



DECOLONIALIDADE,
DIVERSIDADE
E FORMAÇÃO NAS

AMAZÔNIAS

WALDIR FERREIRA DE ABREU
ALEXANDRE ADALBERTO PEREIRA
LEILA MARIA CAMARGO

(ORGANIZADORES/AS)

Decolonialidade, diversidade e formação nas Amazôniaas



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de
responsabilidade do(s) autor(es).
Esta obra está licenciada com uma Licença
Creative Commons Atribuição-SemDerivações
4.0 Internacional.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)
Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA
Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP
Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar
Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA
Prof^a. Dr^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro
Prof^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF
Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ
Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF
Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA
Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE
Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL
Prof.^a Dr^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA
Prof.^a Dr^a. Dayse Marinho Martins-IEMA
Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM
Prof.^a Dr^a. Elane da Silva Barbosa-UERN
Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Waldir Ferreira de Abreu
Alexandre Adalberto Pereira
Leila Maria Camargo
(Orgs.)

Decolonialidade, diversidade e formação nas Amazôniaas

1ª Edição

Belém-PA
RFB Editora
2023

© 2023 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2023 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
91 98885-7730

Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12, Nazaré, Belém-PA,
CEP 66035065

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ednilson Souza

Diagramação

Worges Editoração

Revisor de Língua Portuguesa:

Valmir Lobato Leal Jr.

**Revisor de normalização técnica
(ABNT):** Alder de Sousa Dias

Capa: Ruan Keyderson Nascimento de Souza

Produtor editorial

Nazareno Da Luz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)



D296

Decolonialidade, diversidade e formação nas Amazônias / Waldir Ferreira de Abreu et al. (Organizador(a)).-Belém: rfb, 2023.

Outros

Alexandre Adalberto Pereira

Leila Maria Camargo

16 x 23 cm

Livro em pdf.

ISBN 978-65-5889-617-3

DOI 10.46898/rfb.664a1051-65c3-4548-bff0-9dbd58f35777

1. Educação. I. Abreu, Waldir Ferreira de et al. (Organizador(a)). II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação.

PERFIL TROPICAL

Sou filha do vento norte, sou brava, sou forte
Estou acima do Equador
Trago o sangue caboclo nas veias
Tu não me alcanças, nem sabes pra onde vou
Sou menina morena, desejo, aroma açucena
À sombra dos ancestrais, me oculto nas veredas fluviais
No leito do teu colo, rodeado pelas margens dos teus braços
Naufrago no oceano dos teus beijos invernais
Trago escondida no corpo a chama que te chama
Sou curumim, cunhantã, cunhã... sou raiz
Sou vulcão de paixão; do amor, aprendiz
Sou brisa e ventania, chuva e sol, ciência e magia
Sou ocaso e arrebol, canto e encanto, de raiz tupi
Sorridente, quente... sou descendente da tribo wajãpi.

(Claudinho Chandelli)

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
---------------	---

APRESENTAÇÃO	11
--------------------	----

PRIMEIRA PARTE

DECOLONIALIDADE E DIVERSIDADE NAS AMAZÔNIAS	20
--	----

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DIÁLOGO ENTRE A PEDAGOGIA DECOLONIAL E O CURRÍCULO ESCOLAR NAS TERRAS DE MAKUNAIMA.....	21
--	----

CAPÍTULO 2

“QUINHENTOS ANOS DE QUÊ?!”

DECOLONIALIDADE E LATINO-AMERICANIDADE NA INSPIRAÇÃO CORTANTE DE BELCHIOR.....	45
--	----

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS-MUSICAIS: UMA FORMA DE DESCONSTRUIR A COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL	67
--	----

CAPÍTULO 4

A INVISIBILIZAÇÃO DOS OUTROS E O ANONIMATO HISTÓRICO FORÇADO: REFLEXÕES EM TORNO DA COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE NAS AMAZÔNIAS.....	87
--	----

CAPÍTULO 5

A DECOLONIALIDADE COMO DENÚNCIA E ANÚNCIO PARA UMA EDUCAÇÃO BRASILEIRA OUTRA	109
--	-----

CAPÍTULO 6

INTERCULTURALIDADE NA PERSPECTIVA DA LEI 10.639/03: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	133
--	-----

CAPÍTULO 7

O CORPO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: DA COLONIALIDADE AO DECOLONIAL.....	149
--	-----

CAPÍTULO 8	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA EM INTERSEÇÃO COM AS PERSPECTIVAS FREIRIANA E DECOLONIAL	169

SEGUNDA PARTE

DECOLONIALIDADE E FORMAÇÃO NAS AMAZÔNIAS.....	188
---	-----

CAPÍTULO 9	
EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS, CURRÍCULO, DECOLONIALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	189

CAPÍTULO 10	
REPRESENTATIVIDADE NEGRA NOS CURRÍCULOS OFICIAIS: A APLICABILIDADE DA LEI Nº11.645/08 NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL	215

CAPÍTULO 11	
DECOLONIALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES EM RORAIMA.....	237

CAPÍTULO 12	
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA DECOLONIALIDADE AMAZÔNICA COMO TERRITÓRIO DE INSURGÊNCIA, TRANSGRESSÃO E RESISTÊNCIA	259

CAPÍTULO 13	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DAS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19	283

CAPÍTULO 14	
HOMO(SURDOFOBIA): OS ENTRAVES NA CONTEMPORANEIDADE NAS VIVÊNCIAS DE SURDOS EM SEUS PROCESSOS FORMATIVOS	309

ÍNDICE REMISSIVO.....	327
-----------------------	-----

PREFÁCIO

A obra organizada pelos/as professores/as Waldir Ferreira de Abreu, Alexandre Adalberto Pereira e Leila Maria Camargo tematiza a complexa relação entre diversidade e a formação de sujeitos que vivem e convivem nas amazônias em interações que resultam em uma pluralidade de modos de existir e conhecer, que se fazem e refazem, como resistências criativas aos processos instituídos de colonialidades que se insinuem em espaços de socialização, bem representados na coletânea por diversos trabalhos acerca de processos educativos, inclusive os que ocorrem em ambientes escolares.

Muito mais do que apenas constatar a vigência da colonialidade, os trabalhos destacam a decolonialidade como atitude e razão, que não perde de vista os interesses imperialistas que se ligam às amazônias, envolvendo grandes agrupamentos políticos e interesses econômicos internacionais, deixando ver os conflitos de classes e de grupos sociais.

Contudo, a decolonialidade concede muita atenção a outras dimensões de poder, de como ele se reproduz e oprime em relações microsociais, com base em outros marcadores que definem também conflitos e interesses que ultrapassam o plano meramente econômico, adentrando na ontologia, na maneira como a colonialidade vem negando os modos de ser, as culturas e os saberes de povos que a modernidade considera periféricos e mesmo não humanos.

Os espaços de escolarização se revelam, por vezes ou quase sempre, como espaços de cultivo e desenvolvimento de colonialidades, de reprodução da opressão nas experiências de aprendizagem, que são marcadas pelos ideais de um humanismo eurocentrado.

Ao contrário disso, a decolonialidade valoriza as ancestralidades, as tradições, os saberes populares, as lendas e mitos como

expressões simbólicas legítimas das antropologias amazônidas, contrariando a lógica iluminista que pretendeu desencantar o mundo. Trata-se, antes, de “reencantá-lo”, de fazer do “encanto”, da sabedoria ancestral, referência ontológica, política, epistemológica e educacional para construção de um mundo possível, de um humanismo plural e diverso.

A coletânea é um convite à luta decolonial em vista da transmodernidade, ao desenvolvimento de uma atitude, de uma práxis subversiva que, em um só movimento, faça a denúncia da colonialidade e deixe ver a potência de processos educativos comprometidos com a libertação e a desalienação dos efeitos do domínio colonial que formou corpos e almas e, por séculos, se perpetua na colonialidade promovida pela educação moderna.

Que o leitor e a leitora possam encontrar resistência(s) na leitura dessa coletânea que se propõe ser decolonial e transgressora das imposições da modernidade.

Belém, 28.08.2023

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira
(PPGED/PPGFIL-UFPA)

APRESENTAÇÃO

Este livro, em forma de coletânea, organizado pelos/Elas professores/as pesquisadores/as Waldir Ferreira de Abreu, Alexandre Adalberto Pereira e Leila Maria Camargo, é o resultado dos estudos e seminários realizados na disciplina **DECOLONIALIDADE, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO NAS AMAZÔNIAS**, ministrada no primeiro semestre de 2023, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), através do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD AMAZÔNIA/EDITAL Nº 21/2018 CAPES), no qual atuaram UNIFAP, UFPA e UERR-IFRR), para estudantes de mestrado e doutorado de universidades públicas do Brasil. A referida coletânea, que leva o nome da disciplina ministrada: **DECOLONIALIDADE, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO NAS AMAZÔNIAS**, aborda assuntos relevantes para o debate sobre a decolonialidade como tema emergente na pós-graduação. Estes escritos estão organizados em duas partes, a primeira, **DECOLONIALIDADE, DIVERSIDADE E SABERES NAS AMAZÔNIAS**, reúne oito capítulos e a segunda, **DECOLONIALIDADE E FORMAÇÃO NAS AMAZÔNIAS**, reúne seis capítulos.

Os estudos, as pesquisas e as práticas de professores/as, juntamente com a motivação e o compromisso de estudantes desses Programas para com a produção de conhecimentos sobre temas que articulam a pesquisa em perspectivas decolonial, possibilitou a organização desta coletânea da seguinte forma. Na primeira parte desta coletânea, encontram-se os seguintes capítulos:

No primeiro capítulo, as autoras Nair Rodrigues de Lira e Leila Maria Camargo discutem **“EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DIÁLOGO ENTRE A PEDAGOGIA DECOLONIAL**

E O CURRÍCULO ESCOLAR NAS TERRAS DE MAKUNAIMA”.

O texto tem por objetivo discutir como o currículo atual dificulta as práticas interculturais e impõe as escolas indígenas uma padronização de conhecimento com a sociedade nacional e dificulta a aceitação de saberes tradicionais tão importantes para a formação identitária e cultural. As autoras fazem referência à divindade indígena que habitava o Monte Roraima na tríplice fronteira Brasil-Venezuela-Guiana em épocas remotas e que tinha, dentre outros, o poder de petrificar os animais para amenizar a falta de alimentos.

No segundo capítulo, os autores Claudio de Almeida Silva, Alexandre Adalberto Pereira e Waldir Ferreira de Abreu abordam **“QUINHENTOS ANOS DE QUÊ?!” DECOLONIALIDADE E LATINO-AMERICANIDADE NA INSPIRAÇÃO CORTANTE DE BELCHIOR**”, que tem como objetivo analisar a letra de uma das composições musicais (“Quinhentos Anos de Quê?”) do cantor e compositor brasileiro Belchior. A proposta é identificar aspectos objetivos e subjetivos da latino-americanidade desse ícone da cultura popular brasileira, bem como traços do pensamento decolonial, os quais dialogam com autores da Rede Modernidade/Colonialidade (RM/C), em especial dentro da categoria colonialidade do saber. Como principal aporte teórico-filosófico, ancora-se em expoentes da RM/C, como Zulma Palermo, Catherine Walsh, Walter Dignolo, Edgardo Lander, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Nelson Maldonado-Torres e Santiago Castro-Gomez.

No terceiro capítulo, as/os autores/as Raísa Ribeiro de Souza e Albert Alan de Sousa Cordeiro discutem **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS-MUSICAIS: UMA FORMA DE DESCONSTRUIR A COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL”** analisando a experiência oriunda da aplicação de uma Oficina de Musicalização que integrou a programação da II Seminário de Infância, Culturas e Diversidade.

des, que ocorreu na Universidade do Estado do Amapá no primeiro semestre de 2023, com o intuito de propor práticas pedagógicas-musicais nas aulas de Musicalização na Educação Básica com apresentação de repertório de músicas africanas e indígenas.

No quarto capítulo, as autoras Nara Luiza Lima do Monte e Leila Maria Camargo analisam **“A INVISIBILIZAÇÃO DOS OUTROS E O ANONIMATO HISTÓRICO FORÇADO: REFLEXÕES EM TORNO DA COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE NAS AMAZÔNIAS”**. As autoras procuram problematizar algumas questões sobre o ensino de uma história única, que subjugou e submeteu os povos das Amazôniaas a um papel de subalternidade, além de estabelecer algumas aproximações entre a pedagogia decolonial e a pedagogia freiriana, com o objetivo de contribuir com algumas reflexões acerca do anonimato histórico forçado das minorias mais diversas e da invisibilização social a que são relegados, sobretudo nos livros didáticos e currículos, discutindo a disciplina e o currículo de História, considerando o contexto amazônico.

No quinto capítulo, os/as autores/as Deise Ferreira dos Santos e Daniel Rodrigues Corrêa abordam **“A DECOLONIALIDADE COMO DENÚNCIA E ANÚNCIO PARA UMA EDUCAÇÃO BRASILEIRA OUTRA”**, tem como objetivo evidenciar a educação como ferramenta metodológica potencializadora das percepções sobre as mazelas sociais em diferentes aspectos e como ato revolucionário, consciente e comprometido com a transformação social, tendo em seu bojo o verbo esperar na compreensão cunhada por Freire, na qual se quer posturas outras mais humanizadas, através do pensamento de que todo homem e/ou mulher traz consigo uma forma de ver e pensar um mundo melhor, em que a pluriversalidade de identidades, saberes e vivências seja valorizada.

No sexto capítulo, os/as autores/as Meg Briane da Silva Fonseca e Alexandre Adalberto Pereira tratam da **“INTERCULTURALIDADE NA PERSPECTIVA DA LEI 10.639/03: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**. O texto aborda a interculturalidade, a lei 10.639/03 e o ensino de geografia falando da trajetória da aplicabilidade da lei nos anos de 2013 a 2015 em uma escola pública localizada no município de Macapá-AP. Os/As autores/s trazem algumas reflexões sobre a construção de um ensino de geografia intercultural, que parte de algumas indagações e experiências recentes na sala de aula.

No sétimo capítulo, as autoras Eduarda Pereira Cardoso e Raimunda Gomes da Silva discutem sobre **“O CORPO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: DA COLONIALIDADE AO DECOLONIAL”**. O texto problematiza a forma como o corpo (humano) tem enfrentado diferentes dilemas, avanços e retrocessos, um corpo oprimido ou marginalizado que, mediante o enfrentamento de muitas lutas, tem conquistado espaços nos contextos social, cultural, educacional e político. Compreende a configuração de corpo nas práticas pedagógicas docentes sobre a ação colonizadora e como os/as autores(as) em estudo anunciam as práticas pedagógicas decoloniais.

No oitavo capítulo, as autoras Katiane Coelho dos Santos e Raimunda Kelly Silva Gomes aborda a **“EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA EM INTERSEÇÃO COM AS PERSPECTIVAS FREIRIANA E DECOLONIAL”** com o objetivo de dialogar entre a educação ambiental crítica e a Pedagogia Freiriana em uma perspectiva decolonial, com o intuito de formar cidadãos críticos ecologicamente, além de ajudar a construir um aporte teórico para uma reflexão, favorecendo um processo de pensar práticas que superem o pensamento colonial.

Na segunda parte desta coletânea encontram-se os seguintes capítulos. No nono capítulo, os/as autores/as Maria do Socorro da Silva Brito e Leila Maria Camargo, em **“EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAS, CURRÍCULO, DECOLONIALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES”**, apresentam os princípios epistemológicos do pensamento colonial, pós-colonial e decolonial e suas relações com um currículo decolonial e a formação de professores/as direcionada a uma ação e efetivação crítica e insurgente tendo em vista uma educação emancipatória e decolonial. Apresentam as dimensões hegemônicas e contra hegemônicas a fim de estabelecer uma relação com as epistemologias coloniais, pós-coloniais e decoloniais. Finalizando, realizam análise e reflexão sobre a formação de professores/as a partir dos princípios epistemológicos colonial, pós-colonial e decolonial.

No décimo capítulo, os/as autores/as Rizonilda Sales Natividade e Albert Alan de Sousa Cordeiro discutem a **“REPRESENTATIVIDADE NEGRA NOS CURRÍCULOS OFICIAIS: A APLICABILIDADE DA LEI Nº11.645/08 NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL”**, vislumbrando compreender como a *Lei 11.645/08* pode ser aplicada nas escolas amapaenses, tornando rotineiro o debate sobre a cultura afro-brasileira, a fim de naturalizar o que é culturalmente arraigado desde que os europeus impuseram seu modo de pensar. Para tanto, parte-se da conceituação de colonialidade e decolonialidade e da problematização sobre como pôr em prática mudanças estruturais dentro de espaços ainda regidos por concepções da colonialidade de poder.

No décimo primeiro capítulo, as autoras Maria Janilda da Silva Damascena e Alessandra de Souza Santos abordam a **“DECOLONIALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES EM RORAIMA”**. Objetivam analisar as possibilidades de uso de

debates decoloniais em formações continuadas de professores, a partir da compreensão do contexto de interculturalidade e inclusão-exclusão vivenciado em escolas de Roraima, analisando as contribuições de Assis Clímaco (2014), Quijano (2010), Castellar (2019), Lopes (2009), Comenius (2012), Walsh (2007), que debatem sobre decolonialidade/formação de professores/interculturalidade e demais pensadores considerados significativos no campo da decolonialidade como epistemologia.

No décimo segundo capítulo, os/s autores/as Josenildo Santos de Souza, Maristani Polidori Zamperetti e Georgina Helena Lima Nunes discutem sobre as **“REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA DECOLONIALIDADE AMAZÔNICA COMO TERRITÓRIO DE INSURGÊNCIA, TRANS-GRESSÃO E RESISTÊNCIA”**. O texto gira em torno da formação de professores na perspectiva decolonial a partir do currículo e práticas pedagógicas na Amazônia. Busca-se trazer reflexões de intelectuais que cristalizam práticas pedagógicas decoloniais na perspectiva reflexiva-crítica no contexto das Amazônias e suas especificidades nas escolas de educação básica e licenciaturas. Ele é resultado das análises de dois trabalhos de pós-graduação em educação vinculados à linha de Formação de professores, trabalho docente, teorias e prática educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

No décimo terceiro capítulo, os/as autores/as Débora Renata Muniz Almeida e Waldir Ferreira de Abreu discutem as **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DAS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19”**. O objetivo do texto é analisar as práticas educativas de três professores que atuam na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Centro Educacional Paraíso

Infantil, localizada no município de Maracanã (Pará/Amazônia/Brasil) e visa compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses educadores/as na pandemia dialogam ou não com práticas que apontam para alteridade, elementos necessários no campo das pedagogias decoloniais. Os/As autores/as concluem que as pedagogias decoloniais precisam ser materializadas no âmbito da produção do conhecimento, do processo educativo, do currículo, caso contrário, práticas colonizadoras serão partes fundantes na formação social das crianças. É necessário transgredir e subverter a lógica moderno-colonial e sonhar para a concepção de um mundo transmoderno, que as experiências “outras”, espaços “outros”, histórias “outras”, saberes “outros”, sejam valorizados.

Por último, e nem menos importante, no décimo quarto capítulo, os autores Tiago Ruan Pereira e Silva, Alexandre Adalberto Pereira e Waldir Ferreira de Abreu abordam a temática **“HOMO(SURDOFOBIA): OS ENTRAVES NA CONTEMPORANEIDADE EM VIVÊNCIAS DE SURDOS EM SEUS PROCESSOS FORMATIVOS”** com o objetivo de discutir acerca dos processos opressivos dentro das instituições escolares, bem como a homofobia na vida de estudantes alunos surdos LGBTQIA+, e também discorrer como a cultura surda se configura. Compreender que, de alguma forma, o etnocentrismo sempre permeou e continua a desconfigurar as lutas e discursos de grupos historicamente excluídos, nesse contexto, de sujeitos surdos por conta de suas expressões linguísticas, já que a Língua Brasileira de Sinais (Libras), possui configurações distintas da língua portuguesa expressada pelos ouvintes

Os/As autores/as desta coletânea problematizam em seus estudos a Decolonialidade em suas várias perspectivas e em conexão com a atualidade no território das Amazônia, além de afirmarem com propriedade que a Decolonialidade, as Pedagogias Decoloniais e a In-

terculturalidade Críticas têm fundamentado os estudos, as pesquisas e as práticas educativas nas Amazôniaas.

Os/As professores/as-pesquisadores/as e alunos/as comprometidos com a educação pública de qualidade para todos (as) que fazem parte desta coletânea testemunham, através de suas pesquisas, que as Amazôniaas são territórios pluriversos e multi-identitários, ricos em experiências e vivências pedagógicas de luta, insurgências e resistências.

Aproveitamos para convidar o Leitor (a) para a leitura deste livro e para compartilhar das reflexões sobre os conteúdos abordados advindos de estudos, pesquisas, experiências e vivências nos territórios das Amazôniaas!

Macapá-Amapá, julho de 2023

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu (PPGED-UFGA)

Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira (PPGED-UNIFAP)

Prof^a. Dr^a. Leila Maria Camargo (PPGE-UERR-IFRR)

PRIMEIRA PARTE

DECOLONIALIDADE E DIVERSIDADE NAS AMAZÔNIAS

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DIÁLOGO ENTRE A PEDAGOGIA DECOLONIAL E O CURRÍCULO ESCOLAR NAS TERRAS DE MAKUNAIMA

Nair Rodrigues de Lira¹
Leila Maria Camargo²

1 Mestranda em Educação pelo PPGE/UERR e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Interculturalidade e Emancipação Humana (GEEINEH/PPGE/UERR/CNPq).

2 Docente da Universidade Estadual de Roraima – UERR. Pós-Doutora em Educação (UFPA-PROCA-D-AMAZÔNIA). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica – PUC e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Interculturalidade e Emancipação Humana (GEEINEH/PPGE//UERR/CNPq). Professora da Educação Básica do Estado de Roraima, lotada no Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de Roraima-CEFERR.

1 INTRODUÇÃO

Ao falarmos em terras de Makunaima¹, estamos fazendo referência a divindade indígena que habitava o Monte Roraima na tríplice fronteira Brasil-Venezuela-Guiana em épocas remotas, e tinha o poder, dentre outros, de petrificar os animais para amenizar a falta de alimentos. Foi mencionado “oficialmente” pela primeira vez por Koch-Grünberg (2002). Localizado na região Norte do Brasil, o estado de Roraima (rora: azul; imã: serra - língua makusi) tem uma população indígena bastante numerosa em suas mais variadas etnias e línguas.

A população indígena local, em sua maioria, vivenciou o mesmo processo de alfabetização que a Coroa Portuguesa utilizou nas suas capitanias a época do “descobrimento”. O plano colonial teve na Escola a ferramenta eficaz de invisibilização da diversidade dos povos originários no Brasil. A ideia de catequizar e “civilizar” os indígenas aumentou o preconceito da sociedade sobre o papel atribuído a eles. Os Selvagens!

O texto trata sobre Educação Escolar Indígena: dialogo entre a pedagogia decolonial e currículo escolar na Terra de Makunaima. Conceituamos pedagogia decolonial como formas de aprender e ensinar fora da perspectiva eurocentrada. Temos por objetivo discutir como o currículo atual dificulta as práticas interculturais e impõe às escolas indígenas uma padronização de conhecimentos com a sociedade nacional e dificulta a aceitação de saberes tradicionais tão importantes para a formação identitária e cultural.

O texto é resultado das discussões da disciplina Decolonialidade, Diversidade e Formação nas Amazônias, ofertada no semestre

¹ A convenção de 1953, promovida pela Associação Brasileira de Antropologia adotada por linguistas e, também por muitos indigenistas e missionários determina: (a) os nomes de povos (e de línguas) indígenas serão empregados como invariáveis, sem flexão de gênero e nem de número: [...] para os sons oclusivos serão usadas as letras p b t d k g, isto é, não se usarão as letras c e q no lugar de k (Rodrigues, 1986, p. 10).

de 2023.¹, em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e Universidade Estadual de Roraima (UERR). Metodologicamente, trata-se de um estudo de revisão bibliográfica. No artigo, dialogamos com os seguintes autores do grupo Modernidade/Colonialidade: Anibal Quijano, Walter Dignolo, Catherine Walsh, além de Lander, Furtado, dentre outros. Tais autores nos mostram que não dá para se falar de modernidade sem a pós colonialidade e vice-versa.

A colonialidade é a estrutura de uma dominação padrão ditada pelos europeus e que foi gerada com a modernidade e pela ideia errônea de que para o progresso era preciso expandir territórios e escravizar povos

O trabalho está assim estruturado: a primeira parte traz a contextualização da educação indígena em Roraima e como a interculturalidade pode beneficiar e facilitar o ensino das diferenças em suas comunidades. O ensino intercultural também é importante na descolonização do pensamento. A segunda parte traça um paralelo entre os conhecimentos científicos com os conhecimentos dos povos tradicionais e como eles devem ser articulados para que os alunos possam interagir e trazer novas ideias e pensamentos para uma aprendizagem libertadora de acordo com a cosmovisão e o bem viver indígena. Finalizando este estudo, a terceira parte trata das abordagens possíveis que os projetos pedagógicos nessas escolas podem assumir, para que não ocorra a subalternização e a invisibilidades desses conhecimentos em relação aos científicos já utilizados.

2 PROCESSOS DE COLONIALIDADE E QUESTÕES DE DECOLONIALIDADE EM RORAIMA

Mas, o que relaciona essas diferenças de colonialidade e decolonialidade? Segundo Mignolo (2017), a ideia de não aceitar essa universalização eurocentrada, na qual há apenas uma forma de idealizar o progresso da modernidade, é uma das críticas da decolonialidade. Mignolo nos diz que a colonialidade é constitutiva da modernidade. Ou seja, não há modernidade sem a colonialidade.

A Colonialidade acirra e produz o preconceito em relação as minorias. O colonizador, ao definir ‘outros’ (nações, gêneros, religiões, por exemplo) como inferiores, os expeliu da esfera normativa real (Mignolo, 2008).

A realidade educacional dos povos originários, principalmente os das Amazônias, se distancia e muito do bucolismo e romantismo que os grandes autores da literatura brasileira retratavam em suas obras. Deve-se considerar o contexto do lugar de onde se fala: “O facto de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistémico subalterno.” (Grosfoguel, 2008, p. 04).

Mignolo traz a decolonialidade na perspectiva dos povos indígenas e das comunidades tradicionais da América, criticando a forma como subalternizaram essas populações comparadas à superioridade de raça e conhecimento europeus, e que, somente após a integração desses povos, eles poderiam ser considerados civilizados. “A decolonialidade promove a pluriversalidade como uma opção universal – o que significa que o que “deveria ser” universal é de fato pluriversal, e não uma totalidade única”. (Mignolo, 2017, p. 18).

No cenário político-educacional local, e até brasileiro, é preciso curar essa cegueira epistemológica que insiste estipular o que é válido ou não. Academicamente, nem todos os saberes são valorizados.

Quando vamos em busca de determinados conhecimentos, sempre somos induzidos a vê-los apenas sob determinado olhar. E esse olhar é do Europeu ou dos países norte-americanos que se consideram modernos e dignos de ditarem padrões em todas as áreas de uma sociedade. “O pensamento fronteiriço é uma epistemologia, uma ética e uma política que emergem das experiências de pessoas que tomam seu destino em suas próprias mãos e não esperam por salvadores” (Mignolo, 2017, p. 12). Contribuindo com tal afirmativa de Mignolo, Walsh (2007) afirma que a denominada pedagogia decolonial poderia servir no campo educativo para aprofundar os debates em torno da interculturalidade.

É necessária a busca por conhecimentos que se insiram em nosso contexto de indígenas, ribeirinhos, povos das águas e do campo. As epistemologias modernas limitam a educação intercultural quando propõe formas iguais para conteúdos e avaliações de desempenho entre escolas cheias de realidades distintas, como a urbana e a indígena. É preciso “[...] desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo [...]” (Mignolo, 2008, p. 305).

Sabemos que a Educação é um processo dialógico e, infelizmente, para os povos originários, esse diálogo sempre teve origem nas concepções e ideais colonizadores. O que esse texto vai propor ao longo de sua leitura é uma reflexão entre a educação colonial e as questões conteudistas e étnico-raciais que chegam às escolas indígenas de Roraima na forma de currículo, e que aumentam ainda mais o ideal de uma educação intercultural efetiva.

A diversidade garantida por lei às escolas indígenas é um marco no sistema educacional brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996), que trata da educação escolar indígena, em seu artigo 78, garante o ensino Intercultural e Bilingue de forma a proporcionar a recuperação de suas memórias históricas e a reafirmação identitária de seus povos. E, em seu artigo 79, prevê a participação ativa das comunidades na elaboração e discussões dos programas educacionais, bem como a elaboração de material específico e diferenciado em suas escolas.

É preciso que salientar que, sim, existe uma outra perspectiva do que é a escola indígena. Pensar a educação escolar indígena de forma diferenciada é abrir possibilidades para que, tanto docentes e discentes, vivenciem práticas não subalternizadas nas suas formas de pensar, de sentir e de utilizar seus conhecimentos outros em sala de aula. Isso é decolonialidade. Assim, “[...] a decolonialidade não é uma teoria por seguir senão um projeto por assumir” (Walsh, 2013, p. 24)

Ao vislumbrarmos essa perspectiva do ser diverso, do ser diferente como um direito, voltamos os nossos projetos de sociedade e de escola para se opor aos modelos coloniais impostos historicamente e que sempre negaram a existência desse universo de diferenças como forma de opressão e padronização do pensamento e comportamentos.

É importante ressaltar que a decolonialidade se caracteriza pela discordância na maneira com que as outras epistemologias produziam o conhecimento até então e, como foi conduzida e recebida por todos, impondo por vezes novas identidades, novas formas de ser, sentir e pensar.

Após pesquisa e levantamento bibliográfico, alguns conceitos e termos epistêmicos são necessários para evidenciar a distância da escola indígena que temos para aquela que queremos, e citar os

aspectos teóricos e conceituais que referenciam a Educação Escolar Indígena, o Currículo e o Ensino Intercultural. Com esse caráter epistemológico mais amplo, no sentido de garantir a exequibilidade e uma maior concretude ao trabalho, o objetivo foi reorientado para uma análise das produções acadêmicas, no sentido de entender como o pós-colonial ou o decolonial aparecem.

3 A ESCOLA INDIGENA EM PAUTA: LUTAS EDUCACIONAIS EM RORAIMA

Existem diferentes formas de educação das crianças indígenas. Qual é o papel que a escola assume no processo de educação dos alunos indígenas? Será que a escola se situa nos contextos sociais em que vivenciamos relações de poder e de reciprocidade para fazer esse aluno ressignificar sua visão de mundo?

A educação escolar indígena é uma modalidade de ensino da educação básica consolidada pela Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 210, é reconhecido o direito dos indígenas de manterem a sua identidade cultural e é garantido o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. E, em seus artigos 231 e 232, é assegurado às comunidades indígenas o direito a uma educação diferenciada, específica e bilíngue.

Ainda de acordo com os Marcos Legais da Educação Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, a Resolução nº 05 de 2012, garante aos povos indígenas o acesso ao conhecimento proveniente de uma educação diferenciada, adaptada a sua cultura e a sua realidade. Tem como objetivo garantir o direito as diferenças étnico-raciais das comunidades do país. Um dos pilares desse objetivo é a interculturalidade.

Assim de acordo com suas realidades e particularidades, a escola indígena tem autonomia para elaborar o seu Projeto Pedagógico (PP). Um dos equívocos mais comuns quando o tema é povos indígenas é considerar toda a diversidade cultural que, ainda hoje, existe como sinônimo de semelhança. (Munduruku, 2012)

Lima (2017) afirma que, em Roraima, o movimento educacional indígena sempre buscou estratégias com as mais diversas instituições públicas e privadas para que suas manifestações culturais e identitárias fossem garantidas e preservadas também pela sociedade nacional. Tal articulação era necessária, pois a ideia que perdura até o momento é que os indígenas continuam a ser o fator determinante para o fracasso do progresso brasileiro.

Assim como em outras regiões do Brasil, os indígenas da região Norte tiveram seu primeiro contato com a escolarização formal pensada e executada pela Igreja Católica. Purceno (1999, p. 59) relata, “[...] a participação de instituições religiosas estende-se ainda hoje na educação das mais antigas escolas de Boa Vista e de algumas comunidades indígenas”.

Koch-Grünberg (2003, p.133-134) destaca a recepção negativa que os padres tiveram por parte das lideranças locais e descreve o processo de construção da missão Surumu:

Em fevereiro de 1910 a missão sofreu um duro golpe com a morte repentina de dois padres, vítimas de febre quando em viagem para a Europa. Na mesma época, teve início a construção da sede da missão no alto Surumu, chamada de São Gerardo de Brogna em honra ao fundador da missão beneditina no rio Branco. Ela deveria, aos poucos, transformar-se em mosteiro, em torno do qual todo o trabalho da missão se cristalizaria.

Foi um período sombrio para os indígenas de Roraima. Antes livres, passaram a morar e estudar em internatos católicos. As atividades educacionais realizadas aos alunos indígenas eram de-

envolvidas em uma lógica totalmente subalternizada. Até mesmo a língua materna era proibida nos internatos. “As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos padres na missão eram atreladas ao interesse na catequização e conversão dos indígenas, tomado o catecismo ilustrado como um recurso eficaz” (Cirino, 2009, p. 169-170).

Na visão dos fazendeiros, produtores e políticos do atual estado de Roraima, os indígenas eram os únicos responsáveis pelas mazelas do estado em relação as demais unidades federativas do Brasil. Até mesmo um ex-governador de Roraima deixou explícito seu pensamento preconceituoso e colonizador durante um pronunciamento: “[...] não será uma meia dúzia de tribos indígenas que impedirá o progresso em Roraima” – governador Fernando Ramos Pereira (1975-1979)” (Lima, 1996, p. 162 *apud* Lima, 2017, p. 51).

Munduruku (2012) retrata bem o pensamento hegemônico com que a sociedade tida “civilizada” tem com os povos indígenas brasileiros:

Não é de hoje que os indígenas são considerados um peso para a sociedade brasileira[...]. Grande parte do tratamento que historicamente se deu aos povos indígenas é consequência de um jogo de poder que desqualifica essas sociedades como capazes de comandar o próprio destino de forma autônoma. [...] Essa incompreensão não é intelectual, mas nasceu como se fosse (Munduruku, 2012, p. 65).

Luciano (2006, p. 129) nos lembra que “[...] a educação escolar indígena, diz respeito aos processos de produção e transmissão dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores”.

Que opções o Estado e suas secretarias oferecem às escolas indígenas para o planejamento e montagem de seus currículos diferenciados? São aspectos fundamentais para as escolas indígenas: a natureza dos conteúdos, a periodicidade do estudo, os espaços que

serão utilizados, as articulações entre as áreas de conhecimento, a escolha de temas de interesse e a metodologia a ser desenvolvida (BRASIL, 1999).

A interculturalidade não deve servir apenas como aporte histórico-cultural em situações específicas. Até quando essa marginalização cultural e educacional vai persistir? Meliá (1979, p. 9) destaca que o preconceito e o desconhecimento sobre os povos indígenas é consequência desse pensamento colonial:

O processo educativo nas sociedades indígenas apresenta diferenças tais, com respeito ao que se dá na chamada educação "nacional", que às vezes se tem concluído que não existe educação indígena. Em outros termos, pressupõe-se que os índios não têm educação, porque não têm a "nossa educação". Consideramos, por exemplo, que o índio está nu, quando, mesmo com todos os seus enfeites rituais, cobre apenas o sexo com o estojo peniano. Do mesmo modo consideramos que o índio não tem religião, porque não tem templos, nem imagens sagradas. A consequência desse tipo de preconceitos é que julgamos necessário fazer a educação do índio, preconceito aliás, que vem dos primeiros tempos coloniais.

A Educação Escolar Indígena refere-se ao processo formal destinados a alunos que frequentam um espaço de ensino e que estão sujeitos a uma série de componentes curriculares ao longo da vida acadêmica. Entretanto, esse processo de escolarização, no início, foi criado para atender os interesses de Portugal, à época da colonização, e agora pela sociedade hegemônica da colonialidade. A exploração e obediência forçada eram rotinas pesadas as quais os indígenas eram submetidos. Iniciava-se o processo de aculturação, pelas "letras", que seguia passo a passo o processo de colonização, pelas "armas" (Ferreira Jr.; Bittar, 2004).

No Brasil, que é um país agraciado com um universo multicultural, torna-se mais que necessário discutir novos saberes epistemológicos. As diferenças devem ser pensadas na hora de se construir

políticas públicas voltadas para a coletividade. A globalização da economia, da tecnologia e da comunicação intensifica interferências e conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas (Fleuri, 2002).

A legislação brasileira, como já foi afirmado aqui, garante aos povos indígenas o direito a uma educação diferenciada e intercultural, mas será que isso ocorre de forma que os conhecimentos tradicionais sejam realmente aceitos como válidos na organização curricular dessas escolas?

Trabalhar a interculturalidade nas escolas indígenas não significa deixar de lado o currículo já utilizado. É ir mais além. É trazer para a sala de aula o modo de vida a qual o indígena já está habituado fazer com que seus saberes tradicionais sejam levados em consideração no processo de aprendizagem. É unir os saberes pedagógicos com os saberes milenares. Candau (2005) mostra que a interculturalidade tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade. Já conforme Fontoura (2005, p. 56): “Optar pela interculturalidade significa optar por um tipo de sociedade que aposta na integração das diferenças”.

O sistema se aproveita das situações de invisibilidade de fala das minorias. Se você não conhece, literalmente, você não luta. Assim, os conhecimentos “outros” defendidos pelos pensadores decoloniais se mantêm longe dos espaços escolares e acadêmicos. Como a classe hegemônica pode dar o conhecimento, o poder de fala, nos espaços escolares a essas minorias subalternizadas sem o medo delas iniciarem um processo de mudança?

Em sua dissertação, Dias (2012) nos lembra que Paulo Freire e sua práxis constituem um dos momentos fundamentais de sua pedagogia do oprimido, a partir da qual oprimidos e oprimidas tomam

conhecimento crítico da realidade em que vivem e se movimentam em busca da transformação social, visando à libertação.

Walsh (2005, p. 29) afirma:

[...] tendo como referência os movimentos sociais indígenas equatorianos e dos afro-equatorianos, a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber.

Pensar decolonialmente é tornar visível as resistências a partir do indivíduo e de sua realidade social, política, econômica, cultural e epistêmica. Então, como ensinar componentes curriculares nessas escolas valorizando seus saberes e tradições de forma que atenda aos objetivos educacionais desejados e as necessidades das comunidades?

Sacavino e Candau (2016), nos fornece uma noção de como podemos pensar as escolas indígenas e os seus programas curriculares:

Uma educação descolonizadora e intercultural implica considerar que não existe mais um centro, dominador, superior e organizador, que se identifica com uma única cultura que se coloca como medida e referência das outras culturas, considerando-se portadora e medida do pensamento e da cultura universal. Ao contrário, implica o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos num contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige um olhar crítico da realidade e da ordem dominante (Sacavino; Candau, 2016, p. 191).

É necessário haver por todos os povos indígenas a compreensão de que são os reais detentores de saberes e práticas bem alicerçadas e em conformidades com o chamado desenvolvimento sustentável, com a relação harmônica entre homem e natureza, com o respeito ao próximo, principalmente se for o mais velho, e preservação ambiental. E, ainda ter que lutar pela manutenção e valorização de sua língua, sua cosmovisão, a coletividade, a cultura e identidade.

Como escreve Munduruku (2013, p. 10):

Somos a continuação de um fio que nasceu há muito tempo. Vindo de outros lugares. Iniciado por outras pessoas, completado, remendado, costurado e continuado por nós. De forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado.

[...] Será que nossos educadores se preocupam em conhecer a sua história de vida e ajudar os educandos a conhecerem a sua própria história?

Um povo sem memória não consegue idealizar lutas e resistências contra as opressões sofridas. Assim, melhor calar, melhor apagar e negar um passado duro para evitar mudanças futuras em qualquer sociedade.

3.1 SOCIEDADE NACIONAL

Para o indígena, existe outra forma de compreender a criação do mundo que não seja a contida nos livros didáticos e bíblias escritas pelo colonizador? Como o professor indígena pode fugir na sua formação das epistemologias positivistas, materialistas, fenomenológicas, existencialistas e modificar o seu pensar e fazer pedagógico ainda na universidade? Assim, surge o questionamento. Se existe outras formas de conhecimentos epistemológicos, por quais razões foram negadas? Por que não proporcionar, realmente, uma educação intercultural que vislumbre conhecimentos outros nas escolas indígenas?

Daniel Munduruku, em sua obra *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*, afirma que “[...] as sociedades indígenas são sociedades do presente. Os indígenas são educados para viverem o momento atual e as crianças não são empurradas para ser alguém quando crescerem” (Munduruku, 2012, p. 66-67)

Devemos então questionar aqui, qual a importância do debate decolonial na escola? O racismo e o preconceito são formas de colonialidade? Por que, em seus próprios espaços escolares, as lutas

dos indígenas não são debatidas? E por que as formas de racismo, que atualmente são tão normalizadas, não geram discussões nesses ambientes totalmente hierarquizados e cheios de regras de convivência?

Enfrentar a colonialidade pedagógica, em um contexto de resistências e insurgências pedagógicas, significa aprender com a história que produziu culturas e conhecimentos, mas sem repetir e copiar servilmente o que se produz no Norte (Streck; Moretti, 2013).

Mais que garantias, o Governo Federal deve fiscalizar estados e municípios na hora de investir em estrutura física dos espaços educacionais nas comunidades. Por todo Brasil podem ser encontradas escolas com realidades estruturais que deixariam assustados os grandes teóricos da Educação brasileira. Tais escolas, em sua maioria, funcionam de forma improvisadas, sem material didático algum e muito menos as carteiras individuais para as aulas. Grupioni (2002, p. 132) nos alerta:

É necessário problematizar essas questões, fazer com que a voz do índio seja ouvida, assim como levar informação a essas comunidades, no sentido de fazer valer os direitos já adquiridos pois “na medida em que os professores indígenas e suas comunidades conhecerem os direitos que a legislação lhes assegura, estaremos caminhando para que eles se tornem realidade.

4 A COLONIALIDADE E SUAS OPRESSÕES

O que a colonialidade tem com a questão da América Latina, do racismo, das nossas relações de trabalho, do modernismo, de Cultura, do capitalismo, com o conhecimento e de tantos outros setores que estão em nosso dia a dia e influenciam nosso modo de viver?

No final dos anos 1980 e começo dos anos 1990, Anibal Quijano, sociólogo latino-americano, desenvolveu a teoria de colonialidade do poder. Ela trata sobre a relação de dependência criada

para a América Latina pelos países europeus e norte-americanos: “A colonialidade do poder trata-se da constituição de um poder mundial capitalista, moderno/colonial e eurocentrado a partir da criação da ideia de raça, que foi biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores.”

Chamo a atenção de pontos que devem ser observados com atenção para que a ideia de colonialidade não seja pensada apenas como acaso da colonização. Primeiro ponto: Como surgiu a ideia de raça? No início das grandes navegações, o objetivo era claro: a conquista de territórios. E, nessa corrida por essas conquistas, poderosa era a nação que tinha êxito. Assim, riquezas e mais riquezas eram geradas e lucros para as nações com supremacia branca, e mantinham-se essas nações no poder. Assim, o que se observou, principalmente no século XVI, foi o período da escravidão, que explorava e oprimia de forma violenta os povos não brancos. O segundo ponto a ser observado é que, mesmo com o fim da escravidão, não aconteceu o fim da colonização. Uma cortina ilusória continua a decidir como e de que forma as nações colonizadas irão ser exploradas. O terceiro e último ponto que merece atenção é que a colonialidade é a nova forma de escravidão pós-colonial. Assim, a mesma relação de dependência da América latina continua até hoje.

Sobre a diferença colonial, Mignolo (2013, p. 03) expressa que:

A diferença colonial é uma estratégia fundamental, antes e agora, para rebaixar populações e regiões do mundo. Como transforma diferenças em valores, dessa maneira, pela diferença colonial, a América Latina não é apenas diferente da Europa; desde Buffon e Hegel, é uma zona inferior do mundo com suas populações e suas faunas, seus crocodilos e seus pântanos. E assim em tudo.

O Eurocentrismo tem suas fundamentações no capitalismo, na modernidade, na exploração racial, na territorialidade, na religião, no gênero, no sistema mundo moderno e, assim, na padronização de

todas as relações sociais. Para Quijano (1992), a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Afirmar ainda que, para se concretizar como estrutura de poder, o capital necessitou da articulação para dominação de outros povos.

Pelo viés colonial, é comum a naturalização eurocêntrica do poder. Mesmo que para isso essa eurocentrização oprima, marginalize e exclua usando de um jogo de poder que não deixe espaços para a diversidade social. A destruição, a morte desses saberes, acontece de forma sutil. Algumas vezes são até mesmo reinterpretados com outros traços, tornando claro que o contato com as Colônias só “descivilizou” esses povos. Césaire (2002, p. 26-27) exemplifica isso.

[...] Será que, de todas as maneiras de estabelecer o contato, a colonização era realmente necessária? ...

[...] Entre a colonização e a civilização, a distância é infinita; que, de todas as expedições coloniais acumuladas, de todos os estatutos coloniais elaborados, de todas as circulares ministeriais expedidas, é impossível extrair um único valor humano sequer.

Mesmo atualmente, ainda estamos imersos na colonialidade. E a normalização da opressão não pode persistir. A invisibilidade mais grave diz respeito ao processo da colonialidade, que exclui, discrimina, oprime e mata. Isso acontece nas relações de poder, de saber, do ser e da natureza (Baptista, 2018).

Para que a relação de dependência continue, é necessário que haja alguns requisitos nos países Latino-Americanos que perpetuem essa dependência. Podem ser citados, nesse caso, o domínio, os conflitos e a exploração. Com esses fatores gerados, agora podem atuar diretamente em outros itens básicos para que a colonialidade aja de forma avassaladora, mas despercebida.

E como resistir a isso? Streck e Moretti (2013, p. 212) nos dizem que:

Propomos que o conceito de decolonialidade seja entendido, a despeito de sua diversidade, como um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação.

4.1 DA COLONIALIDADE A DECOLONIALIDADE

Que solo fértil e ilimitado a colonialidade encontrou nos países subalternizados. A superação do colonialismo não é uma tarefa simples e fácil. Não se trata apenas de buscar a autonomia política para as antigas colônias, embora isso também seja fundamental (Colares, 2015).

Por que os conhecimentos “outros”, que existem dentro da realidade social, não são aceitos dentro dos espaços acadêmicos? Essa negação ocorre porque a decolonialidade discorda da maneira com que a produção acadêmica foi conduzida dentro das universidades, muitas vezes negando o indivíduo e/ou as identidades coletivas. Como disse Paulo Freire, a pedagogia é entendida como uma metodologia essencial dentro e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação (Walsh, 2005).

Do rompimento com a padronização colonialista, ficou evidente o racismo ou preconceito epistemológico que se tem em relação aos saberes outros. A visão da Europa e dos novos países Imperialistas de que são eles modelos de Conhecimento, Política, Cultura e Sociedade Moderna, acabou que normalizando a opressão sobre as minorias.

A escola é um espaço hierarquizado e que não está alheio a conflitos e situações que se reproduzem na própria sociedade. Freire (2000, p. 17-18) afirma que: “A educação não pode mudar o mundo

sozinha, mas sem ela o mundo não será transformado do ponto de vista social e cognitivo”.

Há a necessidade de uma desobediência epistêmica e de se produzir conhecimento com os pés e a cabeça a partir do lugar do colonizado, o que representa uma atitude política, de uma nova identidade em política, questionando o paradigma moderno e eurocentrado, que são definidos a partir de certas teorias políticas e econômicas (Mignolo, 2020).

Então a decolonialidade refere-se a um novo pensar? Tal questionamento é válido na medida que a escola é o espaço institucional que a criança e o adolescente estão longe de seus familiares e tendo as primeiras noções de convivência, autonomia e conhecimentos formais.

O formato de escola tradicional e colonialista é muito antigo, e ainda persiste. E, quando falamos isso para as escolas indígenas, podemos perceber que ainda é opressor. Mas como libertar esses alunos oprimidos nas escolas indígenas?

A escola indígena, antes instrumento de imposição cultural, agora precisa ser desconstruída e pensada de forma a proporcionar realmente a criticidade, a manutenção e a afirmação das identidades. Mas como inverter a realidade de uma instituição colonialista?

As escolas indígenas precisam pensar em elaborar currículos que promovam a discussão intercultural e articulados com a pedagogia decolonial.

A existência desses currículos e pedagogias é uma das formas mais visíveis da capacidade de um povo “[...] transgredir, resignificar, hibridizar práticas, instituições e formas de saber/poder, pois a escola ocidental, autoritária, assimilacionista, homogeneizante, foi ou está sendo transformada num espaço/tempo significativo para a afirmação das etnias indígenas (Backes, 2014. p. 15).

O Estado brasileiro convencionou e normatizou a Educação Escolar Indígena e, com isso, as escolas das comunidades utilizam um Programa de Currículo que, se não engessa, contribui para um aumento na diferença de desempenho entre as escolas dos centros urbanos e as escolas das comunidades indígenas.

[...] a interculturalidade não é um conceito isolado das complexas imbricações da diferença e das histórias locais. [...] a interculturalidade faz parte desse pensamento “outro” que é construído a partir do particular lugar político de enunciação do movimento indígena, mas também de outros grupos subalternos [...] (Walsh, 2019, 19-20)

O Currículo é uma construção social, um artefato da cultura, portanto, sujeito a diferentes interpretações, pois, como seres humanos criadores de cultura, instituímos diferentes sentidos para as coisas (Hall, 1997).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema abordado no artigo educação escolar indígena: diálogos entre a pedagogia decolonial e o currículo nas escolas indígenas na terra de Makunaima teve como objetivo discutir, na perspectiva decolonial, os enfrentamentos que a educação escolar indígena perpassa desde o início da escolarização, por meio da catequização no estado de Roraima.

Buscamos, por meio de uma pesquisa de revisão literária, fundamentada em Walter Mignolo e, dialogando com o pensamento decolonial em busca de refletirmos como o Currículo disponibilizado para a escola indígena em Roraima ainda reproduz o pensamento colonial de negação de seus saberes outros, e de como a geopolítica do conhecimento continua vinculada a colonialidade do poder. E foi de fácil detecção que o currículo das escolas indígenas obedece a lógica dos órgãos governamentais. É claramente um currículo impositivo,

que desrespeita a história e a cultura dos povos originários e, ao mesmo tempo, impõe saberes que se não destroem, silenciam os saberes outros basilados na oralidade, tão significativa para que pensem não apenas a educação escolar, mas, principalmente, as questões históricas, políticas e de territorialidade.

A colonialidade é uma nova forma de colonização. A nova forma de escravizar e explorar os países mais pobres e enriquecer as maiorias brancas. Ao analisarmos o Currículo, teremos a exata noção de como ele foi pensado para manter as relações de poder do modelo capitalista. Está bem clara a intencionalidades e as repetições dos padrões classistas da sociedade hegemônica.

A pedagogia decolonial para os povos indígenas é importante pois lhes garante o direito de contar as suas próprias histórias de forma real como elas aconteceram. De respeitar o outro sem a necessidade de hierarquizar funções e sujeitos na comunidade. De garantir a liberdade do pensar e do agir sem a opressão tão comum nos espaços escolares e sociais. De fortalecer sua língua e cultura.

REFERÊNCIAS

BACKES, J. L. **A escola indígena intercultural: espaço/tempo de afirmação da identidade étnica e de desconstrução da matriz colonial. Interações**, Campo Grande, UCDB, v. 15, n. 1, p. 13-19, jun. 2014.

BAPTISTA, P. A. N. Desafios das epistemologias decoloniais e do paradigma ecológico para os estudos de religião. **Interações**, Belo Horizonte, Brasil, v. 13. n. 23, p. 94-11, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Presidência da Repú-

blica, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

CANDAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-37.

CANDAU, V. M. (org.) **Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro-RJ: Viveiros de Castro, 2016.

CÉSAIRE. A. **Textos escolhidos: a tragédia do rei Christophe; Discurso sobre o colonialismo**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2002.

CIRINO, C. A. M. **A “boa nova” na língua indígena: contornos da evangelização dos wapixana no século XX**. Boa Vista, EDUFRR, 2009.

DIAS, A. S. **Paulo Freire na Escola Cabana: memórias e práxis de profissionais da Educação de Jovens e Adultos**. 2012. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/06/alder_de_sousa_dias.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. Pluralidade linguística, escola de bê-a-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 87, p. 475-482, 2004.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2002.

FONTOURA, M. **Uns e outros: da educação multicultural à construção da cidadania**. 3ª ed. Lisboa: Ed. Educa, 2005.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra,

n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3428/2354>. Acesso em 12 jun. 2023.

GRUPIONI, L. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. In: GRUPIONI, L.; SECCHI, D.; GUARANI, V. (org.). **Legislação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 2002. p. 130-136. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, dez. 1997.

KOCH-GRÜNBERG, T. **Do Roraima ao Orinoco**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 7-24. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624092356/4_Lander.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

LIMA, J. A. S. **Políticas Públicas no Campo da Educação Indígena no Estado de Roraima**. Boa Vista: Ed. UFRR, 2017.

LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC, SECAD. 2006.

MELIÁ, B. **Educação Indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MIGNOLO, W. D. Novas reflexões sobre “Ideia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, [S.l.], v. 21, n. 53, 2008.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.l.], v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

MIGNOLO, W. D. **Histórias Locais/Projetos Globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Ed. UFMG, 2020.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Ed. Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, D. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem da cultura brasileira. São Paulo: Editora Global, 2013.

PURCENO, S. S. **Entre a vontade e o poder**: vida pedagógica, silêncio e criação do sujeito (“Professorinhas” em Boa Vista –RR). 1999. 214f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

QUIJANO. A. Colonialidad y modernidad-racionalidad. **Peru Indíg.**, [S.l.], v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

RODRIGUES, A. D. **Línguas Brasileiras**. Para o conhecimento das línguas indígenas. Série Missão Aberta. São Paulo. Edições Loyola.1986

STRECK, R.; MORETTI, C. Z. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**. n. 24, p. 35-52, 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34929705003>

WALSH. C. **Pensamiento Crítico y matriz (de) colonial**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2005.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. *In: Memórias del Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2007.

WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, jan./jul. 2019.

CAPÍTULO 2

“QUINHENTOS ANOS DE QUÊ?!” DECOLONIALIDADE E LATINO- AMERICANIDADE NA INSPIRAÇÃO CORTANTE DE BELCHIOR

Claudio de Almeida Silva¹
Alexandre Adalberto Pereira²
Waldir Ferreira de Abreu³

1 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGE-D-UNIFAP), na linha de Educação, Culturas e Diversidades.

2 Professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED-UNIFAP).

3 Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA) e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (Gepeif/PPGED/Iced/UFGPA/CNPq).

Sei que assim falando, pensas que esse desespero é moda em setenta e seis. E eu quero é que esse canto torto, feito faca, corte a carne de vocês. (Belchior)

1 INTRODUÇÃO

Reza a lenda¹ que certo ‘Dr. estudado’, da cidade grande, aborda um caboclo ribeirinho da Amazônia e contrata os seus serviços de “catraeiro”² para levá-lo ao município limite, na outra margem do rio, sobre o qual não há ponte. O catraeiro deixa a sua “baladeira” (rede), armada à sombra das árvores, e vai atender ao Dr. da cidade grande.

“Você poderia mudar de vida, sabia?!” Incentiva o Dr. “Ao invés dessa pequena canoa, você poderia investir em uma lancha, com poltronas confortáveis e capacidade para mais passageiros. Ao invés de apenas atravessar pessoas para o outro lado do rio, com a lancha, você poderia ir além, e transportar passageiros para lugares mais distantes; transportar turistas e, assim, seu patrimônio iria aumentar. Depois de alguns anos, você contrataria trabalhadores e poderia ficar tranquilo, só administrando os negócios. Passaria a maior parte do tempo, quem sabe, na praia, à base de sombra e água fresca”. “Mas, Dr.”, retruca o caboclo, “se o Sr. não percebeu, era exatamente isso q’eu tava fazendo até o Sr. chegar e me tirar da minha rede – onde eu tomava minha água de coco, à sombra do açaizal e ouvindo os passarinhos cantarem –, pra eu vir lhe atravessar”.

Esse caso contado por ribeirinhos dessas paragens aqui da Amazônia amapaense ilustra bem o pedantismo do sistema-mundo moderno, o universalismo eurocêntrico da modernidade-colonialidade que nega a existência de racionalidade, de saberes outros para

¹ Adaptação de caso contado por ribeirinhos da Região Norte do Brasil.

² No Vale do Jari (região Sul do Amapá, limite com o Pará), “catraeiro” é quem pilota a “catraia” – pequena voadeira de metal, com motor de poupa, usada, entre outras demandas, para a travessia de pessoas entre municípios limítrofes, já que nessa região não há pontes sobre o principal rio (Jari).

além de suas fronteiras geográficas e epistemológicas. Como observa Mota Neto (2015, p. 56), “a razão eurocêntrica, porque saqueou conhecimentos dos povos que dominou, jamais poderia reconhecer neles a autoria e a capacidade de pensar”.

Imagem 1 – “Catraeiro” (Marinheiro Fluvial) Edson Maciel Correia, na travessia do Rio Jari, entre Laranjal do Jari-AP e Monte Dourado-PA



Fonte: Alistela Cruz/Jornal e Web Rádio Tribuna do Vale.

A lógica da acumulação como bênção divina e um dos propósitos-base da existência humana é outra mensagem transmitida nessa alegoria. Como explica Max Weber (2008, p. 93) em sua *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, de acordo com a ascese protestante, nem acúmulo de riquezas nem a maneira como ele se dá é pecado; pecado, segundo essa interpretação, é a forma como a riqueza é gasta. Foi essa ética que guiou os modernos colonizadores e que também legitimou a legalização de aberrações como a escravidão dos negros arrancados da África e o genocídio (além da escravização) das populações originárias da maior parte do que viria a ser chamado (também por imposição do colonizador) América. Digo “da maior parte” não ignorando que a colonização de todo o Continente tenha sido igualmente um espetáculo de horrores, mas tão somente para, com justiça, pontuar que nem toda a América foi colonizada por

protestantes, embora nos quesitos colonização, escravidão [de negros e indígenas] e genocídio indígena praticamente nada há que difira a ética de um grupo (protestantes) da ética do outro (católicos). Para Souza (2009, p. 33), “A descoberta da América talvez tenha sido o feito mais espantoso da história dos homens”.

A discussão desenvolvida no presente texto é resultado de debates empreendidos ao longo da disciplina “Decolonialidade, Diversidade e Formação nas Amazônias”, na linha de Educação, Culturas e Diversidades, do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Amapá (PPGED-UNIFAP), e tem como objetivo analisar a letra de uma das composições musicais (“Quinhentos Anos de Quê?”) do cantor e compositor brasileiro Belchior. A proposta é identificar aspectos objetivos e subjetivos da latino-americanidade desse ícone da cultura popular brasileira, bem como traços do pensamento decolonial, os quais dialogam com autores da Rede Modernidade/Colonialidade (RM/C), em especial, dentro da categoria colonialidade do saber.

Como principal aporte teórico-filosófico, ancoramo-nos em expoentes da RM/C, como Zulma Palermo, Catherine Walsh, Walter Dignolo, Edgardo Lander, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Nelson Maldonado-Torres e Santiago Castro-Gomez, entre outros. Trata-se de uma produção qualitativa, a partir de revisão de literatura, tendo como fontes primárias as obras Pedagogias Decoloniais, Decolonialidade e Práticas Formativas na Amazônia (Abreu; Oliveira, 2021) e A Poetização da América Latina em Belchior: perspectivas decoloniais (Santos, 2022), além da letra de Quinhentos Anos de Quê?, composição de Belchior em parceria com Eduardo Larbanois (1992). Consultamos também repositórios da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google, Google Acadêmico e sítios da Imprensa nacional a partir de palavras-chave, como: “Belchior”, “lati-

no-americanidade” e “decolonialidade”. A categoria de interpretação adotada foi a análise do discurso, como postulada por Bakhtin (2006), Minayo (2014) e Paulon, Nascimento e Laruccia (2014). O texto está estruturado, além desta Introdução e das Considerações Finais, em três partes: 1) abordagem sobre giro decolonial; 2) dados biográficos de Belchior e o contexto em que ele surge na cena artística brasileira; e 3) interpretação discursiva da letra de “Quinhentos Anos de Quê?” e suas intersecções com o pensamento decolonial.

2 POR QUE FALAR DE MODERNIDADE/COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE?

[P]ode-se dizer tudo, ou quase tudo, sobre a América Latina, a partir de três palavras apenas: colonialismo, modernidade, capitalismo (Novaes, 2006, p. 9, apud Santos, 2022, p. 18).

Você já se deu conta que, dos cinco continentes do Planeta, o nosso é o único que mantém o nome [apenas ‘feminilizado’] do próprio colonizador: “América”? Por que falamos português, e não tupi-guarani, por exemplo? Já se perguntou quantos povos e quantos dialetos havia nesta parte do mundo quando os europeus aqui aportaram, em suas caravelas, com seus canhões trazidos, como diz Belchior e Larbanois (1992), “[...] em nome do Senhor e de outros reis, que, juntos, reinam mais”? Todas as vezes que mencionamos nossa identidade – que diz menos sobre nós do que nossas diferenças (Ortiz, 2004, p. 119) –, nosso gentílico continental (americanos/as), involuntária (e, ao mesmo tempo, forçosamente), estamos reforçando, eternizando o domínio do colonizador sobre o colonizado. Assim sendo, enquanto perdurar essa marca, ela será uma espécie de “marcação a ferro e fogo” – como aquela que o fazendeiro fazia no gado – que, querendo ou não, continua a nos identificar como “propriedade do colonizador”. Houve uma descolonização por fora. Mas ainda precisamos nos descolonizar por dentro.

No Prefácio de Pedagogias Decoloniais, Decolonialidade e Práticas Formativas na Amazônia, Luiz Fernandes de Oliveira (2021, p. 19) destaca que:

O Filme (sic) “Amazônia Sociedade Anônima” cita que, até 1970, os habitantes humanos desta região consumiram cerca de 1% dos recursos naturais. Desta data até os dias atuais, já foram desmatados em torno de 19%. Portanto, não há como fechar os olhos para essa realidade, pois os efeitos deste extrativismo, que é a continuidade do colonialismo, podem ser irreversíveis e catastróficos para a humanidade.

De fato, como pontua o autor, os dados são dantescos: em apenas 50 anos se consumiu 18 vezes mais recursos naturais da região amazônica do que em 470 anos. É, de fato, assustador!

Para lutar contra essa barbárie é preciso um grande enfrentamento que, em seu aspecto acadêmico, passa pela produção de pensamentos que reverterem aquilo que chamamos de Colonialidade, ou seja, o processo histórico em que a Europa classificou e reclassificou a população do planeta em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações. Ela definiu espaços para esses objetivos e construiu um tipo de conhecimento para consolidar um significado único de poder (Oliveira, 2021, p. 20).

Para Ballestrin (2013, p. 107), a modernidade nasce exatamente em 1492, ano da chegada do navegador italiano (a serviço da Espanha) Cristóvão Colombo no Novo Continente que, posteriormente, chamar-se-ia América, em homenagem a outro explorador, também italiano e também a serviço da Espanha, Américo Vespúcio.

A partir do advento da modernidade (início do século 16³), os avanços científicos e a organização do poder político, com a criação dos estados absolutistas, permitiram ao Velho Continente estabelecer seu padrão colonial universalista de poder para praticamente tudo:

³ A utilização de algarismos indo-arábicos não é um erro; é uma provocação feita pelo autor com a intenção de questionar se faz, de fato, sentido – para quem escreve daqui do hemisfério Sul – manter a ortodoxia da utilização de algarismos romanos na datação de séculos, uma vez que, para fins gerais, os próprios romanos não utilizam tais algarismos.

trabalho, educação, conhecimento, ciência, economia, religião...; padrão esse que sobrevive até aos dias atuais.

Apesar do fim do colonialismo formal, a Colonialidade se mantém viva e estabelece um padrão de poder mundial, no qual se articulam o mercado capitalista e a ideia de raça. E mais, esse padrão de poder mundial não admite nenhuma outra visão de mundo ou conhecimento fora dos padrões moderno/colonial/europeu. Ou seja, tudo fora deste modelo é considerado como conhecimento não válido, sem substância científica. A isto denominamos de racismo epistêmico (Ballestrin, 2013, p. 107).

Outros autores denominarão esse apagamento das outras formas de saberes, inclusive a dos indígenas originários das Américas, de epistemicídio. Para Candau e Russo (2010), os estados nacionais no continente latino-americano, com a intenção de estabelecer uma cultura comum de base ocidental eurocêntrica, se constituíram de forma tão violenta que silenciaram e/ou inviabilizaram vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades.

Nesse contexto, serão determinantes as contribuições de dois autores da Rede Modernidade-Colonialidade: Walter D. Mignolo e Santiago Castro-Gómez, que trazem à discussão, respectivamente, os conceitos de “diferença colonial e geopolítica do conhecimento” e “ponto zero”, que denunciam de forma mais radical os aspectos da violência epistemológica (colonialidade do saber) do colonizador europeu, os quais, segundo esses autores, Foucault não conseguiu captar em sua denúncia, conforme explica Ballestrin (2013, p. 101):

O problema da colonialidade do saber é um dos mais recorrentes dentro das discussões do M/C e está diretamente associado aquilo que Mignolo (2002) chamou de “diferença colonial e geopolítica do conhecimento”. Sendo paralela à própria geopolítica da economia, a noção de violência epistêmica elaborada por Foucault tornou-se insuficiente para captar o silêncio oriundo do racismo epistêmico (Maldonado-Torres, 2008) ou a negação da alteridade epistêmica.

A decolonialidade é, portanto, um esforço que, desde a chegada do primeiro europeu no continente, os povos originários dessa parte do mundo – bem como de todas as demais (como a África e a Ásia) que sofreram o (e continuam a sofrer as consequências do) processo de colonização europeia – envidam para resistir e superar os mais distintos tipos de opressão impostos pela colonização e a colonialidade.

Nesse sentido, compreendemos que o pensamento decolonial não é exclusividade da América Latina. A esse respeito, Mignolo (2007) aponta que sua genealogia surge desde a Nuestramérica, tento por exemplo, o tratado político decolonial de Waman Poma de Ayala, datado de 1616, mas reaparece em outras partes do mundo, como África e Ásia, em resposta à expansão imperialista (Dias; Oliveira, 2021, p. 25).

Segundo Abreu e Oliveira (2021, p. 11), a decolonialidade é também conhecida como “pensamento decolonial” e “giro decolonial”, este último termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres, em 2005 (Ballestrin, 2013, p. 105). De acordo com esses autores:

[...] a decolonialidade surge como reação ao fenômeno da modernidade/colonialidade. Nesse caso, com a invasão da América, desde 1492. Desse tempo a nossa realidade, a modernidade/colonialidade perdura, assim como se mantém a decolonialidade como energia e como atitude pujante de luta e resistência, mas também como postura ético-política e teórica que busca parâmetros “outros” de sociedade, inclusive em relação à compreensão de conhecimento (Abreu; Oliveira, 2021, p. 11).

Antes da formação da RM/C, conforme Ballestrin (2013, p. 92), nos anos 1970, surge no sul asiático o Grupo de Estudos Subalternos, com liderança de Ranajit Guha, um dissidente do marxismo indiano. A autora nos informa que, inspirados no movimento asiático, teóricos norte-americanos, organizaram, nos Estados Unidos, na década de 1980, o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, tendo seu manifesto publicado em 1993. No entanto, Dias (2017) explica que, na América Latina, surgiram críticas aos Estudos Subalternos em razão

de sua base teórica continuar sob uma perspectiva imperialista euro-cêntrica, fundamentada em autores como Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. Essas críticas, aliadas ao fato de que pesquisadores latino-americanos entendiam que apenas uma adaptação do contexto asiático não serviria para a realidade da trajetória da região Sul das Américas, levaram à dissolução do grupo em 1998 e, a partir de então, nasce o Grupo (que se tornará mais conhecido como Rede) Modernidade-Colonialidade (RM/C).

Entre os representantes da Rede Modernidade/Colonialidade, faz-se menção à Catherine Walsh, Zulma Palermo, Aníbal Quijano (falecido em 31 de maio de 2018), Enrique Dussel, Walter Mignolo, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel e Santiago Castro-Gómez (Dias, 2017, p. 79).

Uma observação que, nessa trajetória de desenvolvimento de epistemologias próprias do Sul, não pode passar despercebida é o fato de, apesar da terminologia ser relativamente recente, sua concepção, no entanto, remonta há pelo menos cinco séculos, como destacado por Walsh (2014 *apud* Mota Neto, 2015, p. 48):

[...] neste sentido, esclarece que ainda que a rede modernidade/colonialidade tenha começado a usar o termo em 2004, sua herança é muito mais ampla que este grupo. (...) E, evidentemente, os povos indígenas da América Latina, por mais de 500 anos, têm empreendido formas de luta decolonial.

Abreu e Oliveira (2021, p. 11) nos trazem a informação de que, no Brasil, “[...] o primeiro registro significativo sobre as discussões em decolonialidade aparece em 26 de agosto de 2005. E, na Amazônia, tais discussões apareceram a partir de 2014, durante o “I Seminário Nacional de Pós-Graduação em Educação e Cultura”, da Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Cametá.

Em nossas pesquisas, não encontramos momentos anteriores a esses, onde se tenha discutido sobre decolonialidade no Brasil e na Amazônia. Podemos dizer que esses eventos marcam o início, no âmbito acadêmico, no Brasil e na Amazônia, das discursões

(sic) sobre decolonialidade e pedagogias Decoloniais (Abreu; Oliveira, 2021, p. 11-12).

Como fica demonstrado através deste introito, o “giro decolonial”, “pensamento decolonial” ou simplesmente “decolonialidade” é o terceiro elemento da modernidade/colonialidade (Ballestrin, 2013, p. 105), e surge como ação de resistência à violência epistêmica (colonialidade do saber) imposta pelo colonizador. Mas não é só isso. Mais do que uma construção epistemológica de resistência e denúncia, o pensamento decolonial é uma ação consciente e propositiva, ao mesmo tempo, teórica e prática, de transgressão e anúncio, como encontramos em Freire⁴ (1987, p. 73), que propõe a ruptura com o colonialismo eurocêntrico e suas colonialidades (do ser, do saber e do poder) e a construção de novas perspectivas a partir das várias outras epistemologias do Sul (Campos, 2009). Por isso, é importante e necessário que falemos de modernidade/colonialidade e, mais ainda, de decolonialidade.

Um dos fundadores da (RM/C), e uma das vozes mais radicais contra a cultura-mundo e o universalismo eurocêntrico (Ballestrin, 2013), Walter Mignolo apontará para um aspecto específico dessa cosmovisão: a colonialidade do saber. É a partir da resistência a esse aspecto da colonialidade que analisaremos a consubstancial contribuição crítica ao pensamento latino-americano na inspiração profundamente inteligente, refinada e, ao mesmo tempo, cortante de Belchior através da letra de “Quinhentos Anos de Quê?”, uma explícita crítica à invasão espanhola do Novo Mundo – que, ironicamente, como bem define o compositor cearense, viria a se chamar América, “por ventura ou por azar” –, empreendida por Cristóvão Colombo no ano de 1492. A composição, feita em parceria com o também cantor e compositor uruguaio Eduardo Larbanois, foi lançada, primeiramente,

4 Embora não figure, oficialmente, entre os formadores da RM/C, há praticamente uma unanimidade no meio acadêmico que, sim, pela sua práxis e pela crítica radical do seu pensamento, Paulo Freire é um teórico decolonial.

em espanhol, no Uruguai, em 1992, por ocasião das “comemorações” dos 500 anos de “Descobrimento” da América, e, no ano seguinte, (em português), no Brasil (Santos, 2022).

Ao justificar a escolha do repertório musical de Belchior como tema de sua Dissertação de Mestrado em Literatura e Interculturalidade, Cleber Gordiano dos Santos (2022, p. 12) classifica a produção do artista nordestino como de “caráter singular, constante e insubmisso com o qual o cantor que tem medo de avião aborda o fenômeno da latino-americanidade em sua obra ao longo de sua carreira”.

3 MAIS QUE “APENAS UM RAPAZ LATINO-AMERICANO”

*Tenho vinte e cinco anos
De sonho e de sangue
E de América do Sul.
(Belchior).*

O ano é 1976. No disco *Alucinação*, o segundo de uma intensa e brilhante carreira musical que durou 35 anos, através da música-título, Belchior chega “metendo o pé na porta” e apresentando suas credenciais:

Eu não estou interessado em nenhuma teoria / Nem nessas coisas do Oriente, romances astrais / A minha alucinação é suportar o dia a dia / E meu delírio é a experiência com coisas reais / Um preto, um pobre, um estudante, uma mulher sozinha / Blue jeans e motocicletas, pessoas cinzas normais (Belchior, 1976).

Era um período difícil para a América Latina – mais do que já é, desde sempre, o nosso dia a dia. Tempos sombrios (de Guerra Fria) e assombrosos, em que ditaduras civis-militares varriam o Continente, governando com mão de ferro países como Argentina, Chile, Uruguai e Brasil. Nessa época, a música popular latino-americana, enquanto cultura popular, assume caráter de movimento social, e se apresentou como uma verdadeira trincheira de resistência ao au-

toritarismo estatal e ideológico, substrato colonial (Lander, 2005, *apud* Mota Neto, 2015) que, sob a batuta do imperialismo capitalista norte-americano, perseguiu, cesurava, prendia, torturava, exilava e matava quem ousava resistir às suas arbitrariedades.

É nesse contexto que surge na cena cultural brasileira (mais especialmente na música, já que nosso protagonista também foi artista plástico, poeta, produtor musical e professor) a figura de Antônio Carlos Belchior, que viria a ficar mais conhecido apenas como Belchior, a despeito de ele, em momentos de irreverência, uma característica que o acompanhou por toda vida, se apresentar como Antonio Carlos Gomes Belchior Fontenelle Fernandes⁵. Dizia ele que, assim, se tornaria (literalmente) o maior nome da música popular brasileira (mpb) (Santos, 2022, p. 102).

Carlos (2007, p. 76) nos informa que:

na infância, [Belchior] foi cantador de feira, poeta, repentista, estudou música coral e piano. Em sua própria casa tinha vivência musical. Seu avô, Otávio Belchior, tocava flauta e saxofone, e a mãe, Dolores Gomes Fontenelle. Cantava no coro da Igreja. Foi ela quem lhe deu os primeiros ensinamentos da arte musical. Seus tios eram poetas boêmios, e em sua casa, ao lado de seus 22 irmãos (sic), convivia-se com versos de antigos poetas da literatura brasileira.

Natural de Sobral, cidade do interior do Ceará, Belchior nasceu em 26 de outubro⁶ de 1946, e faleceu em 30 de abril de 2017, em Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul.

5 Alencar (2020, p. 11) alude à ideia de que a irreverência do bardo de Sobral (SANTOS, 2022) ao adotar tão extenso nome pode ter sido uma provocação aos seus companheiros, também nordestinos, Gilberto Gil, Caetano e Maria Bethânia, respectivamente Gilberto Passos Gil Moreira, Caetano Emanuel Viana Teles Veloso e Maria Bethânia Viana Telles Veloso, tidos, já à época, como nomes consagrados do canção nacional. Belchior era tão irreverente que, segundo Santos (2022), chegou a assinar documentos com o nome inventando.

6 Curiosidade irônica: outubro, mês de nascimento de Belchior, é também o da chegada (dia 12) de Cristóvão Colombo na América.

4 “QUINHENTOS ANOS DE QUÊ?”

*Nós somos uns pobres diabos sul-americanos
Os derradeiros moicanos.
(Belchior; Pires⁷)*

Eram três as caravelas que chegaram d’além mar.
E a terra chamou-se América.
Por ventura? Por azar?
Não sabia o que fazia, não, D. Cristóvão, capitão.
Trazia, em vão, Cristo no nome
E, em nome d’Ele, o canhão.
Pois vindo a mando do Senhor
E de outros reis que, juntos, reinam mais...
Bombas, velas não são asas brancas da pomba da paz.
Eram só três caravelas... e valeram mais que um mar.
Quanto aos índios que mataram...
Ah! Ninguém pôde contar.
Quando esses homens fizeram o mundo novo e bem maior,
Por onde andavam nossos deuses
Com seus Andes, seu condor?
Que tal de civilização cristã e ocidental?
Deploro essa herança na língua
Que me deram eles, afinal.
Diz, América, que és nossa,
Só porque hoje assim se crê.
Há motivos para festa?
Quinhentos anos de quê?
(Belchior; Larbanois, 1993)

O poema composto por Belchior, em parceria com Eduardo Larbanois⁸, já começa com uma denúncia sobre a esquadra naval de Cristóvão Colombo, composta pelas naus à vela: Santa Maria,

⁷ Antonio Carlos Moreira Pires (1947 – 2020) é, na verdade, outro grande cantor e compositor da mpb, que ficou conhecido no mundo artístico como Moraes Moreira.

⁸ Eduardo Larbanois Santamarina, cantor, compositor e guitarrista da música popular uruguaia, foi apresentado a Belchior, nos anos 1990, por seu xará, o também cantautor uruguaio, Eduardo Darnauchans.

Pinta e Niña. Logo no segundo verso, começam a satirizar o evento ao perguntarem se o nome dado ao Continente pelo colonizador foi uma casualidade ou um azar, o que nos remete a alguns parágrafos anteriores, quando fomos instigados a refletir exatamente sobre o fato de sermos o único continente cujo nome é o do próprio colonizador, na forma feminina da língua dele.

Nos versos seguintes, empregando figuras de linguagem e de pensamento, como a ironia e a contradição, os autores continuam satirizando a dubiedade da atitude do colonizador. Ao estabelecer a contradição do nome “Cristóvão” – que sugere uma derivação de Cristo – com as ações de extrema violência do almirante, a quem chama de “capitão”, a música denuncia, além da violência física representada pelos canhões, a hipocrisia do discurso civilizatório do colonizador que, em nome do “Deus da Paz”, infunde o terror e a guerra. Por isso, diz a letra: “Não sabia o que fazia, não, D. Cristóvão, capitão / Trazia, em vão, Cristo no nome e, em nome dele, o canhão”.

Santos (2022, p. 134) explica que:

Tzvetan Todorov (2019, p. 36), lembra que o prenome de Colombo – Cristoforo – deriva do latim *Christumferens*, que significa “portador de Cristo”, e que o genovês muitas vezes assinava usando a forma latina, “[...] pois em verdade foi o primeiro a abrir as portas do mar Oceano, para fazer passar nosso Salvador Jesus Cristo, até essas terras longínquas e reinos até então desconhecidos”.

Essa informação sobre o significado latino do prenome de Colombo provavelmente era de conhecimento dos autores e, por isso, às referências, tanto no trocadilho dos nomes “Cristóvão-Cristo” quanto ao alerta de que as “velas não são asas brancas da pomba da paz”, destacado na estrofe seguinte. Nesse particular, convém lembrar que Belchior estudou em colégio religioso católico, onde teve contato com a chamada música erudita, Filosofia e outras línguas, entre elas,

o latim. Certamente, não é por acaso o paralelismo entre “Colombo” e “pombo da paz”.

O sobrenome do almirante, por sua vez, vem do latim *columbus*, cuja tradução para o português é “pombo”. O pombo (no caso, a pomba) aparecerá na estrofe seguinte, como símbolo da paz destruída pela empreitada de Colombo. Mais interessante é a forma em espanhol do sobrenome do conquistador – Colón, forma que, inclusive, o genovês passou a utilizar (Santos, 2022, p. 134).

O sentido de “Cólón” em castelhano, explica Santos (2022, p. 135), é diferente das formas latina (*Colombus*) e italiana/portuguesa (*Colombo*). “Sendo derivado do latim *Colōnus*, quer dizer ‘repovoador’”, que pode, sem prejuízo semântico e epistemológico, ser associado a colonizador, uma vez que essa era a visão que os europeus tinham [não poucos até hoje têm] tanto em relação a si quanto aos outros. Eles eram bons, cultos, intelectualizados, racionais, civilizados; quem eles colonizavam era mau ou ingênuo, desprovido de intelectualidade, de racionalidade, de cultura e de civilidade.

O uso da religião como forma de dominação é outra denúncia constantemente presente na produção literomusical desse grande artista nordestino brasileiro, que tinha um enorme senso de pertencimento, tinha consciência do seu lugar e gostava de se definir, sobretudo, como homem de fronteira. Não por acaso, se identificava como sendo “apenas um rapaz latino-americano [...]”. Não é exagero dizer que o cancionista cearense trazia nas veias a verve do pensamento decolonial, muito embora no auge de sua trajetória artística tal expressão não fosse corrente entre nós. Mas:

Cabe, no entanto, ressaltar, mais uma vez, que não se deve utilizar o conceito de decolonialidade para se referir apenas às ideias daqueles que desenvolveram o termo. Mais importante que nome, é a concepção política, ética e epistemológica que lhe é subjacente, concepção, aliás, que tem sido tecida desde a origem do processo colonizador na América Latina [...] (Mota Neto, 2015, p. 48).

Aliás, ao questionar tanto o uso do nome de Cristo – no texto em tela, associado aos de “outros reis, que, juntos, reinam mais” – quanto a “civilização cristã e ocidental”, Belchior estabelece intertextualidade (outra marca forte de sua performance como poeta e letrista) com outra de suas músicas (Bahiano), composta ainda na fase áurea da carreira (1993), na qual afirma que “(...) um rinoceronte é mais decente do que essa gente demente do Ocidente tão cristão”.

Depois de denunciar a barbárie do genocídio dos povos originários – “Quanto aos índios que mataram / Ah, ninguém pôde contar” –, os autores retomam à questão religiosa, pondo em evidência (uma forma de anúncio) a cosmogonia dos povos nativos em contraposição à religião do colonizador, e perguntam: “Quando esses homens fizeram o mundo novo e bem maior / Por onde andavam nossos deuses / Com seus Andes, seu condor⁹?”

Em mais uma forte denúncia, Belchior e Larbanois, recorrendo mais uma vez à sátira sutil, porém cortante, anunciam, na língua dos colonizadores, a rejeição aos valores que eles lhe impuseram: “Deploro essa herança na língua / Que me deram eles, afinal” – uma verdadeira bordoadada de tacape! E de forma muito provocativa, a denúncia belchiorana em forma de canção popular é concluída com uma atordoadora interrogação; “Há motivos para festa? Quinhentos anos de quê?”. Santos (2022, p. 132-133) vê na denúncia de Belchior e Larbanois em “Quinhentos Anos de Quê?”, além da intertextualidade com “Tres Carabelas”, dos espanhóis Augusto Algueró e Santiago Guardia Moreu, [mais] uma provocação a Caetano Veloso e Gilberto Gil, que, segundo o autor, haviam gravado uma versão dessa

9 O condor dos Andes ou condor andino é a maior ave da América do Sul, atingindo até 1,30 metros. A envergadura de suas asas chega a 4 metros. Para os incas, povo que, muito antes de Colombo e de qualquer outro europeu, habitava o continente sul-americano, especialmente a parte onde hoje é o Peru, o condor andino era uma ave sagrada. Muitos a associavam com os deuses solares, enquanto outros a consideravam o governante do mundo superior. Disponível em: <https://www.mundoecologia.com.br/animais/o-condor-dos-andes-mitologia/>.

composição espanhola numa espécie de louvação ao chamado “Descobrimento da América”.

5 PALAVRAS QUASE FINAIS

Se o presente texto o(a) deixou completamente satisfeito(a), alguma coisa está errada – com você, com o texto ou com o autor; ou com os três. Sempre que começo uma produção textual, pelo menos duas certezas me SULeam¹⁰: 1) eu não apresentarei algo exatamente inédito, e 2) ainda que pretendesse, eu não esgotarei o assunto em debate. E, pra minha felicidade, essas premissas se mostram verdadeiras mais uma vez.

A proposta foi, a partir da leitura de uma das tantas belas e instigantes composições musicais de Antonio Carlos BELCHIOR, identificar, na inspiração desse multitalentoso artista popular brasileiro, aspectos objetivos e subjetivos de sua latino-americanidade e como sua produção literomusical, enquanto cultura popular, intersecciona-se com a dos teóricos da RM/C, contribuindo, assim, para a construção de uma nova cosmovisão a partir das epistemologias do Sul. A música escolhida – pela afinidade da letra com as diversas temáticas relativas ao Continente Sul-americano, especialmente o seu pavoroso processo de colonização – foi “Quinhentos Anos de Quê?”, composta em 1992, em parceria com Eduardo Larbanois.

A letra de “Quinhentos Anos de Quê?” mostra que, a despeito de séculos de imposição da cosmovisão eurocêntrica – que procura excluir quaisquer epistemologias outras (colonialidade do saber) que não a da modernidade/colonialidade –, o espírito de resistência, contestação e

10 Segundo Dias (2021), foi Márcio D’Oliveira Campos o primeiro a criar, a dar carga semântica, crítica e epistemológica ao termo “sulear”, tendo por primeiro registro em um texto intitulado “A arte de Sulear-se”, datado de 1991. SULEar quer dizer “ver a partir do Sul” – um contraponto à cosmovisão eurocêntrica colonial, que impôs o termo “NOTear” (ver a partir do Norte) em substituição ao “ORIENTar” (ir ou olhar em direção ao Oriente) e, concomitantemente, em subsunção das epistemologias do Sul à cosmovisão do colonizador.

superação dessa lógica universalista, perversa e excludente continua presente (como manifestado pelos nossos ancestrais pré-colombianos) nas ainda abertas veias da América Latina (Galeano, 2010).

Revisitar o genial Belchior, especialmente quando a radicalização mundial do conservadorismo se apresenta como fundamento moral e força mobilizadora para a superação de mais uma crise global da ordem hegemônica capitalista (Souza, 2020. p. 326), representa um empuxo, um verdadeiro alento para quem, como nós brasileiros, vive em uma ex-colônia da modernidade europeia e “nova colônia” da contemporaneidade imperialista norte-americana, onde personalidades, como um candidato a vice-presidente da República (que, infelizmente, se efetivou na função!) atribui as mazelas do País à “herança da indolência da cultura indígena e da malandragem do africano” (Sperb, 2018). Sob essa perspectiva (que, no mais alto volume, evoca Paulo Freire¹¹), para o referido candidato, das três etnias formadoras do povo brasileiro, a única que “se salva” é, pasmemos, a ariana – o colonizador europeu: homem branco, “civilizado”, “culto”, “religioso”, “íntegro” e “trabalhador”. Esse País é o mesmo em que um vereador de ascendência desse “homem ideal” definido (e defendido) pelo, agora, Ex-vice-presidente, como “solução” para fugir das punições por manter trabalhadores escravizados em plantações de uva no limiar da terceira década do século 21, recomenda que, ao invés de “baiano, que a única cultura que eles têm é viver na praia tocando tambor”, os patrões [escravocratas] contratem argentinos para trabalhar em seus parreirais e suas vinícolas (Brites, 2023).

Com sua inspiração cortante e seu “canto torto” e transgressor, o bardo de Sobral nos instiga e nos conclama a nos tornar, como ele, transgressores da lógica dominante da modernidade/colonialidade e,

11 Em Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire nos lembra que a situação concreta de dominação em que se acham submetidos os oprimidos causa nestes uma dependência emocional do opressor, que “se serve desta para criar mais dependência”. Este é, precisamente, o caso aludido em tela.

assim, darmos o brado da verdadeira liberdade, aquela que, segundo Freire (1987, p. 53), “[...] é libertação de homens e não de coisas [...] e também não é libertação de uns feita por outros; é autolibertação”. D’outro modo, embora por fora aparentemos livres, continuamos, tragicamente, encarcerados por dentro.

REFERÊNCIAS

ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra. Apresentação. *In*: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra (org). **Pedagogias Decoloniais, Decolonialidade e Práticas Formativas na Amazônia**. Curitiba: Editora CRV, 2021. p. 11-16.

ALENCAR, Rafael Barroso de. **A Palo Seco**: uma aproximação neo-barroca entre Belchior e João Cabral de Melo Neto. 2020. 113f. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo. Hucitec, 20

BALLESTRIN, Luciana. Latina América e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago. 2013.

BELCHIOR, Antônio Carlos. Sorry, baby. Intérprete: Belchior. *In*: BELCHIOR, Antonio Carlos. **Sorry, baby**/A palo seco. São Paulo: Chan-tecler, 1973. 1 CPS (6 min 9 s). Lado 1 (2 min 45 s). BELCHIOR, 1976.

BELCHIOR, Antônio Carlos; MOREIRA, Moraes. Os derradeiros Moicanos. Intérprete: Belchior. *In*: BELCHIOR, Antônio Carlos. **Melodrama**. Rio de Janeiro, Polygram, 1987. 1 LP (43 min 18 s). Lado B, Faixa 4 (4 min 22 s).

BELCHIOR, Antônio Carlos; LARBANOIS, Eduardo. 1992 (Quinientos años de qué?). Intérpretes: Larbanois & Carrero. *In*: BELCHIOR,

Antônio Carlos; LARBANOIS, Eduardo; CARRERO, Mario. **Eldorado**. São Paulo: Movieplay, 1992. 1 CD (60 min). Faixa 2 (2 min 57s).

BELCHIOR, Antônio Carlos. Quinhentos anos de quê? Intérprete: Belchior. In: BELCHIOR, Antônio Carlos. **Baihuño**. São Paulo: Movieplay, 1993. 1 CD (62 min). Faixa 5 (3 min 12 s).

BELCHIOR, Antônio Carlos; BOSCO, João. Senhoras do Amazonas. Intérprete: Belchior. In: BELCHIOR, Antônio Carlos. **Baihuño**. São Paulo: Movieplay, 1993. 1 CD (62 min). Faixa 3 (4 min 1 s).

BRITES, Ramiro. Vereador gaúcho defende contratar argentinos após escravidão em vinícolas. In: BOLIN, Robson. **Radar**. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/radar/vereador-gaucha-defende-contratar-argentinos-apos-escravidao-em-vinicolas>. Acessado em: 24.05.2023.

CAMPOS, Márcio D’Olne. Por que SULear? Marcas do Norte sobre o Sul, da Escola à Geopolítica. **Revista Interdisciplinar Sulear**, Belo Horizonte, ano 2, n. 2, set./2019.

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

CARLOS, Josely Teixeira. **Muito Além de um Rapaz Latino-americano Vindo do Interior**: investimentos interdiscursivos das canções de Belchior. 2007. 277f. Dissertação (Mestra em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

DIAS, Alder de Sousa. **As Pedagogias Decoloniais na Produção *Stricto Sensu* em Educação no Brasil**: entre aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas. 2021. 223f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

DIAS; Alder de Sousa; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Filosofia da Libertação de Enrique Dussel: contribuições ao pensamento deco-

lonial. In: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra (org). **Pedagogias Decoloniais, Decolonialidade e Práticas Formativas na Amazônia**. Curitiba: Editora CRV, 2021. p. 25-38.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 37ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

GALEANO, Eduardo. **As Veias Abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementariedade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262. jul/set, 1993.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3ª ed. Brasília: Cortez, 2001.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8383>. Acesso em 13 jun. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Prefácio. In: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra (org). **Pedagogias Decoloniais, Decolonialidade e Práticas Formativas na Amazônia**. Curitiba: Editora CRV, 2021. p. 19-24.

ORTIZ, Renato. Estudos Culturais. **Tempo Social**, São Paulo-SP, v. 16, n. 1, jul./2004.

PAULON, Andréa; NASCIMENTO, Jarbas Vargas do; LARUCCIA, Mauro Maia. Análise do Discurso: fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 3, n. 1, p.25-45, 2014.

SANTOS, Cleber Gordiano dos. **A Poetização da América Latina em Belchior: perspectivas decoloniais**. 2022. 178f. Dissertação (Mestre

em Literatura e Interculturalidade). Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 2022.

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. **Tendências Ideológicas do Conservadorismo**. Recife: Editora UFPE, 2020.

SOUZA, Laura de Mello e. **O Diabo e a Terra de Santa Cruz**: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil Colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SPERB Paula. Vice de Bolsonaro: país herdou indolência do índio e malandragem do negro. **Política**. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/radar/vereador-gaicho-defende-contratar-argentinos-apos-escravidao-em-vinicolos>. Acessado em: 24.05.2023.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS-MUSICAIS: UMA FORMA DE DESCONSTRUIR A COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Raisa Ribeiro de Souza¹

Albert Alan de Sousa Cordeiro²

¹ Mestranda pelo PPGED/UNIFAP).

² Docente do curso de Pedagogia/Campus Santana e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, Doutor em Educação (UFPA).

1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo analisa a experiência oriunda da aplicação de uma Oficina de Musicalização que integrou a programação da II Seminário de Infância, Culturas e Diversidades, que ocorreu na Universidade do Estado do Amapá. Nosso intuito foi propor práticas pedagógicas-musicais nas aulas de Musicalização na Educação Básica com a apresentação de repertório de músicas africanas e indígenas.

Para iniciar a abordagem conceitual deste estudo, realizou-se um levantamento bibliográfico acerca do tema escolhido, visando também conceituar o papel da Lei 11.645/08 e sua aplicabilidade na Educação Musical, seguido pela concepção de uma Pedagogia Musical 3D (Batista, 2018).

Aqui narramos como se deu o planejamento e consequente execução da Oficina de Musicalização, que propôs apresentar conteúdos musicais de cultura indígena e africana e, a partir de uma coleta de dados, analisamos como os agentes educacionais envolvidos tem se disposto a debater esses temas, viabilizando a aplicabilidade da lei, tão importante para a decolonização na Educação.

Concluimos que elementos que remetam à cultura musical africana e indígena ainda não ocupam o devido lugar nos currículos dos cursos de Música e, também, que os educadores, de modo geral, ainda não têm posse desses conhecimentos, o que compromete a abordagem desses temas em suas aulas na educação básica. Desse modo, faz-se necessário, cada vez mais, ressaltar a contribuição indígena e africana na construção da música brasileira e compreender os processos que desembocam na marginalização e ocultação desses conhecimentos na formação de educadores/as musicais, o que para nós, como veremos, está vinculado ao fenômeno da colonialidade.

2 A LEI 11.645/2008 E A EDUCAÇÃO MUSICAL

Em 2003, como resultado de muitas lutas e reivindicações dos movimentos negros no Brasil, a Lei 10.639/03, alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, tornando obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica no âmbito da Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. Conforme Santiago e Ivenicki (2015), embora a expressão Educação Artística já estivesse ultrapassada, a referida lei reverbera que o ensino de Música deve contemplar os conhecimentos e a cultura musical de matriz africana.

No entanto, em 2008, a Lei 10.639/03 foi alterada pela Lei 11.645/08, acrescentando os estudos da cultura dos povos indígenas, incluindo no currículo oficial da rede de ensino público e privado a obrigatoriedade da temática de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas disciplinas de História, Arte e Língua Portuguesa.

No mesmo ano, por conta da mobilização de entidades públicas e da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), é aprovada a Lei 11.769/2008, que tornava obrigatório o ensino de Música nas escolas. Seguindo as reformulações legais, a LDB, Lei 9.394/1996, teve seu artigo 26, § 6º alterado pela Lei 13.278/2016, que estabelece a Música como componente curricular da Educação Básica.

Infelizmente, tais dispositivos legais não têm assegurado que ocorra de fato o ensino de Música em todas as escolas da rede nacional e que ele contemple as diversas manifestações musicais que compõem a cultura nacional. Destaca-se que, a partir da política-educacional que foi delineada no Brasil, de acordo com Queiroz (2017), o ensino de Música tem o desafio de redefinir novas matrizes curriculares, pois observa-se, segundo Santiago e Ivenicki (2015), que a Educação

Musical tem silenciado as vozes de outras culturas que estão presentes na escola.

[...] Educação Musical [...] não tem se posicionado de modo crítico o suficiente em relação à diversidade cultural. Dessa forma, esse novo ressurgir da Educação Musical na Educação Básica, se não for ministrado de forma crítica, pode correr o risco de corroborar para a existência de um ensino eurocêntrico que subvaloriza os conhecimentos populares e a cultura afro-brasileira, incluindo nisso a sua musicalidade (Santiago; Ivenicki, 2015, p. 33).

Apesar de, majoritariamente, as metodologias de ensino da Música ainda serem pautadas nas orientações de educadores musicais europeus, ela não pode permanecer monocultural e sim promover uma educação que aprecie a diversidade cultural existente em nossa nação. Para essa ruptura, se faz necessário adotar novas posturas e orientações epistemológicas, nesse sentido, consideramos a concepção de Pedagogia Musical 3D, de Batista (2018), um recurso interessante, pois nos faz refletir sobre como a herança da colonialidade atravessa o ensino de Música no Brasil, o que tem provocado epistemicídios musicais, além de nos apresentar elementos de como superá-los.

3 A PEDAGOGIA MUSICAL 3D

De acordo com Batista (2018, p. 122), o processo de “ensinoaprendizagem”¹ de Música na Educação Básica deve ser *decolonial, desobediente e dialógico*, caracterizando o que o autor chama de Pedagogia Musical 3D. No entanto, para que haja a devida compreensão dessa orientação pedagógica, há necessidade de se compreender conceitos como colonialismo, colonialidade e, obviamente, decolonialidade.

Conforme conceituação de Maldonado-Torres (2003, p.131) “[...] o colonialismo se define pela dominação política e econômica de um povo ou nação sobre o outro, por meio de uma relação explícita

¹ O autor utiliza a palavra *ensinoaprendizagem* conectada por entender que esse processo é continuamente interligado no dia a dia da sala de aula.

de poder, soberania e hegemonia”, e a colonialidade seria o desdobramento dessa dominação, “[...] pois é construída na base cultural de uma sociedade, nas suas formas de ser, ver, perceber, fazer, valorar e pensar” (Queiroz, 2017, p. 136).

Há diversas expressões de colonialidade no nosso cotidiano, sendo uma delas a que envolve o conhecimento, o *saber*, que, de acordo com Assis (2014), se relaciona com a epistemologia e suas formas de reprodução de regimes de pensamento. Para Lander (2005, p.4), ela se inicia a partir da colonização da América em que se deu “[...] não apenas a organização colonial do mundo, mas – simultaneamente – a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória (Mignolo, 1995) e do imaginário (Quijano, 1992)”.

Destaca-se que a produção das crônicas dos espanhóis e portugueses relatando sobre a América produziu, de acordo com Lander (2005), a “masiva formação discursiva” e a construção da narrativa opositora entre a “Europa/Ocidente e o *outro*”, “do europeu e o índio”, concedendo o privilegiado “*lugar de enunciação*” ao grupo colonizador.

Esse fenômeno é facilmente indetectável quando analisamos determinados discursos sobre como se deu a formação musical brasileira. Vejamos o que trecho extraído do capítulo 1, intitulado Introdução à Música Brasileira, do livro História da Música no Brasil, de Mariz (2005), originariamente publicado no ano de 1921:

Três raças concorreram para a eclosão do tipo brasileiro: a branca, a negra e a vermelha. Não exageramos ao afirmar que o elemento ameríndio teve, relativamente, pouca interferência na concretização da música nacional brasileira. Influência poderosa foi a negra. [...] A influencia branca, ou seja, portuguesa, espanhola, francesa e italiana foi a mais relevante (Mariz, 1921, p. 25).

No presente fragmento, pode-se inferir como a subalternização epistêmica está presente no pensamento da formação musical do Brasil, em que se nega processos históricos e as contribuições do não-europeu, resultando no que deve ser valorizado e desvalorizado. Queiroz (2017, p. 137) ressalta que essa perspectiva tem sido tão hegemônica no ensino de música no Brasil que provocou epistemicídios musicais: “[...] crimes cometidos contra um conjunto amplo de expressões culturais que, por processos históricos de exclusão, foram expulsas dos lugares de destaque na sociedade”.

Conforme a colonialidade do saber, de Quijano (2007), esse processo proporcionou a supressão da produção de conhecimento que não fosse o europeu, negando o legado intelectual e histórico de outros povos, como os indígenas e africanos, reduzindo-os a categorias preconceituosas. De acordo com Queiroz, esse fenômeno se encontra refletido nas práticas musicais atuais.

O que pode ser constatado nos cursos de graduação em Música do Brasil, a partir de uma pesquisa feita por Queiroz (2017), é que existe um amplo domínio da música erudita ocidental e a sua reprodução na organização dos currículos, apesar de notar rupturas com o sistema de colonialidade com a inserção de outros saberes.

Após se compreender sobre conceitos de colonialismo, colonialidade e como estão presentes no currículo, pode-se abordar a concepção de Educação Musical 3D. Ela, de acordo com Batista (2018), diz respeito à construção de processos de “ensino aprendizagem” de música que desobedeçam aos cânones vigentes, construam projetos educativos emancipatórios e que reconheçam as contribuições das diferentes matizes culturais que construíram a diversidade da produção musical global. Essa promoção desencadeará uma Pedagogia Musical decolonial, baseada na criticidade, criatividade no diálogo com o novo, permitindo o deslocamento do lugar do “outro”,

para o lugar do “nós”, oportunizando outra concepção simbólica do mundo (Batista, 2018).

Pensar o ensino de música nessa perspectiva intenta realizar uma quebra de paradigma, transformando a sala de aula num espaço que contempla a existência da diversidade do conhecimento e que os estabelecimentos de ensino (re)formulem seus currículos para que aqueles que outrora estiveram silenciados, encontrem-se dignamente representados.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MUSICAIS PARA DES-CONSTRUIR A COLONIALIDADE

A oficina apresentada se deu em decorrência do convite realizado pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), disciplina Teoria e Prática do Ensino de Artes. A docente do referido componente ensinava oportunizar aos seus acadêmicos diferentes estratégias para abordar conteúdos musicais em sala de aula. Esse convite foi externado aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), aceitamos o desafio e esboçamos o projeto que, inicialmente, atendeu pelo nome “Vivências Artísticas”.

Na discussão da produção do projeto sobre a seleção dos conteúdos que seriam ministrados em 4h de oficina, concordamos que era importante estar inserindo o uso de repertório com Música Indígena e Africana, atendendo às orientações da Lei 11.645/08.

Para a seleção de repertório utilizou-se o portfólio produzido na disciplina de Metodologia para o Ensino da Música, ministrada no 1º semestre no ano de 2015, sendo que havia apenas uma canção descrita como indígena denominada Yapó, popularizada pelo grupo Palavra Cantada. Quanto à sugestão de música africana, observou-se

uma ausência entre os conteúdos ministrados na disciplina e, consequentemente, no curso de Licenciatura em Música da UEAP, o que nos levou a buscar na internet, especificamente no site do YouTube, opções de repertório.

Assim, selecionamos a música *Ama wolé*, coletada e produzida pelo Canal *Comptines d'Afrique*, música originária da República Democrática do Congo, em língua Lingala, que reproduz como ela deve ser acompanhada gestualmente, além de ilustrar o cotidiano desse país e a tradução da canção.

A oficina “Vivências Artísticas” ocorreu em 20 de setembro de 2018, no Campus Marco Zero da UNIFAP, na qual foi compartilhado conhecimentos apreendidos em nosso curso de Música na UEAP. No momento que apresentamos a sugestão de repertório indígena e africano, notou-se envolvimento dos participantes e a aprovação dos professores titulares dessa instituição que verbalizaram a importância desse conteúdo na Educação Básica.

Essa primeira experiência nos conduziu a apresentar esse projeto à comissão de organização do II Seminário Infância, Culturas e Diversidades que ocorreria no período de 25 a 27 de setembro de 2019, na Universidade do Estado do Amapá. Aprovada a proposta, delimitou-se o público que se destinaria, professores e acadêmicos, sendo disponibilizadas trinta vagas.

Reestruturamos os conteúdos a serem ministrados e resolvemos dar mais espaço para o trabalho com música Indígena e Africana. No entanto, para ampliar tal discussão, precisávamos de mais material, o que nos fez perceber que essas produções foram totalmente ignoradas em nossa formação acadêmica, o que suscitou muitos questionamentos e nos fez concluir que as práticas pedagógicas-musicais devem ser um instrumento de descolonização.

Logo, intensificamos a pesquisa sobre música Indígena, com isso tivemos acesso ao trabalho de Magda Pucci e Berenice de Almeida (2017)². Dessa obra, selecionamos a cantiga de ninar Makuna, da Comunidade São Pedro do Rio Negro em língua Tuyuka. Buscamos, sem sucesso, músicas transcritas, tanto em língua materna, quanto em língua portuguesa, das etnias que se encontram no Amapá.

A pesquisa nos levou a descobrir o trabalho de um casal de missionários indígenas residentes em uma tribo do Amazonas, que disponibilizaram uma canção Tukano que a qual foi enviada tanto a versão escrita e sonora de Õ'ákîhiã yumínalíngua Tukano, que é uma tradução da música “Deus é tão bom” (música cristã de domínio público) que foi muito importante para uma breve discussão sobre aculturação. Nesse momento, não fizemos mais uso da música Yapo, pois, diante de uma pesquisa na internet, não encontramos subsídios que afirmassem ser ela indígena.

Quanto a música africana, continuamos na proposta da canção Amawolé e inseríamos a Ulélélé Molibe Makasi, que está disponível no canal *Comptines et chansons au bord de l'eau* no Youtube, que foi lançado no ano de 2014 na versão CD. Para enriquecer essa experiência, contou-se com o auxílio do livro de Simões (2015), intitulado Olelê: uma antiga cantiga da África.

No planejamento também se prontificou a apresentar a importância da Oficina de Marabaixo, promovida pelo grupo cultural Banzeiro do Brilho de Fogo, coordenado pelo Prof. Paulo Bastos, que tem se mobilizado na difusão da cultura sonora afrotucuju e na apropriação de se tocar instrumentos percussivos exclusivos do Batuque e Marabaixo em escolas e espaços comunitários.

² Trata-se de um livro-CD que explora a arte oral indígena, que inclui a música. Foca na diversidade musical de nove grupos indígenas: Kambeba, Paiteer Surui, Ikolen Gavião, Kaingang, Krenak, Guarani, Xavante, Yudjá e povos do rio Negro.

Propôs-se a produção de instrumentos musicais cotidiáfonos, termo utilizado por Akoschky (2005) para designar aqueles instrumentos produzidos com objetos provenientes do cotidiano, apresentamos o Kabuletê e o chocalho, sua contextualização e como poderiam ser trabalhados em sala de aula.

Incluímos uma história cantada “O gato Xadrez” de Elvira Drummond e a “Menina Bonita do Laço de Fita” de Ana Maria Machado, história que pode ser musicalizada e sonorizada para se falar sobre as relações étnico-raciais, utilizando inclusive os instrumentos produzidos.

Dessa maneira, foram organizados os conteúdos a serem abordados na oficina que se realizou no dia 26 de setembro nas dependências da UEAP e, por orientação da organização geral do evento, intitulou-se “Musicalização na Educação Infantil”.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

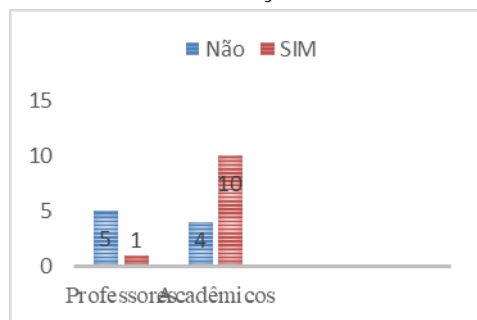
A oficina Musicalização na Educação Infantil, que dispunha de trinta vagas contou com vinte participantes. Inicialmente, houve momento de partilha de experiências e conhecimentos, em seguida, conseguimos executar o que estava em seu planejamento. Após sua realização, foi solicitado que os participantes respondessem ao questionário produzido pelos facilitadores a respeito do conteúdo de Música Indígena e Africana. Ele continha oito perguntas fechadas, não exigia identificação nominal e deveria ser feito apenas por quem se sentisse à vontade em fazê-lo. Dessa maneira, tivemos vinte questionários respondidos.

Identificando-se a partir da formação seis professores e quatorze acadêmicos que embasaram a coleta dos dados e nortearam

sua análise, os gráficos a seguir demonstram os dados coletados na pesquisa.

“Durante a formação na universidade houve alguma disciplina que abordou as culturas indígenas, africanas ou afro-brasileiras? ”.

Figura 1 – Disciplinas que abordaram cultura indígena, africana ou afro-brasileira na formação universitária

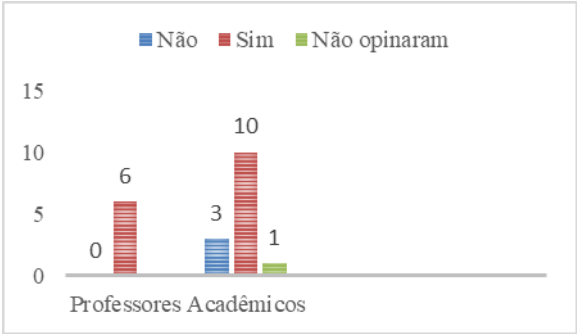


Fonte: autoria própria.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana determinam que os estabelecimentos de ensino devem prover conteúdos, unidades de estudo, programas ou projetos abrangendo a temática em questão. Apesar da diferença na amostragem, podemos perceber que os professores tiveram menos contato com os temas referentes à música indígena e africana em sua formação, enquanto os graduandos, em sua maioria, tiveram acesso a esses debates, o que pode denotar uma paulatina mudança no perfil da formação de professores de Música.

Quando questionados: “Você já teve interesse em pesquisar mais sobre essas culturas?”.

Figura 2 – Interesse em pesquisar sobre a diversidade cultural

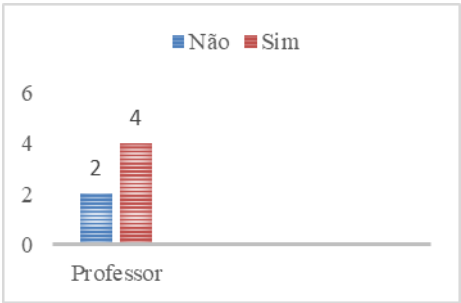


Fonte: autoria própria.

Apesar da maioria responder que teve interesse em saber mais sobre essas culturas, não se sabe ao certo quantos, de fato, em algum momento de sua carreira profissional ou acadêmica o fizeram, no entanto, vale ressaltar essa tendência em perceber o “outro” como importante para se refazer a atuação da prática pedagógica.

Quando perguntados: “Caso seja professor: Já abordou esses temas em sala de aula? ”.

Figura 3 – Professor que aplicou temas relacionados à Lei 11.645/ 08



Fonte: autoria própria.

Nota-se que houve professores que persistem em não abordar essa temática mesmo havendo a Lei e as diretrizes, mas a maioria buscou desenvolver o tema em suas aulas, o que reforça a tendência identificada na questão anterior.

Quando perguntados: “Caso a resposta anterior foi SIM, teve dificuldades em encontrar materiais, referenciais teóricos, atividades?”.

Figura 4 – Dificuldades em encontrar materiais didáticos relacionados à temática

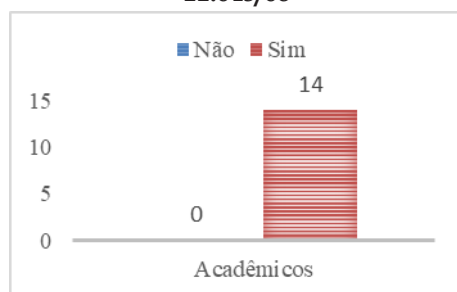


Fonte: autoria própria.

Constata-se que os professores tiveram dificuldade desde encontrar material didático, da mesma forma que nós, à época graduandas em Música, também tivemos. Para nós, fica nítido que o fenômeno da colonialidade, que analisamos anteriormente, segue se manifestando, ocultando na formação de professores de música a contribuição indígena e africana. Lembramos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais afirmam que cabe aos administradores dos sistemas de ensino fornecerem às escolas, seus professores e alunos material bibliográfico e outros materiais didáticos com intuito de não ministrarem conteúdos de maneira reduzida, incompleta e com erros.

Quanto aos acadêmicos, questionamos: “Pretende abordar esses temas em sala de aula?”.

Figura 5 – Acadêmicos que pretendem abordar conteúdos relacionados à Lei 11.645/08

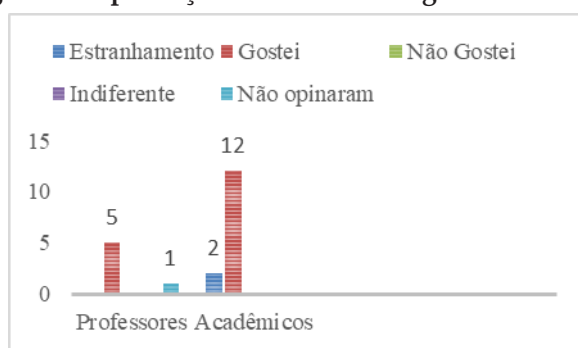


Fonte: autoria própria.

Teve-se a unanimidade quanto a afirmativa que a temática será trabalhada em sala de aula, quando eles se tornarem profissionais da educação, destacando uma nova mentalidade a respeito da diversidade cultural.

Outra pergunta direcionada a todos se referia à apreciação de músicas indígenas e africanas na oficina, qual a impressão destes?

Figura 6 – Apreciação de músicas indígenas e africanas



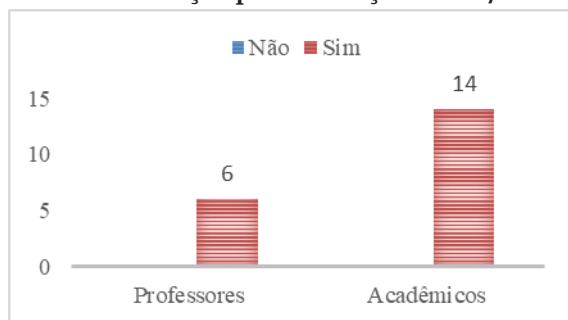
Fonte: autoria própria.

Apesar da maioria ter apreciado a sonoridade das músicas indígenas e africanas, ao se colocar como resposta o item “estranhamento”, por parte de dois acadêmicos, recebe-se como uma resposta natural, pois quando não há uma profusão de ritmos de uma cultura ou quando formado em torno de preconceitos, diante de uma mu-

sicalidade eurocêntrica, é comum se ter uma reação em que o gosto musical será forjado a partir dessa nova experiência.

A última pergunta se referia se o conteúdo ministrado contribuiu de alguma forma para a sua formação?

Figura 7 – Contribuição para formação inicial/continuada



Fonte: autoria própria.

De acordo com esse quesito, obteve-se unanimidade quanto o impacto positivo na ministração do conteúdo na Oficina de Musicalização. Ressaltamos, então:

[...] a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (Brasil, 2003, p.15).

Apesar de os participantes serem diversos em sua área de especialização, e alguns atuantes nas diversas modalidades de ensino, constata-se que é necessário, tanto a democratização, quanto a difusão de conhecimento e saberes, na qual se respeite as identidades culturais que formam a sociedade brasileira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este breve trabalho constatamos o quanto a colonialidade está presente no currículo, na prática pedagógica e nas formas

como se perpetuamos saberes, mostrando que a produção e a difusão de conhecimentos seguem ainda pela égide da ótica eurocêntrica.

Observou-se que houve um avanço significativo com a Lei 11.645/08 e sua aplicabilidade quanto a formação inicial, e também, a partir de outros dispositivos legais que buscam reparar, reconhecer e valorizar a cultura indígena, africana e afro-brasileira, permitindo, paulatinamente, maior visibilidade sobre a diversidade cultural a qual estamos inseridos.

Entretanto, a dificuldade de acesso a material didático específico dificulta o processo, pois corrobora para perpetuar visões estereotipadas e errôneas do negro e do indígena. Além disso, os espaços de formação de professores precisam desenvolver ações de formação inicial e continuada, qualificando profissionais que não ignorem ou neguem o direito ao conhecimento de temáticas tão urgentes para a sala de aula e sociedade atual.

Destaca-se que o ensino de Música, apesar de não ter se posicionado, ao longo dos anos, de modo crítico, hoje tem delineado novas práticas com a inserção e difusão de saberes e conhecimentos dos povos que estiveram silenciados, a exemplo dos trabalhos desenvolvidos por Magda Pucci e Berenice Almeida, Leonardo Batista, Professor Paulo Bastos no Amapá, entre outros.

Este estudo deixa evidente a complexidade e a abrangência do referido tema e a importância de se investigar, produzir e refletir sobre como tem se dado a desconstrução da colonialidade dentro da sala de aula, a partir da aplicabilidade das leis, e o quanto é importante ações de formação continuada para promover a construção de uma sociedade justa e democrática.

REFERÊNCIAS

AKOSCHKY, Judith. **Los “cotidiáfonos” en la educación infantil**. Revista Eufonía [Versión electrónica], 2005. Disponível em: <www.musicaon.com.ar>. Acessado em: 21/10/2019.

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. **Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo**. Caderno CRH, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, Set./Dez. 2014.

BATISTA, Leonardo Moraes. **Educação Musical, relações étnico-raciais e decoloneidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica**. ORFEU, v.3, n.2, dezembro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Presidência da República, [2023]. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/%20leis/2003/%2010.639.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, Presidência da República, [2023]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF, Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_%20Ato20072010/2008/L11769.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. **Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.** República Federativa do Brasil, Brasília, 2016c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acessado em: 12/08/2019.

DRUMMOND, Elvira. **O Gato Xadrez.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8MtrdlOjHw>. Acesso em: 16 jun. 2023.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 7-24. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624092356/4_Lander.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita.** São Paulo: Editora Ática, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a Colonialidade do Ser: Contribuições para desenvolvimento de um conceito**. Centro de Estudos da Globalização nas Ciências Humanas: Duke University, 2003.

MARIZ, Vasco. **História da Música Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005.

PUCCI, Magda. ALMEIDA, Berenice de. **Cantos da floresta iniciação o universo musical indígena**. [2017]. Disponível em: <http://www.cantosdafloresta.com.br/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, Londrina v. 25. n. 39, p. 132-159, jul./dez. 2017.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 28-44, 2015. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/6348>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SIMÕES, Fábio. **Olelê uma antiga cantiga da África**. São Paulo: Melhoramentos, 2018.

CAPÍTULO 4

A INVISIBILIZAÇÃO DOS OUTROS E O ANONIMATO HISTÓRICO FORÇADO: REFLEXÕES EM TORNO DA COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE NAS AMAZÔNIAS

Nara Luiza Lima do Monte¹
Leila Maria Camargo²

¹ Mestranda em Educação pelo PPGE/UERR e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Interculturalidade e Emancipação Humana (GEEINEH/PPGE//UERR/CNPq).

² Docente da Universidade Estadual de Roraima - UERR. Pós doutora em Educação (UFPA-PROCAD-AMAZÔNIA). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica - PUC e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Interculturalidade e Emancipação Humana (GEEINEH/PPGE//UERR/CNPq). Professora da Educação Básica do Estado de Roraima, lotada no Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de Roraima-CEFERR.

1 INTRODUÇÃO

No texto, propomos uma reflexão a respeito da invisibilização dos Outros e o anonimato histórico forçado: reflexões em torno da colonialidade e decolonialidade nas Amazôniaas, tendo como fundamento o pensamento decolonial. Procuramos problematizar algumas questões, em especial sobre o ensino de uma história única, que subjugou e submeteu os povos das Amazôniaas a um papel de subalternidade, além de estabelecer algumas aproximações entre a pedagogia decolonial e a pedagogia freireana.

Vivemos tempos de lutas para desconstrução e/ou revisões de paradigmas, do que está posto e consolidado como único caminho a ser seguido no que trata ao conhecimento hegemônico, como história única. Questões enraizadas sobre quem tem ou não acesso, quem pode ou não pode contar sua história, quem manda e quem obedece, pra quem e o quê ensinar, têm ao longo dos anos sustentado uma estrutura de poder que silencia, submete e oprime minorias nos mais diversos contextos históricos, sociais e/ou econômicos. Grande parte disso explica-se pela visão eurocêntrica sedimentada em nossa sociedade, que nega e silencia outras culturas, outros contextos, outras identidades, outros olhares e tudo o que foge ao padrão estabelecido e socialmente aceito como único (Furtado, 2022).

Nosso objetivo neste trabalho é contribuir com algumas reflexões acerca do anonimato histórico forçado das minorias mais diversas e da invisibilização social a que são relegados, sobretudo nos livros didáticos e currículos, discutindo a disciplina e o currículo de História, considerando o contexto amazônico. Nesse exercício reflexivo, propomos um diálogo com o pensamento decolonial, cuja base centra-se em justamente desprender-se dessa lógica que silencia e sufoca outras histórias que não a oficial. Procuramos dialogar com

Paulo Freire (1987; 2001) Jack Goody (2008) e Ronaldo Vainfas (2002) e autores decoloniais como Walsh (2017), Mota Neto (2016), Quijano (2005), Lander (2005) e Mignolo (2017), além de Furtado (2022), cuja pesquisa ancora-se na perspectiva decolonial.

O presente texto é fruto da disciplina Decolonialidade, Diversidade e Formação nas Amazôniaas, ofertada no primeiro semestre de 2023, em parceria entre a Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e Universidade Estadual de Roraima (UERR).

Na atual conjuntura escolar, promover e dar visibilidade ao outro, respeitando e enaltecendo as diferenças nunca foi tão emergencial. Para tanto, consideramos a educação sob o viés crítico e autônomo (ancorada no pensamento de Paulo freire) e buscamos dar ênfase à emergencialidade de um ensino de História construído a partir da ideia da história-problema, rompendo assim a perspectiva colonial que ceifa histórias outras, protagonizadas e vividas por quem não seja europeu e branco. São presenças ausentes, que a História e a forma como ela é apresentada no currículo e nos livros didáticos, insistem em deixar no anonimato, no obscurantismo de uma perspectiva tradicional e hegemônica de si mesma.

Além da introdução e considerações finais, o trabalho se estrutura da seguinte forma: na primeira parte, discutimos a invisibilização dos outros e o anonimato histórico forçado, refletindo sobre o ensino de História e como os livros didáticos e o próprio currículo consolidam uma visão excludente de outros povos, culturas e sujeitos. A partir disso, destacamos que o pensamento decolonial, basilado em seus aspectos educacionais, apresenta-se como instrumento de transposição desse anonimato, se não, um caminho para debatê-lo e questioná-lo. Na segunda parte, estabelecemos um diálogo entre a pedagogia decolonial e a pedagogia freireana, apontando aspectos

proximais, que coadunam com a busca por uma educação crítica, autônoma, que propicie a quebra dos grilhões do aprisionamento histórico, da invisibilidade e subalternização, promovendo assim, nas palavras de Freire, “uma educação libertadora”, enfatizando a atual conjuntura amazônica.

2 A INVISIBILIZAÇÃO DOS OUTROS E O ANONIMATO HISTÓRICO FORÇADO

Um dos principais questionamentos que fundamentam o pensamento decolonial é: qual a razão da inferiorização e desumanização de outros? E acrescentamos: O que está por trás disso? Quem se beneficia dessa visão que silencia vozes outras e invisibiliza culturas outras? Na busca de promovermos uma aproximação com a pedagogia freireana e sua defesa por uma educação autônoma, capaz de quebrar os grilhões que impedem a transformação e a liberdade, considerando também as questões referentes à um ensino de História acrítico (estruturado quase que exclusivamente do ponto de vista ocidental e eurocêntrico) é que dialogamos com importantes autores, cujas obras e pensamentos alinham-se com a tentativa de buscarmos respostas.

A importância de se dar visibilidade devida à essas histórias, ofuscadas pela universalização e homogeneização europeias, nos convida a problematizarmos a objetividade e naturalidade com que esses saberes têm sido disseminados ao longo do tempo, legitimando a subalternização cultural (Lander, 2005).

2.1 O ENSINO DE HISTÓRIA E O REFORÇO DE VISÕES EXCLUDENTES

O ensino de História sempre esteve presente nos espaços escolares brasileiros desde o século XIX (quando a História foi criada como disciplina, junto com o Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro)

até os dias atuais. A partir da década de 70 do século XIX ele adquiriu *status* de construtor de uma “identidade nacional”, desse modo, desde o início da organização escolar brasileira, o ensino de História esteve voltado para a formação moral e cívica dos estudantes.

O que e como ensinar passaram a ser constituídos em prol do objetivo maior de se fortalecer a ideia de nação atrelada à noções de patriotismo. Num Brasil marcadamente religioso, fortemente influenciado pelos ditames da Igreja Católica, a moral cívica e a moral religiosa tornaram-se eixos indissolúveis e isso acabou consolidando o fortalecimento do espírito nacionalista, ou seja, visava-se a construção de uma identidade nacional, sob a lógica formal do positivismo. Desse modo, as aulas objetivavam apresentar e enaltecer “heróis” e “datas” marcantes, cujos feitos e conquistas determinaram a visão da “ordem e do progresso”, estruturadas em dois pilares de aprendizagem: repetição e memorização. Assim, excluía-se a existência de uma sociedade já organizada e diversificada antes da chegada do europeu ao território, fortalecendo a ideia eurocêntrica de que a História do Brasil, enquanto nação, só teve início a partir da chegada dos portugueses (Nemi; Martins, 1996). A História, enquanto disciplina escolar, passa a ter a missão de ensinar as “tradições nacionais” e de despertar no alunado o patriotismo ufanista. Cristalizou-se então um projeto de ensino homogeneizador, uma história exclusiva da elite branca e europeia, mesmo que contestada por alguns (Bittencourt, 2011).

A História ensinada nas escolas seguiu, invariavelmente, a mesma divisão presente nos cursos de bacharelado e licenciatura de História a nível superior. A periodização que considera apenas o que ocorreu na Europa é uma divisão marcadamente eurocêntrica. Essa periodização está presente nas propostas curriculares e, em consequência, nos livros didáticos. Nas universidades, o ensino e o currículo não são diferentes, os períodos tornaram-se disciplinas acadêmicas,

acabando por determinar também os campos de pesquisa, especializações e afins. Subentende-se assim que modificar o currículo da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, implica também repensar o currículo a nível superior (Bittencourt, 2011).

A História e os demais componentes curriculares que compõem o sistema educacional e curricular brasileiro encontra-se atrelada à constituição de saberes e conhecimentos construídos e consolidados dentro do espaço escolar. Portanto, faz-se necessário então nos questionarmos: que conhecimento histórico a escola tem produzido? Que História tem sido ensinada? Como e para atender a quais interesses?

Segundo Bittencourt (2011, p. 60):

O contexto da produção da História escolar é significativo para identificar as relações entre os diversos elementos constituintes da disciplina, ou seja, entre objetivos, conteúdos explícitos e métodos. A análise da disciplina em sua 'longa duração' visa fornecer alguns indícios para a compreensão da permanência de determinados conteúdos 'tradicionais' e do método da "memorização, responsável por um slogan famoso da História escolar: uma 'matéria decorativa' por excelência.

Atualmente, tanto a forma de ensinar quanto a forma como a História é vista enquanto componente constitutivo da organização curricular, sofreram significativas mudanças. Influenciados pelo Marxismo, a História Nova e a Historiografia Inglesa, a partir dos anos 80, começaram a ocorrer significativas renovações nos livros didáticos, agregando contribuições para que o ensino de História adquirisse maior criticidade e problematização, impulsionando mudanças metodológicas (Schmidt; Cainelli, 2009). O movimento pela História crítica não preconiza mais o decorar, o memorizar sem compreender. Ensinar História na perspectiva crítica significa problematizar, questionar, estabelecer relações contextuais entre os fatos, alinhando causas e efeitos (Schmidt; Cainelli, 2009).

Mesmo que os métodos e objetivos tenham se modificado, algumas barreiras persistem, sobretudo aquelas relacionadas à organização curricular presente nos livros didáticos. Eles, em sua maioria, ainda seguem um projeto que homogeneíza a História numa visão marcadamente eurocêntrica, lançando culturas e processos históricos outros, ao anonimato forçado. O currículo e os livros didáticos seguem privilegiando a versão dos ditos “vencedores”, do branco-europeu-civilizador, persistindo em reforçar a europeização da História ensinada, marginalizando e sufocando outras culturas e visões de mundo. Como se os processos históricos ocorridos em outras partes do mundo, e aqui nos referimos pontualmente à América e à África, vivenciados por negros, indígenas, não tivessem ocorrido ou não fossem tão importantes quanto.

2.1.1 Por uma nova História: o pensamento decolonial como ferramenta para transpor o anonimato

O pensamento decolonial ganhou força na década de 1990, quando um grupo de teóricos resolveu se reunir para refletir, discutir e criticar o modelo vigente de sociedade, pautado no sistema-mundo colonial-imperial. Esses teóricos buscavam formas de pensar, resistir e superar o projeto colonizador civilizatório, marcadamente eurocêntrico, imposto historicamente na África e na América Latina. É lugar-comum afirmar que as primeiras publicações desse grupo são tidas como a base fundante do pensamento decolonial (Furtado, 2022).

Buscamos discutir e analisar a decolonialidade à luz da literatura decolonial, que tratados sujeitos invisibilizados, procurando dialogar também com Paulo Freire, cujas contribuições revelaram-se de grande importância para nossa discussão, sobretudo quando consideramos seu olhar libertador, humanizador, democrático, autônomo

e transformador de realidades, sobre os diversos campos em que situam-se as questões educacionais.

Pois, segundo Oliveira (2021, p. 28):

Posicionar-se, nesta perspectiva, significa rejeitar a neutralidade e o status quo dominante sobre relações e as desigualdades advindas das mesmas. E este posicionamento proporciona uma posição decolonial, ou seja, não produz, na prática educativa, somente técnicas para um convívio social, mas uma práxis transformadora da realidade.

A decolonialidade surge como consequência da imposição da matriz colonial do saber, do ser e do poder. É uma tentativa não apenas de contrapô-la, mas assume uma condição de resposta à mesma (Furtado, 2022). Traz em seu bojo a interculturalidade crítica como força motriz para se construir um pensar a partir do outro, lançando luz a questões que a História, fundamentada numa visão de hegemonia europeia, tentou ocultar. A interculturalidade crítica “[...] é vista como processo e como projeto político. Caracteriza-se como ferramenta dos sujeitos subalternizados e dos movimentos sociais” (Oliveira, 2021, p. 26)

O grupo Modernidade/Colonialidade – M/C, influenciado por um posicionamento crítico, nos convida a refletir e resistir ao discurso colonial explorador de histórias, culturas e sujeitos, subjugando-os e comprometendo a construção de sua autonomia política, econômica e sociocultural. Para esses intelectuais, dentre os quais destacamos, Quijano, Grosfoguel e Mignolo, é urgente denunciar as “tecnologias de opressão” que dão sustentabilidade ao sistema-mundo colonial-imperial e impõem a colonialidade do ser, do saber e do poder, como um padrão a ser seguido e não confrontado e/ou contestado (Furtado, 2022).

Com esse objetivo muito bem estruturado, eles criaram categorias de análise para se discutir a modernidade/colonialidade,

sobretudo no campo das ciências sociais e dos estudos culturais. Esses teóricos têm proposto um “paradigma outro” para a América latina, o que definiram como um “giro decolonial”, utilizado e definido pela primeira vez em 2005, por Nelson Maldonado-Torres. O termo em si assume ares de autoexplicativo, trata-se de um grande movimento na tentativa de resistir à lógica da subalternização imposta pela modernidade/decolonialidade. Compreender que colonialidade e modernidade são “[...] as duas faces de uma mesma moeda [...]” (Oliveira, 2021, p. 24) já se configura como o pensamento decolonial acontecendo.

A colonialidade assume a função de base que sustenta a lógica exploratória desse sistema e ela não se desfez com o fim da colonização, adquiriu nova roupagem e passou a utilizar outras técnicas de controle/dominação/exploração/invisibilização. Seus efeitos nefastos seguem afetando vidas, culturas e histórias.

O M/C representou/representa um contínuo esforço, não apenas para questionar e criticar a colonialidade, através da inserção de conceitos fundamentais para o entendimento da decolonialidade, mas sobretudo para transpô-la, rompendo com a invisibilização do outro em suas múltiplas dimensões. O projeto impetrado por esse grupo, conforme afirma Mignolo (2007), redefine uma mudança diante da história, o de pensarmos a modernidade tal qual como ela é: uma obra europeia, que atua em razão de seus interesses.

Uma das mais conhecidas representantes desse grupo é a pesquisadora norte-americana Catherine Walsh, que tem se dedicado a discutir a pedagogia decolonial. O M/C trouxe visibilidade ao termo em si, mas na raiz e entendimento de seu conceito, sempre houve a tentativa de romper com esse domínio/exploração, as lutas de resistência dos povos originários e negros escravizados, segundo ela,

confirmam isso. A expressividade e alcance do termo é recente, sua existência na prática, não (Mota Neto, 2018).

Alinhando a perspectiva decolonial com a visão ressignificada que defendemos do ensino de História, acreditamos ser possível desconstruirmos essa hierarquização de saberes e trabalharmos História na perspectiva do pensamento decolonial. Tirar dos bastidores os anônimos, que não apenas fazem parte da História, mas ajudaram/ajudam a escrevê-la. E como se operacionaliza isso? Revendo o currículo, não utilizando os livros didáticos como único instrumento de ensinagem, problematizando esse anonimato forçado, questionando, enfim, promovendo um ensino crítico e autônomo.

Como contraponto à essa construção epistemológica de que o Ocidente seria o “berço das maiores descobertas”, palco dos grandes acontecimentos, local originário do surgimento da ideia de civilidade e dos principais referenciais culturais do mundo, podemos destacar duas obras, que aqui analisaremos: o *Roubo da História: como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente*, de Jack Goody e *Os protagonistas anônimos da História: micro-história*, de Ronaldo Vainfas.

Goody critica os historiadores que adotam a visão ocidentalizada e eurocêntrica. Segundo ele, ao fazerem isso, eles acabam por negligenciar as contribuições de outros povos e culturas, sobretudo as do Oriente, ajudando a forjar uma identidade ocidental entremeada de equívocos e “roubos” dos mais diversos, que vai desde a compreensão de aspectos historiográficos importantes como tempo, espaço e periodização, passando por importantes conceitos como “capitalismo” e “democracia”, até as emoções.

Esse roubo, significa, nas palavras do próprio autor, a “[...] dominação da história pelo Ocidente” (Goody, 2008. p. 11). Para a construção do conhecimento histórico, a periodização na condição de

aspecto historiográfico relevante foi, equivocadamente, utilizada para que o Ocidente impusesse a ideia de uma trajetória de história única, sequencial e linear.

De maneira objetiva e crítica, o autor nos convida a questionarmos e refletirmos sobre essa centralidade exclusiva nas vivências europeias e ocidentais, pois é isso que tem levado ao “roubo da História”. Para ele, houve uma apropriação indevida de conceitos e narrativas do Oriente, uma distorção da história mundial, impetrada inclusive por autores renomados, como Braudel, Weber e Marx, que, segundo ele, acabaram caindo nessa armadilha.

Ele argumenta que:

[...] embora muitos historiadores tentem evitar o caráter etnocêntrico de suas interpretações, eles tropeçam sempre em seu conhecimento limitado do outro. Essa limitação os leva, muitas vezes, a produzir afirmações insustentáveis, implícita ou explicitamente, acerca das especificidades do Ocidente (Goody, 2008, p. 14).

Goody (2008) afirma, através de uma retomada histórica dos acontecimentos marcantes e enaltecidos pela periodização ocidental que, em muitos aspectos, o Oriente foi, comprovadamente, mais criativo e desenvolvido que o Ocidente e a negação disso impõe o que a decolonialidade tem discutido nos últimos anos: a subalternização do outro.

Preenchendo importantes lacunas presentes nos livros didáticos (aqui já colocados como instrumentos que carecem de revisão e cuidados quanto à utilização, visto que acabam por reproduzirem uma visão de História, quase que exclusivamente ocidental), Goody propõe, através de suas argumentações, repensarmos a História e seu ensino para além do tradicional e mundialmente aceito, enfatizando a urgência de uma visão mais plural e empática frente à mesma. Ressalta a importância de ampliarmos o campo de análise, evitando estereóti-

pos e a imposição de uma definição de História que prevalece e se afirma como modelo único sobre outras, tão ricas e grandiosas quanto.

Seguindo nessa mesma linha de discussão, destacamos as contribuições de Ronaldo Vainfas acerca da micro-História, por tantas vezes confundida com História cultural, do cotidiano e/ou das mentalidades, marcadamente cercada de equívocos que, durante muito tempo, foi estigmatizada como “pequena história”. Consideramos, fundamentalmente, essencial tratarmos da micro-História, tal qual como apresentada por Vainfas, visto que ela traz significativas contribuições acerca do protagonismo negado pelas narrativas históricas maiores.

Como grande estratégia para o caminho investigativo que a micro-História propõe, temos quatro importantes redefinições na prática historiográfica, conforme Jacques Revel destaca, resultantes da redução da escala de observação, ancoradas no que Vainfas (2002) denomina como microanálise:

- Redefinição dos pressupostos da análise sócio-histórica (consideram os comportamentos que formam e deformam identidades coletivas);
- Redefinição da noção de estratégia social (analisa as particularidades, reconstituindo o “espaço dos possíveis”);
- Redefinição da noção de contexto, que, segundo Vainfas, representa um dos objetivos da micro-História: “[...] iluminar aspectos da história geral, dinâmicas, processos que forçosamente escapam a um olhar macro-histórico das sociedades” (Vainfas, 2002, p. 119);
- Redefinição da hierarquia das problemáticas históricas (a contextualização múltipla permite uma análise particular e original do global).

Foi a antropologia interpretativa de Geertz que muito contribuiu e tem marcado a perspectiva da microanálise histórica, tendo na descrição densa, um dos conceitos-chaves mais relevantes. Ao compararmos os pressupostos da antropologia interpretativa com os

procedimentos da micro-História, “[...] haveremos de encontrar muitos pontos em comum: o recorte microscópico; a recusa em contextualizar globalmente o universo de pesquisa; a ausência de comparações em favor da descrição de casos únicos” (Vainfas, 2002, p. 123-124).

Em consonância com a visão já defendida de uma História-problema, estruturada a partir de um olhar crítico e questionador sobre os fatos e acontecimentos, a micro-História surge como percurso metodológico viável ao alcance desse propósito, posto que busca desafiar a totalidade, sem rejeitar a profundidade engendrada no incluir e compreender o econômico e o político, para além de suas dimensões social e cultural (Vainfas, 2002).

2.2 A PEDAGOGIA DECOLONIAL E A PEDAGOGIA FREIREANA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

A cultura foi central na obra de Freire (2001). Para ele, ela é ponto chave para a emancipação, visto a intrínseca relação entre ela e nossa consciência de mundo. No que trata ao Brasil e suas preocupações com a educação das classes populares, historicamente, foi ideologicamente construída e repassada aos coletivos brasileiros que foram subalternizados, uma realidade mística e não crítica a respeito de nós mesmos e que somente um olhar mais crítico dessa realidade seria capaz de: “[...] de desvelá-la dos mitos que nos enganam e que sustentam a realidade estruturante dominante [...] que uma educação libertadora só seria possível com a desmistificação da realidade” (Camargo, 2016, p. 43).

Desse modo, sugere-se que a cultura e a história social, econômica e política do país sejam problematizadas. Ao refletirmos sobre ela, de forma crítica, aos poucos será decodificada e o que nela foi mistificado será dado a conhecer os oprimidos, e assim, por meio da conscientização se libertariam das ideologias que mantêm os

oprimidos aprisionados a uma realidade domesticadora, colonizadora e subjugadoras. Para Freire (2001, p. 33):

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a 'desvela' para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante.

Dentro da perspectiva decolonial temos o campo pedagógico, que tem ressignificado os mais plurais legados históricos, de vivências, sobrevivências e lutas contra diversos tipos de violência, submissão, opressão, silenciamento e invisibilidade a que várias comunidades e culturas, sobretudo africanas e latino-americanas, têm sido vítimas ao longo da história.

Considerando as especificidades da pedagogia que assume um viés mais crítico, de insubordinação e rompimento com a ordem impositiva vigente, o que concordamos em denominar de pedagogia decolonial, é que encontramos alguns importantes pontos de convergência entre essa perspectiva decolonial contra-hegemônica e o pensamento de Paulo Freire.

Mas antes de estabelecermos a intercomunicação que entendemos existir entre ambos, iremos caracterizar a pedagogia decolonial, a partir de uma perspectiva dialógica, que tão marcadamente faz-se presente na epistemologia freireana, apresentada aqui conforme Luiz Fernando de Oliveira (2021) estruturou. Acreditamos que isso contribuirá para que esses pontos de convergência

mencionados, tornem-se ainda mais elucidativos. Ela segue descrita abaixo:

- Essa pedagogia se constrói de forma dialógica, com as diversas realidades educacionais e de movimentos sociais e políticos, em contraposição ao que estabelece a modernidade;
- Esse diálogo é essencial, para que ocorra a transformação da condição colonial opressora;
- Nesse diálogo, a produção de conhecimento deve ser vista como processos plurais em construção, para além dos espaços acadêmicos e institucionais;
- Os processos pedagógicos não são neutros;
- Há que se adotar uma postura militante, no sentido de projetar uma intervenção permanente sobre a realidade a ser transformada, em constante diálogo e troca intercultural com os sujeitos subalternizados pela modernidade/colonialidade.

Paulo Freire esteve à frente de seu tempo, não à toa é o autor brasileiro mais citado no mundo, suas contribuições ao campo educacional são vastas e sua obra possui grande relevância. Apesar de não utilizar o termo “decolonialidade” e, tampouco, figurar entre os teóricos dessa vertente, Paulo Freire possuía esse olhar libertário a respeito da educação e o enxergar o outro, criticava ferozmente o ensino opressor, bancário, que não valorizava o entorno e não permitia a autonomia do ser e do saber. Defendia a educação como forma de se alcançar a liberdade, como prática para exercê-la, instrumento de transformação social e como meio de vermos o mundo em sua pluralidade de possibilidades.

Ancorado em situações reais e concretas, Freire questionava o ensino na perspectiva colonizadora, sustentado numa ordem impositiva e injusta, que impedia a liberdade e a autonomia. É aqui que temos talvez a maior convergência entre Freire (1987) e o pensamento decolonial, sobretudo considerando a obra *Pedagogia do Oprimido*, visto que em ambos encontramos fortes críticas às estruturas

opressoras que “colonizam o ser e o saber” em suas mais diversas dimensões.

Paulo Freire defende que não existe neutralidade na educação, ela está imbricada de intencionalidades das mais diversas, com ênfase para as econômicas e de manutenção da ordem social vigente, pensamento que se confirma quando ele afirma que: “Todo ato educativo é um ato político” (Freire, 1987). Uma educação que não tem como base fundadora a formação de uma consciência crítica, consequentemente, não liberta e não transforma. Ao contrário disso, manipula, domina, subjuga e silencia.

Para Mota Neto (2016), Paulo Freire se insere num contexto de pedagogia crítica e educação popular que antecede a perspectiva decolonial latino-americana. Sobretudo se considerarmos a dialogicidade e a práxis, bandeiras principais de seu pensamento, ambas consolidadas na perspectiva político-educacional e libertadora de sua vasta obra e tão presentes, sobretudo, na Pedagogia do Oprimido e Educação como prática da liberdade.

Pois, segundo Freire (1987), não existe construção de consciência crítica da realidade sem uma dialogicidade que tenha como objetivo uma ação transformadora dessa realidade, posto ser impossível libertar-se da opressão sem a consciência de que se está sendo explorado e oprimido.

Tanto em Freire quanto no pensamento decolonial vemos a importância da dialogicidade para reafirmar a condição de contradição, senão de incoerência, com que oprimidos e opressores se relacionam. E em que sentido afirmamos isso? No entendimento de que um é a face do outro. Da mesma forma é o que se pode dizer sobre a relação intrínseca entre colonialidade e modernidade. Conforme definiu Mignolo (2017, p. 2), “[...] a colonialidade é o lado mais escuro

da modernidade”. E segue, afirmando que “[...] a colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade” (Mignolo, 2017, p. 2).

Aqui cabe um adendo importante: a realidade complexa das Amazôniaas e seus sujeitos pluridiversos, invisibilizados e destituídos de direitos e humanidade. Há nesse cenário um total descaso e invisibilização histórica dos sujeitos que fazem e escrevem a história das Amazôniaas, em detrimento à questão econômica de quem explora, depreda e as ameaçam. O contexto amazônico encontra-se comprometido pela visão civilizatória, homogeneizadora, colonizadora, racista e, em consequência disso, extremamente intolerante.

As Amazôniaas e seus múltiplos coletivos (quilombolas, indígenas, ribeirinhos, camponeses, seringueiros, dentre outros) seguem resistindo à depredação histórica, cultural, social, ecológica, econômica e humana a que, perversamente, são submetidos. Sujeitos importantes que, culturalmente, representam a região e, anonimamente, têm contribuído para o seu desenvolvimento, lutando para defendê-la da ambição exacerbada daqueles que detêm o poder político e econômico, que se valem da força impositiva e predatória, para violentamente silenciar vozes e negar seus direitos à diversidade e sua relevância na História. (Camargo *et al.*, 2021).

Homogeneizar a diversidade amazônica, em suas múltiplas dimensões e possibilidades, significa destruir riquezas e interromper histórias únicas de mobilização e re-existência, saberes e formas outras de estar no mundo. Uma das principais características presentes e persistentes na região é o colonialismo, ele segue ocorrendo nas riquezas naturais, na biodiversidade, na força de trabalho, nas vidas e mentes dos sujeitos amazônicos. (Camargo; Hage; Gomes; Figueirêdo, 2022).

Existe uma invisibilização persistente da região no tocante aos sujeitos que nela vivem. Historicamente, sabemos que, em nome do progresso que alcança poucos, as Amazônias foram e continuam sendo alvo de submissão, violência, exploração e ocupação. Cercados por tensões e antagonismos, os conflitos eclodem a despeito dos movimentos das populações tradicionais, que continuam resistindo (Camargo; Andrade; Camargo, 2022).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, discutimos sobre e a Invisibilização do outro e o anonimato histórico forçado: reflexões em torno da colonialidade e decolonialidade nas Amazônias, propondo reflexões e, sobretudo, teoricamente, dialogando com o pensamento decolonial em busca de compreendermos as razões dessa invisibilização.

A questão central colocada versa pela aliança entre história crítica e decolonialidade, buscando a partir do ensino de história, aqui pautado na perspectiva crítica, demonstrar como a mesma foi construída e como determinados protagonistas foram invisibilizados intencionalmente, em detrimento dos sujeitos que tinham o perfil de “vencedores”, e que, por isso, acabaram se revelando mais interessantes para o reforço de estereótipos tão necessários à história dita “oficial” .

O pensamento decolonial configura-se como importante instrumento para que se rompa com a invisibilidade histórica a que diversos povos e culturas foram relegados, o que chamamos aqui de “anonimato forçado”. É possível ressignificar a História ensinada para além dos ditames curriculares e dos livros didáticos.

É possível, segundo Freire, romper com a “colonialidade do ser, do saber e do poder”, utilizando a educação libertadora, huma-

nizadora, autônoma em contraposição à educação bancária e acrítica. Pautados nesse pensamento, a educação e o pedagógico são os instrumentos de resistência e superação a essas “colonizações”. Somente desse modo será possível promover rachaduras e desafiar o discurso hegemônico que desumaniza e invisibiliza o outro.

Tanto a decolonialidade quanto as contribuições de Paulo Freire nos convidam a resistir e superar o padrão impositivo, a romper com as diferentes hegemonias com as quais nos deparamos nos mais diferentes campos, sobretudo o do saber. Não se defende negar o que já existe, mas questionar por que a perspectiva eurocêntrica é a única viável, econômica, política, social e historicamente validada. Faz necessário a compreensão de que esse não é o único caminho, existe todo um universo de seres e saberes outros.

REFERÊNCIAS

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

CAMARGO, Leila Maria. **Fronteiras e atravessamentos éticos e morais da cultura brasileira em ambientes escolares: estudo de caso do *ethos* nacional em uma região de fronteiras amazônicas**. 2016. 173f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, PUC-SP, São Paulo, 2016.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; ANDRADE, Antônia Costa; CAMARGO, Leila Maria. A formação docente na pós-graduação das Amazonas brasileiras é de quem? Alguns desafios curriculares e formativos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. 1-34, e2184, 2022. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/2184-camargo-andrade-camargo.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2023.

CAMARGO, Leila Maria; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; GOMES, Raimunda Kelly Silva; FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes. Diversidade sociocultural e currículo nas Amazônias: desafios no enfrentamento à monocultura das mentes. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 238-261, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54813>. Acesso em: 11 jun. 2023.

FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes; CAMARGO, Leila Maria; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Direito à educação e currículos em disputa nas Amazônias: defesa da educação pública com a garantia da diversidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. 1-27, e2180, 2022. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/2180-figueiredo-camargo-hage.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

FURTADO, Lucas Antunes. **Espinhos no Pé: o movimento indígena Munduruku pela educação escolar na TI Kwatá-Laranjal/Am.** 2022. 305f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

GOODY, Jack. **O roubo da história: como europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente**. São Paulo: Contexto, 2008.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 7-24. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624092356/4_Lander.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona-ESP: Gedisa Editorial, 2007.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.l.], v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MOTA NETO, João Colares da. Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: convergências entre a Educação Popular e a Investigação Ação Participativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S.l.], v. 26, n. 84, jul. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3424/2094>. Acesso em: 10 jun. 2023.

NEMI, Ana Lúcia; MARTINS, João Carlos. **Didática de História**: o tempo vivido: uma outra história? São Paulo: FTD, 1996.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de. O que é pedagogia decolonial? In: LIMA, Adriane Raquel Santana de; DIAS, Alder de Sousa; AZEVEDO, Ana D'Arc Martins de; NERY, Cristiane do Socorro dos Santos; NETO, João Colares da Mota; GOMES, Raimunda Kelly Silva; NERY, Vitor Sousa Cunha; ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de (org). **Pedagogias Decoloniais na Amazônia**: Fundamentos, Pesquisas e Práticas. Curitiba. Editora CRV, 2021. p. 23-34.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 11 jun. 2023.

ROPAÍN, Julián Caspa. Entrelaçar a educação popular com o descolonial: o que poderiam ser as pedagogias descoloniais? **Polifonia**, São Paulo, n. 4, p. 323-341, 2019. Disponível em: <https://apd.org.br/wp-content/uploads/2020/01/TEXTO-12-1.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da História**: micro-história. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

WALSH, Catherine. Introducción. In: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Equador: Abya-Yala, 2017. p. 24-68.

CAPÍTULO 5

A DECOLONIALIDADE COMO DENÚNCIA E ANÚNCIO PARA UMA EDUCAÇÃO BRASILEIRA OUTRA¹

Deise Ferreira dos Santos²

Daniel Rodrigues Corrêa³

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e também fruto do **Intercâmbio Científico entre Programas de Pós-graduação em Educação (PPGED's)** criado no âmbito do Projeto Pesquisa em Educação na Amazônia: história, política, formação de professores e diversidade cultural – PROCAD Amazônia – UFPA/UNIFAP/UERR, vinculado e financiado pela CAPES sob o processo nº 88887.659606/2021-00, com o objetivo de fortalecer a pesquisa na área da Educação na Região Amazônica, notadamente no Norte do Brasil e nos PPGED's das IES articuladoras.

2 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação (PPGED/Iced) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (Gepeif/PPGED/Iced/UFPA/CNPq)

3 Doutorando em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (Gepeif/PPGED/Iced/UFPA/CNPq)

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo versa sobre a decolonialidade como perspectiva que denuncia o sistema social e educacional colonial e anuncia formas outras de educação, sendo compreendida como impulsionadora e mobilizadora da luta política contra o sistema-mundo e suas colonialidades.

Assim, objetiva evidenciar a educação como ferramenta metodológica potencializadora das percepções sobre as mazelas sociais em diferentes aspectos e, como ato revolucionário, consciente e comprometido com a transformação social, tendo em seu bojo o verbo esperar, na compreensão cunhada por Freire, no qual se quer posturas outras mais humanizadas, através do pensamento de que todo homem e/ou mulher traz consigo uma forma de ver e pensar um mundo melhor, em que a pluriversalidade de identidades, saberes e vivências seja valorizada.

Dessa forma, as quatro subseções a seguir abordarão o retrato colonial da educação no Brasil e o pensar a decolonialidade para a educação brasileira, tratar-se-á desde o processo de colonização até a colonialidade que, até hoje, se retroalimenta por meio da manutenção do *status quo*, reverberando, atualmente, nas problemáticas educacionais, econômicas e culturais que se estabeleceram como produto do período colonial, fortemente influenciado pela Europa.

Em contraposição a esses mecanismos, emergiram o pensamento e os estudiosos pós-coloniais e, logo depois, decoloniais, sujeitos que almejam/almejam compreender as marcas deixadas pelo colonialismo na vida humana e os meios para rejeitá-las. Posto isto, o texto objetiva, através da perspectiva decolonial, denunciar grilhões que determinam historicamente a educação brasileira e anunciar caminhos outros à superação da ideologia que lhe foi imposta.

2 O RETRATO COLONIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A história da educação no Brasil retrata a opressão e o silenciamento da sociedade brasileira em um todo e não somente da escola e do corpo escolar, portanto, entender a educação no Brasil é entender a história da nação brasileira e suas tensões. A imposição da educação no Brasil se deu pelo desejo do povo europeu civilizar o povo que aqui vivia, subtendendo que era um povo sem cultura e sem identidade. Malheiro; Porto-Gonçalves e Michelotti, esclarecem que, na época do Brasil Colônia:

‘O próprio Estado tornava-se empresário dos resgates’, o que demonstra que tal prática era generalizada entre missionários, colonos e o Estado, tornando o resgate a justificativa básica para a generalização da escravização indígena, ou melhor dizendo, tornando a violência, o extermínio e a submissão as marcas de imposição colonial às populações autóctones (Malheiro; Porto-Gonçalves; Michelotti, 2021, p. 97).

A crueldade do homem europeu foi terrível ao ponto de não valorizar as vidas de todos que aqui habitavam o território invadido e colonizado e que, de um modo natural, se recusaram a perpetuar a ordem violenta que fora imposta, mas, de tal modo, essa crueldade se estendeu aos sujeitos que foram obrigados a se subordinar a muitas formas de violência, a exemplo da física, sexual, patrimonial, moral, psicológica, étnica e religiosa, pois perderam seu direito de viver, suas línguas, suas casas, suas terras, suas religiões, suas culturas, suas identidades.

No entanto, a força de trabalho dos indígenas, povos originários do território brasileiro também foi vista como uma forma de controle de seus corpos, pois:

o controle da força de trabalho indígena era tão necessário ao projeto colonial que o poder pastoral exercido pelas ordens religiosas organizou um regime geográfico de redução territorial e confinamento dos corpos indígenas, expresso nas práticas de

descimentos, que nada mais eram que a retirada de grupos étnicos de suas aldeias para serem levados, por meio dos rios, para serem concentrados em um único lugar, chamado de aldeamento, onde diferentes povos/etnias/nacionalidades, despossuídos de seus territórios e das suas comunidades, passariam a conviver com o cotidiano do trabalho forçado e da catequese. Até mesmo uma língua, jamais falada por qualquer povo da Amazônia, foi criada: a língua tapuia. (Malheiro; Porto-Gonçalves; Michelotti, 2021, p. 92).

Foi com base nessa estratégia que o projeto colonial consistia em um plano de expansão de fronteiras, de assalto e violência aos bens materiais e imateriais (identidade, cultura, religiosidade) dos povos indígenas que, durante o Brasil Colonial, viveram a imposição da escravização e da população negra, que foram reduzidos a condição de escravos no Brasil Imperial (Chambouleyron, 2013; Goés; Florentino, 2013; Priore, 2013).

A partir desse marco agressivo que foi a colonização, os grupos subalternizados passaram a ser representados pelo olhar do homem branco, um olhar carregado de preconceito, discriminação, racismo e violência. Pois, a história do mundo foi e ainda é contada por quem venceu, quem exerceu o poder, quem violentou, quem conseguiu dominar os saberes, não por quem lutou.

Assim, “[...] não se pode debater a educação brasileira, sem considerar a dimensão geopolítica que nos constitui desde sempre [...]” (Malheiro; Porto-Gonçalves; Michelotti, 2021, p. 98-99) pois somos formados pela presença territorial da Inglaterra, Holanda, França, Espanha e Portugal, potências coloniais que invadiram o território brasileiro e tomaram posse das vidas que aqui habitavam.

Neste mundo dividido, uma região – a do ser – é perfeitamente definível, pois se vê nos termos do progresso histórico colonizador; mas uma segunda região – a do não ser – tem a própria existência como uma impossibilidade, pois seus corpos, sua magia, seus ritmos e seus modos de compreensão são vistos

pelo espelho colonial e, assim, como todo espelho, como imagem invertida (Malheiro; Porto-Gonçalves; Michelotti, 2021, p. 89).

Dessa forma, por sermos produtos históricos do processo colonial, reproduzimos todos os tipos de crueldades que desvalorizam os outros seres humanos, pois, cotidianamente transparecemos, em diferentes os âmbitos sociais, aquilo que, historicamente, foi arraigado em nós. Além do mais, vivemos sob a ordem da colonialidade do poder, do ser e do saber e de tantas outras colonialidades que permeiam os espaços de encontros e convívio humano.

Em consonância ao exposto anteriormente, e tratando especificamente da educação, foco deste estudo, Campos (2019, p. 218) pontua que:

dessas relações, pautadas pela superioridade do norte sobre o sul, resultam condicionamentos nocivos sobre a construção do conhecimento, assim como de práticas, tanto no meio escolar, como fora dele, no cotidiano das vivências na metade Sul do Planeta.

Posto isto, a modernidade como “[...] práxis racional da violência [...]” (Dussel, 2000, p. 472), apresenta a colonialidade que se responsabiliza pelo silenciamento dos saberes, da cultura ancestral e das vozes do Sul, ou seja, vozes negadas pelo sistema-mundo, em especial na América Latina. Nos dias de hoje, e em contraponto a essa parte hostil da história da colonização do Brasil, a decolonialidade sugere à sociedade e à educação a oportunidade de se desprenderem das amarras culturais, educacionais, sociais, religiosas e políticas que foram/são modernamente colonizadas.

Ainda sobre o processo histórico e colonial que ocorreu tanto no Brasil como em outros países, tem-se os países europeus que colonizaram muitos territórios em outros continentes, se criando assim o conceito de que ela é o centro da cultura mundial por ter/ser o poder. Esse conceito, representa significativamente o que é o euro-

centrismo e como este termo é visto de forma ideológica. Conforme Grosfoguel (2007, p. 35), a “[...] epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”. Assim sendo:

[...] as consequências geopolíticas, socioculturais e ideológicas que decorrem dessas considerações das regras práticas importadas são evidentemente preocupantes. Há inúmeras repercussões do Norte sobre modos de vida, leituras do mundo e modos norteados de (mal) educar no Sul (Campos, 2015; Roig 2002; Campos, 1999 *apud* CAMPOS, 2019, p. 19).

Por isso, discute-se educação e decolonialidade, pois os aspectos fundantes da educação são eurocêntricos e, até hoje, permeiam esse espaço de formação. O Eurocentrismo que está consolidado na política, na cultura e nas ideologias em esfera global faz parte de um modelo educacional dominante e expansivo, que também se manifesta na educação brasileira. Em conformidade com isso, Campos (2019, p. 217) diz que:

Muitas vezes os obstáculos epistemológicos enfrentados através das obviedades que nos desfiaram durante os atos do conhecer estão presentes localmente no próprio contexto de nossos enfrentamentos. Outras vezes, são aparentes obviedades, assim como epistemes que nos chegam do Norte carregadas de eurocentrismo.

Diante da influência dos saberes europeus, resultantes do processo de colonização, os saberes provenientes do trabalho, da cultura, da natureza, dos ancestrais e de todo o processo construído nas relações coletivas no Sul foram negados. Por essa razão, faz-se importante voltar à essência, ao lugar de onde se veio, “[...] eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento” (Mignolo, 2008a, p. 290) – pois esta tem como foco a leitura e a interpretação da realidade mundial através do estudo sobre questões conflituosas de cunho político, ideológico, territoriais etc.– Por tanto, voltar às origens é voltar a aprender do Sul e com o sul. “Consequen-

temente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender [...]” (Mignolo, 2008a, p. 290).

Além de voltar a amar as nossas terras, nosso Sul, é importante também nos amar, amar a nossa raça, amar nossos traços físicos, pois isso também foi tirado de homens e mulheres não brancos (as) ao ponto de não se reconhecerem mais, chegando à perda parcial ou total de suas identidades, como descreve Quijano (2005, p. 130), que diz:

Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida.

Dessa maneira, a colonização nada trouxe de útil, bom ou de agradável aos povos que foram colonizados, portanto, é urgente que seus traços sejam aniquilados das esferas sociais existentes, principalmente a esfera de formação educacional. A educação é direito de todos, então como pensar em todos os seres humanos recebendo uma educação com princípios coloniais? Por isso, importa-nos também resistir contra o domínio das nossas mentes, dos nossos sonhos, dos nossos saberes, pois:

[...] graças a sua fantástica capacidade de proliferação e metamorfose que faz estremecer o presente daqueles que escravizou, infiltrando-se até nos seus sonhos, preenchendo seus pesadelos mais medonhos, antes de lhes arrebataram lamentos atrozes. Por sua vez, a colonização não passou de uma tecnologia ou de um simples dispositivo, não passou de ambiguidades (Mbembe, 2014, p. 19).

Assim, diante do exposto, e pela ótica da perspectiva decolonial, se intencionou apresentar até aqui uma denúncia contra o sistema social e a educação que, mesmo na contemporaneidade, continua a desumanizar vidas, rememora a dor e o sofrimento de

povos violentados, pois ainda a colonialidade está dando continuidade no projeto que foi pensado e iniciado pela colonização.

Na próxima seção, tratar-se-á de reflexões sobre a decolonialidade como contraposição às determinações do período colonial na educação brasileira, sendo compreendida como impulsionadora e mobilizadora da luta política contra o sistema-mundo e suas colonialidades.

3 POR QUE PENSAR A DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA?

Como no processo de colonização, e agora de colonialidade (Grosfoguel, 2010), o saber do povo latino-americano, especificamente do povo brasileiro, foi negado no seu território e nas suas escolas. Com a solidificação da decolonialidade na educação brasileira, ainda hoje vivemos sob o julgo de uma epistemologia eurocêntrica, por isso, faz-se necessário entender os antecedentes e porque a perspectiva decolonial é tão importante às demandas contemporâneas.

A esse respeito, Mignolo (2008a) propõe a descolonização do conhecimento por meio da desobediência epistêmica, pois “A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento.” A decolonialidade é vista como um foco de pesquisa teoricamente atual para o campo científico, pois investigações sobre a temática vêm crescendo na Educação e em diversas áreas de estudo.

Nos escritos de Dias e Abreu (2020, p. 3), pontua-se que:

[...] desde o ano de 2010, o Brasil vem apresentando um significativo crescimento das produções *stricto sensu* que têm *por uma de suas referências a decolonialidade. São teses e dissertações oriundas de diversas áreas, como Administração, Agronomia, Antropologia, Arquitetura e Urbanismo, Artes, Ciência Política, Comunicação, Direito, Educação, Engenharia,

Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia, Psicologia, Saúde, Sociologia, Teologia, entre tantas outras.

Validando assim a descolonização epistêmica nas produções científicas. Posto que, desde os séculos passados, a Europa se define como o lugar central, produtora de todo o conhecimento, causando, dessa forma, danos “[...] para as formações sociais que dão importância aos modos de consciência e às práticas baseadas no lugar” (Escobar, 2005, p. 161), hoje, a partir das pesquisas decoloniais, essa concepção vem sendo alterada. Pois, a descolonização epistêmica determina galgar outros lugares de produção de conhecimento, desviar dos conceitos padrões, criar ou acreditar em outras propostas de ser. Já que, a partir do lugar que a América Latina se encontra, subjugada e inferiorizada pelo capitalismo, muitos latinos não se reconhecem como tal, em especial os cidadãos brasileiros (Fernandes, 2016), e isso é preocupante, uma vez que não se pode lutar por aquilo que não se acredita.

Fernandes (2016) nos esclarece essa colocação, retrucando que ao considerar que a história do Brasil é contada pelo Norte Colonizador, onde, até mesmo o povo colonizado acredita nessa versão e desconsidera os atos de resistência do povo ancestral ante os ataques violentos do homem europeu, isso basta para se escolher um lado, um lugar, o Norte como referência de vida e de verdade. “Afim, até que a história seja contada pelo ‘vencido’, a versão do vencedor sempre dominará, por força da violência física ou simbólica” (Prado, 2021, p. 6). Em detrimento disso, nasce o movimento dos afastamentos diante daquilo que é diferente, dito “inferior”, jogando o diferente para a periferia, tirando das escolas, da sociedade.

Por isso, importa acreditar e vislumbrar:

[...] una perspectiva de (re) pensamiento crítico decolonial, comprometido en la tarea de descolonización del poder, del saber y del ser, se hace imprescindible entonces, empezar a

hacer visible la existencia de lo que em la academia se hallamado epistemologias otras, pero que desde la propia palabra de los propios pueblos indios y negros que han estado insurgiendo contra el poder y la dominación la llaman sabiduría, por ello preferimos hablar de sabidurías insurgentes, pues la sabiduría, [...] va más allá de la epistemología, pues ofrece, no sólo referentes teóricos, información y conocimientos para entender la realidad, si no sobre todo, dichas sabidurías, proporcionan referentes de sentido, no sólo para poder comprender la realidad y la vida sino también para transformarlas (Arias, 2010, p. 23).

Nessa perspectiva, Arias (2010) avança em relação ao afirmado por Mignolo (2008a), em relação ao entendimento da decolonialidade como opção epistêmica, ressaltando que ela é mais do que uma epistemologia, pois é uma sabedoria ou sabedoria insurgente, capaz de alterar pensamentos e ações, possibilitando aqueles ou aquelas que a incorporam, um viver mais humanizado. Pois, as inúmeras mazelas sociais, a desumanização e a violência existem e sempre existiram, mas a decolonialidade como episteme, opção epistêmica e epistemologia sempre esteve e estará presente mostrando caminhos outros para que a libertação de homens e mulheres possa ser construída e reconstruída cotidianamente de forma coletiva e articulada ao esperar.

Assim, considera-se que a decolonialidade nasce junto com a colonialidade – por ser a luta, a resistência e a força dos povos escravizados no mundo inteiro que se recusaram a tombar, mas até o fim resistiram quanto os processos de opressão, exercendo assim, por meio da descolonialidade, sua desobediência epistêmica (Mignolo, 2008).

Para aprofundamento, Dias e Abreu (2020, p. 20-21), pontuam que:

[...] A decolonialidade é, ao mesmo tempo, energia de resistência/atitude e razão decolonial. Como energia/atitude, sua origem remonta ao ano de 1492, quando se inicia o processo de conquista das Américas. Como razão, sua origem remonta aos anos 1950, com os estudos pós-coloniais iniciados por Albert Memmi, Aimé Césaire e Frantz Fanon. Deste ponto em diante, houve alguns desdobramentos, tais como a consolidação dos estudos pós-

coloniais anglo-saxônicos, a constituição do grupo de estudos subalternos do sul asiático, a criação do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos e, em 1998, a instituição da Rede M/C.

Dessa forma, os estudos pós-coloniais antecedem os decoloniais. Pois, nas palavras de Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), o pós - colonialismo, como termo, surgiu após a Segunda Guerra mundial quando a ideia de decolonizar as colônias asiáticas e africanas começaram a ser apregoadas.

Uma derivação importante do pós-colonialismo - enquanto comunidade argumentativa - foi o Grupo de Estudos da Subalternidade do Sul da Ásia, liderado, na década de 1980, pelo historiador Ranajit Guha. Este grupo visava dismantlar a razão colonial e nacionalista na Índia, restituindo aos sujeitos subalternos sua condição de sujeitos plurais e descentrados (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 16).

O pós-colonialismo é um aglomerado teórico que busca analisar as marcas do colonialismo na esfera política, artística e nas mais diversas áreas do conhecimento. Sobre esse conceito, Pezzodipane (2013, p. 88) considera que:

O argumento central e consensual dos estudos pós-coloniais, assim como a sua maior contribuição é, sem dúvida, a ruptura com a história única, sustentada pelas metanarrativas que legitimaram as ideologias do processo de colonização, naturalizando a dominação do homem pelo homem, a partir das diferenças raciais hierarquizadas como justificativa para o 'processo civilizatório'.

Já dentro da genealogia do pós-colonialismo, Ballestrin (2013, p. 90) implica dizer que:

Depreendem-se do termo "pós-colonialismo" basicamente dois entendimentos. O primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado "terceiro mundo", a partir da metade do século XX. [...] A outra utilização do termo se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra.

O estudo sobre o pós-colonialismo antecedeu a perspectiva decolonial no Brasil dentro do campo das ciências sociais, pois, somente no ano de 2010, a decolonialidade se apresenta nos estudos educacionais brasileiros. Assim, Ballestrin (2013, p. 90) explica que “como tantas escolas orientadas pelo “pós”, o pós-colonialismo se tornaram uma espécie de “moda” acadêmica, tendo penetrado tardiamente nas ciências sociais brasileiras.” Por isso:

Apesar de uma longa história colonial na América Latina e de reações aos efeitos da colonização, que podemos chamar de colonialidade, intelectuais dessa região não figuraram e não figuram no campo de estudos pós-coloniais. Não somente, mas também em decorrência do silêncio ou da obliteração da teoria pós-colonial às contribuições de intelectuais da América Latina é que se constituiu na virada do milênio uma rede de investigação de intelectuais latino-americanos em torno da decolonialidade (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 16).

Tendo como referência Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Arturo Escobar e Nelson Maldonado-Torres, estudiosos da Rede Modernidade/Colonialidade (M/C) é possível afirmar que “o decolonial como rede de pesquisadores que busca sistematizar conceitos e categorias interpretativas tem uma existência bastante recente [...] e significativa para a América Latina/Brasil/Amazônia (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 17).

É sabido que há diferenciações entre os pós-coloniais asiáticos e os decoloniais latino-americanos, uma delas é a forma como a colonização se materializou em cada continente e as decorrências de todo esse movimento para a compreensão de mundo dos respectivos estudiosos. Assim, a decolonialidade como resposta à desumanização dos colonizados em *Abya Yala* (América Latina), apresenta pedagogias “outras” como práticas de resistência e insurgentes para o reconhecimento da cultura, da língua e dos saberes que foram invisibilizados socialmente.

Porém, o intuito da decolonialidade não está só para denunciar as formas do ser, do saber, do poder que os sujeitos foram e são colonizados pela matriz moderno-colonial, mas também está para os emancipar e ajudá-los a construir coletivamente um projeto de sociedade no reconhecimento do “outro”. Para tanto, o pensar e o fazer decoloniais se opõem a ideologia eurocêntrica de mundo, o projeto do capital e tudo mais que segrega, massacra e destrói as formas de vida “outra” das coletividades sociais (Mota Neto, 2015; 2016; Walsh, 2017).

Mas, por que pensar uma educação outra? Mignolo (2008b, p. 317) ressalta que, a educação é tão essencial à “[...] formação da subjetividade quanto para a organização econômica e política da sociedade”. Por esse motivo, há as efetivas preocupações sobre as bases teóricas que dão suporte para o ensino nas escolas, posto que as bases eurocêntricas são as determinantes da escola contemporânea (Oliveira; Candau, 2010).

Gramsci (1991, p. 133) explica que a relação aluno-escola “[...] só pode existir se a escola for ligada à vida”. Assim, ao observar desde um currículo eurocentrado até as avaliações, que tanto professores (as) quanto alunos (as) são submetidos (as), percebe-se como o sistema educacional brasileiro nunca foi pensado para auxiliar os sujeitos da comunidade escolar/acadêmica a alcançar sua emancipação humana, mas para aprisioná-los ainda mais dentro de ideologias. Para explicitar esse argumento, Chauí (2016) “resume” que ideologia é:

1. Um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir [...]. 2. O corpus assim constituído tem a finalidade de produzir uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: aquela que domina as relações sociais [...]. 3. Como forma do exercício da dominação de classe, a eficácia da ideologia depende de sua capacidade para produzir um imaginário coletivo em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e, pelo autorreconhecimento

assim obtido, legitimar involuntariamente a divisão social. Portanto, a eficácia ideológica depende da interiorização do corpus imaginário, de sua identificação com o próprio real e especialmente de sua capacidade para permanecer invisível [...]. 4. É nuclear, na ideologia, que ela possa representar o real e a prática social através de uma lógica coerente. A coerência é obtida graças a dois mecanismos: a lacuna e a 'eternidade'. Isto é, por um lado, a lógica ideológica é lacunar, ou seja, nela os encadeamentos se realizam não a despeito das lacunas ou dos silêncios, mas graças a eles; por outro lado, sua coerência depende de sua capacidade para ocultar sua própria gênese, ou seja, deve aparecer como verdade já feita e já dada desde todo o sempre, como um 'fato natural' ou como algo 'eterno' (Chauí, 2016, p. 247).

Diante do cenário educacional brasileiro, que ainda dita epistemologias hegemônicas, é necessário recorrer as pedagogias decoloniais (Oliveira; Candau, 2010; Mota Neto, 2016; Palermo, 2014) que se encontram imbricadas na perspectiva decolonial, a pedagogia decolonial é:

uma pedagogia de anti-imperialismo, anticolonialismo, antirracismo, anti-homofobia, que desafia as características através dos quais a própria escrita dos colonizados foi escrita [...] desafia a maneira como os discursos euroamericanos isolaram o "outro" e baniram e romantizaram a diferença, de uma forma politicamente e eticamente descapacitante (McLaren, 2000, p. 229).

Visto que, assim como a colonialidade possui ramificações para continuar exercendo sua perversidade, a decolonialidade tem seus meios para lutar contra essa manifestação atroz, pois a pedagogia decolonial, assim como a decolonialidade, se desdobram nos movimentos sociais, na Educação Popular, nas criações coletivas/individuais dos grupos negados dentro de um sistema dominador. Em conformidade, Mota Neto (2017, p. 8), diz que:

Uma pedagogia decolonial, em nosso entendimento, deve partir desta hipótese de contexto que está presente nas ideias tanto de Freire quanto de Fals Borda. Ora, não é possível enfrentar a invasão cultural, a colonialidade e o colonialismo intelectual e pedagógico se não aprendermos a estabelecer outra relação com

o saber local, com as histórias de vida dos educandos, com as necessidades concretas dos movimentos sociais, com os desejos e os medos das classes populares.

A esse respeito, a América Latina, por exemplo, é um grande espaço epistemológico (Bello, 2015), além de um espaço rico em produção de saberes, é rico em diversidade cultural, racial e vivências. Portanto, partindo da base decolonial/descolonial para trabalhar os espaços escolares, apresenta-se também a educação intercultural, porque dentro de sua proposta pedagógica auxilia a decolonialidade na valorização das diferenças, pois:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2014, p. 1).

Destarte, há que se compreender que não somente a Educação – que é a laboração do conhecimento convencionada por meio das relações sociais e se faz essencial para o convívio em sociedade – mas para todas as grandes áreas de estudo e para a sociedade, a decolonialidade e suas pedagogias têm se apresentado como caminhos para o desprendimento do pensamento e do conhecimento eurocentrado para debruçar-se sobre os diversos tipos de saberes e fazeres.

4 A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA COMO UMA PROPOSTA OUTRA À EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A interculturalidade crítica, como proposta ao processo educacional, é ao mesmo tempo necessária e desafiante. Necessária, a partir da importância de os (as) professores (as) e alunos (as) reconhecerem, dialogarem e valorizarem em sala de aula as diferenças históricas e culturais existentes. Desafiante, pois o sistema educacional

é e sempre foi excludente e isso se põe como um dos desafios que precisa ser superado. Pois, no decorrer dos tempos, as escolas fecharam as suas portas para mulheres, pessoas negras, pessoas pobres, indígenas, pessoas com deficiência etc., se incumbindo de ser um espaço inacessível para muitos povos.

Além das pedagogias decoloniais e da interculturalidade crítica já mencionadas, apresentamos a proposta do antirracismo que também se coaduna à decolonialidade. Dessa forma, Silva (2018, p. 249), reforça que os saberes negros podem ter grande contribuição para a Educação brasileira, pois:

os saberes negros presentes nos terreiros de matriz africana, na política negra, nas rodas de capoeira e nas comunidades quilombolas podem contribuir para a descolonização do conhecimento acadêmico no Brasil, pois são espaços negros de produção de conhecimento que, ainda que afetados pelos poderes coloniais através da estratégia de criminalização.

Os saberes negros, conjugados como saberes sem valor e ainda discriminados dentro dos espaços de produção de conhecimentos e em outros espaços de interação humana, são relevantes, pois lançam por terra o mito do saber/da cultura negra ou do (a) próprio (a) negro (a) como algo ou alguém ruim, inferior, por isso, através do contato e do respeito que pode e deve ser adquirido por esse (a) saber/cultura, pode-se desmistificar pensamentos pejorativos e estereotipados que o/a condenam.

Da mesma forma ocorre com os saberes indígenas, descaso constante com os povos originários e tão importantes para o Brasil e sua construção. Dessa forma, Reis e Andrade (2018) relatam que os indígenas continuam tomando posição de resistência em prol da valorização de sua cultura, assim, diante das lutas traçadas, são constantes o desejo da inserção dos saberes indígenas nos espaços educacionais, visto que esses espaços são propícios a receber sujeitos

de diferentes culturas como indígenas, quilombolas, camponesas, ribeirinhas etc.

Outro ponto que muito colabora para que se possa pensar uma educação decolonial/descolonial é a Educação Popular, pois “[...] carrega o sentido das organizações populares do campo e da cidade que, na sua caminhada histórica, participam, realizam e sistematizam experiências de educação popular” (Ribeiro, 2010, p. 43). Sendo assim, a Educação Popular historicamente, colabora com as lutas traçadas para superar as desigualdades existentes dentro dos espaços de intercâmbio humano, como diz Gadotti (1996, p. 268):

A educação popular e socialista não é uma ideia abstrata, nem uma utopia pedagógica. Ela se encontra em desenvolvimento entre nós, por exemplo, no próprio processo de resistência e de luta pela superação das desigualdades. Nesse momento histórico, no Brasil ela constitui-se um instrumento dessa luta.

Nos dias de hoje, diferentes vivências de educação de cunho intercultural, antirracista, indígena e popular trazem em seu bojo o pensamento decolonial/descolonial, pois conceituam formas outras de pensar a contemporaneidade, de viver, de ensinar e aprender a pluralidade.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A decolonialidade surge para considerar o que a colonialidade desconsiderou por tanto tempo. Pois, através das teorias e das práticas que envolvem o pensamento decolonial, corrobora-se para decolonizar as relações humanas para auxiliar em uma sociedade mais humana, descentralizada dos modelos hegemônicos políticos e socio-culturais que não valorizam os sujeitos e suas histórias. No mais que, o foco da decolonialidade não é somente pra deslegitimar as ideias críticas europeias (Mignolo, 2008), mas levantar críticas, questionar, retirar o título do que está posto como conhecimento universal.

Assim, apresentou-se ao longo do texto a proposta das pedagogias decoloniais – que já se encontram interligadas à decolonialidade – a Educação intercultural crítica, a educação antirracista, a Educação indígena e a Educação Popular como pedagogias/educações “outras” que muito tem a colaborar com a sociedade e com os seres sociais.

Essas pedagogias/educações “outras” estão em combate constante com a “pedagogia da hegemonia” (Neves, 2005, p. 27), com o projeto de educação – que foi projetado nos moldes da colonização –, com o conhecimento eurocentrado e com os atos de racismo e discriminação que permeiam os espaços de trocas, entre eles, o educacional, campo ao qual limitamos esse texto.

Partindo das denúncias que foram feitas no texto sobre a colonização e colonialidade, dialogamos com Freire (1991, p. 126), que enfatiza a importância de se lutar pela educação e repensá-la, pois:

[...] você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós termos sua força a serviço de nossos sonhos.

Mesmo sabendo que a educação tem suas limitações, mas é importantíssima a nível pessoal e planetária, pois forma o ser humano e é configurada por ele, pensa-se em uma educação descolonial/decolonial. Pois a decolonialidade que trabalha com a transformação social, com princípios de alteridade e têm a analética como fundamento (Dussel, 1986), tensiona compreender a vida humana que parta de outros, para que assim supere a modernidade pela transmodernidade, trazendo os sujeitos para compor o mundo e não para serem subjugados.

Hoje, o dito colonialidade está imposto e tem prevalecido um tipo único de educação que não consegue abarcar a pluridiversidade de saberes existentes nos espaços educacionais. Para isso, comunga-se do pensamento de Freire (1991) que diz que devemos usar a Educação ao nosso favor, em favor daqueles que foram subalternizados/colonizados. Cabe a nós questionarmos a educação que nossos pais tiveram, a que recebemos e a educação que nossos filhos terão. Cabe a nós reconhecermos a força que a educação tem no sentido de transformação, portanto, urge a necessidade de educações que partam dos gritos de quem tanto foram calados, formas de educação que contribuam à humanização de homens e mulheres, que quebrem preconceitos, que descolonizem/decolonizem o que foi colonizado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo discutiu a decolonialidade como perspectiva que denuncia o sistema social e educacional colonial e anuncia formas outras de educação, uma delas a interculturalidade crítica, no escopo de ser compreendida como impulsionadora e mobilizadora da luta política contra o sistema-mundo e suas colonialidades. Além de evidenciar a importância da decolonialidade para a educação, visto que a sociedade brasileira ainda é influenciada por muitas ideologias, principalmente aquelas oriundas do que se denomina Norte Global.

Por meio disso, o eurocentrismo encontra espaço para o controle da educação brasileira de modo amplo, homogeneizando o conhecimento e definindo por meio de políticas, programas e projeto de governança pública seja em nível nacional, internacional ou transnacional, assim, apresenta-se o saber europeu/norte-americano que marginaliza e inferioriza todos os outros saberes. A decolonialidade surge então como razão e atitude para libertar as mentes e os corpos

colonizados, agindo hoje como agiu no passado, como força, luta e resistência.

Portanto, é imperioso afirmar que discutir proposições legitimadoras de liberdade sobre o viés decolonial/descolonial, principalmente na educação brasileira, é uma possibilidade para que a comunidade escolar possa aprender a desaprender sobre colonialidade do poder, do saber e do ser. Pois, a construção e a consolidação de uma proposta ética, humana, pedagógica e política como é apresentada pela decolonialidade, tenciona à transformação humana dentro dos espaços educacionais ou fora dele, contribuindo significativamente à emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ARIAS, Patricio Guerrero. **Corazonar**. una antropología comprometida con la vida: miradas otras desde *Abya-Yala* para la decolonización del poder, del saber y del ser. Quito – Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2010.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Políticas**, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago. 2013.

BELLO, Enzo. O pesamento decolonial e o modelo de cidadania no novo constitucionalismo latino-americano. **RECHTD**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p.49-61, jan./abr. 2015.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. Por que SULear? Marcas do Norte sobre o Sul, da escola à geopolítica. **Revista Interdisciplinar Sulear**, Belo Horizonte, a. 2, n. 2, p. 10-35, 2019. Disponível em <http://revista.uemg.br>

br/index.php/Sulear/article/view/4140/2410. Acesso em: 4 jun. 2023.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 55-83.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira. Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/41328>. Acesso em: 29 set. 2022.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma Filosofia da Libertação**: superação analética da dialética hegeliana. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidad e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 25-34. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4_dussel.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

ESCOBAR, Arthuro. **Más Allá del Tecer Mundo Globalización y Diferencia**. Colômbia: ICAN, 2005.

FERNANDES, Estevão Rafael. Algumas inflexões sobre o Brasil: Um experimento epistêmico radical desde *Abya Yala*. **REALIS**, v. 6, n. 02, p. 83-101, jul./dez. 2016.

FREIRE, Paulo **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: Uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, Brasília, 1996.

GOÉS, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. **Crianças escravas, crianças dos escravos**. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 10-25.

GRAMSCI, Antonio **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GROSFOGUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. **Ciência e cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GROSFOGUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmordenidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 383-417.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MALHEIRO, Bruno; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; MICHELOTTI, Fernando. **Horizontes amazônicos: para repensar o Brasil e o mundo**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2021. Disponível em: <https://rosalux.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Horizontes-amazonicos-com-capa.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

MBEMBE, Achille. **Sair da Grande Noite: ensaio sobre a África descolonizada**. Portugal: Edições Pedagogo-LDA, 2014.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008a.

MIGNOLO, Walter. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colombia, n. 8, p. 243-281, jan./jun. 2008b. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8383>. Acesso em 13 jun. 2023.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

MOTA NETO, João Colares da. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. In: Reunião Anual da ANPED, 38, 2017, Caxambu, MG. **Anais...**, Caxambu: ANPED, 2017, p. 1-17. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT06_129.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégia do capital para educar o consenso. Xamã, São Paulo, 2005.

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. 1, p. 15-40, 2010.

PALERMO, Zulma. **Para una Pedagogía Decolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

PEZZODIPANE, Rosane Vieira. Pós-colonial: a ruptura com a história única. **Revista Simbiótica**, Espírito Santo, n.3, p. 87-97, jun. 2013.

PRADO, Kelvin Oliveira de. Educação histórica, pensamento decolonial e teoria pós-colonial: consonâncias, novos olhares e perspectivas.

Temporalidades – Revista de História, v. 13, n. 2, p. 688-704, jul./dez. 2021.

PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

REIS, Mauricio de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 202, p.1-11, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/41070>. Acesso em: 25 jun. 2023.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho, Educação. Liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SILVA, Nádía Maria Cardoso da. Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 233-257, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29814>. Acesso em: 15 jun. 2023.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir**. Edición y diseño: Abril Trigo: Editora Alternativas. 2017.

CAPÍTULO 6

INTERCULTURALIDADE NA PERSPECTIVA DA LEI 10.639/03: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Meg Briane da Silva Fonseca¹
Alexandre Adalberto Pereira²

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGEO), pela Universidade Federal do Amapá, professora na rede pública de ensino.

² Professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá (Unifap).

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, um modelo de desenvolvimento permeado pela exclusão estabeleceu-se no sistema educacional brasileiro. No entanto, lutas, como as do Movimento Negro, formataram novas políticas de inclusão, dentre elas, destaca-se a lei 10639/03, sancionada em março de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar.

Ao nosso ver, a lei apresenta-se como um território conquistado, sobretudo se pensarmos a escola e a educação como espaços de embates para atuar na valorização e reconhecimento da população negra e no combate às mais diversas práticas racistas e de discriminação existentes nos ambientes escolares. É um instrumento que marca a inserção do negro no currículo, com a intenção de produzir reflexões sobre a posição ocupada e possibilidades para a presença de vozes de origem negra e da periferia nos ambientes escolares. Um mecanismo legal que oportuniza combater a violência epistêmica, a neutralidade e o silenciamentos de sujeitos. Logo, tratar no interior da educação esses silenciamentos é tarefa árdua, pois o colonialismo ainda perdura nas relações étnicas, raciais, culturais, científicas e sociais.

Este texto vem abordar sobre interculturalidade, a lei 10.639/03 e o ensino de geografia. Nele, tratamos sobre interculturalidade orientando-se em Vera Candau (2016) e a lei 10.639/03. Em seguida, compartilhamos nossa trajetória na aplicabilidade da lei, desde o nosso primeiro contato até os projetos desenvolvidos nos anos de 2013 a 2015 em uma escola pública localizada no município de Macapá-AP. Por fim, trazemos algumas reflexões sobre a construção de um ensino de geografia intercultural, que partem de algumas indagações e experiências recentes na sala de aula. Nessa parte, traremos os discursos de

Santos (2011) e Giroto e Benedeti (2018), sobre a importância da aplicabilidade da lei no ensino de geografia. O relato de experiência e a pesquisa bibliográfica foram as metodologias usadas para a construção desse texto.

2 INTERCULTURALIDADE E LEI 10.639/03

Conforme Candau (2016, p. 806-807), o modelo escolar vigente está firmado em uma perspectiva da modernidade, como se houvesse “uma única maneira de pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica, sua decoração e linguagem visual”. A autora questiona a existência de currículos padronizados que “reduzem o direito à educação” e que, ao nosso ver, vai na contramão do que diz o artigo 5º da Constituição Federal, que destaca que todos são iguais, sem distinção de qualquer natureza. Se somos iguais perante a lei, o acesso aos conhecimentos e à educação devem ser igualitários.

Desde 1996, a autora realiza diversos estudos relacionados ao multiculturalismo e interculturalidade e menciona que “[...] a educação intercultural apresenta uma trajetória original, plural especialmente criativa na América Latina” (Candau, 2016, p 807). Nas produções de Candau, três afirmações centrais permeiam a temática intercultural nos âmbitos escolares:

A primeira refere-se à relação entre diferenças culturais e direitos humanos. Partimos do ponto de vista de que a relação entre questões sobre justiça, superação das desigualdades e democratização de oportunidades e aquelas que dizem respeito ao reconhecimento de diferentes grupos socioculturais se faz cada vez mais estreita. Já a segunda afirmação tem a ver com a relação entre multiculturalismo e interculturalidade. Assumimos a posição que 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 política de identidade.

Um terceiro eixo articulador do nosso trabalho tem sido, particularmente no que se refere à educação escolar, a afirmação de que somos chamados a construir novos “formatos” escolares, que respondam aos desafios sociais, culturais e educacionais que enfrentamos hoje (Candau, 2016, p. 808).

Durante os estudos de Candau (2016), a autora percebeu que muitos educadores tratam as diferenças como um problema, como algo que precisa ser superado. No entanto, a autora, ao definir educação intercultural, destaca que as diferenças devem ser tratadas como algo que gera e produz conhecimentos.

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2016, p. 808-809).

Assim, Candau (2016) propõe que a nossa prática pedagógica não se volte apenas à inserção de conteúdos, destaca que é necessário construir práticas educativas que dialoguem com as diferenças, que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário, que desconstruam o currículo naturalizado, padronizado e que impedem o olhar positivo sobre as diferenças, permitindo processos que potencializam a perspectiva intercultural.

Também, Candau (2016) acredita que o professor tem potencial para construir novas maneiras de conduzir o processo educativo. Para isso, é preciso inovação e atrevimento “para construir propostas educativas coletivas e plurais” a partir de “paradigmas educacionais outros”. A construção de materiais, a ampliação dos espaços, a fuga do ensino centrado na sala de aula é uma das categorias relevantes da perspectiva intercultural.

A nosso ver, a Lei 10.639/03 se coaduna com a perspectiva intercultural. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação da Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) evidenciam políticas para uma educação das relações étnico-raciais, impondo aprendizagens entre os diferentes sujeitos com “[...] trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças e um projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime e a democratização de oportunidades, o reconhecimento da população negra” (Brasil, 2004, p. 14)

A Lei 10.639 de 2003 altera a lei 9394/96, estabelecendo as Diretrizes e Bases da educação Nacional e propõe que a história e cultura afro-brasileira esteja inserida nos currículos escolares:

Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. §1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003, p. 21).

Entendemos que os dispositivos legais, como a Lei 10.639/03 que demarcam a inserção de práticas educacionais afirmativas, principalmente da inserção de conteúdos sobre africanidades no processo pedagógico viabilizam o olhar da “periferia” para o “centro” da produção do saber e propiciam sobrepujar obstáculos que a sociedade traz de fora para dentro da escola principalmente a desigualdade social por raça no Brasil.

2.1 NOSSA EXPERIÊNCIA COM A LEI 10.639/03

Candau ressalta sobre o protagonismo, o atrevimento e a criatividade do professor em construir práticas pedagógicas que rompam com os silenciamentos e os currículos eurocêntricos. Assim, podemos afirmar que, ao longo dos anos trilhamos militando pela aplicabilidade da Lei 10.639/03 em projetos relacionados à educação étnico-racial. Nossa prática pedagógica, desde que tivemos contato com a legislação, permeia-se em práticas educativas em que a questão das diferenças se faça mais presentes no currículo escolar.

Em 2012, quando concluímos o curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), a lei 10.639/03, que fora aprovada em 2003, era “desconhecida” no âmbito acadêmico. Em 2013, ingressamos na especialização de “História e Cultura Africana e afro-brasileira”, ofertada pelo governo do Estado do Amapá, cujo objetivo era a formação de professores para a implementação da lei nas escolas estaduais e o fortalecimento das políticas para a população negra.

O contato com algo que parecia novo, e que completaria 10 anos em março de 2013, fez-nos desprendermos das nossas convicções, crenças e medos. A sensibilidade foi dilatada e, a partir do contato com professores da área, das experiências contadas e vivenciadas, surge o desejo de trabalhar a temática na escola que atuávamos naquele ano, a escola estadual Josefa Jucileide Amoras Colares, localizada no bairro Nova Esperança, no município de Macapá-Ap.

Para isso, mobilizamos toda a escola e o projeto foi abraçado. Buscamos apoio junto ao Núcleo de Estudos Étnico-raciais (NEER) da Secretaria Estadual de Educação do Amapá (SEED) e à professora Piedade Lino, mulher negra, que possui uma trajetória de lutas junto ao movimento negro amapaense e que doou materiais e realizou

oficinas com professores para a aplicabilidade da lei nas mais diversas disciplinas. Também fizemos contato e trocamos experiências com educadores do Quilombo do Curiaú e, por meio de inúmeras ações, inserimos a temática no Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP).

Figura 01 – Oficina realizada pela professora Piedade Lino



Fonte: arquivo pessoal.

Ainda na escola Josefa Jucileide, implantamos o projeto “A nossa identidade tem cor!”. Passamos a interferir no cotidiano da escola, atuando firmemente na proposta da valorização da história de todos os indivíduos que compunham aquele espaço. As ações se davam durante todo o ano letivo com projetos mensais, planejamentos, oficinas por áreas e seleção de conteúdo por disciplina.

Figura 02 – Alunas da 8ª série representando os orixás do Candomblé



Fonte: arquivo pessoal.

Como se pode ver na figura 02, as religiões de matriz africana eram um dos temas incluídos no currículo. A abordagem iniciava a partir do estudo das religiões. Primeiro introduzíamos os conceitos e depois íamos trabalhando as características das religiões protestantes e católicas até às religiões de matriz africana. No início, percebíamos que os alunos agiam com medo e receio e, após se apropriarem de vários conhecimentos, desconstruíam-se. Comportamentos positivos sobre os diferentes eram perceptíveis. Nas amostras, os discentes escolhiam apresentar algo que não fosse expresso apenas em cartazes, mas real.

Com a proposta de valorização social do negro e da cultura afro-brasileira por meio da educação e arte, realizamos oficinas de teatro com um morador negro do bairro (figura 03) em que a escola estava localizada. Esse morador coordenava um grupo de teatro composto por outros moradores. Depois que os alunos conheceram a experiência e as técnicas, desenvolveram atividades de apresentações sobre a dança do Marabaixo. Os alunos eram sensibilizados a valorizar a dança como parte da cultura amapaense.

Figura 03 – Oficina de Teatro realizada por um morador negro do bairro



Fonte: arquivo pessoal.

Em nossas atividades, buscamos extrapolar a sala de aula. Utilizávamos os diversos espaços para implementar ações voltadas para a aplicabilidade da Lei 10.639/03. Em uma de nossas atividades, a sala de aula foi a Fortaleza de São José. Os alunos participaram de uma Mostra pedagógica sobre o Curiaú e puderam conhecer a cultura e as características do quilombo.

Figura 04 – Visita a Fortaleza de São José e Participação na Mostra pedagógica: Curiaú mostra a tua cara!



Fonte: arquivo pessoal.

Criamos um espaço que dialogava e dava suporte aos professores e alunos. Era uma espécie de biblioteca, com literaturas africanas diversas, com vestimentas, instrumentos, mapas culturais, etc. Realizamos, em parceria com a Secretaria Extraordinária de políticas para afrodescendentes (SEAFRO-AP), oficinas de Marabaixo, também simulamos um baobá em uma área bastante visitada pelos alunos que oferecia entretenimento literário nos intervalos de aula.

Figura 05 – Área de leitura do espaço afro, construído para dar suporte aos professores e alunos na aplicabilidade da Lei 10.639/03



Fonte: arquivo pessoal.

Mesmo não atuando mais na instituição, a escola mantém seu rompimento com o currículo eurocêntrico e concebendo, em seu espaço, o encontro de diferentes culturas. Vemos o esforço e a discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular dessa instituição.

2.2 PORQUE PENSAR NA CONSTRUÇÃO DE UMA GEOGRAFIA INTERCULTURAL NA PERSPECTIVA DA LEI 10.639/03?

Hoje, atuamos na escola estadual Izanete Victor dos Santos, localizada na área urbana do município de Santana, estado do Amapá.

Diferente da escola Josefa Jucileide Amoras Colares, essa escola não incluiu em seu PPP a proposta da educação étnico-racial. Em uma de nossas experiências como docente no ano de 2022, produzimos um questionário na plataforma *Google forms* e nele buscamos conhecer as concepções prévias dos alunos do 6º ano, em uma atividade que se concentrava em trabalhar o lugar e o território a partir das contribuições negras na cultura local. Os discentes demonstraram desconhecimento das espacializações dos negros no espaço geográfico amapaense.

A partir de reflexões sobre as respostas dos alunos, concluímos que, se o aluno desconhece essas africanidades, é possível que esses conhecimentos não tenham sido trabalhados, inseridos ou relacionados aos conteúdos geográficos e à realidade em que vivem. Esses conhecimentos que não estão nos livros didáticos e que foram, historicamente, desprezados e silenciados, tem como consequência o não reconhecimento das contribuições negras na identidade nacional e local, comportamentos sutis de discriminação, entre outros.

Diante dessa lacuna, ascendeu a perspectiva de que seria possível inserir as africanidades nos conteúdos geográficos, incluindo-os nos estudos do espaço geográfico, tendo em vista a existência dessa orientação pedagógica na Lei 10.639/2003, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação da Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e no Referencial Curricular Amapaense (RCA)

Consideramos que a aplicabilidade da lei no ensino de geografia é de grande relevância social, visto que pode auxiliar no desenvolvimento de práticas educacionais que permitam pedagogias que rompam com essa visão eurocentrada e excludente, que se desdobra no seio da cultura e comportamentos de ensino e aprendizagem.

Além disso, sob à luz da lei, pensar na construção de um ensino de geografia capaz de descolonizar o currículo e as práticas educativas, numa abordagem contextualizada, crítica, democrática, antirracista, para romper com ações padronizadas e eurocentradas, para dar espaço aos conhecimentos silenciados, como a dos povos africanos, para que os discentes possam descolonizar a si mesmos, conhecer, admirar, respeitar e, sobretudo, valorizar a participação de culturas que fizeram parte do processo civilizatório.

Sobre a aplicabilidade da lei no ensino da geografia, Santos (2011, p. 5), afirma que “[...] a lei 10.639/03 nos coloca o desafio de construir uma educação para a igualdade racial, uma formação humana que promova valores não racistas e o ensino de Geografia pode ser instrumento de uma educação para a igualdade racial”. Santos (2011) ressalta que uma educação antirracista pode ser construída a partir de práticas curriculares concretas, na qual para o cumprimento da lei não basta apenas inserir conteúdos sobre as africanidades com o intuito de suprir carências programáticas. É preciso ir além, esses conteúdos devem ter a função de intervir nos comportamentos, nas visões, articulados a uma releitura da totalidade social.

Assim como Candau, o discurso de Giroto e Benedeti (2018, p. 1-2) reporta-se a um “[...] processo de disciplinamento dos saberes, de controle dos sujeitos e de suas falas [...]” e aponta que em Geografia esse processo está relacionado ao silenciamento de conteúdos e sujeitos, “[...] predominando uma concepção eurocêntrica desta ciência, atrelada a uma perspectiva de modernidade como direção única da história[...]”.

Giroto e Benedeti (2018) enseja o rompimento e a descentralização desse discurso hegemônico e aponta a Lei 10.639/03 como possibilidade ímpar para que outras narrativas sejam construídas e possam emergir no ensino de geografia. O autor também discursa sobre a

“autonomia de avançar nas metodologias de ensino”. Para ele, uma metodologia distinta pode contribuir de forma positiva para autoafirmação, aumento da autoestima e da autonomia dos educandos negros, ao passo que auxilia no desenvolvimento de outras linguagens para produção do conhecimento, soma-se ainda à discussão de questões que estão completamente ligadas ao cotidiano e aos anseios e sonhos dos alunos (as).

Santos (2011) e Giroto (2018) reforçam o rompimento com a homogeneização do currículo. Elencam a importância da lei e sua aplicabilidade no ensino de geografia, que não pode ficar em segundo plano. A geografia, enquanto ciência, é capaz de realizar reflexões no sentido de construir novas narrativas e dar voz a uma cultura presente no modo de vida amapaense, mas distante do cotidiano da sala de aula.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação da Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) apontam os diversos conteúdos que podem ser trabalhados com vistas para as contribuições negras na economia, ciência, cultura, religiões, entre outras e com destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.

Sendo a geografia um dos componentes obrigatórios da educação básica, os conhecimentos orientados pelas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura afro-Brasileira e Africana, apresentam-se como possibilidades para um ensino de geografia que busca compreender as dinâmicas espaciais, sociais, culturais e econômicas em consonância com a Lei 10.639/03.

Ao pensarmos na inserção de temas orientados pela lei, é necessário também pensar na relação deles com o lugar que os

discentes vivem. Vivemos em um estado que, assim como em todo território brasileiro, a cultura amapaense foi formada a partir da fusão e da adaptação da cultura local indígena com elementos da cultura portuguesa e africana (Dias, 2009, p. 72). Essas africanidades amapaenses são conhecimentos elencados pela Lei 10.639/03.

No Amapá, a presença negra é evidenciada na existência de quilombos e os remanescentes de quilombos espalhados. Também é vista nas manifestações culturais como o Marabaixo, o batuque, a festa de São Tiago, nas construções como a Fortaleza de São José, em que se utilizou numerosa mão de obra negra e escrava, nos modos de vida e de produção nas comunidades negras rurais, na existência de bairros como o Laguinho, na vila de Mazagão Velho, na maternidade que recebe o nome de Mãe Luzia, em referência a uma parteira negra, no Museu Sacaca, cujo nome homenageia um negro que utilizava a medicina natural para tratar doenças, nos movimentos sociais negros, na culinária, nas religiões, entre outros. Um território marcado por territorialidades negras.

Dentre as categorias geográficas, temos: a paisagem, o território, o espaço geográfico, o lugar, entre outras. O estudo do lugar é uma das formas de compreender essas dinâmicas, no sentido de os discentes perceberem como os negros se estabeleceram no território amapaense, dinamizando-o e, conseqüentemente, significarem esse espaço geográfico a partir das africanidades

Salientamos afirmar que as africanidades amapaenses podem ser utilizadas para ressignificar os conteúdos geográficos no estudo do lugar. Para isso, precisam ser incluídas no processo de ensino-aprendizagem, para que os discentes tomem ciência e possam reconhecer as contribuições negras na história, na cultura e na identidade amapaense, resultando na produção de conhecimentos geográficos e comportamentos positivos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interculturalidade, na perspectiva da Lei 10.639/03, é possível a partir de iniciativas individuais e coletivas, com mudanças em práticas pedagógicas padronizadas, com pedagogias cotidianas que promovam o reconhecimento do outro, com a inserção de conhecimentos que viabilizem um ensino para a humanização e o respeito com as diferenças e a identidade, além de estimular a ética, a solidariedade e a compreensão, de modo que os sujeitos aprendam uns com os outros e reflitam sobre as diversidades de identidades que compõem o universo escolar.

Trabalhar Geografia a partir dos temas orientados pela lei e considerando as africanidades amapaenses é alinhar-se à perspectiva intercultural, como propõe Candau, apostando na superação da proposta educacional dominante, para que a “diferença” seja vista como riqueza e não como algo que precisa ser “superado”, promovendo o diálogo entre diferentes saberes de modo sistematizado, sem priorizar um único saber.

A implementação da Lei 10.639 na escola em que atuamos não pode ser descartada, pois entendemos que ela é necessária. Não podemos aceitar que o nosso aluno negro ocupe uma posição de desfavorecimento frente aos outros alunos. Precisamos trabalhar para a humanização e o respeito, para as diferenças e a identidade, ensinar a ética da solidariedade e da compreensão de modo que os atores sociais aprendam uns com os outros, discutir igualdade e a desigualdade a partir das diversas identidades que compõe o grupo dos excluídos nesse universo escolar

Assim, consideramos pertinente um ensino de geografia orientado por um currículo que constrói identidades, que considera o multiculturalismo, o gênero, a etnia, que questiona, que discute

culturas e produz culturas, que entende a prática pedagógica integrada ou globalizada, por meios do trabalho com projetos, cruzando o cognitivo e o emocional.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 46, n. 161, p.802-820, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shx-GzhRDrG/>. Acesso em 23/02/2023

DIAS, Paulo. **História do Amapá: o passado é o espelho do presente**. Macapá: JM Editora Gráfica, 2009.

GIROTTI, Eduardo Donizeti; BENEDETI, Amanda Cristina. “Porque isso era mostrar o quanto eu era forte” a Lei 10.639 e o ensino de geografia: um estudo de caso na cidade de São Paulo”. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 1-21, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/32396>. Acesso em: 25 jan. 2022.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 3. reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF.: MEC, 2004.

SANTOS, Renato Emerson dos. A Lei 10.639 e o ensino de geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Tamoios**, Rio de Janeiro, a. 7, n. 1, p. 4-24, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/1702/2995>. Acesso em: 13 mar. 2021.

CAPÍTULO 7

O CORPO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: DA COLONIALIDADE AO DECOLONIAL

Eduarda Pereira Cardoso¹
Raimunda Gomes da Silva²

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Roraima, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (PPGE/UERR/IFRR) (2022). Graduada em Licenciatura em Educação Física pela UERR (2019).

² Doutora em História Social pela PUC/SP (2016) E Mestra pela UFRJ (2003) e Licenciada em História pela UFPE (1997) Professora de História do Curso de História e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em parceria com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima (PPGE/UERR/IFRR).

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa com o tema “O corpo na prática pedagógica: da colonialidade à decolonialidade”, integra os estudos da pesquisa de Mestrado sobre o corpo, e faz parte dos estudos desenvolvidos na disciplina eletiva: Decolonialidade, diversidade e formação nas Amazônias, tendo como eixos de pesquisa: formação de professores e diversidade cultural, vinculada ao Projeto “Pesquisa em Educação na Amazônia: História, política, formação de professores e diversidade cultural”, do PROCAD/UNIFAP/UFPA/UERR.

O artigo em tela problematiza a forma como o corpo (humano) tem enfrentado diferentes dilemas, avanços e retrocessos, um corpo oprimido ou marginalizado que, mediante o enfrentamento de muitas lutas, tem conquistado espaços nos contextos social, cultural, educacional e político. Compreende a configuração de corpo nas práticas pedagógicas docentes sobre a ação colonizadora e como os/as autores(as) em estudo anunciam as práticas pedagógicas decoloniais. Que perspectiva apresentam?, tomando por base a história do corpo, entendendo que o corpo é alvo de poder, racismo, manipulação e levando a muitas identidades a serem negadas.

No contexto educacional, é desafiador, principalmente pela formação de professores (as), à prática na instituição escolar como passar o que é saber e desenvolver o ensino cultivando frutos dos futuros cidadãos sem que haja restrições.

Para tanto, considera-se fundamental construir caminhos na formação dos discentes, o saber em conhecimentos formais, o ser na definição de sua própria identidade - conhecimento próprio, histórico e cultural, como também conquistar direitos sociais, políticos, educacionais e histórico-culturais, não sendo espelho de um pensamento

escravo colonial, normativo, mas um ser humano com um corpo, identidade de direitos e valores superadores.

A partir de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, realizou-se o levantamento de produções sobre o corpo entre 2017 e 2021, no site de pesquisa Google acadêmico com as seguintes perguntas norteadoras: Como o corpo é colonizado? Como o corpo é configurado nas práticas colonizadora e decolonial, ou seja, quais trabalhos ou atividades são exercidas sobre o corpo em uma perspectiva da prática pedagógica decolonial das representações do corpo articulado à leitura de gênero, tendo como referencial como “[...] um elemento construtivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, uma forma primeira de ressignificar as relações de poder” (Scott, 1996, p. 21).

Segundo a autora, o gênero varia em tempo e espaço, é relacional e, essencialmente, relação de poder. Estas questões auxiliarão a compreender as configurações do corpo, relações de poder e violências de gênero, práticas sexistas, racistas, homofobias e patriarcais. Outro autor que irá auxiliar nas reflexões a respeito do corpo colonializado será o Anibal Quijano (2005), a respeito do tema “Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina”, pois contribui com os aspectos do corpo colonizado. Com relação à educação numa perspectiva decolonial, toma como orientação Vera Candau (2014; 2020), articulando educação intercultural e decolonial articulada com outros(as) autores(as) neste artigo.

Quanto à forma, o artigo está estruturado em quatro seções: a primeira refere-se à introdução; a segunda está relacionada com o procedimento metodológico e discussão da temática, o corpo colonizado e luta pelo corpo: saber e ser em meio às relações de poder, a terceira seção discorre sobre o corpo na prática pedagógica: da perspectiva colonial à decolonial e finaliza com as considerações finais.

2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO E DISCUSSÃO

A segunda seção revisita autores que tratam da pedagogia colonial e decolonial no sentido de identificar que perspectiva de educação é anunciada numa ótica de relações de gênero e questões étnico- raciais.

Assim, o objetivo deste artigo é analisar na literatura a configuração de corpo nas práticas pedagógicas docentes sobre ação colonizadora, com base nas leituras de artigos, livros e teses desenvolvidos na disciplina eletiva “Decolonialidade, diversidade e formação nas Amazônias” e também da coleta de trabalhos, de 2017 a 2021, do site de pesquisa Google acadêmico, que apresentem o corpo colonizado e as práticas pedagógicas, tendo como palavras chaves: Corpo colonial. Corpo decolonial. Práticas pedagógicas. Gênero. Interculturalidade. Como mostra o quadro 1.

Quadro 1 – Produção acadêmica em descrição para análise

PRODUÇÃO ACADÊMICA DE 2017 ATÉ 2021 PARA ANÁLISE			
Textos da disciplina eletiva: decolonialidade, diversidade e formação nas Amazôniaas	Obras	Autores/ano	Trabalhos
	Pedagogias decoloniais na Amazônia: Fundamentos, Pesquisas e Práticas.	OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de <i>et al.</i> (2021).	Livro
	Colonialidade do saber, dependência epistêmica e os limites do conceito de democracia na América Latina.	SILVA, Fabricio Pereira da; BALTAR, Paula; LOURENÇO, Beatriz (2018).	Artigo
	A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de pedagogia na Abya Yala	FUCHS (Henri Luiz, 2019).	Tese
Textos de pesquisa entre 2017 até 2021: Corpo (colonizado e prática pedagógica)	COLONIALIDADE: O lado mais escuro da modernidade.	MIGNOLO, Walter D.; OLIVEIRA, Marco (2017).	Artigo
	Dos museus dos descobrimentos às exposições do império: o corpo colonial em Portugal.	GOMES, Mariana Selister (2019)	Artigo

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Diante de tantos dilemas, o corpo na sociedade tem vivido cenários de diferentes situações, sendo marcado e influenciado em épocas e contextos diversos. Com a entrada da modernidade, vemos mudanças da visão de corpo, abrindo um leque para um olhar crítico social. Segundo Oliveira (2021, p. 25), “[...] a modernidade foi inventada a partir de uma violência colonial[...]”, visto que o contato com a América fez com que as classes dominantes europeias obtivessem essa conquista, negando a razão do que não fosse europeu.

Portanto, alguns termos são importantes definir para clarear as relações do corpo colonizado. Para Mignolo (2017, p. 2), a colonialidade é vista como “[...] o lado mais escuro da modernidade”. No período da Guerra Fria, foi introduzido o termo colonialismo e descolonização, conceituado pelo sociólogo peruano Anibal Quijano (1980-1990). “A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até

hoje” (Mignolo; Oliveira, 2017, p. 2). Assim, o conceito de colonialismo como:

[...] a política de exercer o controle ou a autoridade sobre um território ocupado e administrado por um grupo de indivíduos com poder militar, ou por representantes do governo de um país ao qual esse território não pertencia, contra a vontade dos seus habitantes que, muitas vezes, são destituídos de parte dos seus bens materiais (terra) ou imateriais (língua e cultura), incluindo os direitos políticos de participação coletiva e individual que detinham (Wenczenovicz; Recziegel; Santos, 2019, p. 63).

Nesse sentido, a ação de controle, poder de ações militares em determinado território, tem também autoridade sobre corpos, os fazendo seus reféns. O corpo no contexto do colonialismo, nascente do patriarcalismo, apresenta o corpo feminino de “poder” e “opressão”, sendo que, para os autores Wenczenovicz; Recziegel e Santos (2019, p. 68), o “[...] gênero feminino foi objeto e sujeito ao efeito da colonização controladora e organizadora da sexualidade, mercado de trabalho e capital.” Visto que o patriarcalismo exercia essa autoridade sobre as mulheres de forma rude e exploratória, fazendo o corpo feminino ter marcas de um corpo sofrido.

Cruz e Souza (2022) enfatizam que, tanto o patriarcado como o capitalismo, manipularam os corpos das mulheres desde o princípio nas ações de controle na “reprodução”, nos seus “conhecimentos” e “resiliência”, que levou por muitos momentos a seres aprisionados, humilhados e angustiados, logo, o desafio de todo esse cenário está na busca das mulheres em lutar com suas próprias forças para alcançar essa liberdade que vem primeiro da libertação interior.

Contudo, o corpo colonizado indígena tem sido um território ocupado pelos colonizadores. Célia Xakriabá (*apud* Pontes, 2020, p. 58), ao falar das dores provocadas por diferentes estupros provocados pelo sistema colonial. Transforma estas dores em força “[...] lembrar para não esquecer [...]”, mas também para não acontecer mais! Busca

outras possibilidades, caminhos de curas por meio de fortalecimento da cultura, como diz Xakriabá: “[...]indigenizar e reflorestar os corações[...]” (Xakriabá, 2020 *apud* Pontes, 2020, p. 58), como descrito por ela:

Nós mulheres indígenas ainda temos cicatrizes ainda do estupro da colonização, mas nós lembramos essas cicatrizes não necessariamente para lembrar da dor, mas para entender as possibilidades e os caminhos de cura, indigenizar os corações também, retomar as nossas práticas ancestrais, o nosso jeito de entender o território, porque o território é pra além do meio ambiente, o território é a totalidade da nossa vida, porque o corpo é território, mas o território também é corpo, então nesse momento, muito mais do que pensar política, nós precisamos pensar o (re)encantamento pela vida e o (re)sentimentar. Nós temos um desafio de tentar reflorestar os corações (Xakriabá, 2020 *apud* Pontes, 2020, p. 58).

O corpo indígena sofre não só pelos colonizadores ao possuí-los, mas enfrentam discriminação tanto por eles mesmos, como aos que de perto convivem. Assim, Pontes (2020) relata que muitos indígenas sentem vergonha ao adentrarem nas cidades pelo que são, seus traços, sua aparência. Isso remete ao contexto do que vivenciaram e da influência do olhar do colonizador.

Para Gomes (2019), o corpo colonizado é regido por ser “disponível”, por ser alvo da ação de opressão dos colonizadores, ou seja, sobre o poder dos homens no corpo de mulheres fazendo dele surgir a violência, logo, os africanos e indígenas tinham seus corpos escravizados pelos colonizadores brancos, remetendo que o corpo colonizado trouxe em si sofrimento por parte dos colonizados por exploração no trabalho, discriminação, racismo, desigualdade de raça, gênero, identidade, como também a opressão e submissão por parte dos colonizadores que atribuíam castigo para poder ter autoridade ou controle sobre diferentes corpos que não fossem como eles.

A afirmação de Gomes, o corpo colonizado é regido por ser “disponível”, apresenta-se de forma descontextualizada e provoca certo impacto. A autora tomou como inspiração as discussões feministas pós-coloniais que recuperam as análises de Fanon (1983) sobre o corpo colonial. Nessa perspectiva, o “[...] corpo é construído como alvo da opressão dos colonizadores com intersecção de raça, gênero, sexualidade e classe” (Gomes, 2019, p. 4). Conjunto de desigualdades que não reconhecem o outro como um ser de vontade, mas um ser vulnerável ao império colonial, marcado por violências de gênero, racismo, exploração do trabalho, dentre outras violências e exclusões que, nessa perceptiva colonial, eram vistas de forma naturalizada.

Desse modo, o corpo colonizado, para Quijano (2005, p. 117), era remetido pela “[...] categoria racial [...]”, em que o corpo negro era explorado em seus trabalhos para desenvolvimento da economia, sendo, portanto, “[...] a raça colonizada mais importante” (p. 117).

Na perspectiva eurocêntrica, são apresentados o “corpo” e o “não-corpo” seguindo na época a dualidade que se tinha do corpo separado da alma e espírito, descrito por Descartes. Nesse sentido, o corpo era considerado inferior, não racional, sendo um corpo explorável e dominável pelos europeus, logo, com algumas mudanças da época, o corpo do colonizado passou de “[...] contínua do primitivo ao civilizado, do irracional ao racional, do tradicional ao moderno, do mágico-mítico ao científico” (Quijano, 2005, p.129).

Essas ações são somadas em diferentes contextos e épocas, com traços atuais na sociedade, desde questões política, social à práticas na escola tanto por parte do docente, na escolha dos “preferidos”, como também entre os próprios alunos na discriminação, racismo e rejeição. Logo são traços que precisam ser problematizados e desmitificados pelo ensino na educação, por meio do diálogo e respeito às diferenças.

Tomaz Tadeu da Silva, ao falar da pedagogia das diferenças, indaga a necessidade de compreender “[...] como as identidades são produzidas. Quais os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidas na criação da identidade e de sua fixação?” (Silva, 2000, p.99). Indagações que favorecem compreender os processos de produções de identidades e relações de poder, assim como propiciar outros horizontes no que diz respeito ao conhecimento do si, valorização do outro, de outros modos de ser, de diálogos, de acolhimentos, e outras aprendizagens.

2.1. A LUTA PELO CORPO: SABER E SER EM MEIO ÀS RELAÇÕES DE PODER

As lutas não acabam por aqui, o corpo ainda é alvo de poder, opressão, negação e atração, mas saber, ser e poder fazem parte das lutas de gênero e identidade do corpo. Já dizia Candau (2014, p. 41) “[...] ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos orientados à promoção de uma educação de qualidade social para todos.” E essa qualidade de direitos a todos(as) é o grande desafio da luta de diferentes corpos na sociedade, pois ao mesmo tempo que se diz direito a todos(as), as ações são de desigualdade, discriminação e eliminação.

No processo de construção do colonialismo para o pós-colonial, atribuído em 1970 por movimentos políticos africanos e asiáticos, com um olhar crítico das diferenças entre as classes envolvidas para a descolonização “[...] uma ética de vida que reflete na pesquisa, na ciência, no trabalho e na política” (Damasceno; Amorim; Cardoso, 2022, p. 15), oportunizando uma nova história ao outro que não era visto com bons olhos, se fazendo parte da histórica em liberdade e participação.

Sendo assim, Gomes *et al.* (2021) destaca que a colonialidade está reproduzida em três dimensões: “a colonialidade do poder, do saber e do ser”, que ainda não foram superados devido às marcas que os corpos colonizados obtiveram. Portanto, a colonialidade do poder para Quijano (2005), refere-se ao fato de que as identidades do povo colonizado estão submetidas ao vínculo do poder eurocêntrico da modernidade centrada na Europa e no mercado de capital, como da sociedade e cultura. Logo, o corpo colonizado estava submetido, sem perceber, a esse poder eurocêntrico.

Silva, Baltar e Lourenço (2018, p. 70) destacam que a colonialidade do poder para o campo do saber está na “[...] perspectiva superior do conhecimento [...]”, ou seja, na forma que a hegemonia eurocêntrica era mantida pela colonialidade do saber. Isso reflete na forma a que o corpo colonizado era submetido, tendo um conhecimento inferior dos colonizadores, mesmo que eles possuíssem diferentes conhecimentos e saberes do seu povo, região e cultura, sendo que não eram reconhecidos pelos colonizadores, pois eles recebiam os conhecimentos para seu próprio benefício, tendo vantagem e subjugando os corpos dos colonizados em superioridade de conhecimento.

Essas ações permearam, ao longo do tempo, o poder, o saber e o ser que, em conjunto, o corpo era alvo de poder; o saber era detido pelos colonizadores pela negação da identidade em “desconstrução do outro”. Segundo Silva *et al.* (2020), o colonialismo do ser reflete na forma como foi atribuído no modo de vida, as marcas e os efeitos recebidos em seus corpos pelos colonizadores até na questão de gênero e sexualidade em que o sofrimento maior era nas mulheres pela violação do corpo, ocupando território e tirando a dignidade.

Considera-se fundamental analisar os efeitos que o colonialismo trouxe e os impactos que permeiam a sociedade, assim, a luta continua com corpos inseridos na sociedade que sofrem, que buscam

serem aceitos, notados e vistos, não como alvo de poder, manipulação, negação, mas corpos com direitos e igualdades.

3 O CORPO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: DA PERSPECTIVA COLONIAL À DECOLONIAL

Nessa premissa, entramos na parte pedagógica do corpo após uma jornada histórica do corpo colonizado e colonizador que trouxe marcas positivas para os que atribuíam o poder, e negativos com impactos até hoje naqueles que sofreram e ainda sofrem com discriminação, violência, negação de si, de ser e ter, dentre outros. Miranda (2020, p. 86) aborda que “[...] a colonialidade busca se infiltrar na cultura do colonizado e conduzi-lo a reproduzir o legado histórico e cultural do colonizador, consequentemente, assimila-se um imaginário epistêmico europeu”.

Para Gomes *et al.* (2021), com a colonização, os povos obtiveram de seus costumes, culturas e crenças subjugados, sobre uma nova posição que era exercida por eles. Isso tem levado à continuação de lutas e muitos debates em que tais ações têm permeado a sociedade de hoje. Nas práticas pedagógicas, o corpo se faz presente numa dimensão de modelar, agir sob pressão, usar de autoridade como isso, portanto, reflete na forma como o sujeito vive, aceita e reage a tais ações educacionais, sociais, políticas e culturais apresentadas.

Para Fuchs (2019), os corpos de americanos, asiáticos e africanos eram colonizados no processo de ensino universitário em seu currículo eurocêntrico, partindo da história, território e cultura. Fazendo menção a isso se reflete sobre como a hierarquização e o domínio do outro são tão sutis.

Mediante a essas situações de lutas, a pedagogia decolonial, refletida por Gomes *et al.* (2021), se apresenta como uma nova possibi-

lidade em relação ao conhecimento de ver o outro, em diálogos críticos na condução do pensar e agir no mundo ocidental, oportunizando um novo olhar educacional. Segundo Oliveira (2021, p. 32):

Pedagogia decolonial é um ato político intercultural, antirracista, antissexista, antihomofóbico e contra todas as formas de exploração e opressão constituídas pela Modernidade/Colonialidade. Pedagogia Decolonial é produção de conhecimento no ato de transformar a realidade colonial, por parte dos agentes educativos junto com os movimentos sociais. Pedagogia decolonial é aprender a desaprender as marcas coloniais de nossas formações e reaprender novas perspectivas de mundo a partir da diferença colonial, enfim, é aprender a desaprender para reaprender novas posturas, novas ações de luta, novas ideias para Bem Viver. É um campo aberto, complexo e que não pode ser entendido como operações didáticas tradicionais, mas que estão em constante construção por parte de sujeitos coletivos.

Na atuação profissional, vemos o desafio do docente que perpassa na sociedade, professores que têm construído uma identidade profissional sofrido devido à desvalorização de uma escola que não mais corresponde com as mudanças do século XXI, por questões estressantes, emocionais, dentre outros desafios do cotidiano escolar de hoje. Contudo, tem desenvolvido papel importante na construção de outras identidades e saberes educacionais no ensino e aprendizagem.

O corpo, na educação, passa por um processo de escolarização, disciplinamento, com uma pedagogia que se apresenta, em diferentes momentos, sutil, discreta e numa continuação duradoura. Grandes marcas a escola tem deixado no corpo do aluno, tanto positivas quanto negativas, e é com essas marcas que as identidades sociais, de gênero e sexuais são construídas (Louro, 2022). A escola é um espaço difícil dos alunos se assumirem como são, às vezes por medo de serem negados, e dentre outros, ocasionando um lugar de espaços de afirmações silenciados, reprimidos e marginalizados.

Nesse sentido, o Quadro 2 apresenta, como resultados das questões norteadoras, a visão de corpos colonizados, configurados em práticas pedagógicas, destaca de uma premissa do colonial ao decolonial, hoje no educacional de corpos (seres) em processo de mudanças, construção e desconstrução de significados que marcaram a história, modo de vida e o estilo de ser e ver na sociedade.

Quadro 2 – Descrição para análise de 2017 até 2021

RESULTADO DA PESQUISA DE 2017 ATÉ 2021: VISÃO DE CORPOS COLONIZADOS FRENTE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
Perguntas norteadoras da pesquisa:	Autores/Ano
1.Como o corpo é colonizado ?	Mignolo (2017, p. 2) [...] o corpo colonizado é “o lado mais escuro da modernidade” pela violência que se exercia.
	Wenczenovicz; Recziegel e Santos (2019, p. 68) [...] “gênero feminino foi objeto sujeito ao efeito da colonização controladora e organizadora da sexualidade, mercado de trabalho e capital.”
	Célia Xakriabá (MÍDIA NINJA, 2020) “Nós mulheres indígenas ainda temos cicatrizes ainda do estupro da colonização, mas nós rememoramos essas cicatrizes não necessariamente para lembrar da dor, mas para entender as possibilidades e os caminhos de cura.”
	Gomes (2019), [...] o corpo colonizado apresenta-se “[...] alvo da ação de opressão dos colonizadores, os africanos e indígenas tinham seus corpos escravizados pelos colonizadores brancos por exploração no trabalho, discriminação, racismo, desigualdade de raça, dentre outros.”
	Fuchs (2019, p. 67) “[...] o roubo, a violação, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a grosseria, entre outras práticas culturais impostas pelas elites descerebradas e as massas aviltadas.”
2.Como o corpo é configurado nas práticas colonizadoras?	Mignolo (2017) Corpo configurado pela modernidade.
	Wenczenovicz; Recziegel e Santos (2019) Corpo sofrido das mulheres por poder patriarcal.
	Célia Xakriabá (MÍDIA NINJA, 2020) Aqui o corpo é configurado como território.
	Para Gomes (2019) O corpo configurado como escravo, exposto e descoberto.
	Silva, Baltar e Lourenço (2018) O corpo é configurado pelo domínio do conhecimento.
	Fuchs (2019, pp. 66-67) O corpo configurado em “instrumento de produção”, como também ser um “opressor” no momento que o colonizado se põe como colonizador.

3.Quais trabalhos ou atividades são exercidas sobre o corpo em práticas pedagógicas decoloniais?	Mignolo (2017, p.10), exercer atividade com: “[...] âmbitos em que poderá ser eficaz no processo da descolonização e libertação da matriz colonial.” ou seja, no pensamento e ação decolonial.
	Gomes (2019, p. 11), “[...] discurso que exalte as Descobertas e critique a Colonização, podendo ser essa uma opção para equacionar o debate e construir espaços de memória que sejam críticos, reflexivos, feministas e antirracistas [...]”.
	Mello e Cruz (2021, p. 10), a prática pedagógica nas populações indígenas, quilombolas e nas comunidades ribeirinhas, por meio de “jogos e brincadeiras cuja tônica é construir ou reforçar valores coletivos de suma importância, como a solidariedade, trabalho coletivo e confecção de cultura material (fabricação de cestarias e artesanatos de maneira geral)”, como também imagens (relacionando seu cotidiano) e a música (paródia).
	Fuchs (2019, p. 96). Os trabalhos e atividades para o corpo indígena Ixil na região da Guatemala por meio de ações culturais propiciam “respeito a conhecer a sua comunidade”, ou seja, conhecer sua identidade (povo, comunidade, seus ancestrais, família e guia espiritual).

Fonte: Elaborado pelas autoras

Pode-se perceber, a partir dos (as) autores (as) supracitados(as), o quanto o corpo passa por diferentes situações que marcaram a vida, o lugar que lhe foi atribuído enquanto mulher/homem, indígena, negro(a), quilombolas e ribeirinhos (as), a trajetória e os sonhos, que foram vistos em muitos momentos da história com valores inferiores em direito, dignidade e até na própria identidade. Por isso a luta de corpos é visível até hoje em classes sociais, educacionais, raciais, sexuais, de gênero, dentre outros.

Partindo disso, o desafio educacional vem pelo novo modo de ver, pensar e agir do outro. Segundo Mello e Cruz (2021, p. 9), nas populações indígenas, quilombolas e nas comunidades ribeirinhas, o ensino deve atribuir “[...] o reforço a valores coletivos imprescindíveis para a vida em sociedade [...]”, ou seja, tanto o que eles já sabem (conhecimento informal), como também o que precisam aprender (conhecimento formal), deve contribuir em sua formação social, pois a educação deve permear o mundo, sua diversidade, dentro e fora de seu convívio (comunidade).

Portanto, Rodrigues (2019, p. 233) nos faz refletir a respeito da “[...] descolonização do ser humano [...]”, é preciso que o próprio ser

humano abra a mente a fim de reconhecer sua condição pela “tomada de consciência” e buscar mudanças partindo do seu modo de ver, agir, interagir, pois quando se tem consciência da opressão e das ações do sistema capitalista, então abre caminhos no pensar e agir pelo outro.

Dessa forma, dar historicidade aos processos de opressão, revisitar “[...] a memória numa perspectiva de desconstrução de memória oficial/normativo em direção à construção da memória positiva dos(as)/silenciados/as” (Colling; Tedeschi, 2015, p. 453), pode contribuir com processos de reconstrução desses sujeitos de forma afirmativa.

Candau (2020), ao tratar de Interculturalidade e decolonialidade, indaga a respeito da necessidade de mudanças consideradas radicais no que diz respeito à escola moderna, práticas de conhecimentos normativos e considerados universais:

[...] seremos capazes de reinventar a escola? Desconstruir numa perspectiva homogeneizadora, padronizadora do formato escolar? De questionar uma concepção dos currículos escolares que promove uma única visão do conhecimento, de caráter moderno e ocidental? De questionar a colonialidade presente nas culturas escolares? De reconhecer inúmeros saberes e práticas insurgentes que realizam professores e professoras no cotidiano escolar, em geral ignorados? De colocar no centro de nossas buscas os grupos sociais subalternizados e inferiorizados? (Candau, 2020, p.685).

Continua a autora: “Se quisermos promover uma educação intercultural crítica e decolonial teremos de assumir estes desafios.” Como se vê, os desafios são revolucionários da reinvenção da escola e produções de outras epistemologias à reinvenção de si e reconhecimento de outros sujeitos dentro de sua plenitude, dos modos de vida e saberes. Enfim, pensar a educação numa perspectiva intercultural, decolonial e relações de gênero anuncia mudanças radicais não só de si, mas das instituições com abertura para o reconhecimento de múltiplos sujeitos que lutam para existir de fato e de forma digna.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se neste artigo sobre o tema: “o corpo na prática pedagógica: da colonialidade à decolonialidade”, momento de reflexão tangente, relacionado aos aspectos do corpo em práticas pedagógicas que vão do colonial para o decolonial, são lutas que permeiam a sociedade, principalmente na comunidade educacional. Nessa perspectiva, o objetivo foi analisar, na literatura, a configuração de corpo nas práticas pedagógicas docentes sobre ação colonizadora e decolonizadora.

Descreve-se que, nas práticas pedagógicas, o corpo se apresenta de forma a refletir, em contexto colonial ao decolonial, o que marca cada fase é o conhecimento, consciência e lutas, visto que, tendo ciência da situação. vem a ação de sobressair na busca de superar as perdas e viver com novos ideais.

Pode-se observar o quanto os corpos colonizados foram violentados, controlados, exibidos, explorados no trabalho, discriminados, desprezados, sofridos por cicatrizes, racismo, marcadores de visão sexista legalizados pela modernidade, o poder patriarcal, escravizado, exposto, descoberto, sendo instrumento de produção e domínio de conhecimento. Numa outra perspectiva, o pensamento decolonial propicia uma nova visão de identidade, construindo espaços de memória críticos, reflexivos, antirracistas, que reforce valores e trabalhos coletivos educacionais de forma afirmativa.

Logo, a perspectiva da pedagogia decolonial possibilitará nova concepção de fazer educação de forma intercultural e com equidade. Nesse desafio, buscou-se sensibilizar para essa temática do corpo articulado com o olhar de gênero e a questão étnico-racial, que também anuncia opressão e exclusão, mas também pode propiciar outros olhares, práticas abertas para mudança, para reinvenção

de si. Perspectiva de fazer educação inclusiva, intercultural rumo à pedagogia decolonial.

Ao articular essas abordagens pode-se perceber a relevância dos estudos do corpo numa formação pedagógica afirmativa, com práticas pedagógicas no campo científico, visto que se tem conhecimento de poucos trabalhos explorados nessa temática, por isso, destaca-se que o corpo e a identidade estão presentes em diferentes momentos da história e na existência humana, logo, eles têm enfrentado desafios que se refletem na vida social, cultural e histórica da humanidade.

A relevância no âmbito profissional está na prática e oportunidade dos (as) docentes de atuarem na escola frente à realidade em que os (as) alunos (as) estão inseridos (as), construindo, assim, caminhos de ensino por meio das práticas pedagógicas que possibilitem diálogo de forma crítica e desmitifique “verdade”, conhecimentos que contribuem para visões excludentes, racista, sexista, discriminatória, classificatória, entre outros.

Desse modo, constata-se que o estudo do corpo na instituição escolar aponta para novos caminhos e perspectivas de esperança para uma educação mais humana, inclusiva, coletiva, plural, por meio de formação com orientações nas ações, trabalhos e atividades que provoquem reflexão sobre o corpo colonizado, configurando uma construção do passado para uma nova realidade de combate, luta e superação, com que, outrora, nem todos(as) se beneficiavam.

Contudo, são desafios que exigem mudanças, reinvenção da escola, de reconhecimento de outras epistemologias e metodologias que estão além da boa vontade individual do(a) docente, pois, passa também por lutas políticas: antirracista, antissexista, antihomofóbico e contra todas as formas de exploração e opressão constituídas pela Modernidade/Colonialidade. Portanto, a conquista de uma

educação intercultural, decolonial e relações de gênero não é algo individual, embora exija de concepção de si e dos/as outros/as, trata de movimento coletivo, institucional, histórico e cultural que permita educação para todos e todas, desmitificar as desigualdades, ver o outro como sujeito pertencente ao mesmo mundo com características e modo de vida diferente, abertos a outros saberes, símbolos, currículos e práticas pedagógicas e de gestão de forma afirmativa.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020. 678.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (org.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015, p. 484.

CRUZ, Giêdra Ferreira da ; SOUZA, Iris Nunes de. Marcas da colonização impressas no corpo e na alma das mulheres: A implacável linguagem do padrão de beleza inalcançável. **Polifonia**, São Paulo, v. 29, n. 54, p. 9-30, 2022.

DAMASCENO, Maira; AMORIM, Gabriel Chaves; CARDOSO, Dorvalino Refej. Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade. **TEL Tempo, Espaço e Linguagem**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 12-27, 2022.

SILVA, Fabrício Pereira da; BALTAR, Paula; LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do saber, dependência epistêmica e os limites do conceito de democracia na América Latina. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 68-87, 2018.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Factor, 1983.

FUCHS, Henri Luiz. **A formação docente a partir de currículos decoloniais**: análise de experiências instituintes em cursos de pedagogia na *Abya Yala*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.

GOMES, Mariana Selister. Dos museus dos descobrimentos às exposições do império: o corpo colonial em Portugal. **Revista Estudos Feministas**, v. 27, n. 3, p. 1-15, 2019.

GOMES, Luana Barth; FLORES, Cristine Gabriela de Campos; SILVA, Gilberto Ferreira da; CASAGRANDE, Cledes Antonio. Por uma escola intercultural: a sala de aula como lugar de muitas histórias. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 46, n. 1, p. 95-112, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/65079/36551>. Acesso em: 13 abr. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MELLO, Mariana Neves Cruz; CRUZ, Samuel Vieira. Ontologias e práxis educacionais: traduções de conteúdos curriculares em comunidades tradicionais e construção de alteridades. **Revista Itacaiúnas**, Ananindeua, v. 1, n. 1, p. 1-15, ago./dez. 2021. Disponível em: <https://revista.editoraitacaiunas.com.br/index.php/ri/article/view/6/3>. Acesso em: 13 abr. 2023.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.l.], v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020.

PONTES, Siegried Xavier. **Além do espelho: corpo, linguagem e significância**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 11 jun. 2023.

RODRIGUES, Wallace. Refletindo sobre um caminho descolonizador para o corpo humano. **Humanidades & Inovação**, [S.l.], v. 6, n. 12, p. 232-239, 2019.

SILVA, Tomaz, Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz, Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva de estudos culturais**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria de análise histórica**. 3^a ed. Recife: SOS CORPO, 1996.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina; RECZIEGEL, Janaina; SANTOS, Marlei Ângela Ribeiro. Discurso colonial e mulheres: Perspectivas do corpo colonizado. In: CAOVIALLA, Maria Aparecida Lucca; MOSCHETTA, Sílvia Ozelame Rigo (org.). **Constitucionalismo latino-americano, direitos da cidadania e justiça ambiental**, São Leopoldo: Editora Karyma, 2019. p. 62. 2019. Disponível em: <https://editorakarywa.files.wordpress.com/2019/10/vol-ii-ebook-iii-seminc3a1rio.-constitucionalismo-direitos-humanos.pdf>. Acesso em 12 jun. 2023.

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA EM INTERSEÇÃO COM AS PERSPECTIVAS FREIRIANA E DECOLONIAL

Katiane Coelho dos Santos¹
Raimunda Kelly Silva Gomes²

1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Educação Ambiental, Gestão escolar, educação do campo, zoneamento ecológico econômico e de Ecologia de Ecossistemas Costeiros e Estuarino, atuando na Zona Costeira Amazônica. Tem desenvolvido atividades de pesquisa no Instituto de Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado do Amapá. Atualmente é docente da Universidade do Estado do Amapá, curso de licenciatura em Pedagogia, e líder do grupo de pesquisa de integração socioambiental e educacional na Amazônia amapaense. Amapá, Brasil.

1 INTRODUÇÃO

A educação ambiental (EA) tem sido um importante meio para promover a conscientização sobre a preservação do meio ambiente. As abordagens da EA Crítica e Freiriana, que serão discutidas neste capítulo, dialogam em uma perspectiva transformadora e emancipatória, buscando promover a consciência crítica e participativa dos alunos na transformação da realidade socioambiental.

Neste estudo, teremos como objetivo principal dialogar entre a EA crítica e a Pedagogia Freiriana em uma perspectiva decolonial, com o intuito de formar cidadãos críticos ecologicamente, além de nos ajudar a construir um aporte teórico para uma reflexão, favorecendo um processo de pensar práticas que superem o pensamento colonial.

Considerando este diálogo de fundamental importância para uma educação crítico- libertadora. Esses diálogos podem contribuir para uma transformação profunda da humanidade em relação aos modos de pensar, agir e se relacionar do homem e natureza, além de a Pedagogia Decolonial nos ajudar a superar o eurocentrismo e o colonialismo presentes na educação tradicional. Com isso, promoverá uma abordagem mais inclusiva e diversa.

Utilizou-se neste estudo o percurso metodológico da pesquisa bibliográfica que, para Severino (2013, p. 106) “[...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisa anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses entre outros”. Os textos encontrados e analisados tornar-se-ão fontes da temática a ser desenvolvida.

Esse capítulo estrutura-se a partir de uma revisão de literatura exploratória, para identificar os objetivos a serem alcançados. Com a escolha dos artigos e livros, os materiais selecionados analisados e as

fontes relacionadas às questões levantadas na pesquisa escolhidas. Finalizo o texto com as considerações finais, que permitem a análise e a compreensão dos objetivos da pesquisa, tendo o entendimento que a interdisciplinaridade, a contextualização, a mediação, o estímulo a reflexão crítica do processo de ensino são os elementos fundamentais para uma práxis pedagógica que estimule a reflexão crítica e que levem ao desenvolvimento de uma sociedade mais consciente, sensível e responsável.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O ENSINAR CRÍTICO E REFLEXIVO: POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Os textos de Freire nos questionam a discutir as práticas educativas, que vão além de sua escrita. As obras *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2013) e *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996) são referências para o repensar dessa prática educativa e, dialogam por uma educação mais crítica, libertadora e comprometida com a transformação social. Neste trabalho, buscaremos dialogar além de Paulo Freire, com outros autores que nos amparam na reflexão sobre a formação de educadores comprometidos com a construção de uma sociedade sustentável e ambientalmente responsável, ações que são necessárias para um mundo melhor ecologicamente.

Uma educação voltada para sujeitos críticos e emancipatórios, é uma educação que indaga, interdisciplinar, levando em consideração a construção de conhecimentos, atitudes, desses sujeitos no ambiente escolar (Torres; Ferrari; Maestrelli, 2014).

As autoras consideram que uma educação crítico transformadora requer o investimento na elaboração e na efetivação de

abordagens teórico-metodológicas que propiciem a construção de mundo, que precisam contrapor as concepções de que o sujeito é um ser neutro e o professor apenas transmite ao aluno, uma via de mão única.

No mundo atual, a educação tem um papel fundamental na formação de indivíduos conscientes e responsáveis. É por isso que a educação libertadora tem se tornado cada vez mais relevante, o que torna sua inserção no ambiente escolar de suma importância, pois busca desenvolver nos alunos habilidades para pensar criticamente, refletir sobre suas próprias ações e tomar decisões conscientes sobre questões sociais, políticas e culturais. Além de incentivar o diálogo e a colaboração entre os alunos, estimulando-os a serem criativos e a buscar soluções para os problemas que enfrentam, e a pensar de forma independente (Freire, 2013).

Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida. Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa (Freire, 2013, p. 94).

É importante ressaltar que o diálogo é um elemento central para o processo de aprendizagem. Freire acreditava que o diálogo autêntico entre pais e educadores promove uma relação horizontal, na qual ambos aprendem e se transformam. O diálogo é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica e para a construção coletiva do conhecimento.

Desse modo, o processo de docência não existe sem o aluno, assim como não há alunos sem o professor. É um processo mútuo, ambos se explicam, apesar de sujeitos distintos, não se reduzem a condição de objeto. Aquele que “[...] ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 12). Compreender que o

ensino não é transferir conhecimento, mas propiciar a esse educando possibilidades para sua própria produção ou construção.

É importante enfatizar a autonomia e responsabilidade do educando em seu próprio processo de aprendizagem. Esses alunos precisam ser encorajados a desenvolver sua capacidade crítica, sua curiosidade e criatividade, tornando-se ativos na construção do conhecimento. “Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que Freire chama de ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (Freire, 1996, p. 13).

Segundo Freire (1996), para ensinar, o educador e a educadora democrático(a) precisa ter uma rigorosidade metódica, não podendo negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar no educando sua capacidade crítica, sua curiosidade e sua insubmissão. Ou seja, essa rigorosidade metódica não se resume apenas ao tratamento superficial dos objetos ou dos conteúdos, entretanto, envolve também a criação das condições necessárias para que o aprendizado crítico seja possível. Em síntese, o educador democrático busca fortalecer a capacidade crítica e a curiosidade dos educandos, além de criar condições para que o aprendizado crítico seja possível, promovendo a construção ativa do conhecimento pelos próprios alunos.

Desse modo, percebe-se, assim, a importância do papel do educador, considerando que sua tarefa docente não é apenas ensinar os conteúdos, mas também a ensinar a pensar certo.

Quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo. O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que

uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. [...] Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (Freire, 1996, p. 14).

Essa reflexão nos traz que o processo de ensinar exige pesquisa, “[...] ensino porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1996, p. 14). Exige criticidade e ética, o que, para esse autor, a promoção da ingenuidade para criticidade não ocorre de maneira automática, uma das tarefas essenciais para a prática educativa progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica.

De uma maneira reflexiva, compreender que o papel do educador é o de criar condições para que seu aluno possa construir o seu próprio conhecimento. Desafiando-se a cumprir a tarefa de ensinar, e não de transmitir o que será estudado, sendo mediador desse processo de ensino. Sabendo que essa não será uma tarefa tão simples, considerando o sucateamento da educação pública, no entanto, não é impossível.

2.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA PERSPECTIVA FREIRIANA E DECOLONIAL

A EA Crítica e a Decolonialidade emergem como respostas contundentes à crise socioambiental que enfrentamos atualmente. Nesse contexto, romper com as estruturas lógicas hegemônicas torna-se reserva para promover uma transformação profunda e necessária, na qual propõe-se uma reflexão e ação consciente sobre as relações humanas com a natureza, considerando a interconexão entre questões

ambientais, sociais e culturais, ao mesmo tempo em que valorizam os saberes ancestrais e não ocidentais. Freire contribuiu significativamente para compreensão dessa temática, especialmente por meio de sua pedagogia libertadora.

Kassiadou *et al.* (2018, p. 21) apresentam a EA *Del Sur* como uma EA decolonial que dialoga com “[...] todas as lutas dos povos de resistência, das comunidades negras, das lutas antirracistas, dos povos indígenas, das mulheres, do movimento LGBTQIA+ entre outros”. Com isso, podemos inferir que ser crítico implica a partir dessas lutas, em prestar atenção a esses discursos que, frequentemente, não estão diretamente relacionados à temática ambiental, porém abordam, sim, uma visão mais abrangente do meio ambiente, considerando aspectos sociais, culturais e políticos. Essa perspectiva circunda a existência humana e molda as interconexões estruturais possíveis em uma sociedade que é capaz de se autorregenerar, ou seja, autossustentar e produzir a si mesma, o que Maturana chama de autopoiese, ou seja, uma sociedade capaz de produzir a si própria. Uma “[...] tentativa de construção com o outro, esses outros negados, esquecidos, negligenciados, encobertos no processo histórico de exploração sistemática que o continente vive” (Sánchez; Stortti, 2018, p. 20).

Quijano (2013) em seu capítulo sobre a exploração da natureza e a crise da colonialidade global do poder, indica que um dos elementos fundamentais da “Colonialidade” Modernidade/Eurocentrada é o novo radical dualismo cartesiano, que separa a natureza da razão. No entanto, em uma perspectiva crítica, não há essa separação, visto que estamos interligados, pois tudo é natureza e tudo faz parte dela.

Freire (2013, p. 76) enfatiza a necessidade de superar a opressão e promover a consciência crítica por meio da educação. Acreditando que deveria ser um processo de libertação e emancipação e que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a

si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

É preciso resistir como uma forma de criar um significado para a existência social e para a vida em si. Isso ocorre porque a ampla população envolvida percebe cada vez mais intensamente que o que está em jogo não é apenas sua pobreza, mas também sua experiência contínua e, além disso, nada menos do que sua própria sobrevivência. Essa descoberta implica que é impossível proteger a vida humana no planeta, sem, ao mesmo tempo, proteger as condições essenciais para a própria existência na terra (Quijano, 2013).

A compreensão da diversidade dos saberes e o reconhecimento deles frente às mudanças sociais requer uma base sólida dos processos que definem a relação entre os seres humanos e o meio ambiente. Nesse contexto, o diálogo permeia a multiplicidade dos indivíduos e suas construções de vida, considerando suas histórias e as complexidades dos processos identitários que se manifestam em formas simbólicas de compreender o ambiente ao redor (Leff, 2001).

A escola é o lugar ideal para abordar essas questões relacionadas ao meio ambiente, o que contribui para o ensino e aprendizagem, bem como para a formação de cidadãos conscientes e críticos.

Loureiro (2006, p. 20) entende que “[...] a escola é a principal forma pela qual a educação se realiza nos moldes configurados na modernidade capitalista, e é indispensável e estratégica nas lutas dos trabalhadores pela emancipação humana”. O autor enfatiza que, não por acaso, várias lutas dos trabalhadores precarizados em seus processos de trabalho e dos povos tradicionais são direcionadas à garantia da educação escolar.

É preciso criar espaços de diálogo para que sejam discutidos projetos e planos de ação, experiências vividas e projetos concretos

que possam contribuir para o desenvolvimento de uma consciência cidadã por parte dos indivíduos que compõem a comunidade escolar, a fim de que eles possam compreender melhor as suas necessidades sociais, ambientais e culturais (SÁ *et al.*, 2014).

No entanto, Granier e Guimarães (2022) constataam que educadores foram e estão sendo formados, em sua maioria, em uma perspectiva conservadora de educação, na qual acabam caindo na armadilha paradigmática. Ou seja, agem de forma automática e não reflexiva, seguindo os padrões e normas estabelecidos pela racionalidade hegemônica. Isso significa que, muitas vezes, as ações não são questionadas ou analisadas criticamente, simplesmente são reproduzidas de maneira automática, sem considerar alternativas ou diferentes perspectivas. Esse pensamento e comportamento automático pode limitar a capacidade das pessoas de enxergar além das fronteiras impostas, dificultando a inovação, a criatividade e a busca por soluções mais abrangentes e inclusivas.

Para Freire (1996, p. 39), “[...] anula o poder criador dos educandos ou minimiza, estimulando sua ingenuidade e não a sua criticidade”. Mesmo que esses educadores, com a melhor das intenções de contribuir para uma prática pedagógica crítica emancipatória, acabam por reproduzir, de maneira inconsciente, ações que favoreçam para uma segmentação do mundo.

Paulo Freire, em toda sua obra, ensina que a superação das relações de opressão predominantes em nossa sociedade se dará por uma educação problematizadora da realidade vivida pelo oprimido. Também nos mostra que o ensinar exige criticidade. A curiosidade dos camponeses que ele havia dialogado ao longo de sua experiência político-pedagógica, é a mesma curiosidade, enquanto mais ou menos destacada diante de “não-eus”, com que cientistas ou filósofos acadêmicos “admiram o mundo” (Freire, 1996)

Na opinião de Floriano e Loureiro (2022), certamente, as questões objetivas do cotidiano das escolas tornam mais difícil a construção de uma prática de EA Crítica. Isso porque, diante de dificuldades materiais, carga horária inadequada e perda gradual da autonomia, os professores são submetidos a processos de gerenciamento de suas atividades, muitas vezes reduzidos a executores de tarefas pré-estabelecidas, o que os leva a adotar uma visão conservadora de EA.

Essa constatação destaca a importância de uma EA que seja articulada às lutas por Justiça Ambiental. Nenhum grupo social deve ser desproporcionalmente afetado pelos impactos socioambientais, o que cria a possibilidade de construir uma prática educativa que questione as relações sociais de produção e busque a edificação de uma nova hegemonia. Para isso, é necessário lutar pela escola pública, autônoma e laica, bem como valorizar a carreira e o trabalho docente. Essas medidas são fundamentais para que se possa materializar uma EA Crítica que contribua para a superação das formas alienadas de relações sociais e com a natureza que são estruturadas na sociedade capitalista (Floriano; Loureiro, 2022)

Assim, os educadores e educadoras autônomos(as) e conscientes de seu papel têm a responsabilidade de criar processos educativos que estimulem a conscientização e a autonomia dos indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento de sua plenitude humana. Além de buscar sempre por sua formação de modo contínuo, sistemático e processual.

Esses educadores e educadoras devem estar atentos à necessidade de atualizar seu potencial profissional, pois vivemos em um mundo em constante mudança. É necessário se preparar da melhor forma possível para o trabalho, buscando qualificação com

base em referências válidas para lidar com os problemas do contexto socioambiental (Dickmann; Carneiro, 2021).

Diante disso, os educadores e educadoras deverão ser ousados e assumir a história de sua formação, redimensionando sua prática. Isso permitirá que eles se tornem sujeitos educadores de uma nova pedagogia, a saber, a da sustentabilidade socioambiental. Terão a tarefa de problematizar a realidade em sua totalidade, de uma perspectiva interdisciplinar, crítica, reflexiva e complexa de mundo (Jacobi, 2005). Em uma perspectiva freiriana, na EA, é importante que se compreenda as relações entre sociedade, cultura e a natureza, e direcionar para uma práxis pedagógica que reflita sobre a realidade socio-histórica-cultural para que seja possível alcançar um mundo melhor.

2.3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola é um lugar de construção de conhecimento, de valores e não só de conhecimentos curriculares. É nesse ambiente o local para se construir e socializar experiências que vão perdurar para a vida toda do indivíduo. No momento atual, temos uma visão mais plural da escola como esse espaço de vivências multicurriculares (Lima *et al.* 2021).

Todavia, é nesse ambiente que o professor e a professora devem ser mediadores de conhecimento significativo à vida de seus alunos. E que o aprender para a vida tenha a força libertadora e modificadora da realidade. É papel e dever da escola e de todos aqueles que integram seu corpo docente possibilitar essas manifestações de vida. Sejam elas científicas e plurais das mais diversas realidades.

Entretanto, a tarefa do educador e da educadora se torna cada vez mais complexa, pois ele tem que abordar as várias facetas

da vida, no âmbito de uma escola diversificada, no contexto de uma escola plural e transformadora, onde se insere o apelo para uma EA que forme pessoas conscientes de sua responsabilidade em preservar ou mesmo de garantir o futuro do planeta para as próximas gerações (Lima *et al.* 2021).

E, apesar das muitas dificuldades, é a escola esse espaço e instrumento de mudança das mentalidades, quando um dia tivermos uma séria preocupação com formação de pessoas ambientalmente conscientes de seus deveres e responsabilidades estaremos dando passos certos para a construção de um futuro melhor. Essa cultura deve ser mudada na escola através da EA, mostrando às crianças e jovens que conservar o meio ambiente não é um luxo, porém uma necessidade urgente se quisermos continuar a viver neste planeta. (Furtado; Beranger, 2022).

A escola é um lugar de construção de valores e conhecimentos. É nesse espaço que o professor e a professora devem ser mediadores de ensinamentos significativos para a vida dos alunos. É necessário que esse conhecimento seja libertador e capaz de modificar realidades. Por isso, torna-se cada vez mais importante a função do educador, pois ele deve abranger diversas dimensões da vida. É na escola que devemos incentivar a EA, para que as crianças e jovens entendam que preservar o meio ambiente é uma necessidade urgente para o futuro do planeta. Com o intuito de fazer com que a EA esteja presente nos currículos escolares, e sua presença seja cada vez mais constantes nas salas de aula, foi inserida no currículo escolar como tema transversal (Narcizo, 2009).

Diante disso, defende-se a importância da inserção da EA nas escolas, com o intuito de conscientizar nossos alunos e ajudá-los a se tornarem cidadãos ecologicamente corretos, visto que a maioria dos

problemas ambientais estão relacionados a fatores socioeconômicos, políticos e culturais (Dias, 1992 *apud* Narcizo, 2009).

2.4 POR UM CURRÍCULO CRÍTICO LIBERTADOR

Com o avanço da modernidade, os conteúdos escolares se tornaram ferramentas poderosas para a formação de subjetividades. Assim, o conceito de natureza é reintroduzido na cultura escolar, no sentido oposto à cultura, e será transmitido através da própria educação (Lobino, 2013).

Para essa autora, é possível presenciar nos currículos escolares esse tipo de concepção. O que não se deve ter um estranhamento se essas concepções estejam presentes na prática escolar, que seria de relacionar a natureza a algo ruim ou sem importância.

A inserção por um currículo emancipatório no contexto escolar é baseada em um modelo de currículo que busca promover a liberdade e a autonomia dos alunos, permitindo que eles explorem seus interesses e desenvolvam suas habilidades de forma independente. O currículo emancipatório também incentiva os alunos a pensarem criticamente sobre o mundo ao seu redor e a desenvolver habilidades de liderança e tomada de decisão.

Para que esse currículo seja inserido, é importante e necessário que o professor e a professora tenham uma formação contínua, para que compreenda a reflexão, a pesquisa, a ação, a descoberta, a organização, a fundamentação, a revisão e a construção teórica, ao invés de apenas adquirir novos conhecimentos técnicos, atualizar-se com novos métodos pedagógicos ou aprender as últimas tecnologias educacionais (Gadotti, 2011).

Para esse autor é de suma importância haver trocas de experiências entre os professores, isso por meio das oficinas e grupos de

trabalho, o projeto político pedagógico também precisa ser discutido, a formação precisa estar centrada na escola, não unicamente escolar. Essa formação precisa basear-se no diálogo, na participação e no senso crítico por uma pedagogia libertadora.

O que muitos professores e professoras sofrem e sentem poderia ser evitado se sua formação inicial e contínua fosse diferente. Em vez de aprender muitas técnicas, deveriam adquirir atitudes, hábitos e valores. Antes de se perguntar o que é necessário saber para ensinar, os professores devem se questionar por que ensinar e como deve ser para ensinar (Gadotti, 2011).

Sair das amarras do ensino tradicional e mecanicista, voltar-se, principalmente, para a realidade do aluno, buscando conciliar aquilo que se vive com o que é mediado em sala de aula. O que, em termos metodológicos, considera um primeiro passo, que os educadores deverão utilizar situações-limites como ponto de partida para o processo educativo para, em seguida, afastar dessas situações e discuti-las com os alunos, destacando os temas-problema. Assim, em um terceiro momento, eles devem problematizar e projetar ações-limites para criar e tornar possível o inédito viável.

No currículo voltado para a EA, apresentado na Política Nacional de Educação Ambiental, no Art. 10 compreende que a EA deve ser “[...] desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal” (Brasil, 1999, p.3).

O currículo apresentado pela EA precisa ter um papel abrangente nas esferas socioeducativa, ambiental, artística, cultural, além das questões relacionadas a gênero, raça, etnia e diversidade que estão incorporadas nas práticas educativas, juntamente com a estruturação e administração desses. Levando em consideração os níveis

educacionais dos cursos e idades dos/das estudantes e as particularidades de cada fase, etapas e modalidades de ensino, considerando o ambiente, a diversidade sociocultural e a origem desse aluno (a). Essa abordagem curricular deve ser variada, permitindo-o o reconhecimento e a valorização da multiplicidade e das diferenças sociais (Brasil, 2012).

Essa inserção curricular na Educação Básica pode ocorrer de três maneiras: primeiro através da abordagem interdisciplinar e transversal de temas ambientais, como parte do conteúdo do conteúdo dos componentes curriculares existentes e pela combinação de ambos os métodos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões inerentes ao trabalho pedagógico por parte dos educadores concentram-se no desenvolvimento de atitudes de consciência ambiental em que o professor se torna elemento fundamental na educação. A escolha por um currículo para o entendimento dos problemas ambientais, com a busca constante da realidade vivenciada pelos alunos, juntamente com conteúdo pensados na ação direta com o homem e a natureza.

Outro ponto de reflexão considerado importante é que os professores estejam preparados para lidar com as mudanças rápidas e contínuas que ocorrem no mundo. Além disso, ter habilidade de desenvolver práticas pedagógicas eficazes que possibilitem o sucesso na mediação dos conteúdos e no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Com isso, os autores abordaram temas relacionados a uma EA que fornecesse contribuições fundamentais à práxis pedagógica dos docentes.

Desse modo, conclui-se que os objetivos propostos no início do estudo foram alcançados, pois conseguimos compreender que a EA Crítica, em uma perspectiva Freiriana e Decolonial, tem um papel fundamental na formação de sujeitos críticos reflexivos. O que se entende é que a interdisciplinaridade, a contextualização, a mediação, o estímulo a reflexão crítica dos conteúdos são os elementos fundamentais para uma práxis pedagógica. A EA Crítica contribui para a formação de sujeitos mais conscientes e responsáveis perante o meio ambiente. Então, é necessário que o ensino na escola seja revisto a partir das contribuições da EA Crítica para que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas que estimulem a reflexão crítica dos conteúdos e que levem ao desenvolvimento de uma sociedade mais consciente e responsável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental, 1999.** Brasília, DF, Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 14, de 6 de junho de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 150, p. 18, 15 jun. 2012.

DICKMANN, Ivo. CARNEIRO, Sônia. **Educação Ambiental Freiriana.** Chapecó: Livrologia, 2021.

FLORIANO, Marcio Douglas; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental em Duque de Caxias, RJ: contradições entre o discurso hegemônico e as questões socioambientais do território. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, p. 1-17, e83004, 2022.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FURTADO, Nilceia dos Santos; BERANGER, Juan Alberto. **A educação ambiental nas escolas**: realidade, perspectiva, desafios e dificuldades. Ponta Grossa: Aya, 2022.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**: Ecopedagogia e educação sustentável. Buenos Aires: CLACSO, 20011.

GRANIER, Noeli.; GUIMARÃES, Mauro. A dimensão freireana da formação do educador ambiental na “ComVivência Pedagógica. **RE-VISEA**, Sergipe, v. 9, n. 1, p. 1-11, 2022.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

KASSIADOU, Anne; Sánchez, Celso; CAMARGO, Daniel Renaud; STORTTI, Marcelo Aranda; COSTA, Rafael Nogueira. **Educação Ambiental desde El Sur**. Macaé: Editora. NUPEM, 2018.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez. 2001.

LOBINO, Maria das Graças Ferreira. **A práxis ambiental educativa**: diálogo entre diferentes saberes. 2ª ed. -Vitória: EDUFES, 2013.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Crítica ao fetichismo da individualidade e aos dualismos na educação ambiental. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 37-53, 2006.

LIMA, Francisco Átila Carneiro; ARNAUD, Francisco Átila Carneiro Lima; CORREIA, Fernando Luís de Sousa; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. Educação ambiental e o currículo escolar: algumas refle-

xões. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 1. n. 1, 2021.

NARCIZO, Kaliane Roberta dos Santos. Uma análise sobre a importância de trabalhar educação ambiental nas escolas. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Rio Grande, v. 22, p. 86-94, 2009.

QUIJANO, Aníbal. “Bem viver”: Entre o Desenvolvimento” e a “Des/colonialidade” do poder. **R. Fac. Dir.** Goiânia, v. 37, n. 1, p. 46 - 57, jan. / jun. 2013.

SÁ, Gilmara Benicio de; SILVA, Rondinelli de Carvalho, DANOWSKI, Huber Danúbio Correia, BEUTTENMÜLLER, Zailton Frederico, ALVES, José Jakson Amancio. Educação e meio ambiente: revisão da literatura. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [S.l.], v. 5, n. 6, p. 40-47, jun. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/meio-ambiente>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SÁNCHEZ, Celso; STORTTI, Marcelo Aranda. **Prefácio dos autores**. In: KASSIADOU, Anne; Sánchez, Celso; CAMARGO, Daniel Renaud; STORTTI, Marcelo Aranda; COSTA, Rafael Nogueira. **Educação Ambiental desde El Sur**. Macaé: Editora. NUPEM, 2018. p. 15-23. Disponível em: https://geasur.files.wordpress.com/2019/03/livro_geasur.pdf . Acesso em: 12 de junho de 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

TORRES, Juliana Rezende.; FERRARI, Nadir.; MAESTRELLI. Sylvia Regina Pedrosa. Educação Ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In: LOUREIRO, Carlos Frederico; TORRES, Juliana Rezende (org.). **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. [livro eletrônico] São Paulo: Cortez, 2014. p. 13-79.

SEGUNDA PARTE

DECOLONIALIDADE E FORMAÇÃO NAS AMAZÔNIAS

CAPÍTULO 9

EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS, CURRÍCULO, DECOLONIALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria do Socorro da Silva Brito¹

Leila Maria Camargo²

¹ Pós-graduada em Educação Digital, Especialista em Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, Especialista em Tecnologia na Educação e Licenciatura em Matemática.

² Orientadora: Doutora em Educação, Docente PPGED/ Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

1 INTRODUÇÃO

Em nosso país, os estudos e pesquisas sobre a colonialidade e a decolonialidade relacionadas com a educação estão aumentando nos últimos anos na intenção de compreender como esses pressupostos influenciam, modificam e interferem no cotidiano escolar. Dessa forma, é necessário entender do que se trata a colonialidade e seus efeitos nas relações sociais e políticas. A colonialidade é a presença de um poder imposto pelo colonizador, o qual controla explora e desumaniza os colonizados, estabelece diferenças nas estruturas de poder que se esconde na modernidade.

Mignolo afirma que a colonialidade “é constitutiva da modernidade. A colonialidade está direcionada à dominação de povos e dos espaços territoriais, dessa forma, surgiram divisões e subdivisões entre dominador e dominados, evidenciando uma relação de superioridade de um para outro, desconsiderando os conhecimentos, a cultura e a identidade do povo dominado, em favor de um poder dominante, o que resultou no fortalecimento da subalternidade dos corpos, mentes, saberes e ambiente. Essas relações se fortaleceram e, com o passar do tempo, o colonialismo se solidificou.

Historicamente, o período hegemônico do colonialismo foi finalizado, porém, o colonialismo social ainda permanece, por se apresentar ainda de modo autoritário e discriminador em várias formas de dominação e controle no mundo.

Já a decolonialidade se apoia na extinção da colonialidade. No contexto decolonial, é necessário aprender a pensar diferente da estrutura de poder europeu que se consolidou ao longo dos anos de dominação, a qual serviu de base pra ser difundida nas escolas considerada como um ensino de excelência. Nesse entendimento, as

rupturas epistêmicas estão deixando sua marca por todas as discussões mundiais sobre o tema.

Em relação a educação, essas rupturas são consideradas valorosas, pois, toda a estrutura escolar se firma, ao longo da história, nesse processo colonial que escondeu, subestimou, desvalorizou as experiências, desejos e expectativas dos alunos.

As mais diversas formas de exclusão, violência e exploração praticadas às pessoas subalternizadas e outros segmentos sociais configuraram um passado que, nos tempos atuais, ainda se mantém presentes ao serem repetidas, essas desigualdades e abusos confirmam que ainda não houve a superação desses atos maléficos. Então, surge o desafio para a Educação decolonial em planejar os meios de superação de desigualdades que reconhecem as alianças entre conhecimento, poder, violência e emancipação social.

Na formação de professores, percebe-se que ainda existem fortes influências dos efeitos da colonialidade, por isso, a opção por uma formação decolonial, a qual deve compreender e romper com a subserviência das instituições de formação inicial e continuada. Adotar perspectivas culturais, sociais, políticos, territoriais, raciais, de gênero e sexualidade que rompam com as barreiras de discriminação e poder dos grupos subalternizados.

O currículo escolar decolonial é um dos pontos do processo de ensino e aprendizagem que será o instrumento para reivindicar o espaço e mudança de vida social como instrumento e fonte de conhecimento. Deve direcionar para outros mundos possíveis, plurais e não universal, ser um agente de mudanças e correções das desigualdades, sendo importante para o entendimento de que a colonialidade do poder deve ser inserida na organização do currículo nas escolas e outras instituições educacionais e de formação.

2 A EPISTEMOLOGIA DECOLONIAL

O colonizador se apresentou como um pacificador, porém, se tornou no enclausurador e opressor do colonizado impondo seus conhecimentos, verdades e vontades, considerava ser supremo e os fatos se não fossem originadas de sua doutrina e convicções não eram aceitáveis. O colonizado era um ser inferior, pois, o que não tivesse origem de suas convicções era considerado inferior, e posteriormente eliminado, não sendo permitido confrontar o mundo que era considerado constituído com verdadeiro e ideal. Aos sujeitos à mercê dessa opressão, só restava aceitar a subserviência e a sobrevivência assimilando a dominação como correta. A colonialidade, demonstra uma relação desigual de poder entre dois indivíduos: o colonizador (norte hegemônico) e o colonizado (sul subalterno).

Na colonialidade, a intransigência e a verdade estão relacionadas ao esclarecimento, e, em consequência, se percebe o aparecimento de uma racionalidade nociva que dificulta a análise e entendimento do contexto de mundo que não está vinculada a um núcleo autoritário do conhecimento.

A colonialidade permanece ainda na contemporaneidade nas nossas relações com o conhecimento, pois, afeta diretamente a formação da identidade dos povos não europeus ao mesmo tempo que influencia na classificação dos saberes.

Afirmar que existe uma epistemologia geral é impossível ou, ainda, que exista uma que organize toda e qualquer realidade. O mundo possui uma diversidade que não se esgota e a população está em um processo de modificação constante. Dessa forma, exigir uma relação entre comprovação e colonialidade é incidir na violência epistêmica.

É importante compreender o significado do termo epistemologia, cuja origem é da palavra grega *episteme* (conhecimento) e *logos* (-ciência), portanto, epistemologia é a ciência da aquisição de conhecimento, então, envolve os seguintes aspectos: os temas ou questões abordadas a fim de que seja produzido conhecimento; modelos e interpretações que podem explicar os fenômenos para que o conhecimento verdadeiro possa ser produzido e os métodos que podem ser utilizados para produzir conhecimento confiável e verdadeiro. Por isso, a Epistemologia, define o como e quem produz como conhecimento verdadeiro.

A “ecologia dos saberes”, corresponde a um conjunto de epistemologias que adota critérios de qualidade que estabeleçam os processos dialógicos, colaborativos, frente as lutas sociais e dos movimentos sociais, ou seja, objetiva criar um ecossistema epistêmico singular que permaneça e cresça igualmente para facilitar, refazer e pluralizar os princípios que instruem a sociedade humana de forma organizada e racional.

3 DO COLONIAL AO DECOLONIAL E SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

A ideia de neutralidade axiológica defendida por Anibal Quijano (2005) define a colonialidade como uma ação política e epistêmica, na qual a dominação colonial das Américas confirma uma dominação colonial direcionando para uma concepção cultural numa perspectiva da racionalidade criando um modelo universal de conhecimento e apresentando uma humanidade racional da Europa e o restante do mundo. Considera ainda que o colonialismo possuía uma relação direta de dominação política, social e cultural dos Europeus sobre os continentes que conquistavam. Entretanto, essa

dominação formal das sociedades sobre outras é considerada como fatos acontecidos no passado.

A sustentação da colonialidade como permanente estrutura de poder está na racionalização e nas relações produtivas. Desse modo, o eurocentrismo mantém o controle e a produção da subjetividade e da existência, a hegemonia do Estado-nação que permanece atrelado ao pós-colonialismo dá origem a periferia. Nesse contexto, esses fatores fortalecedores do sistema colonial permanecem em vigência e apresentam como características a colonialidade do poder, do saber e do ser.

Entender a colonialidade corresponde compreender que a finalização das administrações coloniais e a urgência dos Estados-nação (espécie de sociedade individualizada entre as demais) não resultam no término da dominação colonial, pois, essa estrutura de poder permanece. Daí surge o confronto teórico e político denominado de decolonial.

Nesse contexto, o descolonial significa dissolver o colonial, no direcionamento de contrapor o colonialismo e não a colonialidade.

Grosfoguel(2005) considera que a colonialidade deriva dos processos de descolonização, entretanto, não significa em um resultado de descolonização.

Atualmente, podemos considerar que a decolonialidade conduz ao entendimento de que a colonialidade limita os estudos, pois, ao construir fatos para investigação, hierarquização e separação das relações discriminadoras, um esforço se faz necessário além de garantir análises mais profundas.

O movimento decolonial, se apoiava numa perspectiva pós-moderna como uma crítica à modernidade, porém, sem se desvincular de sua base epistêmica. Optar por uma educação

decolonial, vai além de uma perspectiva militante, deve produzir conhecimento pedagógico que intervenha com e na realidade dos sujeitos inseridos no processo educativo.

3.1 Teorias pós-coloniais

Compreender a colonialidade do saber e do poder resulta afirmar uma nova teoria conhecida com pós-colonial. Para o teórico Stuart Hall, não se trata de ter um antes e depois, mas “ao contrário, o pós-colonial” que registra a mudança de poder para outro contexto ou situação histórica. Nessa perspectiva, considera ainda que o termo “pós-colonial” recai em revisitar a “colonização” por se configurar como uma realidade global transnacional e transcultural – além de produzir a reprodução descentrada, diaspórica ou “global” das narrativas europeias hegemônicas do passado. Dessa forma, “global” não é sinônimo de universal, ou particular de uma sociedade ou nação.

Outro teórico pós-colonial, Anibal Quijano, também elaborou a noção de colonialidade do poder e se manteve representante da crítica pós-colonial. Tem por orientação a perspectiva universal de poder, se aproximando de um viés marxista das relações entre dominantes e dominados.

Castro-Gómez, considera que Quijano se equivoca em considerar a colonialidade do poder para centralizar as diversas possibilidades de análises das relações sociais. Considera ainda que as três dimensões da colonialidade (saber, poder e ser) devem ser analisadas individualmente. Se a colonialidade do poder apresenta a dimensão econômica-política das heranças coloniais, a colonialidade do saber se refere à dimensão epistêmica dela e a colonialidade do ser, à dimensão ontológica.

3.2 A colonialidade do poder, do ser e do saber

Maldonado-Torres e Castro-Gómez concordam que a colonialidade, atualmente, ainda está contida no dia a dia das relações sociais contemporâneas, mesmo que tenha sido originada no período do colonialismo, daí, o destaque da existência de articulação entre os conceitos de colonialidade do poder, do saber e do ser. A colonialidade do poder está ligada à inter-relação entre a diversidade moderna de exploração e dominação; a colonialidade do saber analisa um conjunto das epistemologias e produção de conhecimento das tradições europeias reproduzidas e resgatadas do pensamento colonial; e a colonialidade do ser considera a experiência vivida da colonização e o impacto causado na linguagem e na construção da subjetividade.

3.3 O movimento decolonial: contribuições e influências para o desenvolvimento de uma pedagogia decolonial

Várias ideias contribuíram para a mudança epistemológica do pensamento ocidental causando influências na compreensão filosófica e política de diversos intelectuais de ramos diferentes das ciências humanas nos campos teóricos especialmente na educação.

Em 2002, o antropólogo colombiano Arturo Escobar redigiu o texto “Mundos e conhecimento de outro modo, onde destacava uma rede de pesquisas cujo nome atribuído foi “Modernidade/ Colonialidade”. Nesse texto foi feita a análise das formações e formulações teóricas que alguns intelectuais possuíam em propor uma nova perspectiva epistêmica para interpretar a realidade para torna-la um instrumento de diálogo com os movimentos sociais dessa forma, poderia continuar a manter esse diálogo entre intelectuais e movimentos sociais, pois, seria uma construção à modernidade eurocêntrica nos projetos de civilização e em suas propostas epistêmicas.

Dentre os principais intelectuais latino-americanos que defendiam essa perspectiva teórica apresentando um caráter heterogêneo e transdisciplinar, citamos: Enrique Dussel (Filósofo Argentino), Anibal Quijano (Sociólogo Peruano), Walter Mignolo (Semiólogo e Teórico Cultural Argentino), Ramon Grosfoguel (Sociólogo Porto-riquenho), Catherine Walsh (2019) (Linguista norte-americana radicada no Equador), Nelson Maldonado Torres (Filósofo Porto Rico e Arturo Escobar (Antropólogo Colombiano).

Esse grupo de intelectuais mantinha diálogo e atividades acadêmicas em conjunto com Immanuel Wallerstein (Sociólogo norte-americano) e Boaventura de Sousa Santos (Sociólogo Português). Desse pensamento, surgiu o movimento teórico Modernidade/Colonialidade (M/C).

Para entender o conceito de Pedagogia Decolonial, se faz necessário, previamente, conhecer os conceitos abordados a seguir na perspectiva teórica Modernidade/Colonialidade:

- a) Mito de fundação da modernidade: As classes dominantes europeias criaram o conceito de modernidade quando mantiveram contato com a América, portanto, não teve origem naturalmente europeia. A partir da conquista das Américas, as classes dominantes europeias propagaram que a sua razão era única e universal, sendo que o não europeu estava excluído, ou seja, sua razão era negada.
- b) Colonialidade (do poder, do saber e do ser): A colonialidade é constitutiva da modernidade que, para ser entendida, deve considerar os nexos da herança colonial e as diferenças étnicas produzidas pelo poder moderno/ colonial.

Implica em classificar e reclassificar a população do planeta a partir de uma estrutura que permita articular e administrar essas

classificações, definir objetivos e, na visão epistemológica, para dar significado a um modelo de poder que concentra uma nova produção de conhecimento.

A colonialidade é um padrão de poder resultante do Colonialismo moderno, diretamente ligado ao trabalho, conhecimento, autoridade e relações que se articulam no mercado capitalista mundial e da ideia de raça.

Mignolo foi o primeiro a divulgar/ estabelecer uma diferença colonial que se baseia a partir das “sobras”, vivências e criações da colonialidade que influenciaram na estruturação do mundo moderno/colonial a fim de que seja um meio de intervenção e influência para um novo modelo epistemológico. As produções dos subalternos que não fossem realizadas dentro da modernidade epistemológica eurocêntrica eram consideradas como diferença colonial.

- a) Racismo epistêmico: Não aceita outra epistemologia para a produção crítica ou científica, cabendo aos pensadores ocidentais serem os únicos capazes para ingressar no mundo universal e verdadeiro.
- b) Diferença colonial: Parte da diferença colonial sendo pensada com base nas destruições, experiências e das exclusões advindas da colonialidade para organização do mundo moderno/colonial como forma de intervenção em uma perspectiva epistemológica a qual necessita da subjetividade que será produzida a parte da modernidade epistemológica eurocêntrica pelos subalternizados.
- c) Transmodernidade: Propõe a liberação, integração que inclui a “Modernidade/Alteridade”. Arelado a esse conceito está a “diversidade global” ou “razão humana pluriversal” que considera a diversidade de ideias

universal, como considera Mignolo que o pensamento é universal em um sentido simples, por ser um componente espécies definidas de organismos vivos e é local por não existir produção de pensamento no vácuo.

- d) Opção decolonial (no campo da educação a pedagogia decolonial): Faz referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista. Possui intenção de construir um projeto teórico que conduza a repensar criticamente e de forma transdisciplinar. Tem a característica como força política de se contrapor as tendências acadêmicas dominantes europeias de construção do conhecimento histórico e social; esse é o pensamento dos intelectuais pesquisadores da perspectiva “Modernidade/ Colonialidade (M/C), denominação atribuída por Arturo Escobar (2003).

A geopolítica do conhecimento, a estratégia política da modernidade, considera que, de um lado, afirmou suas teorias de conhecimento e paradigmas como verdades universais, por outro lado, inviabilizou e silenciou os sujeitos produtores de “outros” conhecimentos e histórias.

Significa que a modernidade e a colonialidade são as faces de uma mesma moeda. A colonialidade permitiu que a Europa produzisse um modelo único e universal das ciências humanas cujo objetivo principal é produzir conhecimentos, e se desvincular de todas as epistemologias da periferia ocidental.

- a) Interculturalidade crítica: É um processo de um projeto político utilizado pelos sujeitos subalternizados e pelos movimentos sociais. Catherine Walsh considera a interculturalidade crítica como a “(re)construção de um

pensamento crítico – outro – um pensamento crítico de/ desde outro modo, esta concepção possui três razões pensado e vivido desde a colonialidade ...; reflete um pensamento não eurocêntrico ou de modernidade e tem origem geopoliticamente no sul.

A interculturalidade deve ser entendida como um pensamento inserido no conceito de mudança epistêmica com a capacidade de promover a construção de novos conhecimentos e outra compreensão contextual de sociedade e do mundo, sem esquecer a colonialidade.

No Brasil, esses conceitos são novos, foram elaborados nos últimos 30 anos, os quais dialogam com diversas áreas acadêmicas, em especial, com a educação.

A construção de um novo espaço epistemológico que resulte na interação entre conhecimentos subalternizados com os conhecimentos ocidentais é a representação da interculturalidade, a qual questiona a hegemonia europeia e destaca as ideias e vivências dos subalternizados.

Esses conceitos se entrelaçam e direcionam a concepção de educação por intermédio da pedagogia decolonial, que promoveu a desumanização dos subalternizados pela modernidade europeia e direciona uma crítica à geopolítica do conhecimento, a fim de que seja possível enfrentar e transformar instituições cujas práticas e relações sociais, praticadas com base em uma lógica epistêmica ocidental com racionalidade e manutenção da colonialidade, contestam a hegemonia monocultural e monorracional.

No campo educacional, uma prática decolonial está baseada em ações educativas propositivas e revolucionárias não apenas em críticas, mas, objetivando a criação e construção de um novo modelo político, cultural, social e de pensamento. Em outras palavras, a construção de

uma pedagogia decolonial deve estar além dos processos de ensino e de repasse de conhecimentos em um ambiente escolar oficial, deve ser uma educação política e cultural desenvolvida em ambientes, formais ou não, com participação dos movimentos sociais.

Então, DEcolonizar a educação é construir e executar outras pedagogias que superem a hegemonia da pedagogia tradicional. Por isso, na educação, a palavra DEScolonizar não cabe por somente destacar a supremacia do colonial que não permite manifestações de outros pensamentos e produção de novos conhecimentos.

Diante do exposto, devemos diferenciar o que não é pedagogia decolonial. Nos últimos dez anos, o estudo sobre as teorias decoloniais passou a ser mais abordado e divulgado, em especial, como se relaciona com a educação. As discussões abordam, principalmente, as diferenças raciais, culturais e étnicas que estão inseridas no contexto pedagógico da escola. Abordar esses temas no âmbito das escolas não deve se restringir somente à discussão sem que haja uma contestação política, social, econômica e cultural para que seja considerada uma discussão decolonial.

Para Bell Hooks, os processos de ensino engajados devem reconhecer que “ser professor é estar com as pessoas”. Isso significa que a relação entre as pessoas não é somente um ato pedagógico formal de transmissão de conteúdos, deve representar o compartilhamento de conhecimentos que promovam o crescimento intelectual, humano, social e profissional, a fim de criar um ambiente de aprendizagem que represente significado. Dessa forma, se efetivará a essência da pedagogia decolonial.

Nesse contexto, o desempenho do(a) professor(a) é de extrema importância, pois, será o(a) orientador(a) e condutor(a) de práticas libertadoras e reflexivas que promovam a reflexão para mudança de

um contexto excludente e discriminador, como exemplo, temos o debate sobre racismo, que cabe aos (as) professores(as) a intervenção no contexto escolar de aprendizagem a partir de um debate político, combativo à discriminação e preconceitos no ambiente escolar e no meio social. Esse posicionamento demonstra a efetivação de uma pedagogia decolonial que resulta na efetivação de uma prática transformadora e emancipadora. Desse modo, a prática educativa decolonial será efetivada.

Escolher uma educação decolonial vai além de uma atuação militante política. Ela deve principalmente, ser intermediadora da produção do conhecimento pedagógico para que seja possível a modificação da realidade vivenciada pelos sujeitos envolvidos no processo ensino e aprendizagem. Deve ser um instrumento modificador da herança colonial com apoio dos movimentos sociais. A pedagogia decolonial se apoia em aprender a desaprender para reaprender e aplicar na construção de um novo espaço coletivo de convívio com respeito, sem desigualdades e discriminações.

Pensar uma pedagogia decolonial é intervir na realidade vivenciada pelos sujeitos subalternizados pela colonialidade na busca de efetivar em construir, com diálogo, a pedagogia decolonial baseada em diversas realidades educacionais, movimentos sociais e políticos que devem estar envolvidos no fazer/pensar/ser/sentir de modo diferente da modernidade.

Dialogar e integrar os movimentos sociais absorvendo seus conceitos pedagógicos a fim de modificar a situação opressora colonial. O conhecimento deve acontecer de forma plena em diversas situações e espaços oficiais ou não.

Os processos pedagógicos não podem ocorrer de forma neutra, é necessário que seja definida a partir da modernidade, colonialidade ou criticar o contexto.

Adotar uma postura que intervenha permanentemente na realidade a ser modificada, diálogo e conexões de interculturalidade com os sujeitos subalternos da modernidade/colonialidade, o que se torna um dos maiores desafios teórico e pedagógico por ser um debate polêmico e ainda combater a ótica epistêmica, o que se apresenta como um dos maiores desafios teóricos e pedagógicos. Por ser polêmico no meio acadêmico, passa a ser questionado sob o olhar epistêmico.

3.4 A Pedagogia Decolonial

Exclui todas as formas de exploração, desrespeito e opressão originados pela Modernidade/Colonialidade. Sua essência é produzir conhecimentos que transformem a realidade colonial envolvendo os atores inseridos no contexto educacional e com os movimentos sociais.

Na Pedagogia Decolonial, se deve descartar as marcas coloniais de uma formação repressora e reaprender conhecimentos que promovam uma leitura de mundo partindo das diferenças coloniais, ou seja, aprender, desaprender e reaprender novas ações, perfil e ideias para se atingir um convívio harmonioso e com respeito as novas ideias, diferenças e diversidades. Essas mudanças são complexas, e devem estar em constante construção por todos os sujeitos envolvidos nesse contexto.

A colonialidade do saber se apresenta por meio da extinção do conhecimento acadêmico com base nas ideias ocidentais e a rejeição do saber popular. No âmbito epistemológico, a colonialidade destaca sua dominação, quando reduz conhecimentos e impede o aparecimento do conhecimento, dificultando o surgimento de outras epistemologias.

Pensar em como se pode decolonizar um povo, passa, necessariamente, pela educação dele.

A colonialidade do ser expõe a dimensão ontológica da colonialidade do poder. Dessa forma, o conhecimento experienciado do sistema mundo moderno/colonial subalterniza povos específicos aplicando a desumanização, total ou parcial, e, oposto a isso, outros povos se destacam manifestando sua humanidade ao adotarem a argumentação eurocêntrica que desmerece e rejeita, historicamente, o conhecimento e a experiência de vida dos não europeus.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Abordar a formação de professores sempre será um tema polêmico e complexo, mas, de grande relevância e de constante debate que apresenta uma realidade com grandes distorções frente ao alcance de melhorias básicas para modificar essa formação e sua continuidade e, em consequência, proporcionar melhorias na qualidade do ensino.

Analisando a formação inicial do professor, se percebe que ainda é mantida a reprodução e perpetuação do monoculturalismo, que percebe a diversidade cultural como barreira ao processo educacional. A intenção é de que o professor monocultural seja substituído por um profissional multi e intercultural, ultrapassando o etnocentrismo, o qual passará a adotar uma pedagogia intercultural como instrumento decolonial.

A educação deve ser uma ação emancipadora e libertadora, adotando ideias, conceitos e concepções em sintonia com uma perspectiva epistemológica decolonial que conduza o aluno a despertar uma consciência ética e crítica.

Superar o eurocentrismo na educação é uma necessidade que encontra respaldo nas críticas à desumanização e à transformação de conceitos e ideias do ser humano, que serão remodelados por intermédio da educação e pelos sistemas educacionais coloniais, que mantêm a razão baseadas em causas e efeitos da pós-modernidade neoliberal.

Walter Mignolo (grupo M/C) sugere que negar a existência e a desumanização é uma epistemologia que está relacionada diretamente à “colonialidade do ser”, pois, contém consequências da dominação do ser humano, baseados na sua corporalidade e na rejeição dos povos colonizados.

A decolonização de si mesmo resulta da insurgência. A pedagogia decolonial é resultante da insurgência e da resistência que direcionam a uma educação emancipadora que se constitui em uma outra categoria epistemológica, que proporcionará reescrever a narrativa educacional como projeto político que romperá a opressão e a dominação das variações do colonialismo. Desse modo, aumenta-se a discussão que envolve práticas e opiniões educativas que promovam a autonomia, a dignidade e a liberdade.

Uma das possibilidades para reduzir a desigualdade social é direcionar a formação continuada dos professores orientadas com atividades baseadas no multiculturalismo crítico. A identidade cultural está inserida em cada pessoa e os alunos devem ser incluídos em um processo educativo no qual o respeito permeia a prática pedagógica progressista que não pode ser esquecida, pois, está diretamente relacionada com a ascensão que parte de cada indivíduo para si mesmo.

Os professores são formados para atuar, individualmente, com atividades isoladas direcionadas em manter os grupos

subalternos. Para superar essas amarras, poderão desmistificar, com os alunos, os oblíquos métodos hegemônicos que beneficiam somente quem possui condição financeira abastada. Desse modo, os alunos poderão compreender, escolher e direcionar sua autonomia, porém, a efetivação dessa reflexão se inicia para o professor na sua formação acadêmica e na continuidade no exercício diário da ação docente, a fim de que a reflexão crítica de sua prática pedagógica seja constante com a comunidade escolar onde atua, de modo que se torne uma prática emancipadora, política e cultural constante, ou seja, desenvolver uma pedagogia que seja direcionada às culturas silenciadas.

Pedagogicamente, adotar a multiculturalidade e a interculturalidade críticas nos sistemas educacionais exige uma mudança na práxis dos educadores, que seja dialógica e libertadora a fim de encerrar com os silenciados menos favorecidos. Efetivar uma prática dialógica é ouvir os subalternizados, contudo, a lógica hegemônica do capitalismo neoliberal deve ser abolida, propor desafios, problematizar sua realidade e projetar opções de modificação da realidade que os rodeia. Nesse contexto, uma experiência democrática e participativa, proporcionará a oportunidade de ampliação da leitura e análise do mundo e dos outros.

A prática dialógica (contra-hegemônica) deve proporcionar aos professores, que atuam em sala de aula, cursos de formação continuada que exponham a realidade com a finalidade de superar a própria capacidade de agir e pensar de forma independente, bem como dos seus alunos desenvolvendo em sala de aula trabalhos que fundamentem e orientem a condução dialógica, reflexiva, atuante, democrática, participativa, mobilizadora, criativa e que ofereça a mudança dos envolvidos no processo pedagógico emancipador.

Entender e adotar uma prática decolonial é lento e complexo, mas, a apropriação dessa práxis decolonial, requer planejamento,

reflexões e ações de professores e alunos, pois, será possível vivenciar e experienciar um contexto real que valorize a multiculturalidade e a interculturalidade. Dessa forma, se promove a desvinculação dos ensinamentos coloniais a fim de que seja possível a modificação da sua realidade e subjetividade promovendo sua humanização e emancipação, que conduzam a sua transformação social.

A transformação da educação precisa acontecer em todos os níveis e modalidades de ensino, entretanto, os cursos de formação em nível superior devem passar, prioritariamente, por mudanças e causar o mesmo efeito aos demais níveis e modalidades de ensino.

Outro ponto a ser remodelado é a escola no seu interior pedagógico (ser um espaço diversificado, atrativo, prático, com significado e formador) e, concomitante a isso, a formação dos professores deve acompanhar a mudança no ambiente de formação profissional de futuros professores e dos que estão em exercício da função.

Um dos problemas da formação inicial e continuada para os professores está em estabelecer ligação entre as universidades e as escolas, mas, principalmente, ter o apoio dos gestores públicos. Apoiar os acadêmicos e os professores recém formados será um grande passo para a remodelagem da escola em relação a mudança de paradigma pedagógico colonial e, paralelo a isso, deve existir nas escolas a reflexão e desejo dessa mudança, precisa ser um desejo coletivo que permita replanejar, ressignificar e construir um novo trabalho pedagógico. É um desafio ao novo e é um trabalho de convencimento e conquista pela resistência. Dessa forma, a escola sairá da repetição para a atuação significativa no processo de ensino rumo a atualização e transformação em um espaço social, participativo, político e humanizado.

5 O CURRÍCULO DECOLONIALNA ESCOLA

Decolonizar o currículo escolar conduz a adoção de “caminhos outros” na e para a formação de professores e de alunos, cujos objetivos,

programas e práticas pedagógicas educativas sejam diferenciados das instituições educacionais dos níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido, a educação intercultural demonstra ser o meio mais adequado para a efetivação desse novo modelo de ensino, adotando uma postura decolonial desafiadora nesse contexto de mudança.

O currículo escolar é organizado para que professores e alunos conheçam e concebam o conhecimento eurocêntrico como uma ação normal, pautado na hierarquia de valores e utilidades relacionados aos locais onde as pessoas residem em comunidades. Nesse sentido, a realidade local é construída de referenciais externos, apresentados e impostos pelos colonizadores adotando formas diferentes e variadas, sendo uma a escola.

Pensar em elaborar o currículo escolar se torna um embate diante da necessidade de inserir conteúdos que estejam articulados e direcionados a conduzir o aluno a perceber o mundo considerando as relações humanas e estabelecer ligação com a aquisição de conhecimentos significativos e, em consequência, contribuir em sua formação profissional. Esse contexto vai ao encontro de uma reivindicação e efetivação a partir do instante em que o colonizado clama por seu espaço e lugar no meio social como legítima fonte de conhecimento, que direciona para outras realidades possíveis em diversos conceitos, excluindo a ideologia dominante praticada nas escolas. Para tal, é necessário compreender que a colonialidade do poder está diretamente relacionada à organização do currículo na escola.

Então, a decolonização do currículo se efetiva pela construção de alternativas ao combate e mudança de um padrão mundial de poder, cujos esforços intensos ao combate das muitas faces de poder originam de diversos locais do mundo.

Tendo por base a modernidade e a racionalidade eurocêntrica, o currículo escolar deve ser elaborado em uma perspectiva de um “olhar outro, no qual seu desenho de conhecimento direcione a uma matriz universalizada e sustentada por um “pensamento outro”, que seja intercultural e decolonial.

Adotar um “pensamento outro” resulta em aplicar outro fazer pedagógico. Nesse contexto, a reorganização curricular ou redefinição dos conteúdos para ser satisfatório está diretamente relacionada a mudança de atitude e posicionamento dos agentes envolvidos na oferta da educação, em especial, os professores que são os executores da mudança no fazer pedagógico diário em sala de aula, onde poderão proporcionar atividades mediadoras e motivadoras que permeiam o processo de ensino e aprendizagem.

Para definir um currículo intercultural, é necessário que os conteúdos, procedimentos, atitudes e relações evidenciem os professores e alunos no ambiente escolar, visto que a sala de aula é onde acontece a criação desses sujeitos. Portanto, esse currículo deve envolver as experiências e o conhecimento prévio dos alunos o que resultará na efetivação de “olhares outros” integrando o processo de ensino e aprendizagem.

A efetivação de um currículo decolonial deve ocorrer no presente, não tem a possibilidade de retroagir, está direcionada a formação continuada dos professores e envolve os profissionais que tenham desejo e disponibilidade de desconstruir práticas e posturas didáticas rotineiras de anos e anos realizando abordagens que estimulem a conscientização sobre a função/ papel da educação e seus desdobramentos na condição humana.

Pautada nesta abordagem, se deve definir o papel da escola e do currículo em relação à implantação de uma educação inter-

cultural. A escola é uma instituição social onde ocorre a produção e reprodução do conhecimento e da cultura, então, também pode ocorrer nesse mesmo espaço o desmonte de práticas que discriminam o “outro”, isto será o reflexo de que o currículo escolar conduza a “olhares, abordagens e leituras outras”, porém, atentos à realidade, à subjetividade e à identidade que se deseja construir pelo aluno no ambiente escolar, que refletirá diretamente no meio humano, social e profissional.

Diante dessa reflexão, surge a questão principal: O que ensinar? Para, concomitantemente, se responder: Para quê? Por quê? Como ensinar? Essas perguntas são simples e com muito significado, porém, necessárias que cada professor as faça para si, as quais conduzirão na/ para a reformulação do currículo e do fazer pedagógico, que resultarão em respostas que deverão despertar o convívio solidária, humano, cooperativo e colaborativo. Todo esse fazer direciona o início de uma educação intercultural e, a uma concretização da decolonização do saber, da escola, do currículo e da sala de aula.

Para o professor, adotar e efetivar um currículo decolonial significa promover a compreensão da condição humana, ou seja, o indivíduo se autoanalisar como um ser inserido em uma sociedade que estabelece relações com outros seres, então se inicia o processo de ensinar e aprender para a libertação, o respeito mútuo e a equidade de oportunidades, pois é necessário enfrentar, combater e erradicar a exploração, a dominação e o controle de alguns grupos humanos sobre “outros”.

E ensinar significa adotar o currículo e a pedagogia decolonial para executar práticas insurgentes para resistir, (re)existir e (re)viver, que sejam adotadas metodologias de ensino que enfrentem as desigualdades para efetivar e praticar a equidade, a igualdade e a liberdade, ou seja, adotar definitivamente práticas decoloniais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação está inserida em um contexto político, econômico e social que os agentes públicos e profissionais são responsáveis por esse processo, o qual deve ser ofertado com responsabilidade, competência e qualidade para favorecer os níveis e modalidades de ensino oficialmente constituídos para que sejam ofertados conhecimentos durante todo o ciclo escolar, no qual o aluno precisa e deve estabelecer uma relação com os setores econômico, social, cultural, político, entre outros.

A escola precisa funcionar para atender e assistir o aluno em sua formação profissional, social e humana. Para tal, se torna necessário planejar um cotidiano pedagógico que requer investimentos financeiros, formação continuada, material, equipamentos e ambientes adequados.

A interculturalidade direciona a um significado único quando está diretamente ligada às questões geopolíticas, às lutas históricas e aos embates atuais que direcionam a elaboração de projetos sociais, culturais, políticos, éticos e epistêmicos, que contribuam para mudança e evolução da sociedade e para promover a descolonização.

Um projeto político e epistêmico que vai de encontro ao pensamento da Modernidade/Colonialidade (M/C) é considerado como um “giro decolonial, o qual contesta a supremacia da racionalidade eurocêntrica. Nesse sentido, a decolonização do poder, do saber e do ser, frente a uma iniciativa decolonial, deve efetivar uma postura crítica à colonialidade no âmbito da teoria e da prática.

A aplicação da interculturalidade acontece ao se questionar a funcionalidade e os resultados dos sistemas, normas, conceitos, conteúdos, práticas, posturas e atitudes adotadas no cotidiano

pedagógico desenvolvido pelos professores e demais atores integrantes do contexto educacional.

As mudanças e transformações são resultados de questionamentos, então, problematizar conduz à decolonização do currículo escolar e da escola. Construir experiências de colaboração intercultural, envolve um processo de diálogo com os “outros” ao contestar sobre o cotidiano pedagógico e sua finalidade. Então, articular teoria e prática deve promover um “mundo outro possível” ao ser adotando um modelo de educação intercultural decolonial.

A opção epistemológica sugerida pelo Grupo Modernidade/Colonialidade tem a finalidade de: debater a formação continuada de professores e, ainda, contribuir para a construção de uma racionalidade outra que desperte a liberdade do multiculturalismo e da interculturalidade; direcionar críticas ao colonialismo e, em consequência, permitir a evolução nos estudos pós-coloniais; reforçar as crenças na educação, apesar dos desafios.

Deve propor também ações, o desmonte da instrução adotada pela colonialidade do saber e do ser, em que se construa outra que não impeça a aceitação das diferenças, a redefinição de identidades, a variação de julgamento individual, a consolidação de atitudes independentes e que permitam a ampliação da visão de mundo na qual se tenha a possibilidade de resistir às hegemonias obrigadas pelo modelo europeu e norte-americano, que sirva como exemplo de um caminho alternativo para a educação sendo entendida como um processo social e humano que permita, aos grupos subalternizados, o convívio democrático, cujo objetivo é promover a harmonia, o respeito às diferenças, a evolução e a harmonia.

REFERÊNCIAS

LIMA, Adriane Raquel Santana de; DIAS, Alder de Sousa; AZEVEDO, Ana D'Arc Martins de; NERY, Cristiane do Socorro dos Santos; NETO, João Colares da Mota; GOMES, Raimunda Kelly Silva; NERY, Vitor Sousa Cunha; ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Waldma Máira Menezes de (org). **Pedagogias Decoloniais na Amazônia: Fundamentos, Pesquisas e Práticas**. Curitiba. Editora CRV, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 11 jun. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas. V. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019.

CAPÍTULO 10

REPRESENTATIVIDADE NEGRA NOS CURRÍCULOS OFICIAIS: A APLICABILIDADE DA LEI Nº11.645/08 NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Rizonilda Sales Natividade¹
Albert Alan de Sousa Cordeiro²

¹ Mestranda pelo PPGED/UNIFAP).Docente do curso de Pedagogia/Campus Santana e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, Doutor em Educação (UFPA).

² Docente do curso de Pedagogia/Campus Santana e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, Doutor em Educação (UFPA).

1 INTRODUÇÃO

Ao analisar as práticas pedagógicas aplicadas no Brasil, especificamente no estado do Amapá, constata-se a perpetuação do currículo eurocêntrico, tão enraizado, que exclui a importante contribuição de grupos historicamente explorados e subjugados, como os negros e os indígenas. Apesar de tal constatação não ser novidade, é necessário aprofundar-se sobre o assunto, a fim de se propor conteúdos e práticas decoloniais, os quais abarquem o proposto na Lei 11.645/08, que trata do estudo das Histórias e das Culturas Afro-brasileira e Indígena.

Nesse contexto, é imprescindível compreender a colonialidade, conceito que, no século XXI, foi expresso por intelectuais latino-americanos-americanos, dentre eles podemos citar o filósofo argentino Enrique Dussel (1993), o sociólogo peruano Anibal Quijano (2005), o semiótico Walter Mignolo (2017), e a linguista Catherine Walsh (2009). Tais pensadores questionam o processo de dominação existente desde o período colonial, objetivando transformações epistemológicas voltadas para a valorização de saberes, de outras epistemologias, apresentando um caráter diferente e pluridisciplinar. Ao mesmo tempo, para entender esse conceito, é necessário, antes, entender a colonialidade.

Segundo Pinto e Mignolo (2015), a colonialidade, ou colonialidade do poder, define-se como um sistema ideológico, social, político e econômico que transcende as particularidades do colonialismo histórico e não desaparece com a independência ou com a descolonização. De acordo com Santos (2007), apesar de avanços tecnológicos e econômicos, essa realidade de predominância e dominação epistemológica soberana, que sufoca outros conhecimentos, é tão verdadeira hoje como no período colonial.

A partir dessa constatação, vislumbra-se compreender como a Lei 11.645/08 pode ser transformada em prática nas escolas amapaenses, tornando rotineiro o debate sobre a cultura afro-brasileira, a fim de naturalizar o que é culturalmente arraigado desde que os europeus impuseram seu modo de pensar. Por isso, nessa discussão, é necessário perceber a escola, de acordo com Alvez, Amaral e Dias (2019), como espaço de promoção de visibilidade das vozes silenciadas, das memórias, das espiritualidades, das histórias esquecidas e dos conhecimentos tradicionais subalternizados.

Trata-se, por isso, de uma forma “outra” de nos posicionarmos contra as raízes modernas-coloniais que permeiam todas as esferas da sociedade. A decolonialidade denuncia o colonialismo que constitui a desumanização dos subalternizados pela modernidade europeia. Nesse cenário de uma modernidade imposta e de conceitos arraigados desde a colonização, é que a decolonialidade surge a partir das ideias de uma prática contraposta à geopolítica hegemônica e monocultural. No Brasil, esse diálogo da decolonialidade começou a ser discutido por Candau em 2015, e interligou-se com diferentes áreas do conhecimento, inclusive a educação.

Para Walsh (2013), significa entender uma epistemologia para o novo, portanto, de fato, dar voz ao sujeito outro que se torna excluído. A autora, expoente no que tange a Decolonialidade e as Pedagogias Decoloniais, ao introduzir os aspectos decoloniais, Walsh (2013), apresenta a efervescência crítica dos sujeitos “outros”. O lugar de acendimento da decolonialidade ocorre aliado a esse lugar, local da subalternidade, da marginalidade e das lutas contra a opressão. Em outras palavras, um caminho que indica a rebeldia da decolonialidade é marcado a partir desse lugar “outro” em adição da vontade de luta.

Desde que se proponha a essa práxis revolucionária, acreditamos ser esse o processo para a construção de um caminho

compartilhado entre a educação e a decolonialidade. Assim, podemos pensar em um mundo menos excludente, uma outra via que não compartilhe com o discurso dominador eurocêntrico, estabelecido durante séculos como universal. É preciso ensinar, às novas gerações, que diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política de inferiores. Necessita - se construir uma sociedade baseada na equidade e na justiça, na qual outras epistemologias possam ser valorizadas e perpassadas pela inclusão, pela liberdade e pelo respeito às diversidades. Para que isso aconteça, é preciso elaborar currículos e práticas educacionais que valorizem as diversidades de saberes, de crenças e de costumes, e dialoguem com elas.

O presente artigo tem como objetivo discutir a aplicabilidade da Lei 11.645/08 nas escolas amapaenses, tornando rotineiro o debate sobre a cultura afro-brasileira, a fim de naturalizar o que é culturalmente arraigado desde que os europeus impuseram seu modo de pensar.

2 DECOLONIALIDADE, CURRÍCULO E A APLICABILIDADE DA LEI 11.645/08

Sabemos que, desde que se implantou em solo brasileiro, o domínio europeu, o currículo escolar dominante determina aquilo que deve ser socializado na escola, porque parte da premissa que é universal. Eu, como mulher negra, professora, que atuo no chão da escola, observo que, até hoje, nesses meus 30 anos de magistério, no Ensino Fundamental e Médio de Escolas públicas do Estado do Amapá, há dissonâncias quanto à elaboração e estruturação do currículo, no que concerne às questões identitárias. É percebido um profundo descaso pelas epistemologias “outras,” pelo fato de o currículo permanecer, de forma geral, marcadamente hegemônico e eurocêntrico. Diante disso,

e na busca por uma sociedade mais igualitária, questiona-se sobre esse processo de elaboração e estruturação do currículo, voltado para uma pedagogia decolonial, a fim de alinhar ideias e práticas condizentes com a realidade escolar, já que a Lei 11.645/08 preconiza que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” acadêmicas, constata-se que políticas educacionais propõem nova forma de pensar a educação, voltada para uma formação antirracista que combata a perspectiva eurocentrada, a colonialidade, e, assim, elimine o modelo escolar hegemônico (Brasil, 2008, p.01).

A referida lei traz em seu bojo os componentes curriculares, que podem trabalhar com o conteúdo afro-brasileiro, como os mais indicados para transmitir o conhecimento e a tradição da cultura negra, podemos exemplificar o componente arte. A partir dessa orientação, os professores desses componentes poderão trabalhar os conteúdos indicados? será que somente esses componentes poderiam transmitir tais conhecimentos? Não seria produtivo integrar as disciplinas num esforço para estabelecer as diretrizes e práticas curriculares? Quais as metodologias mais eficazes para apresentar as noções da identidade? Essa discussão requer aprofundamento teórico e debate, por parte dos professores, coordenadores e diretores, a fim de alinhar ideias e práticas que desnaturalizem o pensamento eurocêntrico, vinculado a colonialidade do poder, do ser e do saber. A Lei 11.645/08, apesar

de inserir a cultura africana nos currículos, não traduz a valorização de outras epistemologias. Como implantá-la sem refletir sobre a perpetuação das desigualdades raciais e sociais?

No que se refere a desigualdade racial e social, Boaventura de Sousa Santos (2007), vem à mente como norte para pensar a subalternidade naturalizada da população negra, situação que se manteve mesmo após a independência política-administrativa das nações americanas. Essa relação da desigualdade se manifesta o tempo todo nas relações escolares, já que a colonização deixou marcas de sua dominação, tanto nos povos como nos territórios colonizados. O autor ainda expressa que o colonialismo pode ser entendido, de forma simples, como uma relação político-econômica, na qual uma nação se constitui como império, exercendo poder de dominação em relação a outra, denominada colônia. Pode ser uma dominação epistemológica, relação profunda da desigualdade de saber-poder, que conduziu a supressão de muitas formas de saber próprio dos povos e/ou nações colonizadas.

Num país formado pela miscigenação de raças, a desigualdade social reflete essa forma de classificar a população. Como parte do “novo padrão mundo”, a América Portuguesa também ficou sob a hegemonia europeia, ocidental, cuja lógica exploratória, capitalista, reduziu, diversas culturas dominadas, a inferiores, como se inexistissem. Nesse panorama, os estudiosos pós-colonialistas propuseram-se a revisitar a história das culturas dominadas, a fim de destacar seu protagonismo.

Nesse prisma, grupos como o da Modernidade/Colonialidade¹, formado por intelectuais latino-americanos, com o objetivo de criticar, por meio de projeto epistemológico próprio, a modernidade

1 Os intelectuais que formaram o Grupo Modernidade/Colonialidade são: Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres e Walter Dignolo.

ocidental, especialmente, em sua visão histórica e filosófica, foram e são importantes para enriquecer o debate sobre o colonialismo e a colonialidade que se moldou dentro do sistema colonial imposto por países europeus. Segundo Mignolo (2017), Quijano (2005), Walsh (2009), a colonialidade é mais profunda do que o modelo de exploração em si, porque se enraizou na cultura, nos discursos, na língua, nos currículos escolares, nas leis, nos mais diversos aspectos da vida em sociedade, sempre centrada na raça, na diferenciação criada pelo colonialismo.

Uma das principais proposições epistemológicas do grupo modernidade/colonialidade é o questionamento da geopolítica do conhecimento, entendida como estratégia modular da modernidade. Essa estratégia, de um lado afirma suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibiliza e silencia os sujeitos que produzem “outros” saberes, outros conhecimentos e histórias. Quijano (2005) e Mignolo (2014) acreditam que foi esse processo que constituiu a modernidade, cujo pensamento se encontra na colonialidade. Sendo assim, pode-se entender que a colonialidade é constituída da modernidade, e ela não pode ser entendida sem levar em conta a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu. Segundo Mignolo (2017), a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada, ou seja, modernidade e colonialidade são duas faces de uma mesma moeda.

Maldonado-Torres (2007), por seu turno, afirma que a colonialidade sobrevive até hoje nos manuais de aprendizagem, nos critérios para trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem do povo, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Assim, na construção de outra forma de pensar, que não seja hegemônica, surge o pensamento decolonial, que se refere ao descolonizar, desaprender tudo que foi

imposto como único e verdadeiro em uma educação colonial para ressignificar a educação e construir uma formação decolonial.

Na mesma linha de pensamento, pode-se inserir o intelectual Paulo Freire (1987), de acordo com o qual se fazia necessária uma educação que preservasse a diversidade, a pluralidade, o diálogo, ou seja, a educação libertadora, que visasse a criar seres humanos capazes de produzir suas ideias, suas concepções, uma forma crítica de pensar seu mundo, que incorporasse o reconhecimento das diferenças. Desse modo, provêm-se relações dialógicas e igualitárias entre pessoas que pertençam a universos culturais diferentes, na construção de uma sociedade democrática, plural, humanizada que articule políticas de igualdade como políticas de identitárias.

Ao mesmo tempo em que se sabe que a educação deve ser libertadora para emancipar, como atuar em sala de aula para quebrar paradigma, que Santos (2007, p. 73) nomeia de “pensamento abissal”, o qual separa:

de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia.

Em virtude dessa segmentação de conhecimentos, é necessário, ao contrário, refutá-la por meio do debate e da prática docente. Sob esse ponto de vista, deve-se pensar nas formas de inserir o conhecimento de grupos invisibilizados e subjugados como inferiores. Nesse sentido, seria possível colocar em prática a orientação da Lei nº 11.645/08 por meio do contato com conhecimentos seculares, como os concentrados em terras quilombolas no Amapá. Sendo assim, a prática da investigação de campo possibilitará entender a história, os costumes, a cultura, as práticas econômicas e as atividades comunitárias dos habitantes dos quilombos, a fim de começar a construir uma

metodologia que se empreenda em sala de aula. Nesse contexto, surge a decolonialidade como perspectiva para pensar e intervir na realidade a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, sendo que é possível, então, afirmar que a ela se constrói em diálogo com as diversidades educacionais e com movimentos sociais e políticos, constituiu-se em um pensar/ser/fazer/sentir. Uma ação transformadora de sujeitos, exigindo uma militância constante, ação/alteridade, razão/atitude, pensamento/ação. Portanto, em uma perspectiva decolonial, deve-se pensar a partir do diferente, do outro, constituindo uma ação transformadora.

2.2 COMO PÔR EM PRÁTICA UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL?

É importante entender que a colonialidade não desapareceu com a independência das ex-colônias, e é, por si só, um vínculo entre passado e presente. Nesse espaço entre o presente e o passado, com projeção para o futuro, o pensamento da pedagogia decolonial nasce para transpor a ideia eurocêntrica de mundo. É uma possibilidade emancipadora, de pensar pluriversalmente, baseada no respeito a todas as culturas e, na valorização delas, pensar em outras epistemologias. A decolonialidade, como campo de emancipação epistêmica e ideológica, supera a visão eurocêntrica sobre conceitos repassados como verdade. Assim, a decolonialidade busca emancipar os indivíduos da dominação e da opressão deixadas pelos colonizadores no currículo hegemônico, mantendo um diálogo intercultural e interdisciplinar. Nesse sentido, a educação, pautada nos princípios antirracistas, deve rejeitar as perspectivas eurocentradas e a colonialidade do ser, do saber e do poder.

Por isso, é salutar uma pedagogia decolonial que trabalhe a diversidade na perspectiva da interação, a fim de contribuir para a

conscientização de práticas que permitam desconstruir, desnaturalizar preconceitos e discriminações e indagar os diversos sentidos de igualdade e diferença. Pedagogia que empodere sujeitos, com a finalidade de combater a pedagogia eurocentrada, homogênea, universal, fragmentada e capitalista. Para que isso aconteça, faz-se necessário elaborar e estruturar um currículo voltado para o contexto escolar, social e cultural e, por isso, tornou-se, contemporaneamente, alvo de atenção e de reformas educacionais, e, por essa razão, deve ser buscado em uma perspectiva de transformações sociais, e não com uma visão monocultural e hegemônica, pois, como dito, ele não é neutro e está ligado às questões de poder, à homogeneização. Assim, ao considerar a relação da escola com o currículo de forma decolonizada, pode-se pensar em um currículo representativo das diversas identidades brasileiras, situando-se a dessa proposta de estudo, qual seja, a quilombola.

Nesse sentido, Moreira e Candau (2007, p. 28 *apud* Macedo, 2012, p. 730) aduzem que: “O currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua ‘verdade’”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidade sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade.

No que se refere à identidade, existem diferentes conceitos, sendo que alguns autores como Jacques, (1998) e Bourdieu, (1989) definem identidade como “conceito de si”, “representação de si” e “sentimento pessoal”, analisando-as sob a perspectiva de identidade

social e pessoal, como atributos específicos do indivíduo e/ou características que assinalam a pertença a grupos ou categorias. Outros teóricos como Canclini (1995) e Hall, (2001) partem de uma concepção de sistemas culturais, ou seja, conceituam como “sentimento de pertencimento de realidades” e “conjunto de significados compartilhados.”

Nesse prisma, segundo Hall (2000, p. 70), a identidade é compreendida como culturalmente formada, um posicionamento e não uma essência ligada à discussão das identidades culturais, nacionais e as que se formam por sentidos cambiantes e contínuos do cotidiano do sujeito. Ainda segundo o autor, “[...] as identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história.” Advoga-se, então, que identidade cultural são as particularidades que um indivíduo ou grupo atribui a si pelo fato de sentir-se pertencente a uma cultura específica e que o currículo, em sua estrutura, não pode ser feito desvinculado do contexto social, histórico e cultural, enfim, das identidades. Por conta disso, toda e qualquer adequação que se proponha ao currículo deve se ater às necessidades do mundo, da sociedade e do local, em um movimento avesso a uma educação escolar que, durante grande parte de sua trajetória, foi e ainda é utilizada como instrumento de colonização de mentes

A escola, como instituição social, e o currículo, como parte da escola, precisam estar atentos às transformações sociais, o currículo não pode continuar com uma visão monocultural, hegemônico e inflexível, é preciso se atentar para o fato de que o currículo não é neutro; ao ser veículo de conhecimentos selecionados, ele se liga ao poder, à homogeneização ou diferenciação da escola e, por isso, os educadores precisam estar alertas às suas implicações sociológicas e culturais quando de sua estruturação.

Portanto, busca-se um currículo que amplie e colabore para a consecução do ideal educativo, que sejam analisadas as implicações sociais quando da estruturação do currículo e que ele seja sintonizado com o tempo em que vivemos, mas minimizando as desigualdades sociais e valorizando toda e qualquer epistemologia existente, especialmente aquelas que, no período colonial, foram ditas como inferiores, as subalternas.

Vale destacar, porém, que no campo das discussões acadêmicas, nas últimas décadas, as políticas educacionais propõem novas formas de pensar a educação, voltada para a formação antirracista que combata a perspectiva eurocentrada, a colonialidade, e, assim, elimine o modelo escolar hegemônico.

Na Educação, os movimentos negros agem na transformação da consciência social, na identificação entre grupos, entre pessoas. A partir dessa identificação, fortalecem-se laços ancestrais, assim como se descobrem novos e se estabelecem regras de atuação e de convivência, as quais permitem definir os caminhos para consolidar a importância de grupos historicamente excluídos. Quando há essa integração e a pressão social aumenta sobre interesses enraizados, políticas públicas são criadas como forma de responder à demanda social, mas também de fortalecer a imagem de quem percebeu o momento histórico.

Nessa direção, a Lei nº11.645/08, apesar de orientar sobre a necessidade de introduzir, nos currículos oficiais, o ensino da cultura afro-brasileira e da indígena, não direciona, efetivamente, como se daria esse ensino, em que bases se fundamentar para trabalhar assunto tão complexo em ambiente onde se evitou a temática até então. Por isso, faz-se necessário debater sobre a realidade de cada escola, avaliando, profundamente, a comunidade em que se encontra, a fim de garantir que o meio não impeça e nem dificulte o trabalho docente e dos coordenadores e diretores.

Paulo Freire muito colabora no desenvolvimento dessa proposição, já que sempre defende o aprendizado no ambiente onde se habita, onde se vive, mas também que se construam espaços próprios a partir da conscientização de si. Por mais que essa ideia soe, hoje, como básica, usualmente, não se concretiza em grande parte das escolas públicas e privadas, visto que o currículo oficial, segmentado, deixa de lado realidades específicas. Como programar aulas em ambientes, muitas vezes, desiguais? Como trabalhar a temática da cultura negra numa sala de aula majoritariamente composta por alunos brancos e ricos? Ou como trabalhá-la num ambiente de ancestralidade quilombola?

Se a transformação social depende da conscientização sobre si e sua realidade, deve-se considerar, ao pensar a construção de currículos decoloniais, a regionalidade brasileira, a especificidade de cada estado, de cada município. Existem não só as regionalidades decorrentes do tamanho continental do Brasil, mas também as nuances internas de cada cidade, com seus centros urbanos, caóticos, e suas áreas rurais, muitas vezes, esquecidas no tempo. Como o meio influencia a interpretação sobre si e sobre o mundo ao redor?

Pode-se perceber que a discussão curricular consiste num campo de disputa de afirmações, de identidades, já que o modelo eurocêntrico constrói muros entre saberes, em vez de integrá-los, seja por questões políticas, seja por diferentes formações, seja por falta de infraestrutura, seja pela violência. Como se sabe, a realidade escolar brasileira sofre com descasos há décadas, malgrado projetos bem-sucedidos sirvam de modelo para inovações. A partir dessa constatação, percebe-se que não só os currículos devem ser repensados, mas, principalmente, a estrutura em que se fundamenta a hierarquia, da colonialidade do saber, do poder e do ser.

3 A RELAÇÃO ENTRE PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E A LEI Nº 11.645/08 E SUA APLICABILIDADE NA ESCOLA

A Lei nº 11.645/08 determina a inclusão de temas ligados à história e cultura afro-brasileira, indígena e outros grupos étnicos nos currículos escolares. As pedagogias decoloniais, por sua vez, propõem uma descolonização do pensamento e da prática educativa, questionando o eurocentrismo presente nas escolas e valorizando a diversidade cultural e epistemológica para, em seguida, decolonizar.

A relação entre essas duas abordagens está no fato de que a aplicação da Lei nº 11.645/08 pode ser potencializada por meio das pedagogias decoloniais. Ao adotar uma perspectiva decolonial, as escolas podem garantir que o ensino sobre a história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros não se torne apenas uma obrigação formal, mas sim uma oportunidade para a desconstrução de estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade brasileira.

Além disso, as pedagogias decoloniais podem contribuir para a promoção de uma educação mais plural e inclusiva, em que todas as culturas e conhecimentos são valorizados e respeitados. A aplicabilidade dessas pedagogias na escola depende da formação dos educadores e da construção de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade cultural e a perspectiva decolonial.

3.1 DECOLONIOIDADE E CURRÍCULO ESCOLAR

A decolonialidade é uma abordagem crítica que questiona o eurocentrismo e a colonização do pensamento, da cultura e do conhecimento que permeiam as sociedades ocidentais e seus sistemas de ensino. Nesse sentido, a decolonialidade no currículo escolar propõe uma desconstrução das formas de conhecimento hegemônicas e uma valorização da diversidade cultural e epistemológica.

Assim, a incorporação da decolonialidade no currículo escolar implica em um repensar os conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas que são transmitidos aos estudantes. É necessário incluir temas relacionados à história e cultura dos povos indígenas e afrodescendentes, por exemplo, e promover a visibilidade de outras formas de conhecimento e saberes. Além disso, é preciso garantir a participação desses grupos na elaboração e implementação do currículo escolar, considerando suas perspectivas e demandas.

A implementação da decolonialidade no currículo escolar requer, portanto, uma mudança profunda na estrutura educacional e na formação dos educadores. É preciso repensar os currículos das licenciaturas e promover a formação continuada dos docentes para que possam atuar de forma crítica e reflexiva em suas práticas pedagógicas. A decolonialidade no currículo escolar pode contribuir para uma educação mais plural, inclusiva e transformadora, capaz de romper com as hierarquias e desigualdades historicamente estabelecidas.

3.2 A PEDAGOGIA DECOLONIAL E APLICABILIDADE NA LEI N° 11.645/08 NA ESCOLA

A Pedagogia Decolonial é uma abordagem educacional que visa a desconstrução de práticas e saberes coloniais no ambiente escolar. Essa perspectiva crítica busca valorizar as culturas e conhecimentos dos povos tradicionais, historicamente, subalternizados e negligenciados nos currículos escolares, e promover uma educação que respeite a diversidade e o pluralismo cultural.

Nesse sentido, a aplicabilidade da Pedagogia Decolonial na escola pode estar relacionada à Lei n° 11.645/08, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Ao adotar a Pedagogia Decolonial, as escolas podem garantir que o ensino desses conteúdos não seja apenas formal, mas, efetiva-

mente, contribua para a desconstrução de estereótipos e preconceitos presentes na sociedade brasileira. A aplicabilidade da Pedagogia Decolonial na escola requer uma mudança profunda nas práticas pedagógicas e na formação dos educadores, de forma a garantir que esses temas sejam abordados de forma reflexiva e crítica. A participação das comunidades indígenas e afro-brasileiras na elaboração e implementação do currículo escolar também é essencial para garantir que as perspectivas e demandas desses grupos sejam consideradas. Em suma, a Pedagogia Decolonial pode contribuir para a promoção de uma educação mais justa, plural e democrática, que valorize as diferenças culturais e a diversidade epistemológica.

Diante do exposto, urge que a educação se humanize diante das epistemologias “outras”. A liberdade vem da necessidade de ruptura com a dominação eurocentrada do conhecimento, sendo fundamental pensar em termos de uma pedagogia decolonial, que rompa com a visão de superioridade e hegemonia eurocêntricas, agora em outros contextos e estrutura. As instituições escolares necessitam se ressignificar diante das superficialidade dos conteúdos, especialmente na questão étnico-racial, uma vez que reforça a posição de subalternizados devido, as características do próprio regime de governo e estrutura social. É visível que o ensino brasileiro ainda possui enorme dificuldade para apresentar o negro como protagonista, postura que reforça aspectos impostos no período colonial e propaga o desrespeito e a desvalorização da cultura afro-brasileira, o que favorece o desconhecimento de outras epistemologias existentes na sociedade brasileira.

Segundo Munanga e Gomes (2006, p. 133) afirmam que:

É lutando pela legitimação dos valores culturais do povo, que a escola poderá perceber toda a riqueza e complexa simbologia que o aluno traz. Sistematizar toda a essência estética da nossa

cultura é fugir das armadilhas ideológicas do preconceito e do recalçamento.

O currículo como cultura, portanto, é elemento central no processo educativo, visto que é por meio dele que se expressam projetos de sociedade, visões de mundo e conhecimentos tidos como válidos, produzindo sujeitos e identificações. O currículo não é, em nenhuma hipótese, neutro, envolve interesses de grupos, busca direcionar e controlar a política de ser e de existir, por isso é mesmo uma política curricular.

Faz sentido quando Silva (2011) destaca que o currículo está diretamente envolvido na construção social e, mesmo antes da existência sistematizada dos estudos sobre currículo, ele já estava presente no contexto escolar visto que “[...] de certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo” (Silva, 2011, p. 21).

Nesse sentido, a perspectiva do pensamento decolonial é uma alternativa para se pensar em um mundo menos excludente, uma outra via que não compartilhe com o discurso dominador eurocêntrico, estabelecido durante séculos como universal. Para que isso aconteça, é preciso elaborar currículos e práticas educacionais que valorizem as diversidades de saberes, crenças e costumes e dialoguem com elas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, o objetivo é ampliar a investigação através da pesquisa de campo. Ainda não há enfoque específico, mas uma das possibilidades é pesquisar uma escola situada em uma comunidade Quilombola, por ser um espaço de ancestralidade africana e representa um centro de saberes e de conhecimentos necessários para ajudar a entender a cultura afro-brasileira em sua complexidade, a fim de começar a possibilidade da pedagogia decolonial, para que possam

colaborar com a formação de epistemologias “outras”, de fato, emancipadoras. A escola situada no Quilombo tem um papel significativo a cumprir no cenário da colonialidade do saber e do ser, especialmente por sua localização e cuja população é essencialmente negra. Por conta disso, é que: a escola pode agir no sentido de reforçar a identidade negra quilombola naquele educandário e no próprio Estado do Amapá.

Compreende-se que a escola é uma das instituições capazes de descolonizar e de contribuir para que a realidade do mundo contemporâneo seja refletida e consciente, e o currículo é um dos instrumentos capazes de colaborar para transformação da sociedade, por meio de uma pedagogia que descolonize o pensamento hegemônico. Contudo, analisando a situação de subalternidade, a escola ainda precisa ser instrumento que auxilie nas reflexões a superação e combate à colonialidade curricular.

Ao problematizar a prática da pedagogia decolonial a partir da orientação da Lei nº11645/08, não se questiona tanto a falta de estrutura para pôr em prática a lei, mas, principalmente, como se concebe a pedagogia decolonial em espaços historicamente regidos sob a ótica eurocêntrica de ensino e de comportamento social. Toda transformação requer a soma de forças e, como a escola é parte de um contexto, é fundamental a participação de pais e moradores na formulação de projetos e programas de reconstrução da própria escola e, partindo dela, dos currículos.

O mundo vive transformações aceleradas, por isso, as propostas de outras pedagogias devem acompanhar tais mudanças, que não é possível sem a escuta, a contribuição e participação dos povos/grupos subalternizados, seja no seu processo histórico de luta, denúncia e resistência à colonialidade do ser, do poder e saber – seja na perspectiva de autores/as que escreveram suas dissertações/teses, dentro de uma ação ética-política-epistemológica, que lhes

atravessam como mulheres, negros/as, indígenas, LGBTQI+, e assim por diante – ou até mesmo como pesquisadores/as que compreendem seu privilégio de classe, gênero e racial, porém procuram contribuir para a discussão, não no sentido de “dar” voz aos sujeitos sociais, mas aprender com eles/elas “outras” formas de ser, sentir, viver, que seja capaz de colaborar para um mundo justo, solidário e participativo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Sirlene Maria da Silva; AMARAL, Leila Dias do; DIAS, Alai-des Cardoso. A contribuição do pensamento decolonial na afirmação da cidadania. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 6 n. 7, p. 110-118, 2019.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, Presidência da República, [2023]. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?-tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Brasília, DF, Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

DUSSEL, Enrique. 1492 – **O encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALL, Stuart. **identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2000.

HALL, Stuart, **o conceito de identidade nos estudos culturais britânicos e latino-americanos: um resgate teórico**. Editora DP&A: São Paulo, 2001.

JACQUE, Maria da Graça Corrêa. **Identidade**. In: GUARESCHI, Pedrinho; FONSECA, Tânia Mara Galli; JACQUES, Maria da Graça Corrêa; Carlos, Sergio Antonio; STREY, Marlene Neves; BERNARDES, Maria Guazzelli. **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.159-170.

PINTO, Roberto de Souza; MIGNOLO, Walter D. **A modernidade é de fato universal?** Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. Porto Alegre: Civitas, v. 15, n. 3, p. 381-402, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 11 jun. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, **Novos estudos**, São Paulo, n. 79, p.71-94, nov. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo** – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2012.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá - Colombia, n. 9, p. 61-72, jul./dic. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. Prefácio. In: PALERMO, Zulma. **Para uma Pedagogia Decolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2014b. p. 7-9.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.l.], v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

WALSH, Catherine. 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. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine (ed). **Pedagogías decoloniales**: Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

CAPÍTULO 11

DECOLONIALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES EM RORAIMA

Maria Janilda da Silva Damascena¹

Alessandra de Souza Santos²

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Roraima, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - PPGE/UERR/IFRR, Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico UNINTER, Graduação em Pedagogia e Sociologia UERR, professora da rede estadual de ensino de Roraima, Secretaria de Estado da Educação - SEED; Centro Estadual de Formação de Profissionais da Educação de Roraima - CEFORR e participa do Grupo de Pesquisa Estudo e Ensino de Línguas em Contexto de Diversidade - GPEELCD/UERR, Orcid: 0000-0003-0850-2980.

2 Doutora em Linguística pela Unb, Mestre em Linguística UFRJ, Especialista em Educação Digital Unead/Uneb, Graduada em Fonoaudiologia UFRJ, professora do Mestrado em Educação - PPGE UERR/IFRR, Orcid: 0000-0003-4102-9726.

1 INTRODUÇÃO

O capítulo versa sobre o trabalho desenvolvido na disciplina eletiva do Programa de Cooperação Acadêmica-Amazônia, com o objetivo de analisar as possibilidades de uso de debates decoloniais em formações continuadas de professores, a partir da compreensão do contexto de interculturalidade e inclusão-exclusão vivenciado em escolas de Roraima. Trata-se de experimento teórico, bibliográfico e investigativo, sendo analisados por contribuições de autores renomados como Clímaco (2014), Quijano (2010), Castellar (2019), Lopes (2009), Comenius (2012), Walsh (2007), que debatem sobre decolonialidade/formação de professores/interculturalidade e outros pensadores considerados significativos no campo da ciência. O fundamento do conhecimento permitiu compreender a decolonialidade em processos de formação continuada.

O termo decolonialidade é visto como uma trajetória para enfrentar e desconstruir modelos e concepções atribuídas às populações subalternizadas no decorrer de muitos anos, significando uma análise governada diretamente ao modernismo e ao capitalismo. A definição da decolonialidade se sobrepõem mediante a uma sugestão de confronto à colonialidade as ideias e reflexões contemporâneas (Assis, 2014).

Em relação à educação brasileira, é dominante o exercício pedagógico colonial, isto é, os acontecimentos históricos, a cultura é relatada a partir de um cenário europeu, e não pelas povoações originárias que habitam e que conviveram a história de sua pátria. Por isso, que a interpretação colonial se torna atual nos currículos, nos instrumentos didáticos que transpõe as necessidades sociais e educacionais. De tal modo, a decolonialidade, nasce em um processo de recíproco de lutas e ações contra a colonialidade, que permitem

críticas ao eurocentrismo por razões de conhecimentos omitidos e silenciados, como ainda de respeitar as diferenças de outras culturas contemporâneas. Para tanto, sua finalidade é a reconstrução do ser, poder e do saber.

É fundamental ressaltar a expressão interculturalidade defendida por Walsh (2007), como configuração de resistência histórica e presente dos povos nativos e negros as elaborações de uma concepção igualitária, cultural, governamental e epistêmica, pretendendo confrontar o neocapitalismo, em uma interrupção alicerçada na dominação e marginalização. Percebe-se também que os educadores precisam de formações continuadas e que sejam permanentes, envolvendo uma educação multicultural/intercultural, e de uma compreensão antirracista e decolonial.

A pesquisa está estruturada em tópicos, além dessa introdução, apresenta-se os procedimentos metodológicos, os resultados e discussão as mais relevantes, e as considerações finais. No desenvolvimento do primeiro tópico, citamos a decolonialidade e formação de professores: práticas inovadoras de educação inclusiva, e o segundo abordará a interculturalidade no contexto das escolas de Roraima.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação procurou compreender os estudos científicos sobre interculturalidade, decolonialidade e formação de professores, diante de uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica. Com isso, esclarecer os dados documentais. Esse modelo de análise procura ressaltar prováveis lacunas em estudos efetivados, proporcionando contribuições para um campo científico estabelecido, com elevado grau de comprovação (Galvão; Ricarte, 2019).

Com a finalidade de analisar as obras científicas, a respeito do assunto da interculturalidade no contexto das escolas de Roraima, como ainda as contribuições no campo da formação continuada de professores da educação básica no contexto roraimense, mapeou-se artigos, dissertações com dados bibliográficos do estado de Roraima, por meio de pesquisas digitais. Nessa investigação, o mapeamento foi realizado por meio de uma pesquisa no Google Acadêmico, na qual foram utilizadas as seguintes palavras: “interculturalidade”, “formação de professores” e “decolonialidade”. O que resultou na localização de um grande número de trabalhos. No entanto, focou-se no período entre 2019 e 2020, tendo como resposta a coleta seleta de 6 trabalhos entre artigos e dissertações publicados. O filtro indicado considerou, além do ano, o fato de tratarem das temáticas indicadas nas pesquisas bibliográficas.

Com a coleta de dados que se refere a temática de estudo, foram lidos os resumos, salientando aqueles em que versam acerca da compreensão do estudo da interculturalidade incluída nos currículos e os que tinham como objetivo a formação de professores. Vale ressaltar que, nesse período, os termos não eram o eixo da pesquisa.

Diante do exposto, os seis artigos e dissertações selecionados, exibidos no quadro 1, foram localizados em sites, por abordarem especificamente a temática em foco. Com a apreciação crítica dos artigos e dissertações, observou-se as seguintes expressões: objetivos; procedimentos metodológicos; característica de estudo; campo de pesquisa; personagens envolvidos e a literatura empregada. Diante disso, foi feito um quadro com a finalidade de classificar os artigos e dissertações nomeados para a pesquisa investigativa, considerando as informações fundamentais das obras analisadas, para o debate sobre a interculturalidade e a formação de professores.

3 DECOLONIALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRÁTICAS INOVADORAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A questão histórica do colonialismo brasileiro faz parte uma época proveniente do avanço da extensão territorial, caracterizada pelo comércio marítimo e, ainda, das descobertas de continentes no século XVI. Essas ações configuraram-se na superioridade de alguns países em relação a outros, ou seja, o poder das metrópoles acerca das povoações coloniais constituía uma dominação das populações colonizadas. Assim, essas populações restituíram um padrão distinto de controle e opressão, sendo praticadas no que se refere a regiões, a cultura e a crença, já que, no processo de demarcação local, examinavam os conhecimentos dos colonizados, estabelecendo assim suas culturas e práticas de seus continentes o que ainda impulsionava a depreciação das culturas habitadas (Assis, 2014).

Nas pesquisas de Clímaco (2014), o colonialismo, primeiramente, tinha a finalidade do desenvolvimento capitalista, dada sua procedência no ocidente, precisamente no continente europeu, embora esta propensão tenha sido principiada na modernidade, em um processo histórico conduzido por diferentes conceitos de dominadores. Assim, brota a concepção decolonial no início da modernidade, mediante a coletividade de diversos intelectuais latino-americanos constituídos por Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo dentre outros, constituídos em volta do planejamento da Modernidade/Colonialidade nos anos 90, com a finalidade de argumentar a questão do colonialismo com suas reflexões.

Corroborando, Aníbal Quijano (2010), conceituado pesquisador das proposições de(s)colonial, define a colonialidade do poder como um modelo de superioridade mundial, sendo ocasionadas

pelo domínio da América, consentindo a visualidade de produção capitalista. Os estudos decoloniais admitem uma expectativa de investigação, com subsídios teóricos de estudos variados a respeito da colonialidade, em particular, na América Latina. Nesse sentido, essas análises são vistas como uma concepção de independência cultural, social, político, educativo e econômico, que tende a dar respeito e liberdade não somente ao sujeito, mas a grupos de movimentos culturais como: feminismo, movimentos negros, do ambientalismo, LGBTQIA+, e assim por diante (Quijano, 2010).

Muitos são os escritores que tratam do termo colonialidade na formação de professores, dos quais ressalta-se Silvestre (2016), ao explicar que sua categoria colonial é formada pela discrepância em meio aquele que educa e aquele que se instrui ao ser um educador. Ademais, Roza (2004, p. 156-157, *apud* Castro-Gómez, 2007, p. 86) aborda que “[...] a universidade segue pensando um mundo complexo de forma simples; continua formando profissionais arborescentes, cartesianos, disciplinários, incapazes de intervir em um mundo que funciona com uma lógica complexa”. Por seu turno, Bruno (2018) informa sobre a carência de contestações difíceis em relação aos seguimentos do método colonizatório no domínio epistêmico, além da concepção de técnicas formativas colonizadoras. E, finalizando, Dias e Lopes (2003), comentam sobre a força do mundo globalizado que adapta opiniões e conceitos com eficácia, a produtividade, a avaliação de desempenho da função etc.

Diante desse contexto, esse estudo almeja também pensar a relação de diferentes possibilidades na constituição de conhecimentos essenciais na formação docente, favorecendo um diálogo com tendências teóricas educacionais apropriadas a investigar um aprendizado que acate suas devidas diferenças, deveres e responsabilidades na edificação e aperfeiçoamento para o atendimento a uma

população mais digna e democrática. Isso na apreciação e análise do ser humano na sua evolução, o desempenho educacional em sua concepção ocorre em evidenciar ações sociais e igualitárias capazes de contribuir em seu crescimento profissional.

Nesse aspecto, o valor da formação continuada no ambiente escolar concebe um pensar sobre suas ações pedagógicas e a busca de conhecimentos que permitam ultrapassar obstáculos voltados a superação da escola, do educador e dos educandos. Desse modo, ela precisa ser contínua, e o espaço entre teoria e prática nessa instrução voltada à formação universitária deve ser vencida. Castellar (2019, p. 3) garante:

A educação escolar na contemporaneidade enfrenta diversos desafios, dentre estes os contextos diversificados, o que exige dos futuros professores tanto conhecimento teóricos sólidos quanto práticos que lhes permitam atuar nos diferentes sistemas de ensino, com destaque às escolas públicas. Isto consolida uma demanda efetiva às universidades que é a produção de conhecimentos que subsidiem na licenciatura uma formação de professores que seja sólida em suas bases teóricas e práticas interdisciplinares.

Porém, face a um grupo diverso e um lugar de função um tanto complicada, o professor abrange uma atitude praticamente frágil, epistêmica, mediante seu trabalho pedagógico, criando inovações nas diretrizes educacionais com a finalidade de organizar seus planejamentos, buscando resolver os problemas do dia a dia, a partir de conhecimentos práticos que adquiriu no estágio da docência ou na própria atividade docente.

Compreende-se que muitos são os campos do conhecimento que se inquietam ao argumentar a expressão do colonialismo. Na atualidade, a sociedade vivencia a evolução tecnológica, as mudanças dos princípios morais, sociais e educacionais. Assim, verificou-se a exigência de se refletir sobre a intenção do ensino educacional em seus

diversos níveis e modalidades. Além disso, as razões desse pensamento, frisa a importância da formação continuada de educadores e de práticas pedagógicas, em virtude de o campo educacional ser caracterizado por relatos da história por domínio colonial, diante de um olhar europeu. Ou seja, a história da colonialidade epistêmica ficou centralizada as nações colonizadas pelos europeus, inferiorizando o aprendizado dessas diversas culturas.

Convém destacar as exigências aos cursos de licenciaturas, por serem considerados ocasiões de interações e integração no ambiente escolar, pois os métodos didáticos devem ser desenvolvidos pelo graduando em processo de adaptação e familiarização educativa, que reforça a “[...] a prática é situada como a base para a construção do conhecimento do professor, pois nessas formulações só a realidade pode informar o conhecimento que importa, que é reconhecido como o verdadeiro para as questões que atingem a educação” (Lopes, 2009, p. 87). Por conseguinte, prevalece a dedicação e a responsabilidade com o aprendizado do educando.

Gatti (2010) e Veiga (2012) fazem críticas a diversos cursos de licenciaturas que proporcionam um conjunto de características descontextualizadas, o que não responde ou acata as reivindicações das escolas brasileiras. Brasil (2001), assegura que poucas restrições são dadas ênfases, sendo concedida apenas diálogos didáticos sem argumentações ou observações, numa acentuada forma conteudista, na qual esse novo colaborador profissional precisará instruir-se.

Nessa perspectiva, faz-se necessário citar algumas alterações fundamentais no ambiente educacional, quanto a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), para incluir no currículo oficial da rede de ensino da educação básica, a obrigatoriedade da temática, “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Em relação a formação

de professores, a Resolução CNE/CP nº02 de 20 de dezembro de 2019, apesar das análises indicativa a ela, no seu artigo 7º, apresenta a obrigatoriedade da “[...] adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (Brasil, 2019, p. 05). Diante desse panorama, torna-se inevitável pensar sobre as políticas educacionais envolvidas nas formações continuadas que permitam ao professor o desempenho de novas atribuições profissionais, afim de praticar no ambiente escolar, a liberdade para se construir e estabelecer novos conhecimentos, refletindo sobre sua ação pedagógica.

É importante ressaltar a importância de cada colaborador educacional na formação ativa da constituição de um conhecimento socializado intercultural, visto a participação dos estudantes e da comunidade local, onde a escola está inserida, exercendo atitudes para abolir modelos tradicionais e impertinentes, que inviabilizem a interação e o diálogo de todos os envolvidos nas ações educativas dos gestores, docentes, assistentes e todo grupo escolar, agindo de forma integrada com os estudantes e a comunidade local onde a escola está inserida, exercendo atitudes para abolir modelos tradicionais e impertinentes, que inviabilizem a interação e o diálogo de todos os envolvidos nas ações educativas na diversidade cultural. Para tanto, os saberes interculturais compartilhados no espaço escolar acrescentam a efetivação no aprendizado docente e fortalece a assimilação do conhecimento dentre todos os alunos. Comenius (2012), enfatiza que a instituição escolar tendo interesse no contexto educativo da educação inclusiva apresentará o desenvolvimento de:

Políticas, práticas e culturas que respeitem a diferença e a contribuição activa de cada aluno para a construção de um conhecimento partilhado. Procura por esse meio alcançar, sem discriminação, a qualidade académica e contexto sociocultural de todos os alunos (Comenius, 2012, p. 2).

Analisando os imprevistos vivenciados pelos profissionais na função pedagógica, requerem apoio para que reconheçam a concepção cognitiva, afetiva e coletiva do educando, motivos que carecem serem respeitados. Percebe-se que as opções e métodos didáticos necessitam de pesquisas com conhecimentos teóricos e práticos para que sejam atendidas as necessidades pessoais e coletivas dos alunos, sendo de fundamental importância o auxílio de outros especialistas capacitados, de tal maneira em orientações e nas inserções de práticas diversificadas, culturais e inclusivas.

Nesse cenário, a efetivação da prática docente somente é aceitável diante de um parecer curricular sendo acessível, flexível e que motive o empoderamento do educador a “[...] criatividade, dinamismo e flexibilidade em respeito aos diferentes contextos de sua aplicação e, particularmente, à diversidade do alunado” (Carvalho, 2014, p. 105). Outrossim, as práticas pedagógicas inclusivas culturais necessitam ser modificadas em circunstâncias flexíveis nas quais são desenvolvidas, pois precisam propagar conhecimentos específicos a fim de excluir qualquer forma de preconceito e rejeição no contexto intercultural, compreendendo ainda a importância e o desempenho da escola em propiciar ao aluno uma educação integradora e significativa.

4 A INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DE RORAIMA

Neste tópico discorreremos o assunto da interculturalidade no contexto das escolas de Roraima, com a intenção de se obter os objetivos da pesquisa, onde foi realizado um levantamento de artigos e dissertações que expuseram sobre o contexto da interculturalidade nas formações continuadas de professores, com o auxílio de publicações em sites.

Na revisão sistemática, em relação a temática interculturalidade no contexto do estado de Roraima, foi levantada a partir da análise dos títulos e resumos, procurando garantir autenticidade para cada uma das dissertações e artigos escolhidos para este estudo. Desse modo, permaneceram apenas 6, materiais sucintos de acordo com o subtítulo para serem analisados, segundo o quadro abaixo:

Quadro 1 – Artigos e dissertações indicados para a pesquisa

Nº	Títulos	Ano	Revistas / Dissertações	Autores
01	Interculturalidade e formação de professores indígenas na Universidade Federal de Roraima	2020	Norte Científico Periódico de Divulgação científica do IFRR	Geisel Bento Julião
02	Educação Intercultural: a formação continuada dos professores de Roraima para interculturalidade	2022	E-book - Educação intercultural os desafios de educar na tripli fronteira (PPGE/UERR/IFRR)	Maria Janilda da Silva Damascena
03	As contribuições e os desafios do pensamento decolonial: uma análise aplicada ao projeto pedagógico do curso de história da Universidade Federal de Roraima	2021	Mescla- Revista eletrônica	José Luiz Pereira de Moraes
04	Educar nas fronteiras: reflexões sobre identidade interculturalidade nas escolas da fronteira Brasil Venezuela	2019	Dissertação Universidade Estadual de Roraima - UERR	Graciete Barros Silva
05	Inserção indígena em cursos regulares do ensino superior: considerações para o debate intercultural	2022	Dissertação Universidade Federal de Roraima - UFRR	Elisângela Andrad do Nascimento
06	Os desafios da educação intercultural e a identidade profissional do docente do Instituto Federal De Roraima/Campus Amajari sob a ótica da teoria da complexidade	2019	Dissertação Universidade Estadual de Roraima - UERR	Claudina Miranda e Silva

Fonte: Damascena (2023).

Assim sendo, no levantamento realizado, verificou-se a baixa realização de pesquisas científicas vinculadas aos sites de buscas sobre as temáticas decolonialidade, interculturalidade e formação de professores, visto que foram identificados apenas 6 artigos e dissertações, num espaço de tempo entre 2019 e 2022. No que se refere à investigação, observando o tema da interculturalidade, mais precisamente nas pesquisas que abordem sobre este assunto de estudo e o panorama da formação do professor, é uma questão recente na literatura (Sousa *et al.*, 2022).

Na revisão bibliográfica sobre o assunto da interculturalidade e formação de professores na perspectiva roraimense, formalizada no que diz respeito as avaliações crítica dos resumos e textos, procurando garantir a maior confiabilidade em relação aos seis artigos e disser-

tações nomeados para o estudo. A amostra do quadro 1, exibe uma síntese sobre os pontos: objetivos; procedimentos metodológicos; modelo de estudo; campo de pesquisa; sujeitos participantes assim como a literatura empregada nos temas já relacionados.

De acordo com os dados apresentado no quadro 1, em que está relacionado ao artigo mencionado como Nº 1, do autor Geisel Bento Julião (2020), publicado no *Norte Científico* periódico de divulgação científica do IFRR, o estudo é caráter qualitativo, que envolveu pesquisa teórica e observação de campo. Objetivou-se distinguir e descrever a interculturalidade como princípio teórico metodológico de um currículo de formação de professores indígenas que valoriza dos diferentes conhecimentos nas práticas pedagógicas.

Em relação ao desenvolvimento da pesquisa de campo, ela foi realizada no curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima. As ações desenvolvidas e pensadas pelo autor designaram os debates da transdisciplinaridade, a interculturalidade, e o diálogo como fundamentos teórico-metodológicos, além da investigação como instrumento de formação dos professores indígenas. O autor completa que as lideranças indígenas e os contribuintes não índios, ao arquitetarem a Licenciatura Intercultural, organizaram em sua proposta pedagógica regras teóricas metodológicas que transgrediram o currículo integracionista, proporcionando o processo de ensino e aprendizagem aos diferentes saberes indígenas em diálogo com os conhecimentos acadêmicos.

Continuando a análise, no artigo Nº 2, divulgado no *E-book - Educação intercultural: os desafios de educar na tríplice fronteira* (PPGE/UERR/IFRR), Damascena (2022), objetiva discutir a necessidade de formação continuada aos professores de Roraima para a interculturalidade. Quão intensamente se relaciona ao deslocamento migratório que é uma questão presente na globalização, ocasionado por várias

situações, entre elas se evidencia aspectos econômicos, políticos e sociais. Com respeito à educação, a autora demonstrou questionamentos: como compreender a gravidade da formação continuada e da transposição didática para os educadores na perspectiva da diversidade cultural do estado de Roraima e de se observar aspectos da interculturalidade que podem ser empregados na sala de aula.

O estudo do artigo N° 3, publicado na Mescla - Revista eletrônica sob o título: as contribuições e os desafios do pensamento decolonial: uma análise aplicada ao projeto político-pedagógico do curso de história da Universidade Federal de Roraima, do autor Moraes (2021), teve como objetivo articular os embasamentos do pensamento decolonial com o parecer pedagógico do curso de licenciatura em história da Universidade Federal de Roraima - UFRR, visando compreender que o modelo de construção do conhecimento e dos saberes são provocados pela organização do seu projeto político-pedagógico, e o que contribui na formação dos professores de história em Roraima, na situação fronteiriça e de intensa diversidade cultural, percebendo-se o distanciamento ou a aproximação dos planos de dominação do saber e do poder.

No texto da dissertação N° 4, realizada e divulgada pela Universidade Estadual de Roraima-UERR, por Silva (2019), apresentou no decorrer da pesquisa uma contextualização a respeito da formação das identidades culturais dos educadores da escola de fronteira e seus problemas para tratar da diversidade cultural dos descendentes da fronteira, assim como os conceitos fundamentais a partir de pensadores que discorrem sobre tradição, identidade, interculturalidade e fronteira. Para a autora, foi possível conceber que a construção das identidades culturais dos educadores que se estabelece e se reconstrói diante da ação de identificação e da inter-relação.

Na dissertação Nº 5, de Nascimento (2022), apresentada por meio da Universidade Federal de Roraima – UFRR, pretendeu-se analisar conhecimentos e experiências de ações educativas em licenciaturas de cursos regulares não indígenas que apresentem a presença de alunos indígenas, sobre a constituição de um diálogo intercultural na habilitação docentes. Nessa pesquisa, compreendeu-se que as regulamentações sobre a educação indígena têm como principal garantia o ingresso a educação nas próprias comunidades indígenas em lócus, e ainda a constituição de cursos superiores específicos. Na informação da investigação, as leis são conduzidas para o ingresso indígena na formação superior não indígenas, sem organizações relacionadas nesse processo de diversidade, ou seja, o professor indígena adquirir práticas pedagógicas didáticas que não correspondem com o diálogo intercultural, ocasionando fracasso educativo. Se percebeu a comprovação e a obrigação de se refletir sobre diretrizes exclusiva para esses povos, respeitando assim a essência cultural no ingresso ao ensino superior.

A dissertação Nº 6, escrita por Silva (2019), proporcionada pela Universidade Estadual de Roraima-UERR, analisou-se os desafios da Educação Intercultural, a começar pelas diversas culturas comprovadas nas escolas, procurando-se refletir diante da análise da identidade profissional do educador do IFRR/Campus-Amajari, percebendo sua perspectiva de atuação. A autora adverte que a orientação da educação intercultural proporciona muitos desafios que incluem a formação do docente e a concepção do seu desempenho, considerando a importância e a observação da diversidade cultural atual nas escolas, principalmente da incorporação política da liberdade social.

A análise crítica dos 03 artigos e as 03 dissertações selecionados para o estudo, pode-se citar que nos possibilitou uma perspectiva vasta das discussões direcionadas a interculturalidade, a decolonia-

lidade e a formação de professores, sendo como um dos principais eixos presente da pesquisa, o que nos levou também a pensar sobre a atuação da profissão educacional no aspecto da diversidade intercultural roraimense.

Os assuntos teóricos indicados no artigo Nº 1 e na dissertação Nº 5, mostram-se como perspectivas de abordagem, a interculturalidade e a formação pedagógica indígenas. Para os autores, o caminho pela qualidade de uma educação diferenciada e intercultural é uma imensurável conquista dos povos indígenas que adquiriram o poder de refletir sobre suas próprias ações e procedimentos educativos. Para tanto, é explicado que, no Ensino Superior, a educação indígena procura fortalecer suas identificações e características culturais, segundo as informações da legislação brasileira que necessita de respeito ao princípio da existência. Dessa maneira, entendem que a interculturalidade tem a finalidade de constituir uma relação paralela entre as pessoas e os saberes em circunstâncias de diversidades culturais distintas.

As investigações das dissertações Nº 4 e 6, discutem criticamente a identidade e a educação intercultural nas escolas. Os pesquisadores percebem que o ensino e a intercultural são instituídos como condições das ações pedagógicas, com interações recíprocas em meio aos diversos sujeitos, integrados num ambiente escolar. Para o autor da pesquisa Nº4, a identidade dos professores da escola pesquisada se institui e se reconstrói mediante métodos de identificações, socializações e sobretudo de contradições, visto que a visão exaltada e homogeneizada é mantida pela realização contínua de exclusão nas escolas.

Nesse sentido, os autores esclarecem a necessidade de as escolas desenvolverem um trabalho em favor de uma educação intercultural integradora, embora muito se discuta sobre uma sociedade democrática e que respeite as diferenças. Segundo Candau (2011),

essa é a orientação que precisará ser adotada para a efetivação de uma escola democrática e justa, para estimular a igualdade sem desconhecer as diferenças. Para isso, os investigadores concluem que é preciso que se discuta na coletividade o que é interculturalidade, como ainda assuntos sobre racismo, xenofobia entre outros, proporcionando metodologias que assegurem o reconhecimento da diversidade cultural e da formação de professores. Assim, é fundamental lançar novos olhares para a importância social da carreira do professor como componente de constituição da sua identidade.

Para os autores dos artigos Nº 2 e 3, a interculturalidade e o estudo da decolonialidade devem ser praticados por meio de reflexões que exerçam comportamentos essenciais na formação do professor, empenhados numa educação social e plural. O pesquisador do artigo Nº 2 destaca a contribuição do estudo, no aspecto da interculturalidade, que possibilitará aos professores formação continuada, analisando quão a distinção cultural que deve ser desenvolvida no espaço escolar, tendo em vista os quesitos multiétnicos e reais nas escolas de Roraima. Logo, a formação continuada, nessa expectativa, poderá propiciar uma visão mais concentrada com a diversidade cultural na qual a constatação das diferenças possa estimular propostas e procedimentos que vão motivar suas práticas pedagógicas.

Já o autor do artigo Nº 3 explana a análise crítica de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que deverá problematizar práticas educacionais para pôr em questão embasamentos e estudos decoloniais. Outrossim, a atual tarefa possibilita a associação de um conjunto de informações na perspectiva decolonial diante das práticas diárias. Porém, trata-se de um aprendizado voltado a repensar comportamentos antidemocráticos comprometendo, principalmente, a grupos que, de acordo com a história, são acêntricos e marginalizados, proveniente a um poder central que se vale de atitudes preconceituosas e racistas.

Para Silva e Rebolo (2017, p. 185): “As transformações sociopolíticas que norteiam a atuação dos docentes na atualidade deram um novo sentido para a escola e para o trabalho do professor, que atua com muitas formas de diversidade ao realizar seu trabalho”. Confirmando com esses autores, destaca-se que as pesquisas progridam em relação a formação intercultural possibilitando melhores entendimentos da coletividade por completo.

Portanto, compreende-se que os artigos e as dissertações pesquisados, em sua completude, foram publicados nos últimos 05 anos. Desse modo, percebe-se a priorização das pesquisas no que se discute, sobretudo, a formação do professor, a interculturalidade, a decolonialidade e o papel no que se estabelece em relação à educação. Sá e Cortez (2012, p. 2) explanam que “[...] o entendimento e discussão de saberes multi/interculturais ao cotidiano educativo faz-se indispensável e coloca-se como um dos desafios contemporâneos ao trabalho docente”. Assim, observa-se os debates nas investigações das práticas pedagógicas que abordam a educação indígena e ao imigrante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada sobre o tema direciona para a possibilidade da decolonialidade na formação continuada para professores se faz refletir sobre a forma atrasada de ensinar, mesmo que muitas das conceituações que se empregam para motivar as práticas pedagógicas educacionais permaneçam enraizadas em perspectivas colonizadoras, o que não traz uma contribuição coerente para o aprendizado moderno e objetivo. Ou seja, refletir sob um novo formato de avanço pedagógico, a começar do giro decolonial.

Em relação a isso, admite-se que decolonizar a educação em processo de formação continuada fará com que os educadores possam

pensar sobre o desempenho do ensino, a investigação e gestão, permitindo o incentivo de novas técnicas descentralizadas, além da troca de informações e saberes, com a finalidade de aperfeiçoar suas habilidades e competências em seu desenvolvimento enquanto sujeito num determinado ambiente escolar. Se faz necessário refletir sobre a formação com direcionamento na ação educacional, ampliando assim o conceito de educação de uma forma que considere a importância formativa social.

Ao atender aos objetivos da pesquisa, analisou-se os seis artigos e dissertações selecionados, observando as questões fundamentais distinguindo a importância de cada produção. Assim, destaca-se que a revisão bibliográfica é um tipo de pesquisa exclusiva, buscando entender os dados documentais. Tais tipos de pesquisa sustentam uma estrutura reprodutível de resultados proporcionados por outros pesquisadores que, ao analisá-las e classificá-las, é possível proporcionar, essencialmente, contribuições deste estudo para a interculturalidade e a formação de professores.

É fundamental enfatizar as temáticas da decolonialidade, da interculturalidade e da formação continuada de professores quanto ao questionamento crítico reflexivo das suas ações didáticas no cenário da inclusão da diversidade cultural no espaço escolar, onde surgem, aproximadamente, no contexto dos artigos e dissertações avaliados, tecendo as investigações a respeito da inclusão da interculturalidade nos currículos de formação continuada do docente.

REFERÊNCIAS

CLÍMACO, Danilo Assis. Prólogo. In: QUIJANO, Aníbal (org.). **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder: antología esencial. CLACSO,

2014. p. 13-53. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 9 de 8 de maio de 2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, Ministério da Educação, [2023]. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_009.pdf?query=FORMA%C3%87%-C3%83O. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, Ministério da Educação, [2023]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRUNO, Jéssica Santana. **(Inter) ações afirmativas: Políticas de sentido sobre a colonização/decolonização do conhecimento no currículo e na formação docente**. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CASTELAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Revista Signos Geográficos**. Goiânia-GO, v.1, p. 03-20, 2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 79-91.

COMENIUS, **Estratégias e práticas em sala de aula inclusiva**. 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/75856-estrategia-e-pratica-em-sala-de-aula-inclusiva.html>. Acesso: 04 abr. 2023.

DAMASCENA, Maria Janilda da Silva. Educação Intercultural: a formação continuada dos professores de Roraima para interculturalidade. In: CAMARGO, Leila Maria. LOPES, Sérgio Luiz (org.). **Educação Intercultural**: Os desafios de educar na tríplice fronteira. 2. ed. Boa Vista: UERR Edições, 2022. p. 229-239.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Revista Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

GALVÃO, Maria Cristiane; RICARTE, Ivan Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, [S.l.]v. 6n. 1, p. 57-73, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

JULIÃO, Geisel Bento. Interculturalidade e Formação de Professores Indígenas na Universidade Federal De Roraima. **Norte Científico**, Roraima, v. 15, n. 1, p. 49-62, 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: competencias y asignaturas. In: Congreso Nacional de Investigación Educativa, 9, 2009, México. **Anais...**, México: COMIE, 2009, p. 87-104.

NASCIMENTO, Elisângela Andrade do. **Inserção indígena em cursos regulares do ensino superior**: considerações para o debate intercultural. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2022.

MORAIS, José Luiz Pereira de. As contribuições e os desafios do pensamento decolonial: uma análise aplicada ao projeto político-pedagógico do curso de história da Universidade Federal de Roraima. **Mescla**, [S.l.], v.2 n.1, p.46-62, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

ROCHA, Alessandra Fontes Carvalho. Processos e práticas decoloniais na formação de professores. **RELACult**, [S.l.], v. 3, n. especial, p. 1-19, dez./2017.

SÁ, Maria José Ribeiro de; CORTEZ, Daniela de Souza. Desafios contemporâneos ao trabalho docente: mediações de saberes multi/interculturais no cotidiano educativo. In: Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada, 5., 2012. **Anais...**, Belém: SBEC, 2012. p. 02-19. Disponível em: http://www.sbec.org.br/evt_2012.php. Acesso em: 12 jun. 2023.

SILVA, Claudina Miranda. **Os desafios da educação intercultural e a identidade profissional do docente do Instituto Federal de Roraima/ Campus Amajari sob a ótica da teoria da complexidade**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2019.

SILVA, Graciete Barros. **Educar nas fronteiras: reflexões sobre identidade e interculturalidade nas escolas da fronteira Brasil - Venezuela**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2019.

SILVA, Vanilda Alves da; Rebolo, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Práticas problematizadoras e de(s) coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. 2016. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SOUSA, Lizandra; SOUSA, Fausto; SILVA, Maria Zilma; FREITAS, Suzana; RODRIGUES, Maria; CONCEIÇÃO, Sônia; ARRUDA, Jaciara; CARVALHO, Herli. Formação de professores: Saberes docentes para uma atuação intercultural. **Research, Society and Development**, 11(3), e22211326394, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i3.26394>. Acesso em: 12 jun. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática: entre o pensar, o dizer e o vivenciar**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad

CAPÍTULO 12

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA DECOLONIALIDADE AMAZÔNICA COMO TERRITÓRIO DE INSURGÊNCIA, TRANSGRESSÃO E RESISTÊNCIA

Josenildo Santos de Souza¹
Maristani Polidori Zamperetti²
Georgina Helena Lima Nunes³

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professor da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Integrante de grupo de pesquisa -Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais/UFPEL; Laboratório Acadêmico de Produção de Vídeo Estudantil/UFPEL e Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ambientes Amazônicos (NEPAM-UFAM). Bolsista do CNPQ.

2 Doutora em Educação. Professora do Programa Pós-Graduação em Educação e do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Líder do grupo Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais/UFPEL.

3 Doutora em Educação pela UFRGS. Professora Associada do Departamento de Ensino da FAE/UFPEL

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo gira em torno da formação de professores na perspectiva decolonial a partir do currículo e práticas pedagógicas na Amazônia. Busca-se, neste sentido, trazer reflexões de intelectuais que cristalizam práticas pedagógicas decoloniais na perspectiva reflexiva-crítica no contexto das Amazônias e suas especificidades nas escolas de educação básica e licenciaturas. Este, trabalho resulta das análises de dois trabalhos de pós-graduação em educação vinculados à linha de Formação de professores, trabalho docente, teorias e prática educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Tais pesquisas nos levam a pensar a educação do território amazônico como lugar de saberes outros, sujeitos outros, que compreendem processos educativos na transgressão, na insurgência e na resistência.

O primeiro trabalho é uma tese de doutorado com o tema “Territórios do currículo por áreas de conhecimentos na licenciatura em educação do campo da UFPA, Baixo Tocantins-PA, no combate as encruzilhadas das colonialidade”, de Oscar Ferreira Barros, defendida em 2021, cujo objetivo foi analisar os Territórios do Currículo na materialização da formação docente e combate às colonialidades sob o currículo no curso de Educação do Campo (Barros, 2021). A segunda pesquisa trata de uma dissertação com o tema “Práticas Pedagógicas de Professores do Multisseriado na Tríplice Fronteira Amazônica Brasil-Peru-Colômbia: um olhar decolonial sobre a educação ribeirinha”, da autoria de Maria Auxiliadora dos Santos Coelho, defendida em 2020, objetivando analisar, na perspectiva decolonial, se as práticas pedagógicas de professores do multisseriado consideram a identidade cultural de crianças ribeirinhas no território fronteiriço (Coelho, 2020).

Essas pesquisas tematizam a crítica ao currículo e as práticas pedagógicas eurocêntrica e nortecêntrica que promovem a manutenção e a continuidade das colonialidades que predominam e revelam as formas de subalternização, exploração, opressão, classificação social, aos sujeitos das Amazônia nas instituições de ensino. Uma crítica embasada no pensamento decolonial e da interculturalidade crítica como formas outras de pensar. Nessa perspectiva, para nortear nossa discussão, travamos a seguinte questão norteadora: como o território Amazônico, enquanto território de saberes e conhecimentos outros, contribui na perspectiva de transgredir a formação de professores de bases epistemológicas eurocêntricas para um formação de professores em bases decolonial?

Metodologicamente, este artigo se desdobra da pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, como um estudo que busca contribuir com reflexões no campo da Decolonialidade, currículo insubmisso e práticas pedagógicas decolonial na formação de educadores, traçando um panorama das principais ideias que corroboram para o debate. Assim, este texto traz, inicialmente, reflexões sobre Decolonialidade, currículo, para então discorrer sobre as práticas pedagógicas decoloniais. Por fim, aponta-se reflexões sobre a formação de professores numa perspectiva outra, decolonial.

2 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE COLONIALIDADE, DECOLONIALIDADE E CURRÍCULO

No contexto a que se propõe a discussão aqui apresentada, consideramos importante trazer reflexões do panorama que permeia os aspectos conceituais da temática abordada, muito embora não seja de todo modo possível aprofundar todos os conceitos que tratam os intelectuais que produziram e produzem no campo das colonialidades e Decolonialidade.

2.1 COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE HOJE

Intelectuais de fora dos cânones de produção do conhecimento moderno ocidental eurocêntrico e nortecêntrico, no final do século XX e início do século XXI, influenciados e liderados por Arturo Escobar (2003), promovem uma virada epistemológica. São diversos intelectuais¹ Latino-Americanos do grupo denominado “Modernidade/Colonialidade” que procuram contribuir com reflexões teóricas epistemológicas para propor análise e interpretação da realidade latino-americana “[...] em diálogo com os movimentos sociais indígenas e afrolatinoamericanos” (Oliveira, 2021, p. 23) como alternativas epistêmicas ao projeto civilizacional moderno-colonial eurocêntrico.

A partir de Oliveira (2021, p. 24), entendemos o termo decolonial ou opção decolonial, no campo das abordagens teórico epistemológico, para situar o lugar de enunciação do autor da produção do conhecimento e pensamento crítico, o lugar de enunciação dos sujeitos da pesquisa e dos territórios “[...] subalternizados pela modernidade capitalista [...]”, ou seja, dos territórios das periferias² do ocidente. Nessa perspectiva, a opção decolonial, expressa a tentativa de construção de um:

“[...] projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social [...]” (Oliveira, 2021, p. 24).

Também concordamos com Dias e Abreu (2021), que a energia do descontentamento e a pujança intelectual viabiliza a construção de práxis decolonial em favor de pedagogias outras, resistências outras

¹ O nome dos intelectuais pode ser encontrado em Oliveira (2021, p. 23-24).

² Desde a conquista territorial da América Latina, se descobre o seu lugar na história da Modernidade, bem como, fomos a primeira periferia da Europa moderna e no processo de constituição sofremos o processo de modernização da globalização (Dussel, 1993).

para se chegar à utopia da transmodernidade, tendo sua ancoragem em pedagogias decoloniais.

Concordamos com Oliveira (2021, p. 24), que entender as pedagogias decoloniais e seu arcabouço conceitual forjados nos últimos 30 anos, especialmente “[...] quando se destaca a questão das diferenças no campo educacional [...]”, permite compreensões dos currículos de formação de professores e as práticas pedagógicas. A compreensão do Mito³ da Modernidade, ou seja, a modernidade relacionada à invenção da violência da invasão colonial, que segundo Dussel (1993), é o mito que promove o encobrimento do outro não europeu⁴.

Esse mito, é crucial para o entendimento da invisibilidade e negação do outro, a violência colonial como o outro lado da modernidade, isto é, a modernidade e o seu lado duplo: o lado racional de superação e emancipador e o seu outro lado, o irracional que justifica a violência e nesse caso é a razão do terror. É a razão moderna eurocêntrica encobrindo o outro lado, o “mito irracional” (Dussel, 1993, p. 7). A constituição do outro, a ocultação da colonialidade e imposição colonial que se apresenta quando a Espanha se une a Portugal no período ibérico, são as primeiras regiões da Europa a experimentar a origem de “[...] constituir o Outro como dominado e sob o controle do conquistador, do domínio do centro sobre a periferia” (Dussel, 1993, p. 15). Diz que é a: “[...] América Latina, desde 1492, o momento constitutivo da Modernidade, e a Espanha e Portugal como seu momento constitutivo” (Dussel, 1993, p. 23).

Para Grosfoguel (2008), as estruturas da colonialidades, como matriz do sistema de poder capitalista colonial moderno, ninguém escapa as colonialidades, seja por meio da dominação ou da

³ Para Dussel (1993, p. 24), o mito da modernidade europeia é uma “falácia eurocêntrica”.

⁴ Diante do povo europeu, “[...] todo outro-povo não tem direito. É a melhor definição não só de eurocentrismo mas também da própria sacralização do poder imperial do Norte e do Centro sobre o Sul, a Periferia, o antigo mundo colonial e dependente” (Dussel, 1993, p. 22).

exploração política, sexual, classe social, espiritual, linguística, racial, geográfica, epistêmica e política, nas estruturas hierarquizadas globais entre o europeu e os outros, não-europeu. Na perspectiva de Quijano (2007) é com a invasão das Américas que o capitalismo se instala e se transforma em global, eurocentrado. Com isso a colonialidade e a modernidade se instala, como eixos de padrão de poder que vigora até hoje. A Colonialidade de poder-político e econômico engendra a colonialidade do saber e da cultura nos territórios invadidos, na reorganização política que favoreça a colonização, bem como a classificação social da população no padrão do eurocentrismo e do capitalismo (Quijano, 2007).

Desse modo, criam e naturalizam categorias que Santos (2002) diz tratar-se de estratégia de inferiorização que sustenta o empreendimento colonial de descoberta da América e da África. Nesse caso, o outro do ocidente, a América⁵ (selvagem e a natureza) traz no seu bojo duas dimensões conceituais importantes: “empírica”, a experiência da descoberta (ato imperial de descobrir) e outra “conceitual” e o que há de “específico é a ideia de inferioridade do outro” e precede a dimensão empírica. Isso nos levar a pensar como a colonialidade do poder enquanto colonialidade do saber vai se perpetuando nos espaços educativo. Não obstante, a colonialidade do ser propaga as inferioridades humanas a que esses povos são submetidos e a colonização da natureza como discurso e como prática. Dessa forma, a colonialidade aparece no seu duplo, a natureza como matéria-prima para a produção econômica e os indígenas e os negros são desumanizados e portanto inferiores aos europeus, podem ser escravizados e explorados (Maldonado-Torres, 2007).

Disso decorrem estratégias geográficas do conhecimento eurocêntrico e da pretensa superioridade, cria o “outro”, “subdesenvol-

5 A América Latina foi a primeira colônia da Europa moderna e a primeira periferia antes da África ou Ásia.

vido”, “atrasado” (Grosfoguel, 2008). Nesse sentido, a decolonialidade enquanto ação de resistência, insurgência, desobediência e crítica epistêmica se faz necessário em vista de produzir conhecimentos outros frente a hegemonia do conhecimento eurocêntrico que permanece nos sistemas de ensino. A decolonialidade na educação e na formação de professores como afirmação das pedagogias decoloniais como utopia política (Dias; Abreu, 2021) assume um papel de transgressão das mentes, dos corpos e das vidas dos sujeitos subalternos, dos espaços-tempo, dos territórios, das culturas, especificamente dos sujeitos do território amazônico, como os territórios *locus* das pesquisas de Barros (2021) e Coelho (2020).

Então, pensar os espaços educativos, a formação de professores e suas práticas, remete às diversas formas de colonialidades a que esses espaços são mantidos com vista à dominação e mercantilização da educação. É urgente construir pedagogias decoloniais como possibilidades outras, num momento social em que os povos subalternos estão em luta, em movimento pela garantia dos seus direitos básicos. Para isso, precisamos refletir sobre como os currículos estão se constituindo nos espaços de formação enquanto instrumentos de dominação ou de transgressão e fortalecem as epistemologias, metodologias e estratégias de luta dos movimentos sociais na perspectiva das pedagogias decoloniais.

2.2 CURRÍCULO EUROCÊNTRICO X CURRÍCULO IN-SUBMISSO: “AS ENCRUZILHAS” DA FORMAÇÃO

Neste tópico provoca-se pensar o currículo como categoria e objeto formativo que incide nas práticas pedagógicas. Neste sentido, traz a reflexão do currículo eurocêntrico pautado nos paradigmas dominante que propaga a visão de mundo da hierarquização, da subordinação e da segregação de conhecimentos e saberes oriundos dos

povos e sujeitos subalternizados. Nesse caso, é o currículo colonizando a educação, a formação de professores e as práticas pedagógicas mantenedoras das colonialidades nas territorialidades.

Por outro lado, os processos de insurgência sempre nos permitem pensar e construir conhecimentos por outros ângulos, como faz Barros (2021), ao discutir o currículo insubmisso e decolonial. Nessa perspectiva, Barros (2021), ao considerar o currículo de um curso de licenciatura em Educação do Campo, o território como *locus* central das marcas da Colonialidade do Poder, Saber e Ser, propõe inverter a lógica hegemônica eurocêntrica dos currículos colonizadores, indicando o Currículo Decolonial para a formação de professores. A pesquisa de Coelho (2020) traz como *locus* a região fronteira entre o Brasil e Peru, em uma escola na fronteira entre a cidade de Benjamin Constant-Amazonas-Brasil e Islândia/Peru, pertencente ao distrito de Yavarí, na Amazônia peruana de Loreto, e a perspectiva de práticas pedagógicas decolonial.

A escola da comunidade em área de várzea, abriga a etnia Kocama, atende alunos brasileiros indígenas e alunos com dupla nacionalidade (Brasileira/Peruana) que moram na cidade de Islândia. Muito embora a comunidade seja indígena e reconhecida pela Funai, a escola não é indígena (Coelho, 2020). Concordamos com Coelho (2020, p. 26) , que os territórios “[...] são lugares que mostram aspectos importantes da diversidade cultural, das complexas atividades cotidianas que requer um entendimento e compreensão no processo de formação educacional das crianças em áreas de fronteiras”. O território se articula ao contexto educativo, cultural e das relações sociais.

Esse Território Fronteiriço é assumido como uma categoria essencial para compreensão do objeto em estudo pelas culturas e identidades que o constituem. Ou seja, não podemos deixar de considerar as relações sociais e culturais que ocorrem nesse

território e que incide diretamente no espaço escolar, assim como as lutas e resistências expressas nesse território (Coelho, 2020, p. 26).

A partir de Coelho (2020), é possível inferir que o território é um espaço de poder, é um espaço político de lutas, resistências e reexistências para atividades pedagógicas decoloniais como apontam Walsh (2013), que o aprendizado desencadeado pela pedagogia decolonial move o pedagógico para o campo político de lutas frente ao cenário social e cultural eurocêntrico e Palermo (2019), que nos leva a pensar as Amazônia com um desses lugares decolonial, para efetuar a crítica as colonialidades que exerce um poder globalizado, continua a produzir sujeitos subalternizados. Mas também é um espaço próprio e singular que abriga uma intensa dinâmica sociocultural, pode ser uma alternativa local a decolonialidade frente ao globalismo.

Nota-se em Coelho (2020, p. 29), o território no contexto sociocultural, ao vislumbrar a fronteira “[...] como um espaço social de múltiplas vivências e experiências, de transição, mudanças, reconfiguração territorial, resistências, estratégias de sobrevivência, mas também de processos de ocupação, frente econômica, política, conflitos étnicos e ambientais”. Nesse contexto, a proposta de Barros (2021), converge ao considerar a educação nas Amazônia na perspectiva decolonial, evidenciando os movimentos sociais de luta pela terra, pela reforma agrária, que coloca as populações do campo, indígenas, quilombolas e ribeirinhas, sendo o currículo Decolonial um instrumento a nortear a luta.

Nessa dinâmica, como superar a colonialidade do poder, saber, ser e da natureza? A organização de um currículo decolonial insurgente e insubmisso para a formação de professores em territórios das Amazônia, seria um pressuposto a considerar? Concordamos com o ponto de vista de Coelho (2020) e de Barros (2021) ao tomar os

territórios como espaço vivo e vivido como currículo, como pilar da Decolonialidade e as experiências dos movimentos de luta e resistências construídos na interculturalidade crítica. Nesse caso, os currículos decolonial, podem servir como pauta e estratégias de lutas sociopolíticas, ambientais, produtivas, territoriais, pedagógicas e culturais, possam construir outras práxis interculturais na perspectiva crítica de uma pedagogia decolonial que venha superar a naturalização e a invisibilidade da diversidade cultural e interculturalidade.

Barros (2021), ao denominar territórios do currículo as Amazônias, considera que historicamente, o currículo eurocêntrico escamoteia as populações e os grupos sociais do campo, expropria os conhecimentos, as culturas, as relações sociais tecidas nos cotidianos dos sujeitos do campo, águas, florestas, sujeitos historicamente invisibilizados nos currículos. Desse modo, os currículos colonizadores, as colonialidades modernas olham para os territórios amazônicos, as populações, seus saberes, culturas, relações sociais, como lugares fora do lugar (Santos, 2002), para atuar no avanço das colonialidades, dirigem suas forças para o extermínio, expropriação e apropriação dos territórios dos povos originários e tradicionais para o capitalismo da degradação dos recursos ambientais não renováveis na lógica do empreendimento colonial/moderno da indústria da transformação dos recursos em capital econômico (Barros, 2021).

Podemos perceber como elementos, que se articulam ao currículo colonizador e acentuam a dominação colonial na modernidade, as pedagogias das competências, a gestão e a tutela do currículo em sala de aula, a BNCC e a BNC - Formação, que visam controlar, regular e vigiar as estruturas dos sistemas educacionais e formação de educadores (Barros, 2021). Como elementos chave na produção da colonialidade na modernidade, o currículo é influenciado pela perversidade do outro lado da Modernidade, a violência

colonial, o capitalismo de mercado, políticas neoliberais de regulação do Estado-Nação, a educação, os projetos educacionais, a formação de educadores.

Nessa linha, Quijano (2007, p. 123) acrescenta que a colonização não conseguiu a destruição da herança intelectual, estética, visual e as relações intersubjetivas na perspectiva eurocêntrica, “[...] a largo plazo, en todo el mundo eurocentrado se fue imponiendo la hegemonía del modo eurocéntrico de percepción y de producción de conocimientos, y en una parte muy amplia de la población mundial el propio imaginario fue colonizado”. Nesse aspecto, em realidades educativas das Amazônia, a falta de merenda escolar, concorre para a desnutrição, a segurança alimentar de educadores e educandos, pode ser inscrito ao que diz Quijano (2007, p. 124) e suas implicações “[...] en la mayor parte del mundo, en la pobreza, en el hambre, en la mal nutrición, en la enfermedad [...]” é parte das colonialidades que continuam a predominar nos territórios subalternizados.

Coelho (2020), traduz bem as colonialidades vigentes e presentes que aparecem nas palavras de Quijano (2007), identificando as lutas, o protagonismo e o enfrentamento às colonialidades, mostrando como:

[...] líderes da comunidade, lutam pela garantia dos direitos básicos a educação, a saúde, água potável, energia elétrica, lazer, merenda escolar, transporte escolar, transporte para deslocamento dos moradores que adoecem na comunidade e necessitam de atendimento (Coelho, 2020, p. 113).

Assim, podemos compreender que as estratégias de negação aos direitos das populações inferiorizadas e em lugares fora do lugar (Santos, 2002) é o meio que as colonialidades (poder, saber, ser, natureza e normativa), fazem uso e sobrevivem ao colonialismo. Coelho (2020, p. 141-142) revela essas formas sociais de dominação nos contextos educativos, mostrando que “[...] muitas vezes tem-se

atribuído às ribeirinhas e do campo, pelo poder público ou até mesmo pelos professores e pela sociedade, um espaço de minoritários, atrasados, inferiores em relação as escolas urbanas”.

Por esse motivo, na atualidade, respiramos a colonialidade nas realidades educativas presentes nos currículos que permeiam os projetos educacionais, políticas de formação de educadores e práticas pedagógicas, uma vez que a colonialidade sobrevive nos livros didáticos, manuais, apostilas, textos que, segundo Maldonado-Torres (2007, p. 131), circulam e embasam a formação e “[...] aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna”.

Desse modo, e nesse sentido, é crucial entender e compreender as estrutura das colonialidades nos currículos, a formação de professores em um contexto mais amplo e que emerge do empreendimento histórico colonial capitalista, que a um só tempo conjugou as formas de dominação e subalternização como centralidade nas relações econômicas e sociais no controle das populações, significa dizer que a colonialidade não é o resíduo das formas e tipos de relação colonial (Maldonado-Torres, 2007).

Assim, o currículo, além de se configurar como um campo de poder é também o núcleo dos projetos educacionais e de políticas educacionais de formação de educadores a permear as práticas pedagógicas. Barros (2021) questiona, problematiza e critica o desenho curricular assentado nos paradigmas do mito da modernidade que modula as relações de superioridade e inferioridade. As colonialidades rejeitam outras formas de organização social, política e produção de conhecimentos.

Nessa perspectiva, as colonialidades e suas manifestações no currículo por meio das práticas socioculturais e educacionais que produzem, reproduzem, reforçam, oprimem e subalternizam as instâncias da vida nos ambientes educativos e da sociedade coloca a formação de docentes e os currículos possa combater as “encruzilhadas”, das colonialidade nos territórios das Amazônia (Barros, 2021).

Para enfrentar as encruzilhadas que as colonialidades, uma vez que o currículo se torna não território de “[...] encruzilhadas, pois é resultado da produção, a apropriação, expropriação e negação de conhecimentos, identidades e territorialidades em diferentes momentos de dominação e subjugação do ser humano e da natureza ao longo da história” (Barros, 2021, p. 81). Para o autor (2021, p. 95), as colonialidades incidem nos currículos das instituições nos processos formativos. Desse modo, “[...] são encruzilhadas das colonialidades e do capital no currículo e na Amazônia [...]”, daí a importância em construir um currículo decolonial para enfrentar a colonialidade que permanece vigorando nos currículos.

De igual modo, Santos (2007, p. 59) ao falar da violência do colonialismo, diz que ele não terminou com a independência das colônias, traz indicações das colonialidades presentes nos currículos e na formação, pois não terminou “[...] o colonialismo social e cultural; vivemos em sociedades nas quais não se pode entender a opressão ou a dominação, a desigualdade [...]”, sem compreender a permanência das colonialidades nos dias atuais.

Então, devemos ver nas estruturas mais amplas das colonialidades que se fazem presentes na imposição curricular dos projetos educativos, e se a formação de professores, apenas e tão somente em cursos de licenciatura de educação do campo, é suficiente para enfrentar as colonialidades, uma vez que “[...] para essa concepção, colonialismo são todas as trocas, todos os intercâmbios, as relações,

em que uma parte mais fraca é expropriada de sua humanidade” (Santos, 2007, p. 59).

Barros (2021, p. 52), corrobora mostrando que por meio de currículo decolonial, seja possível “[...] nos livrar da racionalidade/modernidade/colonialidade que ainda perduram na universidade, na profissão docente, nas política de currículo e na educação básica do campo”.

Dessa forma, enfrentar a imposição colonial e combater o fechamento das escolas do campo, o desmonte da educação para as populações do campo, a precarização da formação de educadores, e leve a organizar as lutas e os movimentos sociais a partir dos territórios e com as populações subalternizadas (Barros, 2021). A esse respeito, a perspectiva decolonial, o currículo decolonial, possa materializar experiências insubmissas na formação de professores na relação com a Decolonialidade e a interculturalidade crítica, é revelado e corroborado por Coelho (2020, p. 141-142), ao dizer que:

muitas vezes tem-se atribuído às escolas rurais, pelo poder público ou até mesmo pelos professores e pela sociedade, um espaço de minoritários, atrasados, inferiores em relação as escolas urbanas, fortalecendo atitudes e pensamentos de subordinação e discriminação e exclusão social.

Coelho (2020) converge com Barros (2021), mostrando o quanto os sujeitos das realidades pesquisadas estão sendo expropriados, indicando as angústias que permeiam o fechamento de escola, não reconhecer a escola em território indígena como escola indígena ou ribeirinha, a falta de serviço de energia elétrica ser justificativa para o acesso a merenda escolar diversificada e diferenciada “[...] para não disponibilizar para merenda das crianças polpas de frutas, carnes ou frangos e até mesmo frutas como outras escolas tem recebido, por não ser possível conservar por muito tempo” (Coelho, 2020, p. 141).

Barros (2021) aponta que a manutenção das colonialidades é sustentada nos currículos e na formação de professores como uma das formas de dominação, superioridade colonial, extermínio de outras identidades das formas de expressão, comunicação, linguagens na lógica das relações sociais de dominação das colonialidades na modernidade. Nesse aspecto, Coelho (2020, p. 186) evidencia as questões do idioma português/espanhol, que emerge nas salas de aula da escola pesquisada em realidade fronteiriça e os desafios educacionais que se apresentam aos educadores, “[...] não dominar o idioma e não saber lidar com isso, é muito mais fácil dizer que não é correto, negando esses saberes, do que articular esses conhecimentos”.

Coelho (2020, p. 21) constata que as práticas pedagógicas de professores em realidades das Amazônia na atualidade é colonizadora, uma vez que não considera as culturas, saberes e fazeres das comunidades o quanto as “[...] práticas pedagógicas dos professores se relacionam com as práticas hegemônicas colonizadoras, pois não trazem para a escola e para a sala de aula a realidade sociocultural dos educandos, desconsiderando os conhecimentos outros trazidos do ambiente familiar e social”.

Ou seja, os sujeitos das Amazônia são invisibilizados como produtores de conhecimentos, pois estão em lugares periféricos, inferiorizados e subalternizados, e portanto, são desconsideradas as vivências, as experiências e os conhecimentos sociocultural desses territórios, o que é mostrado nos trabalhos de Coelho (2020) e de Barros (2021) e dialogam com as territorialidades amazônicas. Ao contrário do que se propaga, é um território de conhecimentos sociais que se constroem e mostram nas relações socioculturais e nos fazeres cotidianos, nos modos ser, viver, sentir e construir este território; é uma território que traz história, saberes, cultura, política, vida outras.

3 REFLEXÕES SOBRE AS AMAZÔNIAS COMO POSSIBILIDADE OUTRA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM BASES DECOLONIAL

As Amazôniaas como território pode ser lugares fora de lugar (Santos, 2002), mas também pode ser pensado a partir de (Hall, 1997) como lugar marcado pelas diferenças, identidades, realidades complexas, cambiantes, podem ser lugares potencialmente contestatórios, mas também espaços de omissões, facilidades para rejeitar, incorporar, sobrepor distintas linguagens, ou transformações linguísticas, intensas trocas culturais. Coelho (2020, p. 188), ao abordar a perspectiva da decolonialidade, as práticas pedagógicas dos professores, mostra o entrelaçamento cultural no cotidiano das realidades em uma instituição educativa na região da bi-fronteira entre a cidade de Benjamin Constant/Brasil e Islândia/Peru, onde se “[...] reproduzem o paradigma dominante, onde os conhecimentos predominantes são urbanocêntricos e eurocentrados, distantes da realidade socioterritorial”.

Nessas realidades das Amazôniaas, Coelho (2020, p. 188) indica práticas pedagógicas outras “[...] que permita aos sujeitos subalternizados, silenciados e marginalizados pelo sistema educativo, possibilidades outras de aprendizagem que considere seus saberes e sua realidade, para que se transforme [...]” a realidade das comunidades e consequentemente a realidade dos sujeitos.

Em diálogo com Oliveira (2021, p. 24), podemos dizer que os sujeitos protagonistas das comunidades firmam estratégias outras na perspectiva decolonial, na esteira que se contrapõem aos conhecimentos e paradigmas que “[...] invisibilizam e silenciam os sujeitos que produzem ‘outros’ conhecimentos e histórias”.

São indicativos de sujeitos historicamente subalternizados, fruto da invenção da segunda modernidade europeia, no bojo da invasão das Américas, classificação social e da violência colonial, onde a colonialidade perdura, “[...] nos espaços educativos por meio do uso de materiais didático-pedagógico e atividades escolares, assentados na epistemologia eurocêntrica do conhecimento único” (Oliveira, 2021, p. 25).

Barros (2021) indica que para enfrentar a colonialidade que persiste na educação brasileira, é necessário a decolonização dos currículos escolares, em especial nas Amazôniaas, uma vez que, segundo Silva (2012), a Região Norte seria o território mais lusitano das Colônias Portuguesa na América. Isso indica que, para fazer frente a persistência das colonialidades na educação e decolonizar os currículos escolares, é necessário tomar os territórios amazônicos como territórios curriculares decoloniais ou da decolonialidade.

Ou melhor, promover um giro decolonial⁶ curricular, especialmente e a partir das vivências formativas em licenciaturas da educação do campo, quilombola e indígena, e para além delas, uma vez que, na compreensão de Barros (2021) as epistemologias críticas marxistas não se posicionam criticamente frente a racionalidade/moderno/colonial que norteiam o currículo e a formação de professores nas escolas e universidades. Nessa perspectiva, para combater as colonialidades do saber, poder, ser e da natureza, a perspectiva decolonial a permear os currículos nos territórios das Amazôniaas⁷ pode ser um caminho para acumular conhecimentos e fortalecimento na defesa dos territórios, lutas em defesa da educação, combater e enfrentar o fechamento das escolas e as precariedades de infraestrutura, a precariedade no processo formativo dos professores enraizados na matriz colonial moderna.

6 Giro decolonial é um termo cunhado por Maldonado-Torres (Ballestrin, 2013, p. 105).

7 Amazôniaas é uma denominação de Carlos Walter Porto-Gonçalves (2005).

Entretanto, diz Barros (2021, p. 60), os territórios amazônicos, são territórios de resistência, insubmissão à dominação colonizadora. Na busca de estabelecer relações com o pensamento decolonial, articula o currículo decolonial para a formação de professores dos territórios subalternizados, creditando reforçar a “[...] resistência social histórica, a luta política por direitos sociais, educacionais e territoriais das populações camponesas, indígenas, negras, ribeirinhas, extrativistas e outros movimentos sociais”. Na perspectiva decolonial de Coelho (2020), a pedagogia decolonial significa pedagogia de resistência, contestação frente as colonialidades que persiste na realidade da comunidade pesquisada.

Nessa comunidade, em região fronteiriça, a produção de conhecimentos outros é basilar frente as formas de opressão construídas pela realidade educativa colonizadora que persiste, e, segundo Coelho (2020, p. 113), como forma de resistência, a população “[...] luta por território, direitos básicos, os modos de vida outros como a construção de moradias adaptadas ao regime da enchente e vazante, os modos de produção de alimentos derivados da mandioca em áreas urbanas (casas de farinha), cultivo de roça”. Dias, Oliveira e Abreu (2019) trazem indicativos da necessidade da ressignificação do processo formativo de professores em diálogo com Paulo Freire (2002) apontando a horizontalidade dialógica e o papel das narrativas autobiográficas como pressuposto para a reflexão/socialização na produção de conhecimentos outros e enfrentar “[...] as barreiras que produzem a não participação dos sujeitos do processo educativo, sobretudo em relação ao processo ensino-aprendizagem entre educadores e educandos” (Dias; Oliveira; Abreu, 2019, p. 169).

Barros (2021) traz importantes reflexões para pensar as Amazônias como territórios propícios à construção de currículos decoloniais para enfrentar o padrão de poder das Colonialidades

(Poder, Saber e Ser). Nesse sentido, os estudos do currículo tecido por Barros (2021) é ancorado na epistemologia decolonial, buscando por meio de pesquisa bibliográfica, documental e participante, mostrar que as colonialidades provocam a expulsão da população dos seus territórios, a criminalização, escravização, assassinatos, negação e expropriação. Concordamos com Barros (2021) ao indicar a necessidade de currículos insubmissos nas realidades educativas para manter a resistência, ressignificar as diferentes formas de re-existência aos modelos de produção e colonização do conhecimento eurocêntrico é imperativo construir currículos decolonial nos cursos de licenciatura.

Desse modo, reconhece a importância e o papel do currículo na perspectiva decolonial na formação de professores e que pode se articular a caminhada histórica dos movimentos de luta, ao nascedouro da educação do campo e licenciatura da educação do campo. Nesse aspecto, teria : i) o ponto de vista político-social; ii) lutas e resistências dos movimentos sociais; iii) epistemologia crítica do materialismo histórico-dialético; iv) luta dos coletivos sociais e institucionais; iv) educação do/e no campo v) demarcação dos territórios (Barros, 2021).

Nesse sentido, Coelho (2020) e Barros (2021) buscam compreender a Amazônia como *locus* de enunciação do pensamento decolonial, por entender o território como força nuclear de resistência, insubordinação das populações e dos movimentos sociais que se rebelam contra o poder dos grupos hegemônicos. Assim, define a construção de um currículo assentado em bases epistemológicas da decolonialidade visando a formação de professores frente ao currículo eurocêntrico e nortecêntrico que promove a manutenção do padrão de poder colonial e o “[...] modelo de injustiças políticas, sociais, naturais, e econômicas sobre as populações camponesas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas e extrativistas em nosso território” (Barros, 2021, p. 95).

A luz da dominação cultural, o currículo como colonialidade normativa, “[...] carrega uma continuidade histórica de ser um profundo sistema” (Barros, 2021, p. 97) de controle da produção, classificação social, estratificação do trabalho, controle e produção das subjetividades e superioridade cultural e do conhecimento. A mercê do imperativo dos grupos dominantes, é cooptado pela aliança entre os setores privatistas e o Estado, impõem a hierarquização curricular, aprovação, reprovação, ranqueamento (Barros, 2021).

Enquanto Barros (2021) propõem o currículo decolonial, Coelho (2020, p. 151) considera a importância das práticas pedagógicas decoloniais para possibilitar articular os aspectos sociais, culturais dos territórios “[...] para decolonizar a prática pedagógica por meio de um diálogo horizontal com os alunos, são inúmeras”. Nesse cenário, o currículo é pauta da educação mercadológica empresarial de resultados, uma vez que com a “[...] presença de empresários no MEC e assento no Conselho Nacional de Educação – CNE” (Barros, 2021, p. 98), indica, nessa direção, o currículo decolonial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que os territórios do currículo devem estar contidos como parte da formação crítica de professores e professoras nas Amazônias, deve ampliar a visão construtiva de projetos, políticas educacionais e sociais insurgentes, bem como todas as formas de sabedoria popular, ancestralidades, culturas, identidades, alteridades, diferenças, etc., que foram aniquiladas e ainda sofrem com as colonialidades. Os saberes culturais e relações sociais do cotidiano podem fundamentar e constituir elementos para pedagogias outras, currículos outros, sujeitos outros (Coelho, 2020; Barros, 2021). O currículo e as práticas pedagógicas Decoloniais podem peneirar os saberes, as culturas, o cotidiano das aprendizagens insubmissas na construção

de conhecimentos para a construção de um currículo decolonial como parte das reflexões, questionamentos, avaliações, diagnósticos para a construção de um projeto político e pedagógico decolonial.

Por fim, para não concluir deixo questionamentos em aberto: a) A invisibilidade das Amazôniaas, reforça lugares fora de lugar e justifica as estratégias de inferioridades na lógica das colonialidades? De que forma?; b) As Amazôniaas podem ser transformados em territórios de desobediência colonial educativa e formativa transgressora articulando filmes e documentários, que problematiza, narram, mostram a realidade e relações cotidianas das populações, organização social, movimentos de luta e resistência, podem apontar caminhos para a construção de um currículo decolonial na formação e prática decolonial transgressora insubmissa?

Cabe, portanto, dizer que as Amazôniaas como territórios de saberes e conhecimentos outros pode contribuir na transgressão da formação de professores de bases epistemológicas eurocêntricas para um formação de professores em bases decolonial, a partir da constituição de currículos outros, insubmissos, decoloniais que figurem e reconheçam os sujeitos sociais e culturais que compõem os espaços educativos.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3k-Q3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BARROS, Oscar Ferreira Barros. **Territórios do currículo por áreas de conhecimentos na Licenciatura em Educação do Campo da UFPA, Baixo Tocantins-Pa, no combate às encruzilhadas das colonialida-**

des. 2021. 314f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/teseoscar.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

COELHO, Maria Auxiliadora dos Santos. **Práticas pedagógicas de professores do multisseriado na tríplice fronteira Amazônica Brasil-Peru-Colômbia:** um olhar decolonial na educação ribeirinha. 2020. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/mariaauxiliadora.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

DIAS, Alder de Sousa; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; ABREU, Waldir Ferreira de. Formação permanente e produção de conhecimento: aproximações entre a Educação Popular Freireana e as Epistemologias do Sul. *In*: SANTOS, Antônia Fladiana Nascimento dos; NERY, Cristiane do Socorro dos Santos; NERY, Vitor Sousa Cunha Nery (org.). **História, formação, currículo e práticas de ensino na Amazônia.** Curitiba: CRV, 2019. p. 159-178.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Possibilidades às pedagogias decoloniais a partir de práticas educativas com crianças ribeirinhas na Amazônia. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S.l.], v. 7, n. 1, 136–159 jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43931/24896>. Acesso em: 12 jun. 2023.

DUSSEL, Enrique. **El encubrimiento del otro:** hacia el origen del mito de la modernidad. 2ª ed. México: Editora Cambio XX, 1993.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latino-americano. **Tabula Rasa**, Bogotá- Co., n. 1, p. 51-86, ene./dic. 2003. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3428/2354>. Acesso em 12 jun. 2023.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. **Educação e Realidade**, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 17 dez. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127-167.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de. O que é pedagogia decolonial. In: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra. **Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2021. p.23-34.

PALERMO, Zulma. Alternativas locais al globocentrismo. **1991. Revista de Estudios Internacionales**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 8-17, jul./dez. 2019. Disponível em

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revesint/article/view/27002/28647>. Acesso em 29/04/2023.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. 2. ed. São Paulo, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-1126.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O fim das descobertas imperiais. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARB, Paulo (org.). **Redes Culturais, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 19-36.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

CAPÍTULO 13

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DAS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Débora Renata Muniz Almeida¹

Waldir Ferreira de Abreu²

1 O presente texto foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e PROCAD Amazônia - UFPA/UNIFAP/UERR, vinculado e financiado pela CAPES sob o processo nº 88887.659606/2021-00. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (Gepeif/PPGED/Iced/UFPA/CNPq).

2 Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA) e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (Gepeif/PPGED/Iced/UFPA/CNPq).

1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo é um recorte da dissertação em andamento da autora e tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas de três professores que atuam na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Centro Educacional Paraíso Infantil, que trabalharam no modelo do Ensino Remoto, durante o isolamento social. A instituição de ensino situa-se no Município de Maracanã (Pará/Amazônia /Brasil). A motivação deste trabalho é fruto das discussões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia nas Amazônias (GEPEIF), a partir de estudos sobre a *práxis* decolonial, que orientam a ruptura com o paradigma moderno-colonial – sendo produto/desdobramento de uma pesquisa em andamento como mestranda em Educação, colaborando para a linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativa”, no qual faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), vinculado à Universidade Federal do Estado do Pará (UFPA), para o debate e aprofundamento de estudos sobre a temática.

Sendo assim, levantamos duas questões norteadoras¹ para o presente estudo: As práticas docentes dos professores dialogam com práticas pedagógicas decoloniais ou reproduzem a lógica moderno-colonial? Em que medida as pedagogias/práticas decoloniais nos ajudam a (re)pensar as práticas pedagógicas na e para a Educação Infantil? A partir desses questionamentos buscamos: analisar sobre as práticas pedagógicas dos educadores(as) da Educação Infantil que trabalham na rede pública do Município de Maracanã (Pará/Amazônia/Brasil),

1 Remete a ideia de contrapor a natureza ideológica de o termo nortear, dando “lugar” de direito a ideia de sular, em oposição à concepção eurocêntrica, reconhecendo o hemisfério Sul como produtor de conhecimento e espaço de referência e insurgência contra as relações de poder, baseado na superioridade do Norte sobre o Sul (DIAS, 2021).

no contexto da pandemia, originado pela doença Covid-19, com foco na decolonialidade.

Nessa perspectiva, a teoria decolonial auxilia na compreensão em relação às práticas pedagógicas dos educadores/as que colaboram ou não para um processo educativo marcado por uma ação decolonizadora ou reprodutora do pensamento moderno-colonial, em seu fazer docente (Ballestrin, 2013; Miglievich-Ribeiro, 2014). A escolha do método analítico-pedagógico-decolonial, nos permite (re) pensar os processos educativos no sentido de desvelar as práticas/pedagogias, o currículo, a formação de professores, que se baseiam na materialidade do “outro”, em uma educação pautada na alteridade, e como instrumento de denúncia e resistência contra a colonialidade/modernidade, colaborando para o fundamento ético-político-epistemológico das pesquisas decoloniais (Dias, 2021).

Os sujeitos da pesquisa são 03 (três) professores, que atuam na Educação Infantil. Somando o perfil dos educadores/as, ambos são concursados, e começaram a lecionar desde o início do ano passado, em 2021, quando foram efetivados como funcionários públicos da rede municipal de educação de Maracanã. Foram utilizados como fontes de pesquisa: os “diários de classe”, que consistem um registro detalhado sobre o desenvolvimento do aprendizado do educando e um caderno pedagógico, utilizado por um dos educadores no âmbito do ensino remoto, além das Resoluções nº 002/003 de 04 e 20 de agosto de 2021, produzidas pela Prefeitura de Maracanã que orientam o processo de produção dos cadernos de atividades e relatórios.

Por fim, a intenção de pesquisar as práticas pedagógicas docentes no Município de Maracanã está associada à questão do contexto pandêmico, uma vez que procura apresentar como está sendo realizado o ato educativo no âmbito do ensino remoto, e se dentro das

possibilidades da atuação desses educadores/as sua ação associa-se a de um educador decolonial.

2 BREVE DEBATE ACERCA DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E DECOLONIAIS

A razão moderna produziu uma hegemonia epistemológica, impondo-se em distintos campos de saber, redefinindo uma imagem dual sobre o mundo, entre civilizados e não-civilizados, explorados e exploradores, colonizados e colonizadores, legitimando seu domínio por meio do silenciamento e exclusão de outras formas de produzir e manifestar o conhecimento. Os estudos pós-coloniais que surgiram em decorrência aos efeitos do colonialismo e processo de independência dos países, que historicamente foram dominados por nações imperialistas europeias, são uma evidência de análises de diferentes domínios linguísticos e culturais que se posicionam como epistemologia crítica às concepções dominante da modernidade (Ballestrin, 2013, Miglievich-Ribeiro, 2014).

O estudo pós-colonial avançou sua discussão, especialmente na região da Ásia e África, entretanto, Miglievich-Ribeiro (2014, p. 69), afirma que:

Há uma tríade formada por Albert Memmi (1977), Aimé Césaire (2010) e Frantz Fanon (2010), cujas obras podem ser consideradas fundantes da chamada crítica pós-colonial. Soma-se a elas o livro 'Orientalismo', de Edward Said (2007b). As guerras de libertação em África e Ásia somadas à diáspora intelectual, na experiência dos trânsitos e do alargamento das fronteiras, ao mesmo tempo em que, na Europa, as narrativas canônicas, quer liberal quer marxista, eram revistas e faziam nascer uma inusitada rede de crítica intelectual a partir das margens e de seus deslocamentos. Esta é fortalecida com os chamados estudos culturais britânicos, cuja paternidade é atribuída ao jamaicano Stuart Hall (2009), assim como pela revisão da historiografia indiana realizada pelo Grupo de Estudos Subalternos do Sul da Ásia.

A contribuição dos estudos pós-coloniais coloca como ponto fulcral a superação das relações da colonialidade na formação social, histórica, política e cultural das sociedades exploradas. Entretanto, sua base epistemológica fundamenta-se em concepções modernas (pós-estruturais, desconstrutivistas e pós-moderna) de fazer conhecimento, não sendo “[...] prerrogativa de autores diaspóricos ou colonizados das universidades periféricas” (Ballestrin, 2013, p. 91). As ciências sociais nesse contexto são permeadas pela cosmovisão moderna de produzir conhecimento, ainda que tente subverter a lógica de dominação do pensamento moderno-colonial.

Na década de 1990, como aponta Ballestrin (2013), nasce o grupo “Modernidade e Colonialidade” (M/C), nos Estados Unidos, que tem como prerrogativa analisar os problemas originados pelo projeto moderno-colonial na América Latina, mas também propor soluções, resistir, existir, lutar diante do pensamento único e hegemônico, concentrado nos esforços de vários intelectuais que naquele momento divulgavam seus estudos e ampliavam o debate em diferentes campos de atuação. Esses estudiosos: “[...] latino-americanos situados em diversas universidades das Américas [...], criaram um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI” (Ballestrin, 2013, p.89). O grupo em questão fazia uma oposição aos estudos culturais/pós-coloniais/subalternos, pois eles, embora tivessem uma postura contra os efeitos da colonização/colonialidade, suas análises pautavam-se na referência e o uso de autores eurocêntricos para discutir o processo e a necessidade de descolonização das sociedades exploradas pelo imperialismo europeu, não fazendo uma ruptura necessária e crítica desses referenciais (Ballestrin, 2013).

Nessa direção, a perspectiva decolonial procura compreender as heranças coloniais no campo de categorias analíticas, tais como: classe

social, raça e gênero, analisando dentro do *modus operandi* das relações capitalistas, eurocêntricas, patriarcais e racistas que são elementos presentes no sistema moderno-colonial. Ademais, o término do colonialismo não expressa o aniquilamento das relações desiguais de poder originados no processo de colonização nos países/continentes subalternizados, a exemplo da Ásia, África e América Latina. Ao contrário disso, o capitalismo encontrou base na modernidade/colonialidade como maneira de alargamento a nível global, em vários setores das sociedades: econômico, político, cultural, jurídico, educacional, entre outros (Mota Neto, 2015; Dias; 2021).

2.1 “GIRO DECOLONIAL”, DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO: CAMINHOS POSSÍVEIS...

Os estudos defendidos pelo grupo M/C possuem como primordial partir de um pensamento “outro” – ético, epistemológico e político – a utilização de referências e epistemologias que foram e são negados pelo modelo eurocêntrico do sistema-mundo. Levando em consideração as experiências próprias das determinações históricas que perpassaram a colonização das Américas, em especial a latino-americana, pois, o caminho percorrido evidencia que a “[...] história do continente para o desenvolvimento do capitalismo mundial fora diferenciada, sendo a primeira a sofrer a violência do esquema colonial/imperial moderno” (Ballestrin, 2013, p. 96).

Como resultado, o grupo Modernidade/Colonialidade, em sua movimentação desde os anos de 1990 “[...] compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI” (Ballestrin, 2013, p.99). Entre as contribuições do Grupo Modernidade/Colonialidade, o “Giro Decolonial”, proposto Nelson Maldonado-Torres

(Ballestrin, 2013), possibilita uma articulação e movimento de ação teórica e prática, político e epistemológica, partindo da decolonialidade, no intuito de superar a lógica da modernidade e colonialidade – além de permitir modos-outros de pensar. Miglievich-Ribeiro (2014), soma a essa discussão, que intelectuais oriundos da América Latina, como o argentino Walter Mignolo e o peruano Aníbal Quijano, assumem um caráter e desafio epistêmico: “[...] do giro decolonial que exige a vivência e o testemunho dos desmandos da colonialidade e da experiência nodal da subalternidade para tornar mais radical a crítica realizada à modernidade eurocêntrica-setentrional” (Miglievich-Ribeiro, 2014, p. 72).

O Giro Decolonial, como produto da decolonialidade, possibilita as ciências sociais serem pensadas por epistemologias/práticas/teorias “outras”, visto que os autores decoloniais reconhecem que as teorias pós-coloniais, produzidas com base nas experiências do imperialismo, nos países colonizados da Ásia e da África, não podem ser aplicadas ou suprir as análises críticas ao ocidentalismo, assim como a organização política e de resistência do contexto latino-americano, pois, é preciso partir das próprias histórias e vivências do continente em questão (Ballestrin, 2013; Miglievich-Ribeiro, 2014).

A concepção decolonial, como teoria, abrange uma configuração epistêmica da colonialidade em uma tríade, denominada de “[...] a colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser [...]” (Ballestrin, 2013, p. 108), formulado inicialmente pelos teóricos da M/C, como Quijano, Mignolo e Maldonado-Torres; como maneira de evidenciar as consequências do sistema moderno-colonial no processo de formação histórica e social da América Latina (Ballestrin, 2013; Miglievich-Ribeiro, 2014). Na **colonialidade do poder**, o capitalismo é o elemento motriz do padrão mundial, desde o processo de colonização e nascimento da modernidade, sob o viés eurocêntrico, produzindo

hierarquias na divisão social do trabalho, da exploração dos recursos ao mercado global, englobando também o controle de subjetividades, da cultura, e da própria produção do conhecimento marcada pela razão moderna-colonial. A **colonialidade do saber** revela o silenciamento e exclusão epistêmica fora da cosmovisão eurocêntrica. Enquanto a **colonialidade do ser** compõem a colonização das existências/subjetividades dos sujeitos, marcando a violência sobre o modo de pensar dos sujeitos subalternizados pelo sistema-mundo (Ballestrin, 2013; Coelho, 2020).

A teoria decolonial, para além de revelar os efeitos da Modernidade/Colonialidade, baseia-se na investigação das narrativas/gritos/resistências que surgem das vivências, experiências, dos saberes populares/ancestrais que foram oprimidos e ficaram ocultos pelo padrão eurocêntrico (Coelho, 2020; Mota Neto, 2015). Dias (2021) explicita o campo teórico e prático da decolonidade, em uma perspectiva dusseliana, demonstrando que ela circunscreve dentro de um projeto transmoderno de sociedade, utilizando o método analético como instrumento de investigação/análise baseada na alteridade, no reconhecimento do outro como outro, rejeitando a visão de totalidade e universalidade que compõem as teorias modernas.

Mota Neto (2015), atenta para o uso da decolonialidade no seu campo teórico para a desconstrução do “mito da modernidade” evidenciado por Enrique Dussel, conceito que denota a face oculta da “violência colonizadora” do sistema-mundo, a serviço do “progresso”, postura essa defendida pelo pensamento filosófico europeu, como o pensamento hegeliano, pois, nessa corrente filosófica a modernidade progrediu como modelo universal de “civilidade” e “desenvolvimento” humano em comparação com as demais culturas/civilizações. Nesse ensejo, como demonstra Dias (2021), há duas abordagens dusselianas, que confluem para o entendimento da matriz decolonial

no campo da teoria/prática, em que operam as forças antagônicas da colonialidade/decolonialidade, isto é, “[...] a lógica da totalidade (própria do paradigma moderno/colonial), que opera por meio dos conteúdos mínimos da identidade/diferença e, opondo-se a essa, a lógica da alteridade (em identificação ao paradigma transmoderno), que opera por semelhança/distinção analógica” (Dias, 2021, p. 53).

Dias (2021) demonstra que há uma relação fulcral do pensamento dusseliano com o pensamento decolonial, uma vez que elas se entrelaçam em um sentido “ético-político-epistemológico:

[...] Motivo pelo qual se faz uma releitura da analítica e se propõe a consequente denominação: **método analético-pedagógico-decolonial**, na medida em que se coloca como foco a materialidade do ‘outro’ – comumente vitimizado pelas estruturas e meios simbólicos de poder em contextos distintos, inclusive no que se refere à globalização e à sistemas opressores, inclusive o hegemônico sistema capitalista. Tal perspectiva metódica – que é a analítica própria, mas desde uma releitura decolonial – traz centralidade às dores e às feridas coloniais, aproximando a prática da teoria e a teoria da prática, a promover projetos “outros” de educação (Dias, 2021, p. 62-63, grifo nosso).

A prática da teoria e a teoria da prática: promove uma ação de alteridade entre os sujeitos, denotando o caráter libertador do campo educativo ou científico, envolvendo engajamento e desprendimento em uma dimensão decolonial (Dias, 2021). Assim, a ação/prática/teórica do/a pesquisador/a que assume a decolonialidade, permite-se dentro de um pensamento “outro”, ou seja, dos grupos/sujeitos subalternizados, construir/refletir em constante dialogo intercultural e de alteridade das manifestações socioculturais que se expressam na vida social, das diferentes formas de produção do saber, das características que são próprias dos povos ancestrais, de “espaços-outros”, transcendendo o paradigma moderno-colonial do poder, ser e sentir (Coelho, 2020).

Soma-se a esse debate os caminhos possíveis entre a decolonialidade e a educação como instrumento de reconhecimento das “educações” que decorrem das populações/grupos sociais marginalizados, silenciados e ocultados no processo sociocultural das sociedades em suas distinções étnicas, de classe, gênero, entre outros. Sendo uma forma de oposição de luta ética e política contra o pensamento moderno-colonial no processo educativo, que, historicamente, introjetou seu modo *modus operandi* sobre a formação dos sujeitos – esse “Outro”, que durante muito tempo foi silenciado e aniquilado pelo sistema-mundo (Mota Neto, 2015; Dussel, 1986).

A concepção decolonial como elemento propulsor do processo formativo/educativo e de produção do conhecimento tem o compromisso social com as classes populares e os grupos oprimidos, demonstrando seu lado ético, justo e de resistência, possibilitando um diálogo amoroso, solidário e libertador, tendo a sensibilidade de entender e sentir a dor do “outro”, possibilitando uma educação popular e coletiva que reconheçam os saberes populares, ancestrais, das mulheres, das crianças..., resistindo como um projeto “outro” diante da hegemonia da colonialidade – sendo um processo contínuo e em movimento de decolonização, na perspectiva de colaborar para a efetivação de um mundo transmoderno (Mota Neto, 2015; Dussel, 1986; Aood; Abreu; Dias, 2021).

2.2 CONTRIBUIÇÕES DAS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na escola, é imprescindível valorizar os saberes locais, as identidades, as diferentes realidades presente no processo formativo dos educandos expressando-se como uma parte fundante para a formação social da criança: “[...]. Considerando-as como sujeitos que aprendem e ensinam, mas principalmente como sujeitos que tem uma

bagagem cultural com valores e habilidade próprios de sua cultura” (Coelho, 2020, p. 93-94). Essa percepção sobre a infância é crucial para a ação pedagógica docente na Educação Infantil, cujo objetivo possibilita o desenvolvimento da criança de forma integral (Brasil, 1990; 2017). Assim, é fundamental, pois, acolher as crianças em suas diferenças; encorajar suas descobertas; escutar (mesmo que ainda não falem) suas inquietações e desejos; apoiá-las nos desafios que enfrentam, bem como reconhecer que são sujeitos; favorecer que tenham autoestima e confiem nas suas próprias possibilidades de aprender e crescer (Brasil, 1998; 2010).

Nessa linha de raciocínio, o papel docente no campo da educação, em especial na Educação Infantil, deve estar comprometido com uma ação democrática e libertadora, que desvele e colabore para autonomia das crianças como sujeitos ativos e produtores de conhecimentos e não receptores de saberes impostos, resistindo à predominância da colonialidade do próprio sistema capitalista, que tenta ao todo custo manter sua hegemonia no processo educativo, em consonância com uma educação intercultural, que respeita as identidades “outras” (Freire, 2015; Walsh, 2014; Mota Neto, 2015).

As pedagogias decoloniais, na primeira etapa de ensino, ajudam compreender a infância em sua diversidade e interculturalidade, tendo o compromisso social de práticas e saberes diversos que possibilitem um diálogo no processo educativo de forma heterogênea e não compactada pelo paradigma moderno-colonial, porém situada por estratégias pedagógicas e metodologias “outras”, que rompem com a ideia de transmissão de saber, possibilitando uma leitura crítica do mundo, dentro das implicações impostas pela modernidade/colonialidade no campo da escolarização, inclusive da educação das crianças, com a prerrogativa de decolonizar as ações docentes e dar

espaços para novas formas de pensar, sentir e construir conhecimentos (Coelho, 2020; Walsh, 2014; Mota Neto, 2015).

Rejeitando pedagogias que, no sistema escolar, estão centrados em uma cultura normativa do saber, que colabora para a reprodução dogmática da colonização eurocêntrica do conhecimento, em detrimento de uma educação dos saberes locais/originários, mantendo um espaço escolar em que “[...] la población infantil, efectuando actividades impuestas, en el aburrimiento, queda inhbita y reprimida: descreada y descreída. Se van convirtiendo así em seres humanos sin palabras, [...] y resentimientos ocultos” (Palermo, 2014, p. 169). As pedagogias “outras” permite um fazer pedagógico que “[...] disminuya la fractura social con sus consecuentes y distintas formas de exclusión, para avanzar colectivamente y desde los distintos espacios socioeducativos hacia una práctica democrática e decolonial” (Palermo, 2014, p.139-140).

Para Dias e Abreu (2021), é necessário pensar as pedagogias decoloniais dentro de uma “utopia política”, cuja ideia permita práticas pedagógicas “outras”, como maneira de colaborar para um mundo, dando espaço para a solidariedade e a interculturalidade com a pretensão de almejar um mundo transmoderno. Nas palavras dos autores, as pedagogias decoloniais são vistas como: “[...] procesos educativos **“outros”**, isto é, que consideram positivamente a alteridade e a pluriversidade que marca o gênero humano em todos os quadrantes do planeta, [...]” (Dias; Abreu, 2021, p.141, grifo nosso).

O “outro” possibilita uma leitura de mundo, baseado na alteridade, que respeita as relações humanas em sua distinção histórica, cultural e social, pois parte do pressuposto que cada sujeito constrói sua cosmovisão, partindo de suas experiências ancestrais e/ou locais, possibilitando na organização de “[...] un sistema educativo “otro”, desde la educación en la primera infancia hasta la educación

superior, desde la escuela hasta la universidad [...]” (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 80). Esta nova concepção educativa rompe com a racionalidade moderna de produzir o conhecimento e de disseminá-lo como instrumento formativo imposto pelo sistema-mundo. As pedagogias decoloniais proporcionam repensar o sistema escolar, a prática pedagógica, a formação dos sujeitos, inclusive da criança, dentro de um projeto de sociedade transmoderno que não coadune com a ideia que “[...] los chicos no saben, no piensan, no sienten, no hacen [...]” (Palermo, 2014, p. 120). No entanto, é preciso ficar atento às raízes da colonialidade saber que perpassam nessa etapa de ensino, pois, a escola é um instrumento de dubiedade, que ora coloniza os seus sujeitos – ora subverte a lógica de dominação, por meio de pedagogias e práticas educadoras que expõem o processo de colonização que conforma o sistema-mundo (Dussel, 1986; Mignolo, 2010; Mota Neto, 2015).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A prática docente deve estar subordinada ao conjunto de experiências que compõem a realidade concreta das crianças, da sua comunidade, como critério antagônico ao modelo tradicional de escolarização e universalização do saber. É necessária uma educação que dialogue com as vivências, saberes dos seus sujeitos, em outras palavras, da sua vida cultural, social e política, demonstrando o caráter subversivo do processo pedagógico (Mignolo, 2010; Hage, 2016; Walsh, 2014). Dentro dessas implicações, a Educação Infantil constitui-se como espaço privilegiado do desenvolvimento da criança, especialmente no processo de socialização e aprendizado, de formar suas identidades e cidadania, enquanto sujeitos históricos, críticos e produtores de conhecimento/cultura (Brasil, 1998; 2010).

Levando em consideração o papel da Educação Infantil e contexto atual (pandêmico)², procuramos evidenciar como foram realizadas as práticas pedagógicas de educadores/as que atuam na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Centro Educacional Paraíso Infantil, cujo endereço fica na travessa: Ernesto Gomes, s/n, Bairro São Miguel, no centro da cidade, localizado no Município de Maracanã (Pará/ Amazônia/ Brasil). Os sujeitos da pesquisa foram 03 (três) educadores, que atuam no referido espaço escolar e ministram aula no modelo remoto.

Quadro 1 – Perfil dos educadores/as

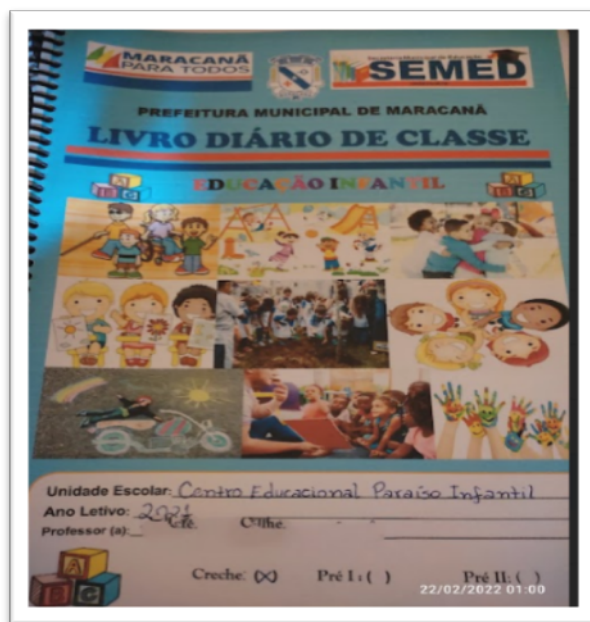
EDUCADOR/A	SEXO	TURMA	TURNO	ATIVIDADES
E1	M	PRÉ - I	MANHÃ	Produção de cadernos pedagógicos, registro indiv das crianças (Livro Diário de Classe), uso do <i>watts</i> para atividades e comunicação com as famílias.
E 2	M	PRÉ - I	TARDE	
E 3	F	MATERNAL	MANHÃ	

Fonte: elaborado por meio do “Livro Diário de Classe” (cedido pela direção da escola).

As práticas pedagógicas analisadas foram feitas a partir do “Livro Diário de Classe”, cedidas pela direção da escola – como o “caderno pedagógico”, cedido pelo professor (E1) – para a elaboração desse trabalho.

2 No âmbito da pandemia produzida pelo Covid-19, as relações sociais foram modificadas nas esferas da vida social, entre elas, a educação. A adoção do ensino remoto, o não fechamento das escolas, entre outros, são as principais recomendações dos organismos internacionais, sendo aceita na agenda doméstica dos países, como justificativa de não parar a “aprendizagem” do/a aluno/a no panorama pandêmico e pós-pandemia, pois, é preciso dar continuidade a formação do capital humano, elemento necessário para o alargamento do capital (Maués, 2021).

Figura 1 – Livro de Classe da E3



Fonte: livro diário de classe para a Educação infantil da Prefeitura Municipal de Maracanã (cedido pela direção da escola).2021

Em Maracanã, a solução encontrada para o funcionamento do ensino remoto foi por meio de produções de “[...] cadernos de atividade não presenciais, assim como registros, relatórios e avaliação excepcional [...]” (Prefeitura de Municipal de Maracanã, 2021, p. 1), como evidenciado pelas Resoluções nº 002 e 003 de 04 e 20 de agosto de 2021, que orientam o trabalho docente, no segundo semestre do ano passado, entre os meses de agosto a outubro. Dessa forma, as principais recomendações estavam atreladas a confecções de cadernos de atividades e produções de relatórios, que, no caso, devem contemplar “habilidades e competências” propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para cada etapa/modalidade de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial (Prefeitura de Municipal de Maracanã, 2021).

Na análise de ambas resoluções, há preferência em relação às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, em detrimento dos demais componentes curriculares, como Ciências, História, Geografia, Artes, Estudos Amazônicos e Ensino Religioso, pois recomenda-se que, na elaboração das atividades direcionadas para o Ensino Fundamental e a EJA, relacionada à confecção dos cadernos devem “[...] conter duas laudas para cada componente curricular, com 02(dois) conteúdos, sendo que Matemática e Língua Portuguesa poderão conter 04 (quatro) laudas (Prefeitura de Municipal de Maracanã, 2021, p. 4). Constatando-se ensino baseado “[...] nas competências e habilidades, ocorre uma secundarização de conteúdos considerados importantes, sobretudo, aqueles mais relacionados com a formação crítica e cultural dos alunos” (Branco; Branco; Iwasse; Zanatta, 2019, p. 162), uma vez que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ganha relevância na organização do ano letivo do referido município, impactando na prática/trabalho docente, que passa a acompanhar e registrar os desempenhos dos alunos desde a primeira etapa de ensino. Dentro desse cenário, segundo Hypólito (2019, p. 199): “A BNCC, [...], tem servido tanto para aprofundar interesses de mercado como interesses em torno do controle sobre o conhecimento, com as investidas ideológicas conservadoras”.

Na primeira etapa de ensino, no art. 3º, inciso I, da Resolução nº 002 de 04 de agosto de 2021, é recomendado que o Sistema de Ensino Municipal garantindo medidas locais e assegurando a oferta de serviços e estratégias “[...] de atendimento aos estudantes da Educação Infantil, nas escolas da rede municipal em articulação com as famílias, para a organização das atividades pedagógicas remotas” (Prefeitura de Municipal de Maracanã, 2021, p. 1). Explicitando, em parágrafo único, que a reorganização das atividades educacionais, no período de 09/08/2021 a 03/09/2021, tem como função diminuir os impactos

e/ou problemas advindos do isolamento social que reverberou “[...] na aprendizagem dos estudantes, considerando o longo período de suspensão das atividades educacionais presenciais nos ambientes escolares” (Prefeitura de Municipal de Maracanã, 2021, p. 2).

Desse modo, a confecção dos cadernos pedagógicos, de acordo com as orientações das referidas resoluções, devem respeitar os “campos de experiências”³ por idade, demonstrando a predominância da BNCC, como parâmetro das práticas educativas no ensino remoto. Assim, o que nos leva a pensar se as práticas pedagógicas dos educadores estão de total acordo com a proposta desse documento legal que reproduz o capital em seu sentido colonizador? Ou estão próximas de uma prática decolonizadora? Ao analisar os “Diários de Classe” dos três docentes, percebemos que há uma preocupação com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, da coordenação motora fina/grossa, de noções/conhecimentos matemáticos próprios para cada faixa etária, como podemos observar abaixo:

Quadro 2 – Registro/avaliação por criança

1	Como, constatou-se que [...] tem uma ótima coordenação motora fina , consegue realizar atividades de pintura e identificar elementos em imagens. A aluna já reconhece letras do seu nome, bem como as vogais, mas ainda não escreve seu nome sozinha. Ela tem mais facilidade em fazer atividade de cobrir. p. 74. J.G (4 anos)
2	A aluna em Escuta, fala, pensamento e imaginação , consegue se comunicar muito bem, muito atenciosa, consegue pronunciar vocábulos simples; reconhece o som das letras e números [...], gosta expressar seus sentimentos por meio de desenhos e música. Em espaços, tempos, quantidades, relações e transformações apresentou ter boa noção espacial e identificar direita e esquerda, em cima, embaixo, consegue contar de 0 a 10 e relacionar os numerais as suas respectivas quantidades. p.39. E.V (04 anos)
3	Os aspectos avaliados estão de acordo com os campos de experiências [...]. A aluna demonstrou desenvolvimento e habilidades manuais, em visto de já adquirir controle para segurar o lápis ou pincel e consegue pintar, traçar, enrolar papéis sem dificuldades. [...] reconhece algumas vogais e consoantes, apresenta ter noções básicas de higiene e cuidado com meio ambiente. [...] não apresenta ter nenhuma dificuldades para subir, descer, pular ou correr. p.37. B.R (03 anos)

Fonte: Livro Diários de Classes do educador/a E1, E2, E3, grifo nosso (2021).

³ Os campos de experiências proposto pela BNCC, são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos. Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017).

Os registros dos professores/a demonstram que seguem cumprimento do conteúdo proposto pela BNCC, com ênfase nas práticas de linguagens, com destaque para a escrita e o ensino da matemática, o que denota que a dominância de um currículo que padroniza a prática docente, ainda que venha com a defesa de promover a “aprendizagem”, isto é, vai esvaziando o papel social e mobilizador da escola, “[...] no qual o desenvolvimento de competências e habilidades ficam em evidência, em detrimento dos conteúdos e das questões sociais” (Branco; Branco; Iwasse; Zanatta, 2019, p. 164). Ou seja, voltadas para o ajustamento do sujeito à lógica capitalista. Em contraposição a essa ideia da educação a serviço do capital, percebendo como resultado da expansão da colonialidade/modernidade no campo educacional, defende-se a necessidade do ambiente escolar que assuma “[...] práticas pedagógicas de resistência, portanto, tem papel importante nesse processo de desconstrução dos paradigmas dominantes coloniais que orientam o processo ensino-aprendizagem” (Coelho, 2020, p. 15).

Ressalta-se que atividades que tratam sobre a vida sociocultural das crianças foram trabalhadas em referência ao aniversário do Município de Maracanã. Contudo, o ato educativo, de acordo com E2 ficou restrito à identificação de “[...] símbolos culturais e cívicos, principalmente, os de Maracanã” (Diário de classe, p. 39), os quais a aluna reconheceu perfeitamente. O E1 abordou a data comemorativa, por meio da identificação da bandeira e do hino, idade do município, e leitura da palavra, como se vê em uma das atividades produzidas pelo educador, a seguir:

Figura 2 – Atividade em alusão ao aniversário de Maracanã (PA)

PROFESSOR ESPECIALISTA: CIREL SANTOS

NOME: _____

DATA: ____/____/____

☐ SEGUNDA ☐ TERÇA ☐ QUARTA ☐ QUINTA ☐ SEXTA

ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADE, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES / TRACOS, CORES, SONS E FORMAS / ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

NA ORLA DE MARACANÃ VOCÊ PODE ENCONTRAR NÃO APENAS UMA BELA VISTA PARA O RIO, MAS TAMBÉM O ILUSTRE LETREIRO COM O NOME DA CIDADE.

MARACANÃ

1. AGORA É COM VOCÊ: COLORA A RELEITURA DO LETREIRO.

MARACANÃ

2. QUANTAS LETRAS ESSA PALAVRA TEM?

3. VAMOS CANTAR UM TRECHO DO HINO DE MARACANÃ?

TUA BANDEIRA COM O BRANCO MOSTRA A PAZ
O AZUL, MAR QUE RUGE INCESSANTE
O AMARELO TUAS RIQUEZAS VEGETAIS
O VERMELHO RESPEITO AO GOVERNANTE

VOCÊ SABE A QUE SÍMBOLO ESSE TRECHO ESTÁ SE REFERINDO?
CIRCULE TODAS AS VOGAIS QUE VOCÊ ENCONTRAR. UTILIZE LÁPIS DE COR PARA FICAR COLORIDO

TEMA: PAZ E BOMAS
ATIVIDADE: RELEITURA (PROCESSO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL - 2020)

Fonte: Caderno pedagógico, cedido pelo professor E1, (2021)

Percebe-se que as atividades propostas nos cadernos impressos e entregue as crianças, acerca da vida social do Município, foram feitas de forma genérica, uma vez que apenas abordou os “símbolos culturais e cívicos” desse espaço. A história/origem dessa região, a culinária, a música, a economia, os festejos populares, os brinquedos/brincar/brincadeiras que fazem parte da cultura infantil, sequer foram abordados como atividades socioculturais e identitárias pertencentes às experiências desses agentes históricos e sociais. Temáticas essas centrais no processo educativo na e para a Educação Infantil, colaborando no processo de formação cultural e social dos educandos (Brasil, 1990; 1998).

Os saberes locais não devem ser ignorados, ao contrário disso, na prática pedagógica considera-se a leitura de mundo, de classe que produzem conhecimentos que ultrapassam a sala de aula, pois, leva-se em conta que “[...] educação mobiliza a consciência crítica e confronta a ideologia dominante” (Freire, 1994, p. 39).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, neste trabalho, que a colonialidade do saber marca seu território nas orientações das políticas educacionais nacionais, por meio de documentos normativos, que orientam a prática pedagógica, na pretensão de uniformizar e/ou padronizar os conteúdos apreendidos pelas crianças/alunos, tendo em vista que o currículo colonizador cria suas condições no processo de reprodução capitalista.

As práticas docentes analisadas revelam que o projeto moderno-colonial tem ganhado força no ato educativo dos professores/as, que atuam na escola Centro Educacional Paraíso Infantil. Contudo, há ações decolonizadoras nas ações desses profissionais, pois se observou por meio da leitura dos “diários de classe” uma preocupação em manter diálogo/aproximação com as famílias e avaliar o perfil da criança, em seu sentido intelectual, comportamental e biológico, mesmo em meio isolamento social. Por esse motivo, não se pode afirmar que a postura docente desses sujeitos é totalmente colonizada, uma vez que há aspectos decoloniais no cotidiano de suas práticas educativas.

Por outro lado, ressalta-se que a pandemia limitou a ação pedagógica dos educadores/as, que ficaram restritos à dimensão de vídeos-aulas e confecções de cadernos de atividades, sabendo que o espaço escolar constitui-se como lugar privilegiado de comunicação e construção de conhecimentos, pois, na Educação Infantil há a possibilidade de promoção de interações sociais que favorecem a narrativa de histórias vividas, a brincadeira como manifestação cultural, forma privilegiada de expressão da criança, que acontece em situações espontâneas e planejadas, com ou sem a intervenção dos adultos – por outro viés, o isolamento social seria uma oportunidade de práticas pedagógicas para que privilegiasse as histórias de vida, os saberes socioculturais advindos do convívio familiar e da comunidade que essas

crianças estão inseridas, pois é necessário reconhecer as experiências construídas que ocorrem fora do chão da escola.

O estudo trouxe algumas reflexões, entre elas, a necessidade de decolonizar o currículo, as práticas pedagógicas, a formação docente, os sistemas de ensino, percebendo que essa não é uma tarefa fácil, porém não impossível, uma vez que as raízes da colonialidade continua operando silenciosamente no processo educativo, como percebemos nessa pesquisa.

Desse modo, acredita-se que há muito “terreno” para as análises a partir das pesquisas decoloniais, assim como a criação/intervenção (baseado na coletividade) de projetos “outros” de educação, tendo em vista, que a decolonialidade configura uma práxis de luta; libertação e humanização do *modus operandi* do sistema-mundo. Destarte, são centrais epistemologias que privilegiem práticas educativas que façam uma superação ao pensamento colonial do ser, do saber e do poder, e coadune com pedagogias “outras”/decoloniais, colaborando para a valorização das diferenças de forma intercultural e orgânica, cujo caminho colabore para a utopia transmoderna.

REFERÊNCIAS

AOOD, Maria Helena de Lima; ABREU, Waldir Ferreira; DIAS, Alder de Sousa. Decolonizar à formação de professores na Amazônia: uma possível agenda de trabalho. In: **Pedagogias Decoloniais, Decolonialidade e Práticas formativas na Amazônia**. Waldir Ferreira de Abreu e Damião Bezerra Oliveira (org.). Editora CRV. Curitiba, 2021. p. 161-187.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Políticas**, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago. 2013.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Algrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Revista Debates em Educação**, [S.l.], v. 11, n. 25, p. 155-171, set./dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

COELHO, Maria Auxiliadora dos Santos. **Práticas pedagógicas de professores do multisseriado na tríplice fronteira Amazônica Brasil-Peru-Colômbia: um olhar decolonial na educação ribeirinha**. 2020. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/mariaauxiliadora.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

DIAS, Alder de Sousa. **As Pedagogias Decoloniais na Produção *Stricto Sensu* em Educação no Brasil: entre aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas**. 2021. 223f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Tesealdervf.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Possibilidades às pedagogias decoloniais a partir de práticas educativas com crianças ribeirinhas na Amazônia. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S.l.], v. 7, n. 1, 136-159 jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43931/24896>. Acesso em: 12 jun. 2023.

DUSSEL, Erinque. **Método para uma Filosofia da Libertação**: superação analética da dialética hegeliana. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

FREIRE, Paulo. **Professor sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d' Água, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HAGE, Salomão Mufarrej. Interculturalidade, Fraternidade e Comunhão: Referências para a sustentabilidade na Amazônia. In: Congresso Eucarístico Nacional: Simpósio sobre a Amazônia, 17, 2016, Belém, PA. **Anais...**, Belém: CEN, 2016, p. 1-19.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019.

MAUÉS, Olgaíses. A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. Autores. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187 - 216, 2021.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia. Por uma razão decolonial. Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão Moderna. Dossiê: Diálogos do Sul. **Revista Cívicas**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, 2014.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8383>. Acesso em 13 jun. 2023.

OCAÑA; ARIAS; CONEDO. **Pensar una pedagogía decolonial**. Magdalena-CO: Editorial Unimagdalena/Universidad del Magdalena, 2018.

PALERMO, Zulma. **Para uma Pedagogia Decolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

PREFEITURA DE MUNICIPAL DE MARACANÃ. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 002 de 04 de agosto de 2021**. Aprova o caderno de atividades não presenciais, assim como os registros, relatórios e avaliação excepcional para o período de 02 de agosto a 03 de setembro de 2021, a serem implementados nas escolas públicas municipais de educação de Maracanã/PA. Maracanã: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

PREFEITURA DE MUNICIPAL DE MARACANÃ. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 003 de 20 de agosto de 2021**. Aprova o caderno de atividades não presenciais, assim como os registros, relatórios e avaliação excepcional para o período de 02 de setembro a 02 de outubro de 2021, a serem implementados nas Escolas Públicas Municipais de Educação de Maracanã/PA. Maracanã: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 11 jun. 2023.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial**: entretejiendo caminos. Quito: *Abya-Yala*, 2014.

CAPÍTULO 14

HOMO(SURDOFOBIA): OS ENTRAVES NA CONTEMPORANEIDADE NAS VIVÊNCIAS DE SURDOS EM SEUS PROCESSOS FORMATIVOS

 Tiago Ruan Pereira e Silva¹
 Alexandre Adalberto Pereira²
 Waldir Ferreira de Abreu³

1 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Amapá na linha de culturas e diversidades (PPGED)

2 Professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED).

3 Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Pará (PPGED).

1 INTRODUÇÃO

Este texto tem como foco central discutir acerca dos processos opressivos dentro das instituições escolares, bem como a homofobia na vida de estudantes alunos surdos LGBTQIA+, e também, discorrer como a cultura surda se configura. Uma vez que nessa década, falar de cultura/multiculturalismo se tornou recorrente nas instituições brasileiras, e, ao adentrar nessa pauta, é compreender que de alguma forma, o etnocentrismo sempre permeou e continua a desconfigurar as lutas discursos de grupos historicamente excluídos, contexto, de sujeitos surdos por conta de suas expressões linguísticas, pois a Língua Brasileira de Sinais (Libras), possui configurações distintas da língua portuguesa expressada pelos ouvintes. Ao longo dos anos, foi criado em prol da integridade moral e física dos seres humanos, algumas legislações, entre uma delas, a Declaração Universal dos Direitos humanos, mesmo assim, ainda no século XXI, é presente inúmeros processos opressivos, como a *surdofobia*¹ e a *homossurdofobia* na formação destes sujeitos nas instituições escolares.

A *homossurdofobia*, apesar de não ter seu significado nos dicionários formais, vem representar, segundo Silvestre (2014), os processos opressivos que pessoas surdas LGBTQIA+ sentem e vivenciam por conta de seus marcadores identitários, bem como, por ser uma pessoa com surdez e/ou com deficiência auditiva, que possui a orientação sexual considerada “desviante” pelo sujeito-norma, e por se expressar na sua segunda língua – o português, de forma “distinta” do português formal desenvolvido pelos ouvintes.

Na tentativa de articular essas duas categorias, homofobia e surdofobia, em caráter exploratório, o autor faz uso do que no momento acredita ser possível tratar como *homossurdofobia*, ou seja [...] aquilo que transcende tanto aspectos de origem e

1 Para Silvestre (2014), audismo é um termo oriundo da França que representa o olhar discriminatório sobre a pessoa surda.

ordem física e patológica, quanto aspectos de orientação sexual (Silvestre, 2014, p. 108).

Silvestre (2014) aborda que o *ouvintismo* está para o surdo como a *hetenormatividade* está para o homossexual: é o outro, (hétero-ouvinte), que vai decidir quando e onde o subalternizado, (surdo-gay), deve se portar. Grande parte da sociedade tem como objetivo formar cidadãos que sejam heterossexuais, mesmo que não seja, deve-se desenvolver comportamentos hetenormativos.

O preconceito é um objeto de estudo considerado recentes nas academias, especificamente em território brasileiro, pois, até a década de 80, era vista e considerada uma agressividade em extensão na sociedade, amplamente, décadas depois, estudiosos ativistas estão interpretando esses atos como mazela próprias dos arredores das instituições de ensino, entre alunos, alunos/docentes, funcionários/alunos, etc. isso possibilitou uma averiguação sobre como a escola se transforma em um espaço de processos opressivos, dentre os quais a homofobia e transfobia se tornam presentes, e que desrespeita a identidade e a bagagem cultural que cada discente traz de casa.

2 PROCESSOS OPRESSIVOS NAS INSTIUIÇÕES ESCOLARES: OS ENTRAVES NA FORMAÇÃO DE ALUNOS LGBTQIA+

Ao que concerne à educação, temáticas voltadas para sexualidade, em específico a homossexualidade, são marginalizadas e distorcidas, pois o aparecimento das lutas e discursos pelos direitos da comunidade LGBTQIA+ está relacionada aos novos debates criados pelos movimentos de mulheres feministas. E ao questionar a tradicionalismo de gêneros, principalmente ao patriarcado, abriram-se caminhos para a negação e contestação de ordem heterossexista,

que invisibiliza a diversidade sexual e nega as lutas da comunidade LGBTQIA+.

Presentemente, o padrão considerado normal em sexualidade, na nossa sociedade e cultura, se traduz por inúmeras regras que precisam ser seguidas: ser uma pessoa hétero, encontrar um par que seja igualmente compatível com seu nível educacional e econômico, respeitar e moral e bons os costumes. Para Junqueira (2009), nas escolas, há resistências em discutir sobre a LGBTQIA+fobia e seus mecanismos de opressão, pois as instituições de ensino se estruturaram de pressupostos tributários de conjuntos de crenças e normas que são responsáveis por diminuir a figura do outro (visto como “doente”, “contagioso” e “pecador”), todos que não sintonizassem com um padrão valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais a ela ligados – branco, burguês, heterossexual, física e cognitivamente “normal”.

Ao mesmo tempo que nós, profissionais da educação, estamos conscientes de que nosso trabalho se relaciona com o quadro dos direitos humanos e pode contribuir para ampliar os seus horizontes, precisamos também reter que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo, produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover essa perpetuação (Junqueira, 2009, p. 13).

Para o autor, as instituições escolares, lamentavelmente, viraram um lugar de opressão em que jovens gays, e/ou com deficiência, muitos/as dos/as quais vivenciam distintas discriminações e situações vulneráveis. Isto é, há uma premissa que heterossexualidade e ser “normal” é inata ao ser humano, naturalização essa que permite que discussões sobre a homofobia e transfobia e sobre inclusão sejam inviabilizadas nos currículos, pois “[...] faz com que não haja homossexuais em determinado ambiente (ou, se houver, deverá ser coisa passageira, que se resolverá quando ele/ela encontrar

a pessoa certa)” (Junqueira, 2009, p. 31). O convencimento da heterossexualidade e da normalidade impõe o silenciamento das pessoas homossexuais e surdas, dificultando as suas formas de se expressarem, de viverem e se amarem.

É importante frisar que os discursos acerca da diversidade nas escolas brasileiras passam por muitos entraves por conta da política. No Brasil, é relevante citar alguns momentos negativamente marcantes, os quais, de certa forma, delinearam o trajeto que a negação e invisibilidade da discussão da homossexualidade e inclusão percorreram na escola, entre eles, a pressão da banca conservadora para a presidente Dilma, o discurso a favor da família e dos bons costumes durante a campanha presidencial em 2018, e uma das maiores *Fake News* na história do país, o “*kit gay*”.

Em 2011, sob pressão parlamentar da bancada evangélica, a presidenta Dilma, se viu obrigada a dar o veto no projeto intitulado “Escola sem homofobia”, conhecido vulgarmente como o “*kit gay*”, um material com 6 aulas sobre o respeito e convívio na diferença para o ensino médio. Acreditava-se que docentes influenciariam aos alunos a serem pessoas gays, afirmando-se que seriam estimulados a uma vida sexual não normativa em ambiente escolar.

Com a retirada do termo “gênero” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia a construção dos currículos escolares e para as demais propostas pedagógicas nas redes de ensino, corroboraram com um contexto que desconsidera a integralidade desses debates, diminuindo a importância dessas esferas desde sua criação em 2017 (Brasil, 2017). Os impactos desses percalços ainda estão muito presentes neste ano de 2023, professores possuem medo de conduzir essas temáticas para não correr o risco de perseguições, principalmente pelos pais dos discentes, infelizmente a situação se agrava quando a criança não atende as expectativas de gênero e

orientação sexual, especificamente sobre os meninos. Essa não correspondência acende um chamado de alerta nos pais e docentes, principalmente no pai que sente sua masculinidade e reputação ameaçada, sendo assim, se cria mecanismos de “consertos” sobre a criança acerca do gênero, incluindo, também, a violência física, importante destacar que na maioria das escolas, os docentes, não possuem aporte teórico para essa discussão com domínio.

Em 2009, a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) criou o “Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, território, necessidades especiais, socioeconômico e orientação sexual” realizado em mais de 500 instituições escolares do país, do ensino fundamental, médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos) com docentes através de um questionário estrutural. Apesar da pesquisa ser de 2009, 14 anos atrás, o intuito é exatamente apresentar o quão a resistência sobre essas discussões ainda permeia em nosso território brasileiro uma década depois.

É extremamente importante observar que, embora os correspondentes tenham apresentado, na média, valores abaixo de 40% de concordância com atitudes preconceituosas, os valores obtidos para o índice de distância social, oscilou entre 50% e 72%, indicando que estes mesmos respondentes, na média, não aceitam a diversidade [...]. (Mazzon, 2009, p. 7).

Nas instituições escolares, depreende-se que de muitos docentes e demais funcionários não possuem aporte teórico para trabalharem dentro e fora de aula acerca da homofobia, isso se reflete no nível de empatia com relação a pessoas LGBTQIA+. A empatia é a base das relações interpessoais, pois só compreendendo outra pessoa que se estabelece o diálogo acolhedor que muitos discentes precisam. Há professores que se preocupam com o bem-estar de seus alunos, infelizmente, geralmente, esse(a) docente não encontra apoio dos pais, e,

principalmente, da coordenação da escola para ajudar no suporte com os discentes que vivenciam algum tipo de *bullying*.

Mais preocupante é de fato que o preconceito e a discriminação muitas vezes resultam em situações em que são humilhados, agredidos ou acusados injustamente pelo fato de fazerem parte de algum grupo social específico. Nota-se que estas práticas discriminatórias no ambiente escolar têm como principais vítimas os alunos negros, pobres e homossexuais, com média de 19%, 18% e 17% (...). (Mazzon, 2009, p. 7).

Alunos/as/es LGBTQIA+, continuam vivenciando discriminações LGBTQIA+fóbicas sem ter, na maioria das vezes, acolhimento nesses ambientes escolares, sendo assim, para a necessidade de evitar tais sofrimentos, para se ter paz no convívio social. Segundo a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais², 42% desses discentes acabam por abandonar os estudos, corroborando para o aumento de evasão escolar por parte dessa comunidade.

Atualmente, com certa frequência percebe-se o uso de termos como hetenormatividade, cis heteronormatividade etc., a ideia que proponho aqui é que, embora, a noção de normatividade seja algo recente, a compreensão sobre esse fenômeno somente é possível no contexto colonial/colonialidade, pois a forma deriva de todo processo truçulento de afirmação do sujeito colonizador como grande referência humana e social.

(...) a colonialidade normativa diz respeito ao conjunto de normas de ser, poder e saber que operam interseccionalmente para a sustentação dos privilégios de grupos hegemônicos enquanto explora e domina os grupos identitários enunciados historicamente pelo colonizador como identidades inferiores, inumanas e subdesenvolvidas (Missiatto, 2021, p. 16).

A composição das identidades sociais que foram construídas em território americano derivou de encontro com o indivíduo europeu

2 Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/estacao-plural/2017/07/lgbtfobia-e-uma-das-fortes-causas-do-abandono-escolar#:~:text=A%20pesquisa%2C%20da%20Associa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira,informou%20%C3%A0%20institui%C3%A7%C3%A3o%20alguma%20vez.> Acesso em 10/04/2023.

com os “Outros”, a colonialidade normatiza padronizações que fragmentam as pessoas, proibindo privilégios e os colocando em lugar de subordinação e também dominação. Os “diferentes” carregam esse peso secular do pecado oriundo da impossibilidade de se adequarem às referências que são ditadas pelo sujeito-norma.

Pois, para os pais de alunos que sejam homossexuais e/ou que possua uma determinada deficiência, leva ao sentimento de culpa ou castigo de Deus, em razão de um dos desejos mais comuns dos pais, que seus/as filhos/as “sejam normais e saudáveis”. Penso que essa expectativa sobre o nascimento da criança vai além dessa premissa, pois se almeja, em relação à prole, muito mais do que uma criança “saudável”, pois o conceito de perfeição se refere também ao desejo de corresponder a padrões ideias que são valorizados pela cultura. Por exemplo, o querer que a criança seja de um sexo específico, que ela cresça e seja heterossexual, que apresente, desde a infância, potenciais intelectuais para determinadas profissões importantes, ou seja, ter alguma deficiência está fora de cogitação, que seja alguém importante, que consiga constituir uma família perfeita, que constitua e corresponda bem aos padrões estabelecidos pela cultura pós-moderna.

Por isso, o processo de luto do ‘filho/a perfeito/a’ é muitas vezes vivido por famílias quando do nascimento de uma criança com algum tipo de deficiência ou comprometimento no desenvolvimento. Dito isso, vivemos em uma sociedade em que não há espaço para a deficiência como uma condição vantajosa e desejada, pois a vida das pessoas com alguma incapacidade limitante é extremamente difícil; a competitividade é a regra nos meios sociais e uma condição orgânica considerada desvantajosa é sinônimo de fracasso eminente (Bortolozzi, 2017, p. 272).

Quando a criança possui marcadores identitários que foge completamente que foi descrito acima, sexualidade e alguma especificidade fora dos “padrões ou normalidade”, os pais se sentem completamente perdidos com a esperança que é apenas uma fase.

Alunos/as surdos/as em sala de aula que se sentem excluídos por professores e demais colegas, da mesma forma que um aluno que possui traços femininos, sofre repressão por parte desse docente e colegas de classe, e quando isso ocorre, o/a discente não sabe a quem recorrer. A pessoa com deficiência e a pessoa LGBTQIA+ sentem essas opressões cotidianamente, tendo sua identidade inviabilizada, quando o aluno possui esses marcadores identitários como a surdez, e também a homossexualidade, essas opressões são bem mais densas.

Sá (2010) aborda que o aparecimento da surdez, por vezes, é visto com maus olhos, como se fosse um contágio, oriundos das más condições sanitárias de uma classe menos favorecida, pensamentos este que algumas pessoas têm de pessoas homossexuais, vistos como doentes que ainda podem ter uma “cura”, e quando este (a) pessoa possui estas duas subjetividades recriminadas padrão hegemônico, são repreendidas, e uma frase surge, com efeito, para dar significado a este preconceito: “Ser ‘deficiente’ até vai, mas ser gay? Aí já é demais!” (Silvestre, 2014, p. 108).

2.1 CULTURA SURDA É DE FATO UMA CULTURA? DESMITIFICANDO UMA CULTURA GESTUAL-VISUAL

A partir do século XIX para o século XX, o conceito de cultura sustentado pelo evolucionismo foi bastante contestado por inúmeros autores, especificamente pelo antropólogo Franz Boas. O autor apresenta um método histórico que pluraliza a cultura a partir de “relativismo cultural”. Com essa interpretação de Boas, a cultura, portanto, deixa de ser única para se tornar um modo de vida. Outro pensador muito citado dentro das discussões de cultura é o Clifford Geertz, esse pesquisador dá um novo significado ao conceito de cultura a partir da definição semiótica.

Geertz (1978) acredita que o homem é um animal que está amarrado em teias de muitos significados que ele mesmo teceu. Portanto, cultura é pública, porque o significado o é. O antropólogo contribui para compreendermos as questões estruturais da sociedade nas diversas épocas e realidades contextuais e, sobretudo, das diferenças e transformações que vem ocorrendo na pós-modernidade.

Em decorrência da marca de dominação, oriundas da colonização, algumas culturas se colocavam como superiores, criaram-se tipos de hegemonias, e uma delas é a hegemonia ouvinte, pouco discutida, mas que está presente no cotidiano de pessoas surdas no Brasil. Essa hegemonia representa a invisibilidade e repressão de lutas e discursos que pessoas surdas sentem e vivenciam em nossa sociedade - que é majoritariamente ouvinte -, possuindo o discurso ser “inclusiva”, mas, nas escolas, desde o início de formação, na pré-escola, a Libras, ainda, no ano de 2023, não está presente nos currículos da maioria das instituições, esse contexto é a “semente” das demais adversidades que essas pessoas vivenciam no Brasil.

Desde a década de 1970, os surdos vêm lutando para que seus direitos sejam garantidos. Contudo, somente em 2002, em 24 de abril, que a Libras passou a ser reconhecida nacionalmente como língua oficial dos surdos brasileiros, pela Lei n. 10.436/2002 (Brasil, 2002). Como cultura de potência política, os surdos buscam ocupar espaços e requerer direitos, por isso “invadiram” os espaços escolares, como sujeitos “reconhecidos” e “assistidos” – pelo menos no papel – e muito tem se falado e refletido sobre a educação desses sujeitos.

Strobel (2006) nos diz que qualquer pessoa ouvinte que tenha um contato com a comunidade surda, sabe como essa cultura é forte, que por anos se torna mais politizada e diversificada, principalmente no seu aspecto linguístico, embora a medicina e a legislação possuam conceitos que apresenta esses sujeitos como pessoas que “portam”

uma determinada deficiência, entretanto, as pessoas surdas não se consideram uma pessoa com deficiência, e sim, apenas pessoas que possuem a surdez se sentem completamente ofendidas ao serem colocadas nesse local de alguém com uma deficiência. Os surdos têm grande influência por sua identidade grupal, é uma comunidade com força política que está ativamente lutando pelos seus direitos, assim como os grupos de homossexuais, bissexuais, transexuais, lésbicas, etc. que por décadas lutam por respeito e igualdade, até uma data existe para esta incessante luta: 17 de maio é comemorado o Dia Internacional contra a Homofobia, Bifobia e Transfobia.

Assim como dia 26 de setembro é o dia nacional de surdos brasileiros, pois o foi o dia que a primeira escola para surdos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), foi criada, no ano de 1857, no Rio de Janeiro. São datas importantes, que representam a luta dessas pessoas contra o preconceito e a violação de direitos e, principalmente, a violência que essa população está sujeita cotidianamente.

Em 1880, ocorreu o Congresso de Milão, onde professores europeus (ouvintes) decidiram que o rumo da educação de surdos deveria ser por meio do método oral³, porque era a forma correta deles aprenderem, as línguas de sinais foram proibidas de serem utilizadas por mais de cem anos no mundo, no Brasil, surdos tinham as mãos amarradas atrás das carteiras para que não pudessem sinalizar. Essas situações duraram anos, uma cultura que estava se desenvolvendo, e que por hora, falantes dessa modalidade se viram proibidos de expressar em sua forma natural, pois historicamente a educação dos surdos esteve à margem do mundo em suas esferas social, cultural, econômica, política e educacional; eles eram considerados incapazes, como pessoas que não aprendiam.

³ Oralismo é um método de ensino para surdos, defendido por Alexandre Graham Bell (1874 - 1922). Este método considera que a maneira mais eficaz de ensinar o surdo é através da língua oral ou falada, utilizando o treino da fala, da leitura labial (oralização) e treino auditivo.

Esse contexto é oriundo do colonialismo que dizimava quem fugia de padrões hegemônicos, assim como inúmeras pessoas escravizadas tiveram suas vidas ceifadas, muitas pessoas com deficiência vivenciaram atrocidades semelhantes. O ouvintismo sancionado pelos professores e políticos europeus naquela época impactou, de maneira negativa, o processo de educação do povo surdo, uma vez que os ouvintes tendem a se posicionar como seres superiores mediante a imposição de sua cultura (ouvinte) e de sua língua (oral-auditiva) aos surdos.

Para Grosfoguel (2008), esse lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero e o sujeito enunciador encontram-se, sempre, desvinculados, o autor aborda que é relevante saber distinguir o lugar social e o lugar epistêmico, pois nas relações de poder, se alguém se situar socialmente no lado oprimido, não significa que pense epistemologicamente numa ótica epistêmica subalterna, e o que mostra que a pessoa surda, apesar de ser considerada uma pessoa culturalmente inferior, que possui uma determinada “deficiência”, não se sente e considera como tal, pois no século XIX, com a evolução das ciências sociais, temos a concepção de sujeito sociológico a partir das conexões que ele estabelece com o seu meio e com os outros. A cultura surda parte disto, da ligação que o povo surdo possui entre si para fortalecer uma cultura rica a ser suprimida em uma nação multicultural majoritariamente ouvinte. “De fato não existe uma identidade exclusiva e única, como a identidade surda. Ela é construída por papéis sociais diferentes, pode-se ser surdo, rico, homossexual, branco, professor, pai, etc.” (CHOI *et al.*, 2011, p. 26).

Walsh (2009) defende que as pedagogias decoloniais permitem pessoas que fazem parte desse núcleo “subalterno” de expressarem seus conhecimentos, pois negros, indígenas, ateus e pessoas com deficiência, produzem conhecimentos – embora seja sempre contestado

pela ótica americana/europeia. Dessa forma, apesar da cultura ouvinte em inúmeros episódios da história ter se mostrado e se posicionado superiormente à cultura surda, não significa que os surdos se sentem como pessoas incapazes, e que devem ocupar estes locais de seres com pouca intelectualidade, na história da cultura surda brasileira, desde 1980, há autores/as surdos/as, infelizmente em número reduzido, que produzem por décadas esses conhecimentos para lapidar teorias acerca dos estudos surdos nas esferas da linguística e metodologia do professor. Como, por exemplo, Ferreira-Brito (2012) que apresentou e defendeu ao mundo duas línguas de sinais brasileiras, a língua de sinais dos centros urbanos brasileiros (atualmente conhecida nacionalmente como Libras), e a língua de sinais Urubu-Kaapor, pertencente à família Tupi-Guarani, língua utilizada na comunidade indígena Urubu-Kaapor do interior do Estado do Maranhão.

Temos a Felipe (2007) que apresenta uma descrição tipológica para os verbos da Libras. A autora apresenta os verbos em duas classes principais, aqueles que não apresentam flexão e os que apresentam flexão. Benassi e Duarte (2013) indicam que Karnopp apresenta uma descrição básica da estrutura fonológica da Libras, na qual se aprofunda no parâmetro de configuração de mão e analisa os processos fonológicos de apagamento, assimilação e substituição em uma criança surda, adquirindo a língua de sinais brasileira. Por outro lado, apontam que Quadros apresenta uma análise de crianças surdas aprendendo a Libras como sua primeira língua, ao nível sintático e morfológico.

De 1980 para os dias atuais, há esses autores/as surdos/as que contribuem significativamente para esta cultura, pessoas surdas produzem conhecimentos, sendo responsáveis por estabelecer a Língua Brasileira de Sinais como uma das línguas sinalizantes mais pesquisadas do mundo atualmente. São autores/as bem reconhecidos

na área da surdez, mas que, infelizmente na esfera da linguística em geral, na área de metodologias e formação de professores, na esfera ouvinte, são nomes que nunca são lembrados. Missiato (2021) aborda que o homem europeu constituiu abismos da desigualdade, segregando populações, transformando a injustiça social em privilégios e a desigualdade em uma completa meritocracia. Em decorrência desse cenário que nossos conhecimentos, de pessoas latino-americanos são invalidados, contestados e inviabilizados, ocorre de forma mais densa para pessoas com especificidades, neste caso, de pessoas surdas.

Missiato (2021) nos diz que o branco, hétero, colonizador criou os entraves das desigualdades, indiferenças, que levou à segregação de milhões de pessoas, transformando a injustiça em privilégios, que os “diferentes” carregam o peso secular do pecado e erro que é oriundo do pensamento que é impossível se adequarem às referências do sujeito-norma. Para o autor, a normatividade é algo recente, a compressão sobre esse fenômeno somente é possível entender no contexto colonial/colonialidade, pois estes termos derivam da afirmação do branco colonizador como o padrão de humanidade a ser seguido, a colonialidade normativa é o poder, saber e ser operando em conjunto para a normatização de privilégios de grupos hegemônicos.

O foco da colonialidade normativa é que a contingência de pessoas desumanizadas, invisibilizadas é o fundamento importante para esta teia de privilégios, historicamente interligadas à masculinidade branca e burguesa, ser mantida. Inter-relacionando com a luta de surdos, essa segregação histórica é a afirmação de quem não é ouvinte, não possui local de fala. A cultura ouvinte-branca-heteronormativa elitista tenta defender que há somente um padrão cultural, considerando-a “correta” para a sociedade, invisibilizando quem a não pertencer. “Essa visão de padrão cultural único leva ao paradoxo da interdição do acesso a essa cultura “melhor”, tanto por parte dos

surdos aos próprios surdos, quanto pelas classes desfavorecidas de uma sociedade de si mesmas.” (Silvestre, 2014 *apud* Teske, 2005, p. 58).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar no sujeito na sua subjetividade/individualidade em seu respectivo contexto: gênero, cultura e sua língua é o que motiva esta pesquisa, para entender essas desigualdades na contemporaneidade com sujeitos que fazem parte desses núcleos que, por séculos, foram excluídos e ridicularizados, tais como: pessoas surdas e homossexuais, não excluindo demais preconceitos que estes sujeitos podem vivenciar, preconceito racial (surdo negro), preconceito de gênero (mulheres surdas) e preconceito socioeconômico (surdos pobres).

Diante desse cenário, se leva ao pensamento que o surdo (a) gay/bi/trans/lésbica não são pessoas que merecem prestígios, que sempre irão continuar sendo apenas corpos com mentes obscuras e incompletas. Para Silvestre (2014), esses/as que “descumprem” as regras socialmente impostas estão passíveis de sofrer drásticas consequências, incluindo violências de diversas ordens. A homofobia transcende valores, mecanismos de exclusão, fere a moral – dos outros, a sua verdade –, sistemas de crenças e representações, padrões sociais e indenitários.

Somos “influenciados” por mecanismos de poder, ou seja, quem foge desses padrões hegemônicos, sofre consequências em seu contexto, no caso de surdos (as) LGBTQIA+, são obrigados (as) a se adaptarem numa cultura majoritariamente ouvinte, que lhe exclui e repreende não lhe dando voz, obrigando-o a sentir a sua cultura diminuída e subalternizada.

REFERÊNCIAS

BENASSI, Claudio Alves; DUARTE, Anderson Simão; DE-LAMONICA-FREIRE, Ermelinda Maria; SOUZA JÚNIOR, Fábio Vieira de. Relendo Quadros e Karnopp 2004: a representação das estruturas sintáticas da libras na língua portuguesa e as suas implicações. **Estudos Linguísticos**, Sinop, v. 6, n. 12, p.133-146, jul./dez.2013. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/6881/5413>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BORTOLOZZI, Ana Cláudia; VILAÇA, Teresa. Educação sexual na educação inclusiva: atitudes de professores diante de situações projetivas envolvendo comportamentos sexuais de alunos. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 190-211, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/11307>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CHOI, Daniel; *et al* (org.). **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

FELIPE, Tanya. **LIBRAS em contexto: Curso Básico: Livro do estudante**. 8ª ed. Rio de Janeiro: WalPrint, 2007.

FERREIRA-BRITO, Luciana. Integração social do surdo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 7, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639021>. Acesso em: 12 jun. 2023.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1978.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

MAZZON, José Afonso. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, território, necessidades especiais, socioeconômico e orientação sexual**. Produto 7. São Paulo: FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômica, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>. Acesso em 12 jun. 2023.

MISSIATTO, Leandro Fonseca. **Colonialidade Normativa**. Curitiba: Appris, 2021.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3428/2354>. Acesso em 12 jun. 2023.

SÁ, Nídia Regina Limeira. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SILVESTRE, Joubert. **Os entre-lugares: um olhar sobre sujeitos surdos-homossexuais**. 2014. 160f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

STROBEL, Karin Lilian. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 243-252, jun. 2006.

WALSH, Catharine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, reexistir 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.

ÍNDICE REMISSIVO

C

Civil 18, 19, 23, 32, 74, 103, 107, 127, 151, 156, 259, 280

Colonialidade 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 43, 57, 60, 62, 72, 75, 76, 77, 81, 82, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 135, 136, 137, 145, 146, 150, 151, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 175, 177, 179, 180, 186, 187, 190, 192, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 213, 214, 215, 218, 219, 221, 222, 224, 225, 226, 231, 234, 235, 236, 239, 240, 241, 242, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 256, 261, 262, 263, 265, 267, 268, 271, 273, 274, 276, 278, 281, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 296, 297, 299, 300, 302, 307, 308, 314, 315, 316, 320, 321

Conhecimento 2

Currículo 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 43, 57, 60, 62, 72, 75, 76, 77, 81, 82, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 135, 136, 137, 145, 146, 150, 151, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 175, 177, 179, 180, 186, 187, 190, 192, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 213, 214, 215, 218, 219, 221, 222, 224, 225, 226, 231, 234, 235, 236, 239, 240, 241, 242, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 256, 261, 262, 263, 265, 267, 268, 271, 273, 274, 276, 278, 281, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 296, 297, 299, 300, 302, 307, 308, 314, 315, 316, 320, 321

D

Decolonial 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 43, 57, 60, 62, 72, 75, 76, 77, 81, 82, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 135, 136, 137, 145, 146, 150, 151, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 175, 177, 179, 180, 186, 187, 190, 192, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 213, 214, 215, 218, 219, 221, 222, 224, 225, 226, 231, 234, 235, 236, 239, 240, 241, 242, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 256, 261, 262, 263, 265, 267, 268, 271, 273, 274, 276, 278, 281, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 296, 297, 299, 300, 302, 307, 308, 314, 315, 316, 320, 321

Decolonialidade 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 43, 57, 60, 62, 72, 75, 76, 77, 81, 82, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 135, 136, 137, 145, 146, 150, 151, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 175, 177, 179, 180, 186, 187, 190, 192, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 213, 214, 215, 218, 219, 221, 222, 224, 225, 226, 231, 234, 235, 236, 239, 240, 241, 242, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 256, 261, 262, 263, 265, 267, 268, 271, 273, 274, 276, 278, 281, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 296, 297, 299, 300, 302, 307, 308, 314, 315, 316, 320, 321

Direito 18, 19, 23, 32, 74, 103, 107, 127, 151, 156, 259, 280

E

Educação 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 43, 57, 60, 62, 72, 74, 75, 76, 77, 81, 82, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 135, 136, 137, 145, 146, 150, 151, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 175, 177, 179, 180, 186, 187, 190, 192, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 213, 214, 215, 218, 219, 221, 222, 224, 225, 226, 231, 234, 235, 236, 239, 240, 241, 242, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 256, 259, 261, 262, 263, 265, 267, 268, 271, 273, 274, 276, 278, 280, 281, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 296, 297, 299, 300, 302, 307, 308, 314, 315, 316, 320, 321

Ensino 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 43, 57, 60, 62, 72, 75, 76, 77, 81, 82, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 135, 136, 137, 145, 146, 150, 151, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 175, 177, 179, 180, 186, 187, 190, 192, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 213, 214, 215, 218, 219, 221, 222, 224, 225, 226, 231, 234, 235, 236, 239, 240, 241, 242, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 256, 261, 262, 263, 265, 267, 268, 271, 273, 274, 276, 278, 281, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 296, 297, 299, 300, 302, 307, 308, 314, 315, 316, 320, 321

Escolar 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 43, 57, 60, 62, 72, 75, 76, 77, 81, 82, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 113, 115, 117, 118, 119,

120, 121, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 135, 136, 137, 145, 146, 150, 151, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 175, 177, 179, 180, 186, 187, 190, 192, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 213, 214, 215, 218, 219, 221, 222, 224, 225, 226, 231, 234, 235, 236, 239, 240, 241, 242, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 256, 261, 262, 263, 265, 267, 268, 271, 273, 274, 276, 278, 281, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 296, 297, 299, 300, 302, 307, 308, 314, 315, 316, 320, 321

F

Formação 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 43, 57, 60, 62, 72, 75, 76, 77, 81, 82, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 135, 136, 137, 145, 146, 150, 151, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 175, 177, 179, 180, 186, 187, 190, 192, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 213, 214, 215, 218, 219, 221, 222, 224, 225, 226, 231, 234, 235, 236, 239, 240, 241, 242, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 256, 261, 262, 263, 265, 267, 268, 271, 273, 274, 276, 278, 281, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 296, 297, 299, 300, 302, 307, 308, 314, 315, 316, 320, 321

H

História 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 43, 57, 60, 62, 72, 75, 76, 77, 81, 82, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 135, 136, 137, 145, 146, 150, 151, 154, 156, 157, 158, 159,

160, 161, 163, 164, 165, 166, 168,
169, 170, 171, 175, 177, 179, 180,
186, 187, 190, 192, 195, 196, 197,
198, 200, 201, 203, 204, 205, 206,
207, 208, 213, 214, 215, 218, 219,
221, 222, 224, 225, 226, 231, 234,
235, 236, 239, 240, 241, 242, 245,
246, 247, 248, 249, 250, 251, 253,
254, 256, 261, 262, 263, 265, 267,
268, 271, 273, 274, 276, 278, 281,
287, 288, 289, 290, 291, 292, 296,
297, 299, 300, 302, 307, 308, 314,
315, 316, 320, 321

I

Indígenas 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23,
24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 43, 57, 60,
62, 72, 75, 76, 77, 81, 82, 91, 92, 93,
94, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105,
106, 107, 108, 113, 115, 117, 118,
119, 120, 121, 123, 126, 127, 128,
129, 130, 132, 135, 136, 137, 145,
146, 150, 151, 154, 156, 157, 158,
159, 160, 161, 163, 164, 165, 166,
168, 169, 170, 171, 175, 177, 179,
180, 186, 187, 190, 192, 195, 196,
197, 198, 200, 201, 203, 204, 205,
206, 207, 208, 213, 214, 215, 218,
219, 221, 222, 224, 225, 226, 231,
234, 235, 236, 239, 240, 241, 242,
245, 246, 247, 248, 249, 250, 251,
253, 254, 256, 261, 262, 263, 265,
267, 268, 271, 273, 274, 276, 278,
281, 287, 288, 289, 290, 291, 292,
296, 297, 299, 300, 302, 307, 308,
314, 315, 316, 320, 321

M

Mundo 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24,
25, 29, 30, 31, 32, 33, 43, 57, 60, 62,
72, 75, 76, 77, 81, 82, 91, 92, 93, 94,
97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 106,
107, 108, 113, 115, 117, 118, 119,
120, 121, 123, 126, 127, 128, 129,
130, 132, 135, 136, 137, 145, 146,
150, 151, 154, 156, 157, 158, 159,
160, 161, 163, 164, 165, 166, 168,
169, 170, 171, 175, 177, 179, 180,
186, 187, 190, 192, 195, 196, 197,

198, 200, 201, 203, 204, 205, 206,
207, 208, 213, 214, 215, 218, 219,
221, 222, 224, 225, 226, 231, 234,
235, 236, 239, 240, 241, 242, 245,
246, 247, 248, 249, 250, 251, 253,
254, 256, 261, 262, 263, 265, 267,
268, 271, 273, 274, 276, 278, 281,
287, 288, 289, 290, 291, 292, 296,
297, 299, 300, 302, 307, 308, 314,
315, 316, 320, 321

P

Pedagogia 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23,
24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 43, 57, 60,
62, 72, 75, 76, 77, 81, 82, 91, 92, 93,
94, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105,
106, 107, 108, 113, 115, 117, 118,
119, 120, 121, 123, 126, 127, 128,
129, 130, 132, 135, 136, 137, 145,
146, 150, 151, 154, 156, 157, 158,
159, 160, 161, 163, 164, 165, 166,
168, 169, 170, 171, 175, 177, 179,
180, 186, 187, 190, 192, 195, 196,
197, 198, 200, 201, 203, 204, 205,
206, 207, 208, 213, 214, 215, 218,
219, 221, 222, 224, 225, 226, 231,
234, 235, 236, 239, 240, 241, 242,
245, 246, 247, 248, 249, 250, 251,
253, 254, 256, 261, 262, 263, 265,
267, 268, 271, 273, 274, 276, 278,
281, 287, 288, 289, 290, 291, 292,
296, 297, 299, 300, 302, 307, 308,
314, 315, 316, 320, 321

Processo 18, 19, 23, 32, 74, 103, 107, 127,
151, 156, 259, 280

Apoio:



Decolonialidade, diversidade e formação nas Amazôniaas

Este livro, em forma de coletânea, organizado pelos/las professores/as pesquisadores/as Waldir Ferreira de Abreu, Alexandre Adalberto Pereira e Leila Maria Camargo, é o resultado dos estudos e seminários realizados na disciplina DECOLONIALIDADE, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO NAS AMAZÔNIAS, ministrada no primeiro semestre de 2023, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), através do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD AMAZÔNIA/EDITAL Nº 21/2018 CAPES), no qual atuaram UNIFAP, UFPA e UERR-IFRR), para estudantes de mestrado e doutorado de universidades públicas do Brasil.

Organizadores

RFB Editora
Home Page: www.rfbeditora.com
Email: adm@rfbeditora.com
CNPJ: 39.242.488/0001-07
Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12,
Nazaré, Belém-PA, CEP 66035065

