

APONTAMENTOS DE INTERSECCIONALIDADES DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA NA CONCEPÇÃO DOS ESTUDOS DECOLONIAS

Aldeci da Silva DIAS¹

Recebido: 9/5/2022

Aprovado: 13/3/2023

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir as relações étnico-raciais, trazendo elementos de um processo histórico que através de diferentes dispositivos subalterniza a figura do negro na escola. Esse processo histórico requer uma revisão que desconstrua essa visão dominante, demonstrando outras perspectivas de estudos, utilizando outras categorias de análise, como, por exemplo, os estudos decoloniais, uma vez que as Relações étnico-raciais compõem um cenário de um processo histórico, visto que conjuga elementos das identidades de um povo, simbologias, rituais, ancestralidade e que estão impregnados por uma composição cultural. O trabalho utilizou o método histórico com ênfase na descrição dedutiva, partindo do pressuposto de que há discussões no sentido mais global, posteriormente se detendo para uma particularizada. A abordagem é de natureza qualitativa, de cunho descritivo e explicativo, mediante o levantamento de referências bibliográficas que abordam a temática. O estudo aponta que para avançar na compreensão das relações étnico-raciais é necessário primeiro que o currículo escolar esteja voltado para uma visão mais plural e diversa sobre o tema, segundo que professores e coordenadores possam se despir de seus preconceitos ou juízo de valor sustentado na base do senso comum e terceiro, que se considere a formação continuada dos professores e coordenadores na perspectiva de discutir um currículo multicultural, que saia da visão monocultural, dominante e eurocêntrica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. História. Escola. Relações étnicas raciais. Decolonialidade.

ABSTRACT

The purpose of this article is to discuss racial ethnic relations, bringing elements of a historical process that, through different devices, subordinates the figure of black people in school. This historical process requires a review that deconstructs this dominant view, demonstrating other perspectives of studies, using other categories of analysis, such as decolonial studies, since ethnic-racial relations compose a scenario of a historical process, since it combines elements of a people's identities, symbologies, rituals, ancestry, and which are impregnated by a cultural composition. The work used the historical method with emphasis on deductive description, assuming that there are discussions in the most global sense, later stopping for a particular one. The approach is of a qualitative nature, descriptive and explanatory, through the survey of bibliographic references that address the theme. The end-to-end study that, in order to advance in the understanding of racial ethnic relations, it is necessary that the school curriculum can be focused on a more plural and diverse view on the subject. Second, that teachers and coordinators can get rid of their prejudices or value judgments based on common sense. Third, to consider the continuing education of teachers and coordinators in the perspective of discussing a multicultural curriculum, which leaves the monocultural, dominant and Eurocentric vision

KEYWORDS: Teaching. Story. School. Ethnic Racial Relations. Decoloniality

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir as relações étnico-raciais, trazendo elementos de um processo histórico e, assim, contribuir para um debate que saia do senso comum sobre a figura do

¹ Aluno do Programa de Mestrado Profissional (PROFHISTÓRIA), pela Universidade Federal do Amapá; Professor do Ensino Fundamental, anos finais pela rede pública do Governo do Estado do Amapá.

negro na sala de aula. Esse processo histórico precisa ser melhor compreendido com uma leitura que fuja do sensacionalismo ou de uma linguagem panfletária. Isso porque requer melhor entendimento acerca de conceitos, como, por exemplo, identidade, com fins de compreender as relações étnico-raciais constituídas a partir de um arcabouço decolonial.

Este artigo procurou trazer, mesmo que não aprofundadas, discussões sobre: saberes locais, decolonialidade e raça que são necessárias para melhor compreender a propositura deste trabalho, ao mesmo tempo que faz um giro no currículo escolar.

O conceito de raça é empregado em diferentes contextos. Cada contexto requer uma dose de compreensão no sentido de se perguntar: de que lado está o discurso? Qual sua posição? Questões que vão além do entendimento acadêmico, perpassando pelo discurso político, desdobrando-se na necessidade de se posicionar em relação ao que acontece no ambiente escolar.

A importância acadêmica deste trabalho se insere no reconhecimento de que interpretações sustentadas em estudos eurocêntricos, de certa forma, interferem na compreensão de diferentes dispositivos (relações étnico-raciais, identidades, ancestralidades), que, por si só, não são fáceis de compreender, uma vez que estão ligados em diversas relações, em jogo de poder, de hegemonia, de identidades. Esses dispositivos ganham sentido no momento que há um sentimento de pertencimento do grupo, em que os indivíduos por meio da linguagem, ritos, de escuta, relações étnico-raciais, performances se reconhecem como pares, imbricados por outros sentidos que estão longe de uma compreensão superficial ou pautado em uma ciência experimental.

O trabalho está dividido em duas seções. A primeira procura discutir as relações étnico-raciais e ensino de histórias, procurando desvelar as apropriações que este ensino vem sofrendo durante muitos anos. A segunda denominada de relações étnico-raciais e ensino de história na proposta decolonial, propondo uma discussão de ensino em outras perspectivas, estabelecendo um debate a partir do indivíduo subalternizado, marginalizado.

1. Relações étnico-raciais e ensino de história

O ensino da história e da cultura afro-brasileira sempre foi tratado nas aulas de história, com recorrência, apresentando o negro como escravo, em uma visão muito subalterna.

Essa visão estereotipada, muito presente na sala de aula, não problematiza a situação de negros na condição de escravos, ou quando faz é caracterizado como mão de obra desqualificada. O termo escravo naturaliza essa condição como se fosse algo normal. Além de esconder, quase sempre, os movimentos de resistências contra a opressão.

Nesse sentido, a Lei Nº. 10. 639/03 foi criada com o objetivo de garantir que o ensino da história e da cultura afro-brasileira esteja garantido no currículo escolar, em uma tentativa clara de uma revisão desse ensino, mas que infelizmente ainda está longe de se tornar realidade nas escolas.

Sabemos que não é apenas uma questão de conhecermos a história africana antes, durante e depois da colonização, não é apenas uma questão de conhecermos o pensamento social brasileiro desde a população afrodescendente, vai além, é uma questão de sensibilidade, de respeito e reconhecimento desse Outro (o povo negro e suas epistemologias) que fora por tanto tempo negado e negativizado (MACHADO, 2018, p.39).

A Lei, por si só, não tem efetividade alguma se não estiver associada a uma forte mobilização social, e não diz respeito somente aos negros, mas de certo modo a toda população brasileira, por ser uma população multicultural e diversa. Essa conjugação de fatores requer um exercício de escuta sensível e que necessariamente transita nas estruturas sociais da escola: livro didático, currículo, conteúdo entre outros.

Nesse entendimento, a priori os livros didáticos, em regra geral, são a grande ferramenta usada pelos professores em suas aulas, quando não muito, é a única. Segundo Almeida (2018), o livro didático frequentemente define a cultura legítima a ser transmitida, estabelecendo grande parte das condições de ensino e aprendizagem em muitos países, ou seja, ele reflete aspectos ideologizantes e particulariza saberes, uma vez que os conteúdos ali inscritos são hierarquias de conhecimentos.

Em revisão de literatura sobre racismo em livros didáticos e seu combate no Brasil, nas cinco últimas décadas do século XX, Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) constataram que os resultados dos estudos com livros didáticos, que tiveram como marco o estudo de Dante Moreira Leite (2008) nos anos 1950, já captavam a manifestação de formas de preconceito racial não explicitadas, como a não-apresentação do negro na sociedade e/ou sua representação em situação socialmente inferior (SANTOS, 2013, p 1033).

As imagens quando são retratadas nos livros didáticos apresentam um negro sempre em condição de escravo, como se fosse algo muito comum e natural, sem antes referenciar a condição de homens e mulheres pertencentes a grandes nações negras oriunda da África. Essa forma de retratar contribui para uma visão estereotipada que inferioriza o negro como ser humano, destituído de saberes e sentimentos.

Além disso, as representações do negro podem estar relacionadas à pobreza e desqualificação. Na pesquisa de Costa e Dutra (2009) sobre representação dos negros e da África, em uma coleção de livros didáticos para as séries finais do Ensino Fundamental aprovada no PNLD/2008, negros e moradores do continente africano tenderam a aparecer em posições de baixo status, muitas vezes no mercado informal. No livro dedicado à formação da sociedade brasileira (6ª série/ano), a contribuição do negro foi reduzida ao plano cultural, com a capoeira e as religiões de matriz africana. Para Costa e Dutra (2009), isso seria uma forma de mistificação e

folclorização da cultura negra. Em um dos livros, havia comparações entre moradias de continentes distintos. Moradias africanas, representadas por construções simples em aldeias, eram comparadas com construções dos países desenvolvidos (SANTOS, 2013, p 1027).

Essa folclorização do negro é prejudicial para compreender como o racismo opera e quais dispositivos utiliza para escamotear o preconceito. Considerar somente as religiões e capoeira como traços da cultura negra, é no mínimo desconsiderar outros aspectos importantes da formação cultural brasileira: a linguagem; os artefatos religiosos; os saberes ancestrais entre outros. Nesse sentido a folclorização, reconhece a participação do negro e dá uma certa visibilidade, mas ao mesmo tempo o inferioriza por considerar somente aspectos periféricos.

No estereótipo “negros como pobres e miseráveis”, para Ratts *et al.* (2006), o problema não é a apresentação dos negros nesses campos, considerando a participação da população entre os mais pobres, mas, sim, a excessiva apresentação dessas imagens, ligando o negro à pobreza. As causas da pobreza da população negra não são discutidas pelas coleções. Frequentemente, negros apareceram em espaços sociais inferiores: persistência das práticas do regime escravista, que colocava negros em serviços braçais. Também observaram o que descreveram como fixação do negro em espaços de serviço braçal. No caso da retratação do negro como escravo, os autores argumentam que é preciso uma maior discussão dessas imagens de negros como escravos, especialmente em livros onde estão ausentes de representações positivas (SANTOS, 2013, p 1029).

Por ser um processo de compreensão história, carece e muito de aprofundamento, razão pela qual poderia cair no senso comum. Dessa maneira, urge a necessidade de reconhecer que esse processo perpassa por questões históricas, e que precisa ser compreendido com uma leitura que fuja do sensacionalismo ou de uma linguagem panfletária. Isso porque requer definição de conceito, como, por exemplo, de raça.

O conceito de raça é empregado em diferentes contextos. Cada contexto requer uma dose de compreensão de que lado está o discurso, qual ou quais propriedade(s) tem, qual sua posição que vai além do discurso acadêmico, perpassando pelo discurso político e engajado na causa.

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (ALMEIDA, 2018, p. 18)

Essas posições, de certa forma, interferem no modo de definir diferentes conceitos que, por si só, não é fácil, uma vez que está imbricado em diversas relações, em jogo de poder, de hegemonia, de identidades.

A identidade objetiva apresentada através de características culturais, linguísticas e outras descritas pelos estudiosos são confundidas, muitas vezes, com a identidade subjetiva - maneira como o próprio grupo se define ou é definido pelos grupos

vizinhos. Quando se fala de identidade, nem sempre está claro qual o critério escolhido para caracterizá-la: identidade atribuída pelos estudiosos, por meio de critérios objetivos; identidade como categoria de autodefinição ou de autoatribuição do próprio grupo; identidade atribuída ao grupo pelo grupo vizinho (NOGUEIRA; ANDRADE; VASQUEZ, 2016, 168)

A identidade, assim pensada, requer constructos que possam realçar o sentimento de pertença do grupo, razão pela qual os estudos iconográficos contribuem de forma significativa para problematizar a situação dos negros representados nos livros didáticos. Dessa forma, cabe ao professor desmistificar e romper com essa estrutura paradigmática trazendo outras perspectivas de estudos que não seja a historiografia tradicional, que ajude nessa desconstrução como, por exemplo: estudos através da Nova História Cultural e Decoloniais.

Rastrear as origens dos sinais raciais a partir dos quais se construiu o discurso do valor cultural e suas condições de existência em relação a estética e a filosofia européias, bem como a ciência européia, pode contribuir muito para uma leitura etnohistórica das aspirações da modernidade ocidental como um todo e para a crítica das premissas do Iluminismo em particular (GILROY, 2001, p.44)

Fugir do epicentro da produção cultural europeia requer uma ruptura com os paradigmas eurocêntricos presentes na estrutura social, reverberando para um sentido de ser natural inevitável. De um modo geral, é possível dizer que os relatos encontrados na historiografia tradicional, muito presentes nos livros didáticos, ainda dão conta de um encontro entre dois mundos: o civilizado e o selvagem. Essa forma de perceber essa relação encontra “sentido” na visão de modernidade, civilidade, sem compreender as diferentes organizações culturais que fogem à lógica europeia.

O “encontro” entre o Velho e o Novo Mundo, Europa e América, revelou o diferente aos colonizadores ibéricos, porém os aventureiros míopes e teleguiados pelas lentes do processo colonizador rejeitaram, maiormente, as diferentes culturas das civilizações da América. Pisaram, mijaram, humilharam, escravizaram, sangraram e dizimaram sociedades indígenas jogando-as fora como se fossem lixo (...) (NOGUEIRA; SAMPAIO, 2020, 78).

Essa relação impõe um certo sentido (não muito lógico) por acreditar que as ações perpetradas contra índios e negros estão dentro de um projeto moderno e civilizatório, por assim dizer. Mas, é a partir de conceitos de nacionalismo cultural, de um sentido de integração, independentemente de sua tendência política, “seja qual for sua filiação à direita, esquerda ou centro, os grupos têm regressado à ideia de nacionalismo cultural, a concepções superintegradas de cultura que apresentam as diferenças étnicas como uma ruptura absoluta nas histórias e experiências do povo “negro” e do povo “branco” (GILROY, 2001, p.35). Essa dinâmica possui explicação por uma visão etnocêntrica que não reconhece os diferentes, pois a lógica é criar padrões que “universalize” a cultura, o saber, a religiosidade entre outros. “(...) após o momento do ‘encontro’ entre esses dois

mundos tenderam sempre a privilegiar a cultura do colonizador ibérico, porém temos que chamar a atenção para o processo de colonização e analisar as condições históricas em que se deu o que podemos denominar de “nascimento cultural” do novo Mundo” (NOGUEIRA; SAMPAIO, 2020, p. 78). No entanto, não se pode fugir da discussão das condicionantes históricas que pulverizaram, notadamente na América Latina, esse projeto colonizador, tecendo sentidos para justificar ações etnocidas e genocidas, principalmente com as populações nativas.

Valendo-se de discursos “civilizatórios”, os colonizadores ibéricos, ao chegarem à outra margem do Ocidente e se depararem com homens completamente diferentes e com traços culturais diversos dos seus, passaram a classificar os nativos e a impor códigos ordenadores como forma de retirá-los da barbárie e, conseqüentemente, do estágio que o colonizador definia como sendo de letargia, uma vez que viviam sem lei, sem fé e sem rei (...) O mundo que os colonizadores queriam construir na América era baseado em suas experiências, sendo a Europa a referência. Essa construção não se deu sem confrontos, ou seja, não foi possível apagar e reescrever a história da América para construir um novo gênesis. Os resultados do encontro foram grandes massacres promovidos nas regiões das várias Amazônia da América do Sul, e o extermínio de diversas etnias. Portanto, importava seguir o projeto colonizador (NOGUEIRA; SAMPAIO, 2020, p.79)

É nesse cenário que o encontro entre dois mundos revelou traços distintos dessa ação que conjuga esforços de manter a hegemonia que rompe com conceitos de diversidade. “Foi justamente nesse “encontro” entre os dois mundos que comunidades indígenas desapareceram e traços culturais foram apagados para acentuar ainda mais a classificação dos diferentes e para demonstrar quem mandava”. (...) (NOGUEIRA, SAMPAIO, 2020, p.80). Não só para os povos indígenas, mas também inserindo negros, criando abismos entre dominador e dominado, com narrativas bastantes distintas, imputando um epistemicídio que desconsidera outros saberes que não estejam na lógica da ciência tradicional.

2. Relações étnico-raciais e ensino de história na proposta decolonial

As narrativas são expressões de crenças, valores, notadamente em comunidades de tradição oral, como, por exemplo, as afro-indígenas, e que são responsáveis pela manutenção da tradição oral, tecendo circuitos de memória social.

Essas narrativas fogem ao arquétipo de uma história tradicional que narra movimentos dos vencedores, sincronizados por feitos heroicos, ao contrário, as narrativas desvelam outras histórias, outras configurações que muitas vezes não são mencionadas nos livros didáticos ou no ensino de história.

As narrativas na sociedade Krahô, como nas demais sociedades de tradição oral, desempenham uma função educativa, pois por meio delas se ensina e se preconiza

valores fundamentais das tradições desse povo. Geralmente são os mais velhos os incumbidos de contar as histórias, sejam elas acontecimentos reais como conflitos e dificuldades vivenciadas, ou fictícias como os mitos, as lendas. Os velhos são uma espécie de guardiões da memória do povo, e têm, portanto, a função de conservar e transmitir essa memória (PACHECO, 2013, p. 78)

A maneira como se percebe as diferentes compreensões sobre as cosmovisões, as relações que estão ligadas no universo do simbolismo e mítico com a natureza imprime diferentes sentidos com a floresta, por exemplo, adquire um status de empoderamento, na medida que o circuito de compreensão sai da esfera da simples visão ambiental (MARIN: PINTO; 2021). Além disso, têm-se aspectos religiosos que retratam uma compreensão mais detida sobre o universo transcendental somados a outros dispositivos, muito presente na forma de compreender novas relações que se estabelecem a partir de uma visão mais próxima do universo do sagrado, imprimindo novas interpretações, fugindo à lógica de uma ciência experimental.

Muitos dos conceitos básicos que dão sustentação à organização da religião dos orixás em termos de autoridade religiosa e hierarquia sacerdotal dependem do conceito de experiência de vida, aprendizado e saber, intimamente decorrentes da noção de tempo ou a ela associados. Assim, muitos aspectos das religiões afro-brasileiras podem ser melhor compreendidos quando se consideram as noções básicas de origem africana que os fundamentam. Da mesma maneira se pode ampliar o conhecimento sobre valores e modos de agir observáveis entre os seguidores dessas religiões quando consideramos a herança africana original em oposição a concepções ocidentais com que a religião africana teve e tem de se confrontar no Brasil, sobretudo nas situações em que concepções de diferentes origens culturais se opõem e provocam ou propiciam mudanças naquilo que os próprios religiosos acreditam ser a tradição afro-brasileira, seja ela doutrinária, seja ritual (PRANDI, 2001, p. 78)

Exemplo disso são as experiências identificadas em práticas culturais de curandeirismo, na Amazônia, que remontam ao período colonial. Tais práticas se desdobram em normas, ritos, cosmologias as quais traduzem valores, percepções sobre o universo da natureza e apontam para saberes tradicionais traduzidos em uma teia de logicidade fruto da composição de suas identidades em território amazônico (PACHECO, 2013).

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

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

No entanto, esses saberes, muitas vezes, não são reconhecidos como portadores de um sentido. Essa forma de interpretação e de representação foge do circuito de uma ciência experimental, e que só poderá ser compreendida a partir de uma outra perspectiva.

É na compreensão de diferentes perspectivas a partir de outros circuitos de saberes: música, língua, religião, que experiências de escravos ficaram marginalizadas por não compor uma estrutura dominante “(...) o terror racial é reiteradamente representado em avaliações feitas no século XIX sobre a música escrava, apresentando importantes implicações, sendo utilizado para contestar as concepções privilegiadas tanto da língua como da literatura enquanto formas dominantes de consciência humana” (GILROY, 200, p. 160). Nessa perspectiva, essa dominação, nada mais é, senão a recusa em não reconhecer outras interpretações, outros sentidos para saberes subalternizados.

Isso porque a premissa de que o ensino da história passou ser um campo aberto, com constantes alterações nos currículos. “Como o ensino de História tornou-se propriedade pública, tem cada vez mais que lidar com sucessivas reformas que exercem o papel transformador sobre currículos, livros didáticos e profissionais da educação” (ABUD, 2013, p. 13). Mas não é só isso, tem de se posicionar nos diferentes campos e correntes metodológicas: da História Marxista; Cultural etc. O que poderá ser introduzido nos Currículos escolares, de forma mais intensa ou não, dependendo do contexto que se insere essa discussão. (ABUD, 2013).

Pensar em um ensino de história que contemple outros saberes requer um certo exercício, sua compreensão não pode vir por meio de um currículo engessado e que não visualize outros saberes. Pensar, por exemplo, em um ensino que reconheça as identidades. “A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser constituída pela história escolar, mas por outro lado, enfrenta ainda o desafio de ser entendida em suas relações com o local e o mundial” (BITTENCOURT, 2004, p.121). Logo, esse ensino deve estar vinculado a um conhecimento histórico, e que esteja amparado por uma perspectiva sociocultural. Essa opção sociocultural “é justificada pela série de conceitos fundamentais, como: cultura, trabalho, organização, relações de poder entre outros (BITTENCOURT, 2004).

Há uma necessidade pujante de saber como ocorre a seleção de conteúdos que compõem o currículo da escola, procurando revelar quem se beneficia com tal seleção e como ela passa a fazer, de forma natural, parte do planejamento dos professores de sala de aula. As teorias que discutem o

currículo procuram encontrar as respostas, e só a partir daí, iniciar uma revisão deste currículo, pois este está visivelmente comprometido com uma determinada subjetividade e identidade em detrimento de outras, estabelecendo uma conexão de saber e poder, assim negando o que parece ser inevitável: de que o currículo não seja só aspectos científicos pautado em uma neutralidade (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2016).

É preciso compreender que o currículo faz parte de uma compreensão que se tem de cultura, mesmo que esse entendimento não esteja muito claro, pois muitos adquirem status de cientificidade e que não reverberam para uma tendência preconceituosa, alienante, muito comum em projeções de culturas dominantes.

Nesse entendimento, Hall (2002) reconhece que cultura não é apenas uma prática ou uma descrição, é a soma do inter-relacionamento das práticas sociais que se desdobra em organizações, dentro de identidades, bem como da descontinuidade dessas representações. Com isso não se trata apenas de dizer o que é cultura, é, antes de mais nada, reconhecê-la como parte de uma estrutura social.

Pensando assim, Barros (2011) reconhece que as representações culturais têm sido objetos de estudos da chamada corrente Nova História Cultural. Essa corrente parte da análise dos objetos culturais, assim como os sujeitos produtores e receptores da cultura difusores de dispositivos culturais, encontrando outros temas, esquecidos pela história tradicional. “Assim, por exemplo, a opção de historiadores pela História da Igreja ou pela História da Religião, desloca-se com a incidência da História Cultural para uma “História das Religiosidades”, ou, mais propriamente falando, uma História das Práticas Religiosas” (BARROS, 2011, p.58). Essa maneira de pensar o ensino de história exige um certo desprendimento de compreender que a história não se constitui apenas como um único processo históricos, mas de processos.

“Práticas” e “representações” são ainda noções que estão sendo elaboradas no campo da História Cultural. (...) elas têm possibilitado novas perspectivas para o estudo historiográfico da Cultura, porque juntas permitem abarcar um conjunto maior de fenômenos culturais, além de chamarem atenção para o dinamismo desses fenômenos (BARROS, 2011, p. 52)

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

Para compreender a composição Afroindígena da população amazônica, precisamos considerar e reconhecer o intercâmbio religioso/cultural estabelecido entre índios e negros, nos territórios quilombolas, composto em muitos casos, por essas duas etnias e suas cosmovisões. (...) ‘nos territórios de liberdade esses agentes históricos

recriaram saberes nativos, trocando entre si compreensões de mundo, afetos e criativas energias vitais' (PACHECO, 2013, p. 479).

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

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

É importante analisar esses movimentos, a partir da historicidade, visando resgatar aspectos de um substrato muito esquecido ou quando lembrado vem com uma forte carga de estereótipo. O desafio é trazer essa discussão para o campo dos saberes locais, demonstrando que os invisíveis, subalternos são detentores de um saber que ressignifica a história dos povos afrodescendentes.

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

Essa virada de interpretação requer o reconhecimento de que outros povos possuem culturas diversificadas, e as instituições sociais passaram a ser campos privilegiados de análise, em busca da compreensão da história regional, local, enfim em busca do entendimento da rede de relações sociais que não são necessariamente resultantes de uma política nacional, econômica e niveladora.

Se for pensar a partir de paradigmas de colonização, em que a alteridade não passa de conceito superficial, sustentado por uma compreensão de legitimidade e que não visualiza outros conhecimentos, logo é presumível que “(...) as histórias de lutas de resistências dos povos negros e indígenas no Brasil sofreram apagamentos e silenciamento ao longo dos anos. As epistemologias

negras e indígenas tiveram pouco espaço dentro da História e das Ciências (...)” (SANTOS, *et all*, 2021, p.85), pois o entendimento que se tem é sob as lentes de conceitos centrais eurocêntricos.

Mas o que importa é fazer um “giro decolonial”, “(...) basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, a lógica da modernidade/colonialidade” (BALETRIN, 2013, p. 105), na qual é necessário discutir a coexistência de grupos que se consideram dominantes com os subalternos em que a chave de explicação é a partir de conceitos coloniais, exarando para diversos temas: economia, cultura, política, gênero, religiosidade. E, assim, dominando a produção do saber de alicerces eurocêntricos.

Na continuidade do argumento, sugere ainda que o “colonial” do termo “alude a situações de opressão diversas, definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais”. Sobre esse ponto, nota-se que nem todas as situações de opressão são consequências do colonialismo - veja-se a história do patriarcado e da escravidão -, ainda que possam ser reforçadas ou ser indiretamente reproduzidas por ele. Em suma, ainda que não haja colonialismo sem exploração ou opressão, o inverso nem sempre é verdadeiro (BALETRIN, 2013, p. 91).

A partir desses pressupostos, surge então conceitos, ou pelo menos tentativas de definição, de modernidade pós-modernidade. A modernidade perpetrada pela compreensão europeizante destaca a submissão dos povos nativos a uma lógica do capital que desconsidera a diversidade cultural e que é concebida com um entrave nesse processo de modernização, assim revelando outras estratégias como “colonialidade poder” Para Quijano (1989), essa colonialidade exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo. Ou seja, há uma continuidade dessa dominação, mesmo após a ausência das administrações coloniais, porque essa colonialidade é reproduzida pelas culturas coloniais, e pelas estruturas do sistema-mundo, pautado no capitalismo moderno/colonial (GROSGOUEL, 2008).

Nesse sentido, a colonialidade assume e reproduz três dimensões: a do poder, saber e do ser, que se desdobra em dispositivos que amálgama a modernidade, criando teias de sentidos que permitem compreender que a colonialidade não poderia ser diferente aos olhos desse projeto colonizador (MIGNOLO, 2003), criando aos colonizados uma denominação de subalternos.

Subalterno é aquele cuja voz não pode ser ouvida, sua crítica não pode ter eco, pois este permanece silenciado como mais um que tenta falar e não pode ser creditado, uma vez que sua fala não tem ressonância com o projeto colonizador (SPIVAK, 2010)), e que sua fala pode ser perturbadora no sentido de ser um entrave para o progresso.

Walter Mignolo (2005), nessa linha de raciocínio, vai afirmar que as ciências humanas, legitimadas pelo Estado, cumpriram papel fundamental na invenção do outro. Além disso, segundo esse mesmo autor, essas ciências, incluindo a história, criaram a noção de progresso. Com a ideia de progresso se estabeleceu uma linha temporal em

que a Europa aparecia como superior. Isso significou que, como afirma Castro-Gomez (2005) sobre a história e as áreas afins, como a etnografia, a geografia, a antropologia, a paleontologia, a arqueologia, etc., ao estudar o passado das civilizações, seus produtos culturais e institucionais, muitas vezes foram realizadas comparações com o mundo europeu e, nesse sentido, justificaram o colonialismo (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 25).

É importante compreender que o colonialismo sobrevive porque há dispositivos e marcadores que vão além da política, do aparato administrativo. Está presente e alcança raízes mais profundas que se estabelece no imaginário e no subconsciente das pessoas.

Assim, o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19)

Essas raízes são a base do conhecimento, uma vez que a produção do conhecimento tem referenciais europeus, justificando toda a ação para um fim civilizatório imposta aos colonizados. No entanto, a partir da desconstrução desse paradigma, é possível dizer que esse conhecimento colonial (poder colonial) pode ser compreendido como epistemicídios na mesma proporção do etnocídio e genocídio praticados contra as populações originárias.

Se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico (ou seja, a cultura, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora, que se busca imitar), impondo a colonialidade do saber sobre os não-europeus, evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 21)

Esse conhecimento perpassa por vários caminhos: do livro didático escolar, da produção cinematográfica, do currículo escolar, da formação de docentes, entre outros que tentam justificar e harmonizar esse projeto colonizador.

A função primeira do cinema, tendo em vista o que já foi exposto, era a de propaganda. Os filmes produzidos e/ou adquiridos para a Exposição ficaram sob a supervisão das forças militares. Três grandes eixos nortearam sua confecção: “o primeiro, sobre a formação e valor de nosso império colonial; o segundo representava cenas da vida militar nas colônias; enfim, o terceiro, relativo aos corpos e serviços além-mar. (MORETTIN, 2014, p. 225)

Assim, a possibilidade de desconstruir essa estrutura epistemicida perpassa antes de mais nada:

1) reconhecer esses dispositivos muito presentes, ainda; 2) que a noção de colonialidade não acabou, e que reminiscência desse poder ainda permanece vivo; 3) que a nova epistemologia possa garantir

um lugar para a presença de intelectuais brasileiros nesse novo formato de produção intelectual vindo do sul.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma clara, compreende-se que há uma necessidade premente de se discutir o currículo monocultural presente na escola. Só a partir daí poder-se-ia criar mecanismo de se propor outros estudos. Mas isso também requer compreensão dos professores e coordenadores pedagógicos, o que será possível com um Projeto Político Pedagógico construídos em referenciais decoloniais.

Mas como fazer chegar esse conhecimento na sala de aula? Primeiro, só se discute o que se conhece, daí a necessidade da pesquisa. Segundo, é necessário que o currículo possa estar voltado para uma visão mais plural e diversa sobre as matrizes religiosas. Terceiro, que professores e coordenadores possam se despir de seus preconceitos ou juízo de valor sustentado no senso comum, quarto, que se considere a formação continuada dos professores e coordenadores na perspectiva de discutir um currículo multicultural, que saia da visão monocultural.

Relações étnico-raciais compõem um cenário de um processo histórico, visto que conjuga elementos das identidades de um povo, simbologias, rituais, ancestralidade, e que estão impregnados por uma composição cultural.

Um dos problemas que se observa no multiculturalismo é quando assume uma condição mínima de diálogo entre as diferentes culturas, demarcando ainda mais os limites de tolerância entre a aceitação e a negação de direitos. O desafio é construir um currículo escolar que respeite a diversidade, que reconheça os indivíduos portadores de direitos, e isso só irá acontecer a partir da reconstrução de espaços democráticos e plural, ao mesmo tempo que ressignifique os objetos, as experiências como fonte de amadurecimento.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia (org.). Ensino de História-Novos horizontes. **Cadernos Cedes**, Campinas. V.25 n. 67, set. dez 2013.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; MACEDO, Aurinete Silva. Práticas de oralidade: narrativas orais krahô no contexto escolar. In: **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018, (p.15-36).

BALETRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BARROS, José D'Assunção. A Nova História Cultural - considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**, abril 2011. DOI: 10.5752/P.2237- 8871.2011v12n16p38. Disponível em: < <https://www.researchgate.net/publication/267722028>> acesso em: 19/10/2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004 (coleção docência em formação. Série ensino fundamental)

COSTA, Joaze Bernardino; GROSGOUEL Ramóm. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Sociedade e Estado. ISSN 0102-6992. Soc. estado. vol.31 no.1 Brasília Jan./Abri. 2016 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>>. Acesso em; 30/06/2021.

DUARTE, Samuel Correa; GUAJAJARA Taywan Morais Clemente. Interculturalidade na educação escolar indígena na perspectiva Decolonial - o caso da CEI Raimundo Lopes na terra indígena Guajajara em Grajaú – MA. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP** <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs> ISSN 1984-4352 Macapá, v. 13, n. 2, p. 145-163, jul./dez. 2020

GEERT, Clifford. **A interpretação das culturas**. Tradução Fany Wrobell. Editora Zahar, 1978. RJ.

GILROY, Paul. O Atlântico negro como contracultura da modernidade. *In: O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência*, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GROSGOUEL, Ramon (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pos-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147.2008).

_____. "Jóias trazidas da servidão": música negra e a política da autenticidade. *In: O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência*, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

HALL, Stuart. **Estudos Culturais: Dois Paradigmas**. Da diáspora. Identidades e mediações. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MACHADO. Adilbênia Freire. Africanidades, Legislação e Ensino Educação para relações étnicoraciais, lei 10.639, filosofia e ancestralidade. *In: KOMINEK, Voss; Ana VANALI, Christina*.

Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil (recurso eletrônico) / Andrea Maila (Org.) – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

MARIM, Caroline Izidoro; PINTO, Arthur da Silva. As Religiões Afro-brasileiras enquanto Objeto de Resistência. **Revista eletrônica cultura teológica**. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/culturateo/article/view/47212/html>>. Acesso em: 21/03/2022.

MORETTIN, Eduardo Victorio. **Colonizar é civilizar**: O cinema e a exposição colonial internacional (vincennes, 1931). *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 61, p. 233-249, jul./dez. 2014. Editora UFPR.

NOGUEIRA, Mara Genecy; SAMPAIO, Sônia Maria Gomes. Entre mouras encantadas e encantados da Amazônia: uma abordagem decolonial. **Rev. Bras. Lit. Comp.** Niterói, v. 22, n. 39, pp. 77-84, jan. /abr. 2020 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2596-304X20202239mgcn>> Acesso em: 30/06/2022.

NOGUEIRA, Nilcema; ANDRADE Regina Glória Nunes; VASQUEZ, Georgie Echeverri. Ancestralidade Africana da Cultura e da Identidade do Samba. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, 16(1): 166-180, abril, 2016.

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

OLIVEIRA, Cláudia Gomes de; ARÁUJO, Elson Luiz. Currículo e Multiculturalismo: Descaminhos para a violência escolar, *In: MILITÃO, Andréia Nunes; SANTANA, Maria Silvia Rosa (Orgs.) Intersecções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/ pesquisadores iniciantes no campo educacional*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p.264-278.

PACHECO, Agenor Sarraf. Religiosidade afroindígena e natureza na Amazônia. **Dossiê: Religião, Biodiversidade e Território** - Artigo original DOI – 10.5752/P.2175-5841.2013v11n30p476. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 11, n. 30, p. 476-508, abr./jun. 2013 – ISSN 2175-5841

PRANDI, Reginaldo. O candomblé e o tempo: Concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**.vol.16 Nº.47 São Paulo Out. 2001.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69092001000300003>>. Acesso em 21/10/2022.

SANTOS, Maria Alencar dos, et *all*. A educação decolonial numa perspectiva étnica racial: o uso de lives como fonte de informação e dispositivo formativo. *In: Iluwe Sinu Elo: educação para as relações étnico-raciais*. DIALLO, Cintia Santos et *all* (orgs.). Rio de Janeiro: Pachamama, 2022.

SANTOS. Wellington Oliveira. Espaços de negros e brancos em livros didáticos de Geografia do Estado do Paraná, Brasil. **Revista Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 1027-1044, 2013.



SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFM, 2010

FALAS BREVES