a história e cultura indígena, dando um passo importante ao reconhecimento da contribuição cultural que africanos, assim como povos indígenas tiveram e tem na formação da nossa identidade brasileira

É impossível dizer que um dispositivo legal como esse, apesar de todas as dificuldades que enfrenta para que seja posto em prática de forma contundente e adequada, não tenha fomentado alguma possibilidade de um insipiente projeto decolonial em instancias formais. Contudo, passados alguns anos, é possível perceber que o avanço foi ínfimo, tendo muito a caminhar ainda para que cheguemos a um nível significativo de enfraquecimento do saber colonial. Apesar disso, não podemos e não devemos desconsiderar a importância deste, assim como outros dispositivos legais que possam contribuir nesse sentido.

Em vias de direcionamento, um outro documento de suma importância, talvez o mais importante de todos, considerando uma escala hierárquica, que se delineou também num grande marco que o povo brasileiro desfrutou, depois de muita luta, de mais de vinte anos de ditadura militar, a qual trouxe em seu conteúdo a educação, a cultura, a saúde e instâncias básicas para o ser humano, de modo que as necessidades básicas essenciais fossem de certo modo atendidas e ocorres-

⁸⁷ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm



se minimamente a partir dessas ampliações de serviços básicos a possibilidade de que o povo pudesse lograr as condições mínimas, e continuassem a serem o que sempre foram, sujeitos impulsionadores da história, foi a Constituição Federal de 1988⁸⁸, reconhecida como constituição cidadã.

Nesse sentido, focamos no que o acesso à educação pública significou para os rumos dessa nação, pois como consta na própria constituição no seu artigo 205 o intento era que o país caminhasse rumo ao “pleno desenvolvimento da[s] pessoa[s]” e que nesse desenvolvimento social, humano, identitário e intelectual, houvesse efetivamente um “preparo para o exercício da cidadania”.

Um outro documento que se fez presente nos direcionamentos da educação básica antes mesmo do início do século XXI e que ao longo da primeira década desse século se ampliou e se reformulou, foram os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), os quais apresentam como objetivo que o educando consiga “Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e aos processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos” (PCNs, p. 13)⁸⁹.

Além da contribuição que os temas transversais tiveram na diversificação, flexibilização e pluralidade do ensino, quando decidem trazer através de normas legislativas reguladoras temas que podem e que devem atravessar os conteúdos dentro de sala de aula, sejam nas ciências humanas, sejam nas ciências da natureza ou nas ciências exatas, temas esses que perpassam pelo eixo da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo, contribuindo ainda mais no sentido de desconstrução a partir do diálogo de práticas herdadas da truculência colonial.

Assim, segundo CHADDAD os PCNs “foi um processo inédito na história da educação brasileira, onde se sistematizou ideias que já vinham sendo utilizadas nas reformulações curriculares de estados e municípios” (2015, p. 6) e poderiam ser pensados como uma alternativa para inserção de outros saberes no cotidiano escolar, saberes esses inseridos nos eixos mencionados acima.

Assim, estes parâmetros constituíram e se constituem em um conjunto de documentos que desde 1997 foram colocados em prática em todo território nacional como referência de renovação e reelaboração da proposta curricular. Com os Parâmetros Curriculares buscou-se a unificação dos conteúdos de ensino no Brasil. (CHADDAD, Flávio Roberto, 2015, p. 7).

Portanto, a educação escolar, como prevê também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica traz consigo uma visão abrangente do conceito de educação a qual “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, atrelando o ensino escolar as mudanças e as exigências do tempo em que se insere, não podendo ignorar novas percepções referentes as mudanças sociais a qual o sujeito está inserido.

Tais elementos, pelo menos em tese, deveriam se tornar objetivo central na educação formal escolar, haja visto que tanto os PCNs, quanto a LDB prevê, de forma clara e direta essa preparação efetiva para o exercício da cidadania, ou seja, o estímulo e a capacitação do educando para a participação ativa na vida social, finalidade essa que é cumprida apenas em parte, considerando que no Brasil discurso e realidade, legislação e efetivação ainda são circunstâncias distantes.

88 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

89 Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Médio. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>

Em vista disso, logo de forma introdutória, a LDB deixa claro que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art. 1º, § 2º), dessa forma o que se percebe é uma maior aproximação ao mundo do trabalho do que com a vida social, o que Paro traduz de maneira bastante contundente.

Quando se fala em educação e, em especial, em escola, a primeira preocupação, ou a preocupação que está subentendida nas demais, é com a preparação para o trabalho. Sempre que se procura saber, em pesquisas de campo, qual a função da escola, as respostas que se obtêm, tanto por parte de alunos e pais, quanto de professores e demais educadores escolares, sempre convergem para a questão do trabalho. Fala-se muitas vezes, que se estuda “para ter uma vida melhor”, mas, quando se procura saber o que isso significa, está sempre por trás a convicção de que “ter sucesso” ou “ser alguém na vida” é algo que se consegue pelo trabalho, ou melhor, pelo emprego (PARO, 1999, p.108).

Aproximação esta que tem relação com “à matriz ideológica de onde provém esse modelo, ou seja, o liberalismo econômico, cuja principal característica é a crença nas qualidades do mercado livre para dirigir as relações sociais” (PARO, 1999, p.103).

O liberalismo econômico, criação de intelectuais provenientes do bojo burguês da Europa do século XVII, tornou-se a matriz colonial de poder (MIGNOLO, 2017. p.13), matriz essa que estruturou e impulsionou todo o processo de exploração colonial e junto com ele o processo de modernização civilizatória de outras sociedades que não europeias, tendo sempre como padrão, um modelo eurocentrado.

Herdado o sistema de exploração dos colonizadores, precisamos urgentemente refletir ainda mais sobre os reflexos que tal processo tem sob um campo estruturante como o da educação, tendo sempre em mente o alienamento que tal sistema de poder submete os sujeitos que nela se insere.

As questões voltadas ao conhecimento, à época da colonização nos séculos passados, impulsionaram a modernidade, cuja característica intelectual é constituída basicamente por teorias e produções de conhecimento do ‘Centro’ ou do ‘Norte’ mundial (SOUZA, 2012). Outra característica é a naturalização “do conhecimento a partir de pressupostos políticos, ideológicos, racializados e que perpassam toda uma série de relações que transcendem a academia” (FERNANDES, 2016, p. 89). Ou seja, todas as relações sociais, especialmente aquelas relacionadas ao conhecimento, são imbuídas de relações coloniais e de poder. (MANGUEIRA, Ana Beatriz da Costa, 2019, p. 4)

Nessas circunstâncias é necessário que se volte ao contexto em que documentos como a LDB e os PCNs foram criados, não ignorando o auge do neoliberalismo no Brasil, a qual se destacou a última década do século XX, ainda nos governos de Fernando Henrique Cardoso, que segundo Bonfim et al. (2013, Apud CHADDAD, 2015 p. 18-19) “afirmam que a segunda metade da década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) houve a reorganização atual da estrutura educacional brasileira”.

Desta forma, pode-se dizer que estes documentos estão de acordo com o processo de reorganização da produção capitalista, que data de meados dos anos 1980/1990. O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) conduziu as políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo do



mercado ou do sistema neoliberal, cujos ideários são a ideia de livre mercado e da irreversibilidade de suas leis (CHADDAD, Flávio Roberto, 2015, p. 19)

Ademais, a nível de reflexão e já nos direcionando para as conclusões finais, destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento mais recente, criado em 2017 para orientar os currículos pedagógicos das escolas em território nacional.

Em sua proposta, a BNCC elabora um conglomerado de dez competências a serem seguidas e desenvolvidas pelos educandos com vista a flexibilizar ainda mais as formas pedagógicas concernentes a cada região específica do país. Como consequência de seu pouco tempo de promulgação, a BNCC ainda se mostra em fase de assimilação, porém, isso não a salva de críticas contundentes que se traduzem exatamente no fato de sua flexibilização exacerbada, ao passo que dá a oportunidade de estudantes escolherem as disciplinas que irão cursar nas etapas finais.

Críticas como as que vêm ocorrendo nesse sentido evidenciam o fato de que reflexos dessas escolhas precisam ser melhor analisados. Para além disso, aqui neste trabalho nos serve a reflexão de como a mesma pode, seja de qual forma for, nos servir de um documento no sentido da derrubada ou do enfraquecimento das estruturas coloniais que nos aprisionam a uma lógica de exploração e de subalternização, pois como mesmo nos alertou Paulo Freire, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 31).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhando para uma conclusão, é importante ressaltar que uma abordagem da decolonialidade é sobretudo pautar, a importância de tê-la atrelada a educação, uma vez que a escola enquanto instituição com grande poder de transformação social pode ser uma grande aliada no processo de desconstrução do olhar eurocêntrico que ainda é socialmente mantido e que sustenta diversos pilares estruturais. Portanto, o trabalho procurou evidenciar a possibilidade de construção de uma educação decolonial, pautada em uma pedagogia que visa libertar os sujeitos e torna-los conscientes do lugar social no qual o colonialismo os insere. Enfrentar a colonialidade não é somente discuti-la, mas criar cenários onde a construção de uma crítica seja possível para que possamos pensar estruturas da nossa sociedade e da nossa realidade.

Opor-se epistemologicamente se apresenta enquanto uma alternativa válida para ruir a proposta educacional vigente, imposta pela lógica neoliberal e consequentemente ainda colonial, uma vez que tanto a produção do conhecimento, quanto o ensino sistemático dessa produção ainda se caracterizam em si como hegemonicamente dominados pela perspectiva eurocêntrica, limitando outros pontos de vista que se delineiam no início deste século.

Desta forma, para refletir sobre as diversas funções da instituição escolar se faz necessário antes adentrar o universo da legislação e das práticas educativas, no sentido de apropriar-se das intenções intrínsecas que estas trazem, apresentam e impõem.

Assim podemos inferir que o modelo educacional e o pensamento decolonial anunciado nas discussões científicas da atualidade podem provocar, através de práticas educativas problematizadoras e emancipatórias uma possível mudança no pensamento e mentalidade colonial.

Por fim, concluímos que esta discussão também nos direciona para outras possibilidades de reflexão, tais como a formação que a legislação na LDB art. 2º de 1996, versa sobre o trabalho pedagógico, nos apontando para uma formação democrática, humana e cidadã, preparação essa que pode ser proporcionada pelo pensamento decolonial, “lembrando que a escola representa a instituição que a humanidade criou para socializar o saber sistematizado” (VIEIRA, 2002; 14) e dessa forma deve acompanhar também as mudanças que nela ocorrem.

REFERÊNCIAS

- CHADDAD, Flávio Roberto. Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015.
- FERRETTI, Celso João et alii; orgs. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999. p. 101-120. Disponível em www.edilson santos.pro.br/textos/paremdeprepararparaotrabalho.doc
- FREIRE, Paulo, Educação Como Prática da Liberdade, Rio de Janeiro, Dezembro 1967, Editor Cortez, Pedagogia do Oprimido São Paulo, 43ª Edição, Editora Paz e Terra. Pedagogia da Autonomia, 1997, A Importância do Ato de Ler. 1989.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, Editora UNESP, 2000.
- LEGRAMANDI, AB; GOMES, MT. Insurgência e resistência no pensamento Freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. Revista @mbiente e educação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 24-32 jan./abr 2019.
- MANGUEIRA, Ana Beatriz da Costa. A contribuição do pensamento decolonial para o ensino básico e o acadêmico brasileiro: desafios e perspectivas. Anais do XVII Congresso internacional América Latina: Resgatar a democracia. Repensar a integração. Foz, do Iguaçu, 2019.
- MIGNOLO Walter. Desafios decoloniais hoje. Epistemologias do Sul, foz do iguaçu/pr, 1(1), PP. 12-32, 2017.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão; pedagogia decolonial e educação artística e intercultural no Brasil - Educação em revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p12-40, abril 2010
- PENIN, Sonia; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: Gestão da escola: desafios a enfrentar[S.l: s.n.], 2002.
- REGAZOLI, Juliana; Ensino e educação para as relações étnico raciais em uma perspectiva decolonial; I encontro de ingresso de PPG - Unesc - 2019.



perspectivas coloniais e decoloniais nos livros didáticos de história

Adriana Ribeiro de Araujo⁹⁰

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir os indícios da colonialidade e da decolonialidade nos livros didáticos de História destinados para o Ensino Fundamental (anos finais). As obras didáticas utilizadas para análise foram recomendadas pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) para o quadriênio que compreende os anos de 2020, 2021, 2022 e 2023. O problema da pesquisa se deu a partir de reflexões em torno da invisibilidade e marginalização de determinados povos e culturas em detrimento de outros no currículo escolar e, por consequência, nos livros didáticos de História. A trajetória dos africanos, afrodescendentes e indígenas nas obras didáticas é marcada por silenciamentos e construções que, por muitas vezes, foram responsáveis por caracterizar esses povos e suas respectivas culturas de modo equivocado e distorcido, contribuindo assim para a construção de imagens estereotipadas. Nos últimos anos, as discussões em torno do currículo demonstram a importância que ele tem para a formação e a construção de conhecimento sobre os diferentes povos e culturas e para a sociedade como um todo. Entretanto, advindo de um passado marcadamente colonial, em que determinados indivíduos (europeus) eram considerados superiores em relação a outros, percebe-se que determinadas construções coloniais ainda pairam pela sociedade atual. Diante disso, nos últimos anos tendem a ser confrontadas por meio de perspectivas decoloniais, que visam desconstruir visões que foram por tanto tempo propagadas nos mais diversos meios, seja de comunicação, de informação, de conhecimentos e/ou saberes. Diante disso, o presente artigo se ancora na seguinte problemática: os livros didáticos de História têm contribuído na desconstrução de perspectivas coloniais por meio da representação de perspectivas decoloniais? Para responder essa questão esse artigo tem como eixo norteador uma abordagem de caráter qualitativo, cuja metodologia envolve pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Com base no estudo realizado percebe-se que a introdução de perspectivas decoloniais nos livros didáticos de História ainda refletem um desafio atual. Com a implantação da lei 10.639/03 e, posteriormente, da lei 11.635/08, houve uma abertura para o debate acerca da desconstrução de perspectivas coloniais no currículo escolar e, por consequência, nos livros didáticos de História. Após essas legislações a possibilidade de múltiplas vozes povoarem o livro didático se fez presente. Contudo, tanto a revisão bibliográfica, quanto a análise do Guia Nacional do Livro Didático do Ensino Fundamental da disciplina de História dos para o Ensino Fundamental, revelam que o processo de desconstrução de perspectivas coloniais e de construção de perspectivas decoloniais nos livros didáticos de História ainda é um desafio atual. Portanto, ainda se fazem presentes, nas obras didáticas, resquícios que remetem a perspectivas eurocêntricas. Entretanto, isso não anula a existência de perspectivas decoloniais.

Palavras-chave: Colonialidade. Decolonialidade. Livros didáticos.

90 Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas (PROCADI), pelo Núcleo de Estudos sobre África e Brasil da Universidade de Pernambuco (UPE) / Campus Garanhuns. Especialista em Ensino de História pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e graduada em História pela Universidade de Pernambuco (UPE) / Campus Garanhuns. E-mail: adrianar.araujo98@gmail.com



1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo discutir os indícios da colonialidade e da decolonialidade nos livros didáticos de História destinados para o Ensino Fundamental (anos finais). As obras didáticas utilizadas para análise foram recomendadas pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) para o quadriênio que compreende os anos de 2020, 2021, 2022 e 2023.

A origem do problema da pesquisa se deu a partir de reflexões em torno da invisibilidade e marginalização de determinados povos e culturas em detrimento de outros no currículo escolar e, por consequência, nos livros didáticos. Durante os estudos, percebeu-se que a trajetória dos africanos, afrodescendentes e indígenas nas obras didáticas é marcada por silenciamentos e construções que por muitas vezes foram responsáveis por caracterizar esses povos e suas respectivas culturas de modo equivocado e distorcido, contribuindo assim para a construção de imagens estereotipadas.

Nos últimos anos, as discussões em torno do currículo demonstram a importância que ele tem para a formação e a construção de conhecimento sobre os diferentes povos e culturas e para a sociedade como um todo. Entretanto, advindo de um passado marcadamente colonial, em que determinados indivíduos (europeus) eram considerados superiores em relação a outros, percebe-se que determinadas construções coloniais ainda pairam pela sociedade atual. Diante disso, nos últimos anos tendem a ser confrontadas por meio de perspectivas decoloniais, que visam desconstruir visões que foram por tanto tempo propagadas nos mais diversos meios, seja de comunicação, de informação, de conhecimentos e/ou saberes.

Neste artigo, o embasamento teórico-crítico utilizado perpassa pelas discussões propostas por estudiosos e pesquisadores anticoloniais, pós-coloniais e decoloniais. Com base nisso, o presente artigo teve como ponto de partida a seguinte questão: os livros didáticos de História têm contribuído na desconstrução de perspectivas coloniais por meio da representação de perspectivas decoloniais?

Levando em consideração esse questionamento, a pesquisa tem como objetivo geral identificar como as implicações atreladas a perspectiva do currículo decolonial tem se manifestado nos livros didáticos de História. Tem como objetivos específicos discutir o currículo e perceber a articulação decolonial do currículo nos livros didáticos de História, especificamente em duas coleções didáticas aprovadas pelo PNLD 2020.

Diante disso, a presente pesquisa tem como eixo norteador uma abordagem de caráter qualitativo, cuja metodologia envolve pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica contempla produções que envolvem a colonialidade e decolonialidade em relação a constituição do currículo educacional brasileiro. Já a pesquisa documental contempla os textos da lei 11.645/08 e do Guia Nacional do Livro Didático da disciplina de História do PNLD 2020 para o Ensino Fundamental (anos finais).

Pautado nessas questões iniciais, o artigo está organizado por essa parte inicial, a introdução; por um aporte teórico que caracteriza os referenciais teóricos; seguidamente, apresenta-se o percurso metodológico; adiante, a análise e a discussão dos dados da pesquisa no tema “Perspectivas coloniais e decoloniais nos livros didáticos de História”, em que é estabelecido um diálogo com dois documentos fundamentais nessa investigação: a Lei 11.645/08 que tornou obrigatório o estudo das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no Brasil e o Guia Nacional do Livro Didático do Ensino Fundamental da disciplina de História. Por fim, é apresentada algumas considerações finais que expõe uma breve conclusão, seguidas das referências que subsidiaram o presente estudo.



2. REFERENCIAL TEÓRICO

Inicialmente, se faz necessário teorizar acerca do objeto dessa pesquisa, o livro didático. O livro didático desempenha papel de destaque no sistema educacional brasileiro, isso porque, de acordo com Selva Guimarães Fonseca (2003), ele é “o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que tem acesso à educação escolar” (FONSECA, 2003, p. 49).

Diante do reconhecimento da abrangência e alcance que o livro didático desempenha no contexto educacional brasileiro, é importante discorrer sobre o que se entende por currículo, o que ele representa, como influencia e se articula com o processo de constituição do livro didático. Para isso considera-se que

[...] o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41)

O currículo entendido dessa forma, refletido em prática discursiva e de significação incorpora intermitentemente as relações de poder. Assim,

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. (...) o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 14).

O currículo é reflexo dos desdobramentos do seu tempo e, por causa disso, demonstra as particularidades do mesmo. Por ser campo incessante de relações de poder, ele caracteriza interesses específicos e imparciais.

Antes de adentrar especificamente naquilo que consiste o foco central deste trabalho, ou seja, a análise das perspectivas decoloniais nos livros didáticos de História, se faz necessário descrever uma definição, ainda que breve, acerca do que estas perspectivas consistem e incorporam. Para isso, é indispensável abordar e fazer entender o que contrapõe a decolonialidade, ou seja, a colonialidade. A colonialidade se constitui na sociedade com fortes amarras que insistem e persistem na sociedade atual. Sobre essa questão, a pedagoga Nilma Lino Gomes, primeira mulher negra responsável por comandar uma universidade pública federal no Brasil e importante representante da luta antirracista no país, expressa o seguinte:

A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem.



Nesse processo, existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas da educação básica e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera entre outros mecanismos, por meio dos currículos (GOMES, 2020, p. 227).

A pesquisadora demonstra os resquícios de um passado colonial, que prevalecem nas mais diversas instâncias sociais e são reproduzidos ainda hoje, ainda em espaços que devem servir no sentido do desmonte dessas perspectivas, como é o caso das escolas e currículos escolares. Nesse sentido, destaca-se o papel do currículo e a preocupação que paira em torno dele para desconstrução de perspectivas coloniais. Isso porque, considerando a escola enquanto instituição formadora de conhecimentos e saberes da sociedade em que vivemos, o currículo pode contribuir significativamente para a representação e, conseqüentemente, da compreensão de vozes distintas e dissonantes em relação àquelas que por tanto tempo estiveram sendo veiculadas nesses espaços. Para este fim, perspectivas decoloniais tem desempenhado contribuições que visam a desconstrução de noções coloniais que estiveram por tanto tempo atreladas a constituição dos currículos.

Em síntese, Luiz Fernando Kavalerski (2020), versa e propõe uma noção sobre o que se refere a decolonialidade, segundo ele,

A perspectiva decolonial tem como pressuposto diferentes possibilidades para a interpretação dos acontecimentos históricos. Em palavras simples, podemos afirmar que a lógica decolonial surge como questionamento ao monólogo hegemônico. Deste modo, a constituição do pensamento a partir de outras perspectivas, ao encontro com o modelo colonial, há é o movimento decolonial em marcha (KAVALERSKI, 2020, p. 64).

Conforme destacado, a perspectiva decolonial é responsável por questionar o pensamento hegemônico proposto pela perspectiva colonial. Dessa forma, a existência de perspectivas coloniais nos mais diversos meios, não inibe o papel de desconstrução proposto por perspectivas decoloniais.

Assim sendo, “a perspectiva decolonial contribui, neste sentido, para a reestruturação dos acontecimentos históricos do passado, levando em consideração as contribuições multilaterais e pluriculturais para a história da sociedade brasileira” (KAVALERSKI, 2020, p. 65). A decolonialidade, ainda de acordo com o autor supracitado, “busca dar voz às trajetórias dos incontáveis sujeitos esquecidos, ou ainda, daqueles que foram vítimas do empenho colonial que se esforçou para apagar suas narrativas” (KAVALERSKI, 2020, p. 68).

Com base nessas considerações iniciais acerca das perspectivas coloniais e decoloniais, é importante perceber a articulação de distintas vozes na esfera educacional, nos materiais didáticos, e, especificamente nos livros didáticos, objeto cultural foco do presente trabalho. Os livros didáticos representam espaço de representação, e conseqüentemente de poder e de construção de significados e sentidos. Nas obras didáticas, por muito tempo, povos africanos, afrodescendentes e indígenas tiveram sua História e Cultura negada e invisibilizadas, assim como também tiveram suas vozes silenciadas e negadas.

Diante disso, destaca-se uma longa trajetória de lutas em prol de representatividade entre os indivíduos marginalizados na história da sociedade brasileira. Nilma Lino Gomes (2020), ao tratar sobre o Movimento Negro e o papel da intelectualidade no processo de descolonização dos currículos, ressalta que

Numa atitude de coragem, compromisso político e epistemológico, o Movimento Negro e a intelectualidade negra brasileira trouxeram para o campo das Ciências Humanas e Sociais, principalmente para a Educação, um diferencial: a perspec-

tiva negra decolonial brasileira, uma das responsáveis pelo processo de descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil (GOMES, 2020, p. 223).

Entretanto, ainda de acordo com o que a autora supracitada, o processo de descolonização dos currículos não se deu de modo imediatista, pelo contrário, faz parte de um percurso extenso que tem sido trilhado de modo lento e gradual. Para ela,

(...) a descolonização dos currículos é um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista. Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação (GOMES, 2020, p. 231).

Diante do exposto, percebe-se que a dificuldade de desconstrução das perspectivas coloniais que se encontram, ainda na atualidade, arraigadas na constituição dos currículos e, conseqüentemente, refletem nos conteúdos veiculados nos materiais didáticos, incluindo, assim o livro didático. Ainda segundo essa autora,

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e de mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012, p. 207).

É com base nessas considerações que os livros didáticos de História serão objetos de investigação. As obras didáticas foram por muito tempo objeto de reprodução de uma perspectiva predominantemente eurocêntrica em torno dos diferentes povos e culturas. Portanto, a investigação de como as perspectivas decoloniais estão sendo incorporadas nas obras didáticas se faz essencial.

3. PERCURSO METEODOLOGICO

Antes de abordar a respeito das perspectivas coloniais e decoloniais nas duas coleções de livros didáticos de História escolhidas para análise, se faz necessário apresentar o percurso metodológico que subsidia o presente artigo. Ele tem como eixo norteador uma abordagem de caráter qualitativo fundamentada na metodologia de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Diante disso, a pesquisa bibliográfica contempla produções que abordam e trazem contribuições para o entendimento da colonialidade e da decolonialidade em relação a constituição do currículo educacional brasileiro. Já a pesquisa documental contempla os textos da lei 11.645/08 e do Guia Nacional do Livro Didático da disciplina de História do PNLD 2020 para o Ensino Fundamental (anos finais).

Diante disso, é importante salientar que durante todo o processo de investigação que aqui se delineia será indispensável as considerações expressas por J. Beillorot (2012), que faz refletir sobre a pesquisa, sua dimensão e definição.

A análise documental circunda os questionamentos às fontes para que se obtenha respostas significativas. Para a análise documental será imprescindível considerar que “embora tagarela, o documento permanece surdo, o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares” (CELLARD, 2008, p. 296). Ao tratar essas fontes será devidamente considerado o contexto em que foram produzidas e em que estão inseridas.

As ponderações de André Cellard (2008) acerca das cinco dimensões da análise preliminar documental crítica deverão ser devidamente seguidas, sendo elas: o contexto de produção do documento, os autores e autoras do texto e dos documentos, a autenticidade e confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Com base nessas questões preliminares, poderá ser sugerida uma interpretação que considera os diferentes aspectos de produção e articulação das fontes. Seguindo nessa perspectiva, ainda segundo André Cellard (2008, p. 304),

É esse encadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas observações extraídas de sua documentação, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento.

Assim, é válido salientar, por fim, que será a articulação da análise às fontes documentais e bibliográficas que subsidiará os resultados obtidos ao longo dessa investigação.

4. PERSPECTIVAS COLONIAIS E DECOLONIAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

A Lei 11.645/08, resultado da alteração da Lei 10.639/03 propõe a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena nas instituições de Educação Básica no Brasil. Ambas legislações resultam de um passado de lutas em prol da representatividade desses povos e de suas respectivas culturas no meio escolar, a fim de reverter a trajetória de invisibilidade, de construções distorcidas e minimalistas sobre os africanos, afrodescendentes e indígenas. Nesse sentido, conforme destaca Nilma Lino Gomes (2012), essa legislação propõe uma mudança estrutural, a qual

[...] abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com que se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população (GOMES, 2012, p. 105).

Diante de tudo isso, a lei se debruça também sobre a necessidade de revisão dos materiais didáticos, dentre eles, o livro didático e os conteúdos neles veiculados. Ademais, é de fundamental importância que a política pública voltada para a distribuição de livros e materiais didáticos esteja em consonância com o que foi estabelecido na legislação. Portanto, a demanda curricular de in-

clusão do ensino de História da África e dos afro-brasileiros, assim como também da História e cultura dos povos indígenas, nas escolas de educação estabelecidos na lei desencadeia na necessidade de mudanças em termos de representação e práticas. Nesse sentido, é importante considerar que

Ela exige mudanças de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p. 100).

Contudo, mesmo após tanto tempo desde a implantação dessas legislações, pesquisas recentes demonstram que a superação de perspectivas coloniais que se manifestam nos livros didáticos de História ainda representa um desafio para a atualidade. Apesar de que seja possível vislumbrar avanços, desde então, ainda há um longo percurso de desconstrução de perspectivas coloniais e construção de novas perspectivas nas obras didáticas. Nesse sentido, deve-se considerar também a trajetória dos povos indígenas nos livros didáticos. Diante disso, Silva e Bicalho (2018) expressam que

Somente na segunda parte do século XX é que as questões envolvendo os indígenas brasileiros voltaram às discussões e, dessa vez, a partir de uma nova visão, diferente daquela do colonizador. A década de 1970 é decisiva para a tomada de posição dos movimentos sociais, que se fortaleceram em um contexto de resistência e oposição ao Estado ditatorial. Neste sentido, os movimentos sociais da década de 1970 podem ser compreendidos como organizações populares, inicialmente estabelecendo relações de oposição e resistência ao Estado, visto como cerceador de direitos sociais e políticos (SILVA; BICALHO, 2018, p. 247-248).

Os livros didáticos ainda são construídos com base em perspectivas eurocêntricas e isso implica na não inclusão e no não povoamento de vozes negras e indígenas nas obras didáticas. É pautado nessas ponderações iniciais que é realizada uma breve análise Guia Nacional do Livro Didático do Ensino Fundamental da disciplina de História elaborada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – 2020 acerca de duas coleções didáticas aprovadas pelo programa. Para isso, é considerado que

[...] o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas Afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (GOMES, 2012, p. 106).

Foram utilizadas para a análise as considerações apresentadas sobre duas coleções didáticas. Com especificidade, a primeira coleção analisada é intitulada “Araribá Mais História”, e a outra é “História, Escola e Democracia”, ambas destinadas para o Ensino Fundamental (anos finais). As duas coleções foram aprovadas para serem empregadas ao longo do quadriênio que corresponde aos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023.

A partir da análise realizada é possível perceber que, há a inserção de temáticas voltadas às questões étnicas nas obras didáticas aprovadas. Entretanto, na avaliação do PNLD 2020 sobre essa coleção didática “Araribá Mais História”, é ressaltado que ela apresenta

[...] abordagem de uma história integrada e cronológica através de temas que representam a diversidade das experiências humanas, situando os eventos históricos em processos de anterioridade, simultaneidade e posterioridade. Embora apresente capítulos sobre a História da América, Ásia e África, pouco avança para superar a perspectiva de uma história linear eurocêntrica (BRASIL, 2019, p. 83)

Com base nisso, nota-se que as obras pertencentes a essa coleção ainda se ancoram em perspectivas coloniais, uma vez que, a linearidade característica de abordagens eurocêntricas ainda são mantidas.

Sobre a segunda coleção didática, intitulada “História, Escola e Democracia”, a avaliação do Guia Nacional do Livro Didático do Ensino Fundamental da disciplina de História do PNLD 2020 demonstra que

A obra tem como base uma organização curricular que integra a História do Brasil, a da América, a da África, a da Ásia e a da Europa. Ela constrói uma narrativa cronológica linear que aborda temas que contemplam desde os primórdios da humanidade até o contexto atual do Brasil e de outras partes do mundo (BRASIL, 2019, p. 111).

Percebe-se que ela segue a mesma perspectiva linear eurocêntrica da coleção anteriormente analisada. Entretanto, a avaliação dessa última coleção ressalta também que “em todos os volumes da obra, investe-se na discussão e na problematização das questões raciais, da discriminação e dos preconceitos. Há a valorização dos protagonismos dos indígenas, dos afrodescendentes e das mulheres em contextos históricos” (BRASIL, 2019, p. 113). Além do mais, é abordado também que “as imagens e ilustrações também expressam a diversidade étnica, social e cultural da sociedade brasileira” (BRASIL, 2014, p. 114). Diante disso, é demonstrado que nela, há uma preocupação maior em expressar questões étnicas.

Baseado na avaliação do Guia Nacional do Livro Didático do Ensino Fundamental da disciplina de História PNLD 2020, é possível afirmar que nas obras didáticas há sim uma abordagem em torno das questões étnicas, acerca da História e Cultura dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas, mas que ainda se conservam perspectivas eurocêntricas para as quais os profissionais da educação precisam estar atentos para desconstruir isso no exercício de sua prática docente. Perante o exposto, é importante considerar ainda que

O movimento decolonial não se baseia apenas em suprimir o processo colonial de nossa história, não se trata apenas de descolonizar os territórios colonizados, mas assumir uma postura de luta contínua para escrever uma nova história dos colonizados como atores sociais partícipes do processo, e não como simples agentes moldáveis, submissos e subordinados. A decolonialidade refere-se ao processo que busca transcender historicamente a colonialidade e supõe um projeto mais profundo, uma tarefa urgente de subversão do padrão de poder colonial no presente tendo em vista o futuro (SILVA; BICALHO, 2018, p. 250).

Percebe-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido pela frente no sentido de descolonizar os currículos e, conseqüentemente, os livros didáticos. A presença da representação dos diferentes povos e culturas nos livros didáticos representa um passo importante para a inserção de perspectivas decoloniais nos livros didáticos, mas que, não necessariamente implicam na não veiculação de perspectivas coloniais



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a implantação da lei 10.639/03 e, posteriormente, da lei 11.635/08, houve uma abertura para o debate acerca desconstrução de perspectivas coloniais no currículo escolar e, por consequência, nos livros didáticos de História. Após essas legislações a possibilidade de múltiplas vozes povoarem o livro didático se fez presente. Contudo, tanto a revisão bibliográfica, quanto a análise do Guia Nacional do Livro Didático do Ensino Fundamental da disciplina de História dos para o Ensino Fundamental, revelam que o processo de desconstrução de perspectivas coloniais e de construção de perspectivas decoloniais nos livros didáticos de História ainda é um desafio atual.

Por fim, é importante retomar a problemática que ancorou a discussão proposta ao longo deste artigo: os livros didáticos de história têm contribuído na desconstrução de perspectivas coloniais por meio da representação de perspectivas decoloniais? Isso porque, diante do que foi explorado ao longo deste artigo, percebe-se que nos livros didáticos de História, o processo de desconstrução de perspectivas coloniais tem se dado de modo lento e gradual. Portanto, ainda se fazem presentes, nas obras didáticas, resquícios que remetem a perspectivas eurocêntricas. Entretanto, isso não anula a existência de perspectivas decoloniais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2020: História – guia de livros didáticos. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.
- BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática pedagógica. 12ª edição. Campinas - SP: Papirus, 2012, pp. 71-90.
- CELLARD, André. A análise documental. In: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, pp. 295-316.
- FONSECA, Selva Guimarães. Livros didáticos e paradidáticos de História. In.: FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In.: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. 2. Ed.; 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.
- KAVALERSKI, Luiz Fernando. Entre a narrativa colonial e a trajetória decolonial: indícios de lugares dos afro-brasileiros e indígenas nos livros didáticos de história do Ensino Médio. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, SC, 2020.



LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU; Tomaz (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Keyde Taisa da; BICALHO, Poliene Soares dos Santos. Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena: entre silenciamentos e protagonismos. Crítica Cultural – Critc, Palhoça, SC, v. 13, n. 2, p. 245-254, jul./dez. 2018.





Editora
parentes