



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

MARILYN BELONI LAUREANO

**“APRENDENDO A DESAPRENDER”:  
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA POR MEIO DE BONECAS**

---

Londrina  
2024

MARILYN BELONI LAUREANO

**“APRENDENDO A DESAPRENDER”:  
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA POR MEIO DE BONECAS**

Trabalho de Conclusão de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Margarida Cássia Campos

Londrina  
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

L378a Laureano, Marilyn Beloni.  
Aprendendo a desaprender : Educação Antirracista por meio de bonecos / Marilyn Beloni Laureano. - Londrina, 2024.  
94 f. : il.

Orientador: Margarida Rita de Cássia Campos .  
Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional, 2024.  
Inclui bibliografia.

1. Educação Básica - Tese. 2. Ensino - Tese. 3. Decolonialidade - Tese. 4. Formação Antirracista - Tese. I. de Cássia Campos , Margarida Rita. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional. III. Título.

CDU 3

MARILYN BELONI LAUREANO

**“APRENDENDO A DESAPRENDER”:**

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA POR MEIO DE BONECAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Margarida Cássia Campos  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa. Dra. Ana Heloísa Molina  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa. Dra. Ângela Maria de Sousa Lima  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, março de 2024.

**Dedico este trabalho ao meu querido pai, Francisco Ferreira Laureano Neto, que faleceu em meio a sua realização. O Alzheimer tirou dele nossas memórias, mas nos deixou muitos ensinamentos de respeito e inclusão.**

**Ao meu filho, Lucas Laureano Martins, minha luz. Voltei a estudar no Mestrado quando ele iniciou o Ensino Médio e vamos nos formar juntos, em 2024.**

**Ao meu amado irmão, Edimar Beloni Laureano, in memoriam, sem sua presença desde 2018, meu porto seguro.**

### Agradecimentos:

À minha família que esteve ao meu lado neste difícil processo de estudar e lecionar. Por terem compreensão de minhas ausências necessárias devido aos estudos. À minha mãe Odila que sempre me estimulou a estudar dizendo esta frase que ainda ecoa em minhas lembranças da infância: Estude por que os conhecimentos que você adquirir ninguém poderá tirar. Ao meu marido, Cleiton, que se desdobrou para que eu conseguisse tempo e disposição para esta dura rotina de professora mestranda. Ao meu genial filho, Lucas, que com apenas 17 anos, trocava ideias e dava sua opinião na minha escrita, e sim ele é de humanas e é pura luz. À minha pequena Íris, sobrinha amada, que sofreu a ausência e o cansaço da tia em reuniões de família para que eu pudesse escrever.

À Ana Heloisa Molina (professora e amiga) pelo companheirismo e todo apoio que me deu na realização do projeto durante a pandemia. Foi através de sua ajuda em ceder seu tempo para fazer *meets* comigo, sua amizade, dicas de leituras e correções, que consegui criar o projeto inicial do mestrado.

Aos meus professores do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), da Universidade Estadual de Londrina que deram muita força para que conseguisse realizar este sonho.

À professora Ângela Maria de Souza Lima, esta potência, que me instigou a refinar meu objeto de estudo com seu adorável, admirável e estimulador jeito de ser.

À minha orientadora querida, Margarida de Cássia Campos, esta profissional incrivelmente decolonial e perfeccionista que me fez chegar onde estou. Margarida você é super, seu apoio, dicas, correções e ombro de amiga foram fundamentais para este trabalho.

Às artesãs amigas que toparam confeccionar as ideias que criei e as executaram com maestria e companheirismo por saberem a finalidade do trabalho antirracista que desenvolvo: Rosemari Sartorato Garcia Ramos, Luciane dos Santos e a amiga, professora e artesã Jucélia Ponce por colaborar prontamente na confecção da boneca negra junto a artesã Maria Aparecida Galera Molina, da LUHU, Londrina Unida pelo Hospital Universitário,

Aos amigos que fiz no mestrado. Gratidão pelos desabafos e compartilhar de angústias, alegrias e conquistas.

Ao Colégio Estadual Professor Paulo Freire que acolheu a implantação deste mestrado profissional oferecendo todo apoio para sua concretização. Aos meus alunos

que topam todos os meus projetos em sala. São mais malucos que eu. Aos meus amigos de profissão que torceram por mim, não vou citar nomes para não correr risco de esquecer, levo vocês no coração.

Consequentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender ... já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/ colonial.  
(Mignolo, 2008, p.290)

LAUREANO, MARILYN BELONI. **Aprender a desaprender: educação antirracistas por meio de bonecas.** Dissertação. Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional – de Sociologia (PROFSOCIO). Departamento de Ciências Sociais. Universidade Estadual de Londrina, 2024.

#### RESUMO:

O objetivo da referente pesquisa é produzir um material didático, tendo como público alvo professores da educação básica que pretendem abordar os conteúdos relativo a Educação das Relações Étnico-Raciais de forma crítica, decolonial e criativa. Para alcançar este objetivo foi organizado uma prática pedagógica utilizando-se de bonecas para contextualizar os temas abordados em uma aula de história do ensino médio. Dentro desta abordagem pretendeu-se valorizar o respeito à diversidade étnica, racial e religiosa dos povos indígenas, negros brasileiros e africanos, propondo um material com abordagens que valorizem o diálogo, reconhecimento, valorização e o respeito das populações que foram subjugadas pelo empreendimento colonial. O material permitirá aos professores a realização de oficinas com estudantes, por meio de um viés decolonial e antirracista. Para desenvolver as oficinas foram utilizadas duas bonecas com diversas trocas de roupas, totalizando 5 aulas por oficina, com turmas do primeiro ano do ensino médio na disciplina de história de um colégio público na periferia de Londrina. Os resultados obtidos com os estudantes promoveram mudança de consciência e atitudes no ambiente escolar demonstrando que a educação antirracista é fundamental para a formação crítica de estudantes.

Palavras-chaves: educação básica, ensino, decolonialidade, formação antirracista.

LAUREANO, MARILYN BELONI. **Learning to unlearn: antiracist education through dolls.** Dissertation. National Professional Master's Program in Sociology (PROFSOCIO). Department of Social Sciences. State University of Londrina, 2024.

ABSTRACT:

The aim of this research is to produce educational material targeting elementary school teachers who intend to approach the contents related to Ethnic-Racial Education critically, decolonially, and creatively. To achieve this goal, a pedagogical practice was organized using dolls to contextualize the topics covered in a high school history class. Within this approach, the intention was to value respect for the ethnic, racial, and religious diversity of indigenous peoples, Afro-Brazilians, and Africans, proposing material with approaches that emphasize dialogue, recognition, appreciation, and respect for populations that were subjugated by colonial endeavors. The material will enable teachers to conduct workshops with students through a decolonial and anti-racist perspective. Two dolls with various clothing changes were used to develop the workshops, totaling 5 classes per workshop, with first-year high school classes in the history discipline of a public school in the outskirts of Londrina. The results obtained with students led to a change in consciousness and attitudes in the school environment, demonstrating that anti-racist education is crucial for the critical formation of students.

Keywords: basic education, teaching, decoloniality, antiracist training.

## LISTA DE QUADROS, FIGURAS E TABELAS,

<b>Quadro 1:</b> Oficina sobre povos indígenas no Brasil .....	23
<b>Quadro 2:</b> Oficina para abordar o povo africano e negro brasileiro .....	24
<b>Figura 1:</b> Boneca Indígena Aiyra .....	66
<b>Figura 2:</b> Indígena Yanomami.....	68
<b>Figura 3:</b> Indígena representando os povos inuítes, ou esquimós .....	69
<b>Figura 4:</b> Indígena Malinche .....	72
<b>Figura 5:</b> Estudante negra chamada pelos estudantes de Ana .....	78
<b>Figura 6:</b> Rainha Njinga .....	79
<b>Figura 7:</b> Boneca representando uma mulher escravizada .....	82
<b>Figura 8:</b> Boneca representando uma Baiana do Acarajé.....	84
<b>Figura 9:</b> Boneca negra escritora e cientista.....	86

## SUMÁRIO

<b>MOTIVAÇÕES PESSOAIS .....</b>	<b>11</b>
<b>BREVE APRESENTAÇÃO: HISTÓRIA DOS BONECOS COMO MATERIAL DIDÁTICO .....</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 1: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL .....</b>	<b>25</b>
1.1 COLONIALIDADE: UMA FORMA DE VER, VIVER E ENSINAR .....	25
1.2 COLONIALIDADE NA CIDADE DE LONDRINA: BREVES CONSIDERAÇÕES .....	35
<b>CAPÍTULO 2: DECOLONIALIDADE: RUMO A UM GIRO DECOLONIAL ...</b>	<b>43</b>
2.1 DISCUSSÕES SOBRE ESTUDOS DECOLONIAIS .....	43
2.2 MULTICULTURALIDADE E INTERCULTURALIDADE: UMA DISTINÇÃO FUNDAMENTAL.....	55
<b>CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE OFICINAS COM BONECAS.....</b>	<b>62</b>
3.1 OFICINA 1: INDÍGENAS: ESTIGMAS A SEREM DESCONSTRUÍDOS .....	64
3.2 OFICINA 2: REFLEXÃO SOBRE ESTIGMAS PROFERIDOS CONTRA PESSOAS NEGRAS .....	77
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>92</b>

## MOTIVAÇÕES PESSOAIS

O encanto pela História me levou a realizar graduação na área na Universidade Estadual de Londrina. Meu despertar para esta ciência ocorreu em 1994, no Ensino Médio através de aulas de uma professora Marivone Machado no Terceiro ano do antigo Colegial, no Colégio Estadual Olavo Bilac de Ibiporã. As aulas eram temáticas, aprofundadas no que a história oficial não dizia, e fui incentivada por ela, que me inspirou a pensar criticamente, posicionar-me e escrever meus argumentos. Minha referência e inspiração não me permitiriam tornar-me uma historiadora com pensamento reprodutor de ideias positivistas.

No curso de graduação de história completei esta trajetória com grandes profissionais que questionaram este viés tradicional da abordagem da História propondo abordagens diferenciadas nos estudos historiográficos. E desde cedo participei do Projeto do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina, estagiando na produção de materiais didáticos aos profissionais da rede pública e privada de Ensino.

Como professora da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná desde 1999, tenho encarado como desafio desconstruir a história positivista ensinada nas escolas, por meio de projetos na área ou interdisciplinares. Confesso que sempre foi uma luta difícil devido à resistência dos currículos e livros didáticos a permanecerem com abordagens tradicionais. Meu encontro com a temática surgiu em um meio a um assédio ideológico a meu trabalho como docente da disciplina de História e Ensino Religioso no contexto escolar. Foi uma experiência muito traumática pois mesmo respeitando as leis existentes na educação que propiciavam o acesso do estudante ao ensino de cultura, história e lutas dos povos negros e indígenas, por meio das leis 10639/03<sup>1</sup> e 11645/08<sup>2</sup>, e fazer parte da equipe multidisciplinar<sup>3</sup> do colégio, não houve

---

<sup>1</sup> A Lei 10.639/03 apresenta no seu parágrafo § 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 serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

<sup>2</sup> Lei 11 645/08: apresenta no seu parágrafo § 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.

<sup>3</sup> São espaços de debates, estratégias e de ações pedagógicas que fortaleçam a implementação da Lei n.º 10.639/03 e da Lei n.º 11.645/08, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

a possibilidade de prosseguimento do trabalho que foi alvo de constantes intervenções da equipe diretiva e pedagógica, chegando a ameaças de denunciar meu trabalho no Ministério Público. Para conseguir ter um pouco de liberdade do exercício do magistério, precisei comparecer ao Núcleo Regional de Londrina e denunciar os envolvidos.

Esse processo muito desgastante gerou problemas emocionais graves, acabei compreendendo a causa de algumas situações que percebi serem comuns nas escolas, em conversa no Mestrado com professores e palestrantes sobre o racismo religioso. Ficou evidente que não havia algo de cunho pessoal contra meu trabalho, mas um problema sociológico de ordem estrutural, por isso me encontro em um processo de compreensão para rever meus métodos, procuro tentar propor uma abordagem que consiga promover uma visão antirracista no ambiente escolar e que envolva os estudantes e os profissionais da Educação

O tema proposto é a abordagem de conteúdos relacionados ao racismo por meio de uma perspectiva decolonial. Dentro desta abordagem pretende-se valorizar o respeito à diversidade étnica, racial e religiosa, propondo um material com abordagens que valorizem o diálogo, reconhecimento, valorização e o respeito.

Infelizmente os conteúdos de história ainda apresentam uma abordagem positivista e eurocentrica, mesmo que mascarada, no currículo escolar da educação básica, os temas selecionados para serem abordados no Ensino fundamental II e Ensino Médio seguem uma elaboração processual da história ocidental, branca e estadunidense-europeia centrada. O currículo escolar ainda está estruturado por meio de um fio condutor que aparentemente guia a história, dita mundial, que é formada pela expansão do capitalismo europeu, seguida da hegemonia estadunidense no mundo.

Logo os conteúdos se desencadeiam nesta lógica no currículo, a História Europeia guiando os processos colonizadores dos séculos XVI a XIX, numa perspectiva de “integração” estuda-se a América como coadjuvante, América Latina diferenciada da América (Estados Unidos), América pré-colombiana, Descoberta da América e do Brasil( ainda que estes termos não sejam mais utilizados seus viezes estão presentes), a expansão do cristianismo junto ao genocídio e escravização de pessoas “americanas” e africanas no intuito de compreender o processo e exploração capitalistas pela ótica do

explorador.

Sendo assim, minha ideia de educação é formar indivíduos autônomos para pensar, expressar-se e mudar sua realidade através de uma visão de mundo diversa, antirracista e decolonial sobre a existência de várias culturas, conhecimentos, religiões etc.

### **BREVE APRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA DAS BONECAS:**

O trabalho com os bonecos começou há uns 5 anos quando, numa exposição no Colégio onde atuo, vi uma boneca, com desconto, por ser uma bailarina gorda e negra. Achei interessante este desprezo da artesã da boneca que foi discriminada como refugo de produção e resolvi encomendar uma boneca preta e gorda, mas com cabelo solto para levar para sala de aula e debater padrões de beleza com os estudantes do Ensino Fundamental II.

Para meu espanto a ideia do desprezo ao corpo da boneca gorda e preta, continuava presente nos estudantes que resolveram dar nome a boneca. O espanto só aumentava quando eu ouvia as sugestões: Creusa, Jubiscreide, etc. Diziam “ela parece mais uma empregada doméstica que uma bailarina”.

A situação racista se descortinou em sala e fui trabalhando o tema com os jovens mostrando que a beleza correspondia a padrões estéticos estabelecidos na histórica com padrões culturais bem demarcados culturalmente, e que era influenciada diretamente por relações de poder, dominação política e ideológica

O padrão de beleza europeu, dos séculos XIV e XV, durante o período do Renascimento Europeu enfatizou figuras mais gordas representando a riqueza de quem possuía comida para ostentar formas arredondadas no corpo contrastando com os corpos famélicos dos grupos sociais mais pobres. Quando da intervenção junto aos estudantes tentamos debater ainda a de maneira superficial a ditadura da magreza imposta pela cultura ocidental capitalista aos corpos femininos das modelos e bailarinas como ponto de debate para doenças como anorexia e bulimia presente entre as juventudes.

Para os corpos masculinos a imposição é pela busca do vigor muscular, vigorexia, abuso de anabolizantes para uma aparência tida como perfeita. Depois desse debate os estudantes do sexo masculino fizeram um pedido, para que eu encomendasse um boneco masculino com traços de cultura funk. E para incrementar os debates, o boneco do Funk passou a representar as periferias e as suas culturas de resistências.

Durante a pandemia da Covid 19 onde ocorreu a recomendação do isolamento, percebi a apatia e a frieza do sistema de ensino remoto, câmeras fechadas, estudantes desmotivados outros desesperados, muitas vezes enlutados. Assim tive a ideia de criar um boneco para interagir com eles nas aulas remotas, uma vez que alguns colocavam em suas telas seus bichos de pelúcia para fazer companhia. Foram momentos de incrível solidão estudando e ensinando cada um em seu quarto, isolados, mas juntos tecnologicamente. Assim nasceu o boneco de Anúbis que interagia com os estudantes, por meu intermédio, prometendo incentivar os alunos que estivessem desatentos, cada dia eu inventava uma história para Anúbis contar, criar, cobrar: mesmo fora do assunto do Egito Antigo, e estava aparentemente funcionando, a meu ver, pois as câmeras passaram a ficar abertas nestas aulas. O boneco de Cristóvão Colombo foi o próximo desafio para apresentar novas linguagens propiciando a interação dos alunos.

Porém, minha preocupação com a inclusão digital dos estudantes era grande já que nem todos tinham acesso à *internet* e o *Google Meet*, pois o programa consumia muitos dados móveis, o número de kits impressos só aumentava, transparecendo o problema de exclusão do acesso às aulas remotas.

Assim abri um canal no *YouTube*, “Historiando com Marilyn”<sup>4</sup>, com a proposta de gravar aulas curtas, em torno de 5 minutos, para que pudesse incluir os alunos nos debates dos conteúdos históricos desenvolvidos nas aulas virtuais, aproveitei para gravar aulas de revisão, aulas introdutórias aos conteúdos de sala, enfim foi um meio de propiciar acesso fácil e rápido aos conteúdos da disciplina visando colaborar com aprendizagem para acesso mais amplo que as aulas remotas.

Mas, foram chegando novos desafios com o controle da pandemia e fomos instruídos a dar aulas remotas na escola com o cenário da sala de aula ao fundo oferecendo um conforto maior aos que podiam assistir, uma espécie de quase volta à normalidade sensação que se tinha ao visualizar o ambiente escolar, o quadro ao fundo de nossas aulas.

Assim o boneco<sup>5</sup> do rei entrou em ação. Encomendei um boneco que eu pudesse interagir com a turma com trocas de roupas para demonstrar as diferenças existentes entre

---

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/@historiandocommarilyn2091>

<sup>5</sup> O uso dos bonecos e bonecas em sala foi muito bem aceito pelos estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais e Médio, eles interagem mais nas aulas, querem segurar os bonecos e bonecas, pedem para tirar foto, usam seus instrumentos para representar em sala (seguram a espada do rei, a coroa, querem pôr o manto...) Nos dias de avaliação a presença dos (as) bonecos (as) ajudam a lembrar das

os tipos de poder na medievalidade e na modernidade, ou com Estado Nacional Absolutista. Junto ao boneco eu me vestia de rainha, com direito a coroa e manto vermelho, para interagir com o Rei e com Cristóvão Colombo, continuando com a sensação de que estava no caminho correto me encorajei a fazer outros bonecos.

O ano de 2022 foi um ano bem marcante para mim, tendo bons e maus momentos. Fui aprovada no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, a realização emocionante de um sonho, uma vez que havia 21 anos que eu não estudava e voltei para UEL! Fui convidada pelo NAAH/S (Núcleo de Apoio as Altas Habilidades e Superdotação) para produzir slides para o RCO (Registo de Classe online) das salas de recursos do Paraná<sup>6</sup>, no primeiro semestre produzi cinco projetos de história para aplicar em sala com oficinas no 2º semestre.

Em abril de 2022, de volta às aulas presenciais, encomendei a boneca indígena para ter mais um personagem junto ao boneco do Rap, para fazer frente a história branca, mas desta vez uma mulher para valorização da presença feminina na história e da diversidade dos povos originários. Esta boneca chegou com uma roupagem distinta, um aperfeiçoamento da troca de roupas do rei que era trabalhosa ao vestir, pensei em roupas colada com velcro, e a artesã sendo genial correspondeu acima das minhas expectativas.

A boneca indígena deu uma guinada nas minhas abordagens, já havia começado o mestrado, porém meu projeto estava estagnado na ideia de Reforma Protestante e no racismo religioso. Assim, em maio de 2022, veio a ideia de fazer o boneco de Martinho Lutero para criar vínculos com o tema inicial do Mestrado, mas a branquitude dos bonecos me incomodava fortemente.

Nas aulas do Mestrado com a professora Ângela Maria de Sousa Lima, já desde a arguição da prova, havia um encantamento dela com os poucos bonecos que apareciam no painel de fundo do Meet. A professora Ângela me fazia apresentar os bonecos em todas as aulas para os palestrantes convidados, fui convidada por ela para realizar uma oficina na UEMA (Universidade Estadual do Maranhão), e minha ideia fixa do projeto se

---

aulas que se tornaram mais produtivas e com boas respostas quanto a aprendizagem.

<sup>6</sup> “Considera-se que a implantação do NAAH/S - Londrina tem promovido a identificação e o atendimento das necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação das escolas públicas de educação básica, do município e região.” (CIANCA, 2011)

mantinha, ignorando os bonecos como material pedagógico, mas as repetições diárias nas aulas dela foram me mostrando que eu tinha ali grandes possibilidades.

Certa tarde de agosto de 2022, já sem as aulas da professora Ângela que me motivavam, peguei as fotos dos bonecos e fui ao Núcleo Regional de Ensino de Londrina conversar com ela, Marcia Cacilda Ribeiro (coordenadora das Equipes Multidisciplinares do Núcleo Regional de Ensino de Londrina), meu “porto seguro” nos ataques a meu trabalho sofrido em 2017 onde ela me acolheu e apoiou e passou a acompanhar a situação com olhos mais atentos.

Marcia como sempre amorosa me ouviu, e eu ainda sem definir os bonecos com meu carro chefe de estudo, ao ver as fotos do meu trabalho na escola com os bonecos me sugeriu uma nova boneca, a bailarina branca para debater a branquitude e seus privilégios simbólicos e materiais.

Saí de lá diferente, parece que as falas, sugestões de ações destas duas mulheres finalmente ecoaram na minha mente. E a ideia dos bonecos tornou-se então o material pedagógico que será dirigido aos professores como forma de desconstruir o racismo e o eurocentrismo nas aulas de história. O meu projeto original foi completamente modificado, da abordagem da cultura de Paz por meio da Reforma Protestante passou a ser “Aprender a desaprender: Educação Decolonial em História”.

Paralelamente a estas descobertas e guinada no projeto, as coisas foram acontecendo em forma de “avalanche” na minha vida, principalmente para uma professora que trabalhava em 3 escolas, fazendo mestrado e cuidando da família e dos pais ao mesmo tempo. Desde o começo do ano de 2022 o *Alzheimer* de meu pai veio se agravando, e a rotina de “avalanche” quase desmoronou quando ele teve um AVC (Acidente Vascular Cerebral) em maio e veio a falecer em 31 de julho.

Parte do projeto da Reforma Protestante feito na teimosia, tinha também este fato muito difícil, escrever dentro do hospital durante o internamento de meu amado pai. Achei que ia desistir, parava de ler/escrever para conter seus acessos de raiva, alucinação em que ele precisava ser contido à força de amarras. Nem é preciso dizer sobre o turbilhão de emoções que vivi, se tinha altos e baixos posso afirmar que o momento do mestrado foi terapêutico, foram meus altos. Então houve sem dúvida alguma teimosia, mas também dores emocionais e muita superação.

Mesmo diante desses desafios, apareceu uma outra boneca a partir das ações que devolvi na Equipe Multidisciplinar em outubro e novembro de 2022 e das disciplinas do mestrado. Ao estudar sobre as tecnologias e técnicas africanas, assistindo a palestra “Descolonizando o imaginário: tecnologias decoloniais”, tive a ideia de desenvolver a boneca africana para trabalhar a história e cultura de reis e rainhas, valorizando a riqueza da África desconstruindo as ideias eurocêntricas de poder.

Num momento de intensa plataformização do ensino no Estado do Paraná, repleto de uso de recursos tecnológicos concluo que as aulas desenvolvidas com as bonecas têm propiciado um aprendizado mais divertido aos alunos, ao despertar os estudantes para a aprendizagem dos conteúdos e propiciar a possibilidade de construir uma educação decolonial e crítica sobre bases antirracistas.

## INTRODUÇÃO

Escrever para mim é uma forma de sangrar.  
A vida é uma sangria desatada.

Conceição Evaristo.

Conceição Evaristo, não apenas escreveu romances, contos, poesias, ensaios. Nos últimos anos ficou muito conhecida devido o conceito de Escrevivência por escrever a partir do ponto de vista do espaço social vivido por uma mulher negra. Ao retratar os personagens de suas obras ela usa a escrevivência para revolucionar a literatura brasileira. Sendo assim o potencial da escrevivência é:

Tomar o lugar na escrita como direito, assim como se toma o lugar da vida, retomar o poder sobre os meios de produção da memória, colocar-se em cena em relação ao mundo e a seu imaginário, implicar o corpo na escrita; nesse sentido dizemos que a escrevivência é uma escrita performática. Podemos ainda reforçar essa proximidade na medida em que percebemos, como demonstrado no segundo item do tópico anterior, a importância do espaço (e do corpo como meio de senti-lo e ocupa-lo), na constituição da escrevivência... (Melo e Godoy, 2017, p. 1300)

Evaristo coloca a Literatura como espaço para os autores trazerem suas vivências já que a história apresenta vazios, em seus dizeres. Em suas obras ela procura dar visibilidade as personagens negras, dando ênfase as suas experiências e histórias de vida.

Durante a reescrita da qualificação descobri o significado do termo escrevivência com a escritora Conceição Evaristo. Ela, uma mulher negra vivendo na periferia conta sua trajetória sentindo na pele a discriminação do seu corpo. Aprendi com Evaristo, vendo suas entrevistas que escrever, não era apenas um verbo descrevendo a ação da escrita, mas é apresentar sua vivência junto com as palavras escritas. Sendo assim resolvi fazer a escrevivência da história dos meus bonecos e de minhas práticas pedagógicas, a partir do ponto de vista de uma professora branca, pobre da periferia da cidade de Londrina que tenta combater o racismo no Estado do Paraná, no Sul do Brasil.

Tendo como base essas dificuldades em promover práticas educativas em uma comunidade conservadora, com ideias tradicionais, optei por descrever minha prática e a criação dos bonecos relatando minha vivência em sala, bem como os desafios. Acredito numa Educação transformadora da realidade onde os estudantes críticos e atuantes possam repensar e colaborar para recriar seu entorno. Os obstáculos são cotidianos, apresentam-se de maneiras diversas, através de olhares dos estudantes, das posturas de

desprezo e até mesmo de dormir nas minhas aulas como protesto. A resistência em aprender de forma incluyente e democrática advém das estruturas familiares estabelecidas que transparecem nas falas e condutas dos responsáveis e suas queixas para a Direção.

Creio ser também na realidade de muitos professores e profissionais da Educação que pretendem produzir abordagens decoloniais e antirracistas nas escolas. Precisamos dar continuidade aos projetos de ensino que envolvam a crítica e denúncia da colonialidade para propiciarmos uma educação mais justa no ambiente escolar, mas para isto temos que ter planejamentos e estratégias que possibilitem nossa atuação. Uma delas é detectar os conteúdos perpassados pela forte colonialidade que impera na História; desconstruir estes conceitos utilizando um material pedagógico decolonial e antirracista e promover o empoderamento dos povos e culturas desprezados e invisibilizados de forma que seus descendentes tenham um referencial positivo para se identificar e organizar mais lutas e mudanças. O objetivo da referente pesquisa é produzir um material didático, tendo como público alvo professores da educação básica que pretendem abordar os conteúdos relativo a Educação das Relações Étnico-Raciais de forma crítica, decolonial e criativa. Para alcançar este objetivo foi organizado uma prática pedagógica utilizando-se de bonecas para contextualizar os temas abordados em aulas de história do ensino médio. Dentro desta abordagem pretendeu-se valorizar o respeito à diversidade étnica, racial e religiosa dos povos indígenas das Américas e do Brasil, negros brasileiros e africanos, propondo um material com abordagens que valorizem o diálogo, reconhecimento, valorização e o respeito das populações que foram subjugadas pelo empreendimento colonial. Sendo assim o trabalho está dividido em 3 capítulos. No primeiro capítulo apresento uma breve apresentação da composição da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) levantando problemas referentes a sua elaboração durante o governo neoliberal de Michel Temer (2016-2017), após o golpe que afastou a presidente Dilma Rousseff (2014-2016). Dando continuidade estudaremos os debates relativos a manutenção do enfoque eurocêntrico no currículo de História apoiado por alguns intelectuais da área, seguimos apontando discussões sobre o conceito de colonialidade e sua presença no ensino de história..

No segundo capítulo abordo a Decolonialidade: rumo a um giro decolonial, propondo apresentar as origens do termo Decolonialidade e seus contextos. Promovendo o conhecimento da metodologia utilizada em aulas para desconstruir a colonialidade, como

um projeto possível de história, trazendo a Interculturalidade Crítica como possibilidade de pedagogia decolonial.

E no último capítulo apresento as oficinas como material decolonial e antirracista, por meio de uso de duas bonecas, a indígena com quatro trocas de roupas e a negra com cinco trocas de roupas. É importante destacar que apesar das bonecas serem representantes do sexo feminino, e ter como premissa valorizar o papel das mulheres nas sociedades estudadas, o feminismo e o heteropatriarcado não foram objetos de debates neste trabalho. Acredito que esse capítulo pode se transformar em uma referência de prática pedagógica para professores de história na abordagem dos conteúdos referente a Educação das Relações Étnico-Raciais. Espera-se como esse trabalho denunciar a colonialidade presente no currículo de História e propor possibilidades pedagógicas de abordagem de conteúdos de forma decolonial e antirracista.

## **METODOLOGIA**

As leis que regulamentam o ensino de cultura afro e africana e indígena no Brasil foram implantadas após muitas lutas dos movimentos sociais organizados, como possibilidade democrática de participação de todos os setores da sociedade brasileira.

A lei 10.639 de 2003, complementada pela 11.645/08 que alterou a LDB há 20 anos, ainda enfrenta muitos desafios devido à presença incômoda do racismo estrutural na nossa sociedade. Para Araújo (2021), a lei questiona o currículo eurocentrado portanto sofre resistência em sua aplicação. O percurso para a aprovação desta lei foi longo e repleto de lutas e vetos. Mesmo um Congresso considerado como progressista, o racismo estrutural estava presente, e, portanto, vetou alguns artigos da lei, como a participação do movimento negro na fiscalização e punições. Mesmo com ideias mais inclusivas a possibilidade medir forças políticas levou a falhas nesta lei. A implementação da lei acabou ficando a cargo das escolas e muitas vezes com profissionais comprometidos com sua aplicação.

Sendo assim torna-se necessário que a educação possa promover o Giro Decolonial, e despir-se de uma visão de mundo eurocentrada de forma a valorizar os povos, as histórias e culturas dos povos africanos, negros e indígenas no Brasil.

O material didático desenvolvido terá como público alvo os professores que pretendem abordar os conteúdos históricos de forma crítica, decolonial e criativa. Para alcançar este objetivo serão utilizados bonecos criados especificamente para ser um material didático que problematize os conteúdos de história, buscando criar formas de identificação com o imaginário dos estudantes.

Os bonecos foram usados para criar um diálogo entre o conteúdo e os conhecimentos dos jovens, sejam de suas experiências de vida ou de conteúdos pré-adquiridos. Sendo assim buscou desenvolver estratégias educacionais que permita contextualizar os preconceitos, discriminação e racismos construídos pela sociedade e a partir deles reaprender a aprender, ou “Aprender a desaprender.” (Mignolo, 2008, p.305).

A ideia foi desenvolver oficinas de abordagem inicial de conteúdos de história. Primeiramente realizei um levantamento/sondagem das construções históricas do imaginário relativo aos temas abordados, por meio de uma abordagem decolonial promovendo uma nova visão, ou tentativa de pensar o outro sobre um novo ponto de

vista, novo olhar, que possa questionar o sentido de mundo eurocêntrico.

A metodologia que aplico em sala de aula visa desconstruir esta história, levantando questionamentos a estas verdades que há tempos deixaram de ser absolutas e retratam a versão criada apenas pelos europeus, em um processo de epistemicídio, ou seja, um apagamento dos conhecimentos sobre a história dos povos que foram subalternizados pelo processo de colonização. A maioria das vezes os estudantes se identificam com o método, produzindo questionamentos ou apresentando ideias, frases, pensamentos expressos em sala que me trazem certo alívio, por perceber que eles podem ter autonomia para guiar seu processo de aprendizagem de forma mais democrática (respeitando povos e culturas diferentes) e crer que serão diferentes dos adultos.

Na denúncia do eurocentrismo e da colonialidade foram utilizados os autores Fanon (1968), Quijano (2005), Dussel (2005), Lander (2005), Mignolo (2008 e 2017), . Tais leituras serviram para ampliar o entendimento sobre os conceitos como Colonialismo, Colonialidade e Modernidade. Os autores citados criticam as abordagens euro-estadunidense centradas que subalternizam os grupos indígenas e africanos na História das Américas. Sendo a colonialidade compreendida como uma extensão do legado colonial, influenciando culturalmente, linguisticamente, em valores sociais, científicos e religiosos em todos os âmbitos das sociedades que foram colonizadas por países europeus.

Ao reconhecer a Colonialidade como algo presente no modo de ser, estar e pensar do Ocidente apresentamos a História Oficial de Londrina, presente no site da prefeitura, demonstrando a necessidade urgente de denunciar a comunidade e propor uma nova abordagem dos conteúdos curriculares nas escolas. Sendo abordada também como possível solução a crítica a Multiculturalidade, que implica numa série de reformas superficiais no currículo, e a aplicação da Interculturalidade Crítica como Pedagogia Decolonial com ênfase nos estudos de Walsh (2009).

Após a leitura dessas obras, passamos para o segundo momento que foi a organização e aplicação duas oficinas com bonecas pensadas a partir dos conteúdos do componente curricular de História que abordam a História da África e a Escravização no Brasil. Sendo assim foi selecionado o 1º ano do Novo Ensino Médio, com um total de 70 estudantes participantes divididos em duas turmas, em um Colégio Estadual da Cidade de Londrina. A ideia das oficinas com as bonecas partiu da experiência em sala de aula onde detectamos a falta de vínculos ancestrais com os conteúdos de História da África e

cultura afro-brasileira e necessidade de abordagens curriculares positivas quanto a história negra e indígena no Brasil.

As bonecas Ana (negra) e Ayira (indígena) foram desenvolvidas para serem materiais didáticos que apresentassem uma tentativa de aproximar os conteúdos das experiências de vida dos estudantes, levando-os a participar mais das construções e propostas de aprendizagem.

No terceiro capítulo destinado a descrever as oficinas, foram descritas a ordem numérica das aulas, a roupa da boneca e os autores utilizados para dar suporte teórico as minhas discussões. Conforme o quadro 1:

Quadro 1: Oficina sobre povos indígenas no Brasil

Número da aula	Troca de roupa da boneca	Conteúdo
Aula 01	-	Ocorreu a apresentação da problemática sobre o estudo do racismo
Aula 02	A apresentação da rotação por Estações	Conhecimento dos estudos que serão desenvolvidos na oficina
Aula 03	Boneca Ayira, com a roupa e acessórios que remetem a tecnologia e a atualidade;	Reconhecer a presença indígena na cidade e no Brasil
Aula 04	A boneca utilizando a roupa Yanomami e a troca de roupa dos Inuítes	Discutir a diversidade dos povos indígenas americanos;
Aula 05	A boneca vestida como a indígena Malinche	Discutir a história da Conquista do povo asteca e da participação da mesma neste processo

Nessas abordagens foram utilizadas autores indígenas como Daniel Munduruku (1999), José Ribamar Bessa Freire (2016), Doris Giacomolli (2019) e Gersen Baniwa (2022).

Na oficina da Boneca negra foram apresentadas a seguinte organização conforme o quadro 2:

Quadro 2: Oficina para abordar o povo africano e negro brasileiro

Número da aula	Troca de roupa da boneca	Conteúdo
Aula 01	Estudante Ana	Discutir os conteúdos relativos à Escravidão, abordados de forma racista.
Aula 02	Rainha Njinga de Angola	Demonstrar a história de resistência de uma mulher africana e seu legado nas lutas da atualidade.
Aula 03	Mulher escravizada	Debater o escravismo criminoso praticado nas Américas e como os europeus apropriaram-se das técnicas e ciências trazidas pelos africanos.
Aula 04	Baiana do Acarajé	Discutir as formas de resistência a escravização, e a luta de mulheres negras nesse processo.
Aula 05	Carolina Maria de Jesus	Ressaltar a presença negra na literatura na ciência em todas as partes da cultura empoderando os estudantes negros na sua luta para estudar e pensar no futuro que os inclui.

Os autores referenciado nesta oficina foram Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, IPHAN, (2007), Henrique Cunha Junior (2010), Doris Wiezer (2017) e Cida Bento (2022).

# 1) CAPÍTULO 1: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

## 1.1) Colonialidade: uma forma de ver, viver e ensinar.

Gostaria de começar abordando um pouco o “fazer histórico” em sala de aula, trazendo como preocupações os métodos de ensino e as abordagens e recortes dos conteúdos. Formada em 1999, sempre trouxe a preocupação de combater o ensino positivista tanto nas questões relacionadas ao professor como detentor do saber como na maneira de selecionar o conteúdo. Tive que me adaptar as realidades diversas dos estudantes e as abordagens enviesadas dos currículos estaduais e federal que embasam e porque não afirmar, engessaram a minha prática docente.

Pude sentir estas mudanças educacionais e ver a passagem das abordagens avaliativas e estruturantes do currículo, por meio da implementação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996, PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) em 1998 durante o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso e as e das Diretrizes Curriculares Nacionais ( governos progressistas de Lula e Dilma) que promoveram avaliações por meio da Pedagogia Histórico-Crítica e por fim o retorno das Competências e Habilidades com a nova BNCC(Base Nacional Comum Curricular), no governo de Michel Temer. Ficando a área de ciências humanas como foco de debates importantes que marcaram a forma como os conteúdos seriam trabalhados em sala definindo a história possível e os esquecimentos e invisibilidades.

Essa relação entre conhecimento histórico escolar, currículo e poder é trabalhada também por Gabriel e Costa (2011), ao defenderem que o currículo pressupõe processos de constituição de hegemonias, que ocorrem no âmbito da produção, distribuição e consumo do conhecimento histórico escolar em meio a um sistema de diferenças, no qual são travadas diversas disputas pelo estabelecimento da verdade e pelo estabelecimento daquilo que deve ser ensinado nas escolas. Segundo Gabriel (2019), o currículo de História tende a significar o conjunto de conteúdos que compõem a grade curricular dessa disciplina nos diferentes níveis de Ensino. De acordo com a autora, em geral, esses conteúdos são percebidos como prescrições, como naturalizações, não sendo indicadas suas imbricações com as relações assimétricas de poder. Há, assim, uma visão instrumental do currículo e do ensino de História que legitima o status quo, reforçando o silenciamento ou o apagamento de narrativas de minorias culturais, sociais, étnicas e de gênero historicamente excluídas das práticas curriculares de História. (Rallejo, Mello, Amorim, 2021, p.4)

Para a criação da BNCC, em vigor desde 2017, foram realizadas pesquisas e consultas a cientistas e professores em algumas fases de elaboração. Importante também seria definir como foi criada a Base Nacional Comum Curricular, como proposta, como parâmetros e orientações ou como engessamento de currículo:

Entretanto, o debate técnico de definição política do que será a BNCC na arquitetura do sistema de ensino brasileiro é importante. Se ela tornar-se uma grade fechada de componentes curriculares e de conteúdos predefinidos para todos os estados e municípios do Brasil, daí ela se constituirá em currículo centralizado e centralizador, como foi, por exemplo, no período da Ditadura Militar (1964-1985), pois todas as escolas ensinavam desde a mesma grade curricular. Se ela se tornar uma base comum de um conjunto de conhecimentos, habilidades, competências, componentes curriculares como ponto de partida para as escolas, municípios e estados elaborarem suas propostas de conteúdo, habilidades, competências, componentes curriculares, temas, problemas que articulem essa “base comum” com as regiões e suas especificidades, daí ela não será grade curricular ou currículo nesse sentido stricto, mas será mesmo parâmetro e orientação. (Silva e Neto, 2020, p.265)

A BNCC foi elaborada em três tempos apresentando quatro propostas. A primeira em 2011, fase de consolidação, tendo como premissa uma educação básica abrangente, do ensino infantil ao médio envolvendo o discurso de direitos à aprendizagem. Importante mencionar também o Pacto pelo Ensino Médio (2012 a 2014) para pensar uma base comum para esta faixa etária. A segunda fase “chamamos de fase da conciliação entre as perspectivas dos direitos à aprendizagem e das matrizes de conteúdos elaboradas no sistema de avaliação em larga escala (2015 e 2016) ” (Silva e Neto, 2020, p.268) esta versão foi submetida a sugestões e críticas para sua elaboração conjunta, entregue em maio de 2016. Após o ingresso de Michel Temer no poder executivo federal as outras versões foram descartadas e apareceu a denominada “terceira versão” destoando das propostas anteriores.

É importante ressaltar que, embora nesse documento final (2018) conste a história recente de elaboração e, ao final, listem todos os nomes de especialistas que participaram das versões de 2015 e 2016, de fato, não houve continuidade dos trabalhos e da participação desses agentes. Houve, como dissemos, um rompimento com o processo de integração do Ensino Médio como direito e obrigação do Estado (Silva e Neto, 2020, p.273). A BNCC formulada no governo Michel Temer apresenta como eixo central a aprendizagem por meio do desenvolvimento de competências e habilidades nos moldes dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1998 delegando às instituições privadas

e ao mercado editorial, a elaboração dos Referenciais curriculares de cada Estado. A elaboração e aplicação do Currículo de Base Nacional foi entregue ao mercado privado.

Ainda, em relação aos métodos de laboração e aos agentes e agências, a ruptura também é radical, pois delega-se a uma Fundação privada (Fundação Vanzolini) o trabalho de finalização do documento, abandonando o trabalho feito nos dois anos anteriores. Na implementação da BNCC de 2017 e 2018, o CONSED ganha centralidade em relação ao MEC e organiza a elaboração dos Referenciais Curriculares dos Estados junto com Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Inspirare, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna. (Silva e Neto, 2020, p.274)

A BNCC de história passou por momento de debates muito importantes no decorrer deste breve histórico que esclarecemos. Os autores que consideram que o período da Idade Média foi de extrema importância enfatizaram os rompimentos com o eurocentrismo na primeira versão, e por isso criticaram a retirada de conteúdos relativos à Antiguidade e a Idade Média.

Porém, foram retirados conteúdos relacionados aos períodos da Antiguidade e da Idade Média. Os autores destacam que a Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM) defendeu a volta do estudo da Europa medieval, mas sem ter uma posição conservadora em relação ao Ensino de História. (Rallejo, Mello, Amorim, 2021, p.6)

A comunidade científica de historiadores se debruçaram sobre estudos da primeira versão da BNCC que apresentava uma valorização da história do Brasil e suas raízes africanas. Para promover uma integração de conteúdos europeus e de história do Brasil foram realizadas mais interferências e debates.

O Grupo de Trabalho de História Antiga (GTHA) da ANPUH, em seu Manifesto, expressou algumas críticas ao documento. Segundo o Manifesto, a BNCC vem propor uma história nacionalista e que não pensa a integração do Brasil ao restante do globo. (Júnior, 2016, p.97)

A necessidade de descolonizar os currículos e as mentes dos historiadores torna-se cada vez maior quanto mais analisamos as manifestações dos professores neste debate. Os professores da região norte e nordeste enfatizaram a necessidade de criticar o eurocentrismo, mas não desconsidera a história linear da Antiguidade e Medieval, que foram criadas de forma eurocêntricas:

O coletivo de professores da região Norte e da região Nordeste valorizou a importância de superar o eurocentrismo, mas também reforçou a crítica sobre a “ausência” da história antiga e história medieval. Consideram a importância de superar o eurocentrismo, e

registram que conteúdos relativos à história antiga e história medieval contribuem para reflexões críticas. (Júnior, 2016, p.100)

A perspectiva de valorizar a história do Brasil era fundamental por ser a porta de entrada para a proximidade do conteúdo com a vida dos estudantes, trazendo uma abordagem mais viva da história, valorizando as raízes africanas e indígenas. As críticas a elaboração da BNCC acabaram trazendo de volta os conteúdos que haviam sido retirados, eurocentrando a história, abordando os povos originários e africanos diaspóricos de forma alegórica, abordando as reivindicações dos movimentos sociais de forma superficial, concretizando o que Walsh (2019) denomina Multiculturalismo, que exploraremos no decorrer deste capítulo.

No texto da Base Nacional Comum Curricular, os mecanismos utilizados para a reforma do Ensino Médio e as abordagens de conteúdo dos slides propostos pela Secretaria de Estado e Educação do Paraná, para serem trabalhados em sala de aula, demonstram um viés eurocêntrico reforçando a colonialidade do saber, ser e poder na disciplina de história.

O conteúdo é trabalhado a partir de uma linearidade que segue a linha tradicional da História, partindo da pré-história, Antiguidade europeia que caminha para o feudalismo, as grandes navegações onde adentra nas Américas, África, tendo a Europa como guia de todo este processo. Esta linearidade como lógica racional e científica teve como sua base de criação o Renascimento e o Iluminismo, foram dois períodos importantes da história que foram colocados como auges do racionalismo, do uso da razão em oposição a fé, razão científica produzida pelos europeus colocando-os como referência para o mundo ocidental, como cita Mignolo:

A colonização do tempo e do espaço são fundamentais para a retórica da modernidade: o Renascimento colonizou o tempo ao inventar a Idade Média e a Antiguidade, assim se colocando no presente inevitável da história e preparando o terreno para a Europa se tornar o centro do espaço; (Mignolo, 2017, p. 13)

Como professora de história tento sempre aproximar a história da realidade do cotidiano dos estudantes. Esta metodologia interativa de história é muito desafiadora tanto no ambiente escolar como no cumprimento do currículo previsto. Encontramos obstáculos no processo de ensino e aprendizagem que de uma maneira geral, prevê que o componente curricular seja apenas decorativo, privilegiando uma abordagem conteudista, positivista e, na maioria das vezes, eurocentrada.

O trabalho realizado nas escolas seja no atendimento pedagógico ao estudante, as relações de ensino e aprendizagem, os conteúdos e seus recortes trabalhados em sala, reproduzem a narrativa de uma história branca eurocentrada e única, atuando de forma a excluir os estudantes da escola pública, dando enfoque ao ensino de uma Ciência pronta para ser absorvida e não questionada. Ainda se enfatiza a história dos heróis, dos vencedores, dos colonizadores desprezando os povos originários e africanos (as) escravizados (as).

O fazer da instituição escola tem sido a-histórico, cujas bases estão sedimentadas em práticas coloniais como classificações de corpos, hierarquizações de saberes e aniquilações de culturas. Assertivamente, a escola têm sido um lugar de reprodução de uma única narrativa. Um ambiente, por excelência, da reprodução de uma história única. Sem espaços para diálogos com os diferentes, tem reproduzido narrativas triunfalistas que silenciam histórias em nome da continuidade da dominação. Nela, conta-se uma única narrativa vencedora, utilizando a naturalização da vida como mecanismo de legitimação. (Café, 2020, p.11)

A sala de aula deveria trazer discussões históricas e sociológicas para desconstruir esse mundo colonizado, tanto do modo de pensar e agir de nós colonizados, dominado pela história branca e eurocêntrica. Os conteúdos de história ainda apresentam uma abordagem positivista, mesmo que mascarada, dentro do currículo. Os temas selecionados para serem abordados no Ensino fundamental II e Ensino Médio seguem uma elaboração processual da história branca europeia. Existe um fio condutor que aparentemente guia a história, dita mundial, que é formada pela expansão do capitalismo europeu, colonial e moderno e pela hegemonia estadunidense no mundo, excluindo-nos enquanto brasileiros, latino-americanos dos currículos.

O fazer história fica detido nas mãos de poucos, das elites, dos governos, dos heróis, deixando o componente curricular desvinculado dos contextos dos estudantes das escolas públicas. O racismo estrutural que marca nosso presente é reproduzido no contexto escolar, inviabilizando seus questionamentos e criando entraves para uma educação decolonial, mais libertadora das amarras tradicionais ditadas pela história europeia.

Para se conectar com o conteúdo em sala pode-se utilizar o recorte espacial do país para promover identificação e aproximação maior com a realidade do estudante. Sendo assim a abordagem da história do nosso país continua sendo realizada pelo enfoque branco eurocentrado. A história da América e do Brasil são trazidas a partir das DESCOBERTAS, hoje reconhecidas como INVASÕES, mas a crítica é superficial.

Promover ao estudante o acesso ao conhecimento das origens de seu país deveria merecer mais seriedade e valorização dos povos que compõem a nação. A estratégia de ensino relacionada ao cotidiano acaba ficando comprometida devido ao viés branco europeu que se faz presente, na abordagem e nos recortes de conteúdos no tempo.

Para compreendermos a permanência do projeto eurocêntrico de poder, de vida, religião, cultura e de ciência nas escolas brasileiras, precisamos compreender o conceito de colonialidade e colonialismo. Colonialismo foi o nome dado ao processo de invasões e estabelecimento de exploração através de colônias nas Américas em finais do século XV e início do século XVI, que teve seu fim com as Independência política destes países. Contudo o colonialismo continua presente na Guiana Francesa e na Martinica como territórios dominados pela França. Sendo assim a colonialidade é entendida como uma continuidade do colonialismo do ponto de vista cultural, linguístico, de valores sociais, científico, religioso em todas as áreas que compõem as sociedades colonizadas por países da Europa:

A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada. O conceito como empregado aqui, e pelo coletivo modernidade/colonialidade, não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados. (Mignolo, 2017, p.2)

A colonialidade presente no currículo, denunciada pela abordagem eurocêntrica, explica a maneira pela qual estão estruturados os conteúdos programáticos de história nas escolas. Busca-se por parte das autoridades em Educação perpetuar o ideal colonial, moderno, capitalista, branco como opção de formato curricular. O estabelecimento desta racionalidade ocorreu num longo percurso que vinculava o projeto econômico colonial ao epistemológico demonstrando que a lógica colonial foi instituída a partir das Grandes Navegações.

Sendo a colonialidade presente até hoje nas diversas formas de pensar, viver e ser no mundo ocidental, precisamos defini-la nos quesitos que interessam à nossa abordagem. A colonialidade do saber nos revela que os parâmetros que utilizamos para compreender o mundo não foram produzidos a partir dos territórios e regiões que vivemos, mesmo os

pensamentos e saberes estando presentes em todos os lugares, denunciando a geopolítica de produção científica de conhecimento centrada na Europa Ocidental e Estados Unidos.

Há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhe são próprias.... o pensamento está em todos os lugares onde diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida ponto a, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo Patrimônio da Humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens. (Porto Gonçalves,2005, p,3)

Já a colonialidade do poder se apresenta como naturalizada nos saberes científicos atuais reconhecendo o capitalismo como fenômeno mundial e suas múltiplas formas de exploração como parte de uma evolução inevitável das sociedades humanas. “A globalização capitalista permite, dessa maneira, que as economias estejam cada vez mais interligadas e no caso específico dos países latino-americanos trata-se de uma subordinação econômica.” (Suess, Silva, 2019,p.11). É uma forma de criar e justificar as desigualdades sociais existentes como um processo inerente a formação dos países industrializados, na reafirmação das periferias deslocadas dos centros de produção e poder, subjugando grupos e países. Como se o capitalismo fosse atributo europeu e as regiões colonizadas por eles sempre estariam subdesenvolvidas.

e, por isso, a colonialidade do poder é invisível. A consequência é que o capitalismo, como a modernidade, aparece como um fenômeno europeu e não planetário, do qual todo o mundo é partícipe, mas com distintas possibilidades de poder. Isto é, a colonialidade do poder é o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza (Mignolo,2005, p.34).

No âmbito da economia do século XVI a criação de colônias propiciou a Europa Ocidental a produção de recursos para se abastecer indefinidamente, através da exploração das regiões americanas invadidas e do estabelecimento da escravidão como mão-de-obra. Enquanto o processo econômico de exploração das colônias se estabelecia, por meio de classificação social dos sujeitos que foram postos em posição de subalternidade (indígenas e negros) epistemológica ganhava campo nas explicações e justificativas científicas da existência de seres humanos superiores, portanto detentores de poder de dominação e por outro lado seres inferiores que poderiam ser escravizados. A colonialidade do poder e do ser nasceram associadas a violência dos europeus nas Américas com o processo e colonização e escravização das populações nativas.

A colonialidade do ser refere-se à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem. Ela envolve como o ser se reconhece, qual

é a sua autoimagem. Trabalhar com essa noção implica a ruptura com a ideia de diferenciação natural entre os sujeitos, com a rejeição da ideia de raça, além da renegação de sentimentos de superioridade e inferioridade. (Suess, Silva, 2019, p.12).

A exploração econômica do continente americano veio acompanhada de um projeto que valorizava o colonizador desprezando o modo de ser, viver e pensar do colonizado. A colonialidade do ser se apresentou subjugando, e até mesmo tentando apagar, povos originários e escravizados exaltando o povo branco europeu. O branco estabeleceu seu domínio pelo uso das armas e se elevando como raça superior, que deveria “proteger” os indígenas e escravizar os africanos para lucrarem ainda mais: ficando o poder reservado apenas às pessoas brancas e aos demais a escravidão

Desse modo, impôs-se uma sistemática divisão racial do trabalho. Na área hispânica, a coroa de Castela logo decidiu pelo fim da escravidão dos índios para impedir seu total extermínio. Assim foram confinados na estrutura da servidão.... Por outro lado, os negros foram reduzidos à escravidão os espanhóis e os portugueses, como raça dominante, podiam receber salários, ser comerciantes, artesãos independentes ou agricultores Independentes, em suma produtores Independentes de mercadoria (Quijano,2005, p. 108).

O continente em que habitamos recebeu o nome de um navegador europeu e apesar das Américas terem sido fundamentais na fase de formação do capitalismo para a Europa, ela foi colocada em posição de inferioridade demonstrando o projeto racista que vinha sendo aplicado junto ao epistemológico.

A colonialidade se estabeleceu enquanto um projeto colonizador que embranqueceu a história enfatizando apenas a visão europeia de tempo, vivência, domínio de espaços, trazendo o conceito de modernidade junto a este projeto. A modernidade enfatizou a separação entre a razão e o mundo, notadamente no período do Iluminismo que cindiu o ser humano, a natureza, a arte, a ciência. Sendo o centro de todo este novo processo propagado como mais adequado a produção científica, a Europa, subjugando os demais continentes como inferiores, sem civilização.

A conquista ibérica do continente americano é o momento inaugural dos dois processos que articular da mente conformam a história posterior: a modernidade e a organização colonial do mundo.... Dá-se início ao longo processo que culminará no século XVIII e XIX e no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo - todas as culturas povos e territórios do planeta, presentes e passados- numa grande narrativa Universal. Nessa narrativa, a Europa é - ou sempre foi-simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal (Lander, 2005, p. 10).

As definições de mundo e conceitos atuais estão fortemente vinculadas as ideias do projeto da colonialidade, naturalizados como visões/percepções/definições universais. Dussel (2005) nos apresenta reflexões a respeito das ideologias que sustentam a história pretensamente universal, apresentando a Europa Ocidental como centro das explicações de toda a história universal. O autor se refere a um outro conceito de modernidade que nos interessa neste estudo:

Propomos uma segunda visão da "modernidade", num sentido Mundial, e consistiria em definir como determinação fundamental do mundo moderno o fato de ser (seus Estados, exércitos, economia, filosofia, etc) centro" da História Mundial. Ou seja, empiricamente nunca houve História Mundial até 1492 (como data de início da operação do "sistema-mundo"). Antes dessa data os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo planeta se torna o "lugar de "uma só" história mundial (Dussel, 2005, p. 27).

Associando as discussões de Dussel do entendimento do período denominado de Modernidade como um projeto burguês, com Mignolo (2017) apontando que a cumplicidade dos termos Modernidade/Colonialidade sendo as mesmas construídas no período colonial, a ideia de racionalidade científica foi criada no período colonial sob a vigência de um modelo burguês de expansão do capitalismo sendo um processo extremamente violento e racista.

Assim, ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis. (Mignolo, 2017, p. 4)

Ou seja, podemos concluir que o colonialismo atuou no âmbito econômico e as ideias vinculadas a Modernidade no campo epistêmico, criando as bases de justificativa para as explorações decorrentes do capitalismo imposto de forma cruel, que passou a ser visto como inevitável, e mais que isto, um processo natural da evolução das sociedades.

Devemos reconhecer a Modernidade como uma definição de um período histórico mundial criado na Europa que tinha como objetivo subjugar os demais povos atestando a superioridade europeia e promovendo discursos que propagavam racismos e a violência como inevitável ao processo civilizador dito mundial. A invasão da América foi marcada como nos apresenta Quijano (2005) pela chamada fase inicial do capitalismo, denominado de capitalismo comercial mercantil, ou também conhecido como a Expansão

Marítima ou Colonialismo Europeu, do século XV e XVI. Nessa fase de expansão do capitalismo, conhecida como o metalismo, acúmulo de metais preciosos, os europeus invadiram e estenderam seu poder no continente Americano, Africano e Asiático. O objetivo era tornar-nos dependentes da Europa, ao mesmo tempo e que os europeus estendiam seus domínios, na ambição da busca cada vez maior de matérias-primas, de metais preciosos como ouro e prata, e de produtos lucrativos pelo continente através da expansão via Oceano Atlântico.

A ideia da colonização como exploração econômica colocando a Europa como centro das decisões políticas e epistêmicas produziu relações sociais e culturais marcadas pela hierarquia racial entre colonos e colonizados.

Na América, a ideia de Raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus (Quijano, 2005, p.107).

A Europa se colocou no centro do Modo de Produção Capitalista, criou base teórico-científica para se solidificar no poder distinguindo-se dos colonizados. A visão de mundo dos europeus-colonos passou a fazer parte da vida dos colonizados, categorizados como inferiores. Sendo assim Fanon (1968) apresenta as visões do colono e do colonizado no processo de organização socioespacial das sociabilidades coloniais:

O mundo colonizado é o mundo cindido em dois. A linha divisória, a fronteira, é indicada pelos quartéis e delegacias de polícia... nas regiões coloniais.... Os soldados por sua presença imediata por suas intervenções diretas e frequentes mantém contato com o colonizado e o aconselham a coroadas ou com explosões de Napalm, a não se mexer. Vê-se que o intermediário do Poder utiliza uma linguagem de pura violência... O intermediário leva a violência a casa e ao cérebro do colonizado... a cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, Cidade Negra ... é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados... a cidade do colonizado é uma cidade acorada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada. É uma cidade de negros, uma cidade de árabes. O olhar que o colonizado lança para a cidade do Colono é o olhar de luxúria, um olhar de inveja .... É verdade, não há um colonizado que não sonhe pelo menos uma vez por dia em se instalar no lugar do Colono (Fanon, 1968, p. 28-29).

O autor nos traz uma visão da sociabilidade da colonização, demonstrando seu potencial violento alertando que o processo de descolonização, também deveria ser violento. Sendo assim, os colonizados ao sofrerem diversas violências físicas, psíquicas, sociais acabam restringindo o seu horizonte de perspectivas de sonhos, de futuro. A ideia de descolonização para Fanon seria criar um ser humano para um novo mundo. O mundo do qual deveria ser organizada sobre novas bases, e não sobre as mesmas bases criadas pela colonização como aconteceu em várias regiões no processo de descolonização da África. Fanon (1968) diz que sem uma ruptura com o mundo do Colono, o colonizado invejaria o modo de vida do Colono. As ideias do autor são aplicáveis a estrutura de poder, de saber na descolonização em África, porém refletindo no sentido de descolonizar os currículos (que também são saberes) a permanência de ideias eurocentradas pode produzir pensamentos que invejem a posição do opressor e que nunca valorizem o oprimido, seu espaço de vida, sua fala, suas produções: sem propiciar um pensar outro criticando a divisão que os subalterniza.

### **1.2) A colonialidade na cidade de Londrina: breves considerações**

A colonialidade ultrapassa os currículos, pois está materializada nas geografias das cidades brasileiras, por meio de um violento processo de exclusão. As zonas periféricas das cidades (exceto os lugares reservados para condomínios residências de alto padrão) concentram os maiores contingentes de pessoas negras. Esta segregação socioespacial foi estrategicamente planejada nos pós-abolição onde as populações recém-libertas foram proibidas de habitar os centros das grandes cidades, havendo uma política higienista por parte das autoridades públicas que detectavam os cortiços e demoliam as habitações formadas em casarões abandonados no centro da cidade.

Esta política de branqueamento dos centros das cidades expulsou os negros para as periferias, nas favelas, enquanto vedavam o mercado de trabalho formal com brancos imigrantes. Os reflexos desta política podemos ver até hoje como aponta as autoras no trecho que segue:

Ela (ideologia de branqueamento) foi construída na base das conveniências de dominação colonial e imperial, expandindo-se amplamente no período pós-abolição, sobretudo com o início da industrialização e urbanização, sustentada pelos discursos de progresso intrínsecos ao sistema capitalista que se estabelecia. Essa corrente de pensamento veio a impactar as esferas políticas e sociais não somente

no que diz respeito ao projeto de embranquecimento populacional, mas também aos aspectos culturais e aos projetos urbanísticos, de caráter segregacionista, que levaram os indesejados, pobres e negros, a ser empurrados para as localidades mais precárias das cidades brasileiras (Panta e Silva, 2020, p.30).

A colonialidade está presente nas arquiteturas e planejamentos das cidades, nas desigualdades, no modo de pensar, de viver, de sentir, de fazer ciência e na Educação. Refletir sobre as condições em que vivemos enquanto colonizados e questionar os conceitos transmitidos por gerações de uma ideologia branca hegemônica, é apresentar um outro tipo de educação e de pedagogia, uma visão outra de história que valoriza nossas raízes indígenas e africanas como fundamentais na composição do povo e da cultura de um país.

Durante séculos a violência praticada na colonização foi justificada pela ideia da superioridade do branco e do desprezo de tudo que fosse dos povos originários ou comunidade negras. Neste sentido Fanon apresenta reflexões sobre o colonizado:

O indígena é declarado impermeável a ética, ausência de valores, como também negação dos valores. É, ousemos confessá-lo o inimigo dos valores. Nesse sentido, é o mal absoluto. Elemento corrosivo que destrói tudo que dele se aproxima, elemento deformador, que desfigura tudo que se refere a estética ou a moral, depositário de forças maléficas, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas (Fanon, 1968, p.31).

Para ressaltar esta reflexão Fanon (1968), levanta a questão sobre as relações no mundo Colonial, o ser humano que se forma nas colônias é fruto de uma colonização do poder, saber e ser, de caráter totalitário levando a exploração colonial. Ao colocar os povos originários e africanos escravizados, como a sociedade sem valores e até mesmo como se fossem "quintessência do mal".

A colonização trouxe uma visão de mundo extremamente bem fundamentada no capitalismo, no patriarcalismo, e embasada em ideias racistas (Mignolo, 2017) que penetraram nas colônias e se perpetuam até os dias atuais. É fato que passamos por períodos de independência nas Américas, porém as independências foram guiadas por colonos brancos, nascidos nas Américas, mas filhos de invasores.

O compromisso, com efeito, refere-se ao mesmo tempo ao sistema colonial e à jovem burguesia nacional. Os defensores do sistema colonial descobrem que as massas ameaçam tudo destruir. A sabotagem das pontes, a destruição das fazendas, as repressões, as guerras castigam duramente a economia. Compromisso igualmente para a burguesia nacional que, não distinguindo muito bem as consequências possíveis

desse tufão, teme na realidade ser varrida por essa borrasca formidável e não cessa de dizer aos colonos: "Ainda somos capazes de: deter a carnificina, as massas ainda têm confiança em nós, e vocês se apressem se não querem comprometer tudo (Fanon, 1968, p. 47)

Essa elite manteve as estruturas de domínio e exploração intactas. Inclusive no caso do Brasil. Mantendo as elites oligárquicas no centro do poder, este fato faz com que os colonizados fiquem alheios a própria produção política, cultural e de manifestação social no país. Tornando-se mais fácil a manipulação da história de viés maniqueísta e de cunho eurocêntrico nas escolas que acaba chegando com tanta força até os dias atuais.

O Estado do Paraná ainda se orgulha de suas raízes europeias fruto do processo de Branqueamento da sociedade brasileira, o discurso “branco” ainda sobressai:

O Paraná, por sua vez, mesmo sendo o Estado com a maior presença negra da região Sul (34% - IBGE, 2018), não escapa à persistência da negação. Houve ostensivo esforço, por parte do círculo intelectual do Paraná, de criação de uma identidade específica para o Estado que fosse de matriz europeia. A ideologia do branqueamento impactou a produção de conhecimento da região que buscava distinguir-se das demais regiões do país, sobretudo através da negação da presença negra. É nesse sentido que os trabalhos mais conhecidos da literatura paranaense demonstram consonância com os interesses políticos e sociais pautados no embranquecimento e nas aspirações de progresso. (Panta e Silva, 2020, p.34)

Neste sentido, a colonialidade foi pensada de maneira a manter as estruturas políticas e sociais intactas reforçando os poderes exercidos pela lógica capitalista de maneira a encará-los como naturais, pertencentes ao caminhar da história, jamais revelada como tendo um viés único de hegemonia europeia. As diversas formas de colonialidade do saber, do poder e do ser se entrecruzam e acabamos percebendo nas histórias presentes nas raízes culturais das cidades. A origem da cidade de Londrina encontra-se transpassada por esta colonialidade que valoriza as raízes europeias, mesmo tendo como evidente o contexto mundial do Imperialismo.

Em Londrina existe uma exaltação aos valores europeus que está presente na formação da cidade, nos monumentos, nos nomes de ruas e na exclusão em forma de negação da participação indígena e negra na construção da cidade e de sua história. Precisamos reconhecer o racismo que existe ao nosso redor, em que estamos tão imersos que acabamos, por manipulação da história oficial, acreditando que somos brancos, descendentes de imigrantes europeus, como se o Sul fosse colonizado de maneira distinta do país, como “Pequenas Europas”:

a construção da história oficial da cidade, na qual se omitem a presença negra e indígena (colonialidade na produção de conhecimento ou colonialidade do saber articulada ao racismo à brasileira, que suprime os considerados inferiores); as características do projeto arquitetônico da cidade, isto é, do ambiente construído, que, se por um lado, não reconhece a existência de determinados grupos sociais, por outro, sedimenta as raízes da hegemonia eurocêntrica nas representações culturais através de símbolos que visam promover sua aproximação com a capital inglesa, Londres, não obstante estarem os ingleses entre os grupos étnicos que menos fixaram residência na cidade (colonialidade e racismo presente nas representações culturais); as desigualdades e a segregação socioespacial de grupos historicamente subalternizados, principalmente negros (colonialidade nas esferas do poder, uma das bases de sustentação do racismo estrutural na contemporaneidade) (Panta e Silva, 2020, p.31).

A colonização da região de Londrina está completamente inserida neste contexto de dominação capitalista especificamente no período do Imperialismo quando a Companhia Inglesa de comercialização fundiária se estabeleceu na região. Desde então o discurso hegemônico europeu vem sendo disseminado por propagandas, literatura, nas datas comemorativas nas escolas, nos jornais como sinônimo de progresso na cidade.

O site da prefeitura de Londrina<sup>7</sup> apresenta uma narrativa eurocentrada e patriarcal, colocando a colonização das terras da região como fruto de um “arrojo de homens saídos de Minas Gerais ou de São Paulo”, como se a região tivesse seu projeto de colonização sem mulheres; de uma Reforma Agrária feita por particulares já que o Estado havia se mostrado ineficaz. Reforçando a ideia de desbravamento necessário realizado por um projeto de exploração particular alheio aos interesses públicos exaltando os valores liberais propagados pela Inglaterra nos séculos XIX e XX. As propagandas feitas para vender os lotes apresentavam-nos como inexplorados, reforçando o apagamento da presença das populações originárias que habitavam a região.

Este início da história deve ser contextualizado considerando os acontecimentos nacionais e internacionais da época, uma vez que deslocados disto podem servir para atender aos interesses do capital inglês, e seus privilegiados nas concessões e vendas de lotes discriminando, marginalizando (Adum, 2013), propagado no país inclusive nos álbuns comemorativos onde um deles é citado de fonte no referido site da Prefeitura da cidade.

---

<sup>7</sup> Ver o site <https://portal.londrina.pr.gov.br/index.php/historia-cidade>

Os referidos interesses internacionais manifestaram-se através da vinda da Missão Montagu<sup>8</sup>, no intuito de realizar empréstimos aos países latino-americanos, a Inglaterra exercia pressões imperialistas no continente, mantendo-o em posição de subalternidade, ainda como colônias apesar de serem de independentes. As elites desses países, incluindo o Brasil, reproduziram os discursos eurocentrados e eugenistas:

Tratava-se de uma imposição dos credores ingleses ao governo brasileiro, fato que exacerba as relações de dependência, no âmbito político-econômico, de países periféricos em relação aos grandes centros hegemônicos, cuja face mais expressiva é a intervenção externa sobre a política do Estado e a prossecução de um capitalismo periférico e dependente. Nessa conjuntura, o norte do Paraná era praticamente uma imensa floresta habitada por povos indígenas, com alguns núcleos resultantes de uma colonização espontânea que abarcava uma população pobre, precursora da derrubada de matas de uma pequena área para fins de plantio e criação de animais (Panta e Silva, 2020, p.36).

Segundo o site da Prefeitura, a Missão Montagu já apresentava interesses na região mas não havia encontrado sucesso no empreendimento assim a CTNP<sup>9</sup> se fixou para lotear as terras paranaenses na suposta “Reforma Agrária”. Ressaltando aqui as massivas propagandas criadas pelo Governo e pela própria Companhia para atrair colonos e trabalhadores para região. A campanha para exaltação do empreendimento foi eficaz: Nova Canaã, Terra da felicidade.

A campanha da CTNP acabou por atrair não só grandes proprietários de terras de São Paulo e de Minas Gerais, que trouxeram consigo seus empregados mais experientes na produção agrícola, mas também significativo afluxo de trabalhadores nordestinos em busca de oportunidades (Panta e Silva, 2020, p.37).

Londrina acabou se destacando nacionalmente na produção do café, colocando o Paraná na frente dos paulistas nesta empreita devido aos esforços dos trabalhadores que afluíram para esta região, com extensas jornadas de trabalho nos cafezais. As regiões de Londrina, Cambé, Rolândia, Arapongas, Apucarana e Mandaguari se destacaram na produção de café, ocorreu então uma divisão social como aponta as autoras:

Na base da hierarquia dos que “chegaram primeiro” a Londrina, situam-se os migrantes pobres, em grande parte negros, especialmente mineiros, nordestinos e paulistas, que, devido a fatores excludentes,

---

<sup>8</sup> Segundo a autora Adum (2013) o jornalista José Joffily descreve a missão e conquista uma má reputação na cidade por denunciá-la: tratar-se de uma imposição dos credores ingleses ao governo do Brasil. Salienta, ainda, entre outros males do processo colonizador dessa empresa, a dizimação dos índios Coroados e a destruição da natureza. (ADUM, 2013, p.14). A entrega das terras do norte do Paraná seria uma compensação aos empréstimos ingleses advindos da chegada desta missão.

<sup>9</sup> CTNP: sigla usada para se referir a Companhia de Terras Norte do Paraná, subsidiária da Companhia Paraná Plantation, com sede na Inglaterra.)

gerados por processos de mudança e/ou estagnação econômica das regiões de origem, foram impelidos a migrar rumo a localidades em fase de desenvolvimento, como o norte do Paraná (Panta e Silva, 2020. p. 39.)

A historiografia atual de Londrina nos permite termos uma visão menos eurocêntrica devido principalmente a uma virada nas pesquisas que segundo Adum (2013) foi fundamental para esta desconstrução da história branca e cheias de heróis pioneiros criada pela Companhia de Terras Norte do Paraná. Londrina, filha de Londres, que teve as terras cedidas ou vendidas para a Missão Montagu, remete as pressões inglesas no Imperialismo do século XIX e XX, tendo causado polêmica na publicação:

É importante destacar, em 1985, como um marco fundador dessa “virada”, o livro do jornalista José Joffily, “Londres Londrina” que, já no seu lançamento, causou grande polêmica. O motivo do mal-estar foi o autor ter colocado a Companhia de Terras Norte do Paraná, que até então permanecera praticamente intocável, no centro de suas críticas. Esse autor relaciona a constituição da CTNP com a vinda da Missão Montagu ao Brasil, em 1923, vinculando, ainda, a presença dessa missão ao imperialismo britânico, deixando evidente inclusive, tratar-se de uma imposição dos credores ingleses ao governo do Brasil. Salienta, ainda, entre outros males do processo colonizador dessa empresa, a dizimação dos índios Coroados e a destruição da natureza. (Adum, 2013, p.14)

A missão Montagu era parte das concessões que o governo brasileiro deveria fazer aos banqueiros ingleses para conseguir empréstimos. Logo a Região Norte serviu como moeda de troca num plano de colonização inglesa da região, plano racional, estratégico para obtenção de lucro fácil para os ingleses a partir do desbravamento de florestas promovendo uma ideia de ocupação moderna da região; propagado como notável desenvolvimento executado por uma empresa particular estrangeira. As disseminações de propagandas da CNTP, álbuns comemorativos da Prefeitura e até as crônicas locais e reportagens apresentaram este enfoque londrino, liberal, eurocêntrico de desenvolvimento. Começaram a surgir denúncias com narrativas paralelas, segundo Adum (2013) que ainda mantinham a narrativa acima, mas grupos outros passaram a compor o cenário.

Apresenta a contrapartida do “discurso de felicidade”, debilitando-o através da constatação de uma violência cotidiana, que se explicitava na luta do dia-a-dia dos grupos marginalizados e que aparecia amplamente retratada nas páginas policiais dos jornais. Tais abordagens propiciaram a presença, no cenário dessa história, de outros personagens (jogadores, prostitutas, cáftens, ladrões, vagabundos), que, já bem cedo, fizeram sua estreia, desnudando o outro lado da “civilização”. (Adum, 2013, p.8-9)

Adum descreveu em seu artigo, um aporte bibliográfico que visa desconstruir a origem da cidade como apenas inglesa, com a presença de heróis exploradores desbravando uma região em harmonia com as populações locais e natureza. A autora traz as descrições de dois autores franceses, professores da Universidade de São Paulo, que visitam e escrevem sobre a região em livros e teses, o geógrafo Pierre Monbeig e o antropólogo Claude Levi Strauss. Ambos denunciaram a lógica capitalista norteadora do projeto de colonização projetado por especialistas e não ao acaso. Além de criticarem a forma como o desmatamento estava sendo feito que poderia trazer graves consequências ambientais para região. Monbeig em 1935 preocupa-se

Entendeu que se constituíam em empreendimentos imobiliários capitalistas, projetados previamente em detalhes por especialistas, como arquitetos, engenheiros, imobiliários, os quais não pretendiam deixar nada ao acaso, prevendo desde a repartição dos lotes rurais e urbanos – significando determinar a forma da cidade e do campo, para atender a uma clientela específica – até a intensa divulgação do empreendimento através das propagandas. O geógrafo francês, ao destacar a especificidade da Companhia de Terras Norte do Paraná, foi o primeiro a estabelecer uma vinculação direta entre obra de colonização e projeto imobiliário (Adum, 2013, p.10).

Para desconstruir a história e a historiografia oficial da Cidade de Londrina, que exaltava a CTNP, Londres, os heróis pioneiros, passaram-se décadas. E infelizmente a maioria das pessoas que habitam Londrina, ainda não tenham acesso a estas leituras.

Para se ter acesso a histórias outras devemos ter currículos decolonizados que viabilizem a aproximação das produções que divergem da história oficial e que inclua um número maior de pessoas como integrantes e construtores da cidade, valorizando seus saberes, suas culturas e origens. Podemos desenvolver a ideia de uma educação que possa nos libertar dos nós criados pelo racismo, que possa ter liberdade para criticar, desconstruir e apontar outros caminhos em sala de aula. Tendo na educação princípios que reconhecem e respeitam as múltiplas culturas e povos que compõem nosso país, que devem ser lembrados em nossas ancestralidades com orgulho e sem reforçar ideias de inferioridade. Seria então um planejamento de formar indivíduos autônomos para pensar, expressar-se e mudar sua realidade através de uma visão de mundo diversa sobre a existência de várias culturas, conhecimentos, religiões etc.

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e

merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (Hooks, 2013.p 63).

Um projeto de educação que pretenda produzir igualdade e a inclusão como temas principais não deve se consolidar utilizando abordagens eurocêntricas. A Base Nacional Comum Curricular como já abordada optou-se por uma abordagem superficial de assuntos relativos aos povos indígenas e negros, são tratados de forma alegórica e ilustrativa. Sendo assim, sem os questionamentos fundamentais continuamos propagando o ideal racista de modernidade ao vivermos a colonialidade nas escolas, num projeto que exalta o “homem branco rico europeu” e inferioriza as populações indígenas e negras, provocando no colonizado um ódio a si mesmo e uma vontade de ser o colonizador.

O intuito desse trabalho é apresentar uma proposta de material didático que sejam aplicados em sala de aula no ensino médio para tentar desconstruir os ideais eurocentricos na disciplina de história. É, portanto, uma proposta de escrita, intervenção e produção pedagógicas decoloniais tendo duplo objetivo: ofertar ao estudante uma maneira outra de pensar a história a partir da desconstrução de conceitos; oferecendo ao professor uma possibilidade diferente e didática de trabalhar conteúdos tradicionais do currículo de forma crítica e decolonial como forma de humanizar e tornar mais justo o ensino de história embranquecido pelo currículo.

## CAPÍTULO 2: DECOLONIALIDADE: RUMO A UM GIRO DECOLONIAL

### 2.1) Discussões sobre os estudos decoloniais

O giro decolonial foi a proposta de dar uma guinada epistemológica na produção de conhecimento científico hegemônica do Norte Global epistêmico, estabelecido pela Europa Ocidental e posteriormente sustentado pelos Estados Unidos como referências em poder, ciência, cultura, conhecimento, língua e religião. Sendo esta ideia uma forte crítica a Modernidade/Colonialidade que se sobressai nas atitudes e no pensar da atualidade, a proposta é descolonizar as mentes e ações ao propor uma visão de mundo plural e não única.

El giro decolonial se refiere, por un lado, a un reposicionamiento epistémico y al surgimiento de una actitud teórico-práctica que llevan a plantear a la colonialidad como elemento constitutivo de la modernidad occidental –resumido esto por algunos en la noción de modernidad/colonialidad–, y por otro, a la descolonización o a la decolonialidad como proyecto que aspira a crear un mundo simbólico y de relaciones de poder, formas de ser, y maneras de conocer más allá de la modernidad/colonialidad. (MALDONADO-TORRES, 2021, p.2).

Maldonado –Torres (2021) adverte sobre o Giro Decolonial para que não se incorra na armadilha de ficarem presos às produções das fronteiras nacionais criadas pelo colonialismo. Temos que dar visibilidade e reconhecimentos aos espaços e políticas que rechaçam o eurocentrismo como visão universal que sejam produzidas em regiões de fronteiras, povos nativos, migrantes, relações ancestrais com territórios, etc.

Con giro post- y transcontinental me refiero a formas de pensar que, por un lado, advierten la importancia del espacio y la geopolítica en la formación de jerarquías de pensamiento, pero que, por otro, rechazan la tendencia de limitar una respuesta crítica al pensamiento europeo dominante con una lucha por el reconocimiento y una reivindicación basada en la importancia del pensamiento de otros continentes. Es decir, el giro decolonial advierte la importancia de la geopolítica, pero rechaza una visión del espacio y de la producción de conocimiento en el mismo que considera al espacio continental (y a nacional) como normativos. El pensamiento decolonial tiende a mostrar la relevancia de espacios intersticios, bordes, fronteras, diásporas y migraciones, archipiélagos, relaciones ancestrales con territorios, y conexiones de gentes a través de espacios y tiempos que resisten incorporación en un imaginario geopolítico continentalista como el que tiende a animar a campos tan aparentemente distantes como la filosofía continental y mundial y los estudios de área. (Maldonado-Torres, 2020, p.197)

O próprio termo utilizado para descrever o processo pós-colonial, Giro Decolonial foi criado pelo grupo M/C, descreveremos mais adiante, e tem a função de se opor a lógica moderna:

Giro decolonial” é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade. A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade (Ballestrin, 2013, p.105).

O pensamento decolonial é uma prática que denuncia e desconstrói a colonialidade do ser, poder e saber. Propondo saberes, formas de ser, viver e estar no mundo distintas das originadas pelo colonialismo e articuladas pela colonialidade. Significa um pensar que reconhece a lógica colonial e propõe epistemologias formadas nas áreas geográficas colonizadas e criadas pelos subalternizados pelo colonialismo.

O pensamento decolonial tem contribuído para pensar a América Latina desde a América Latina, numa ruptura com a retórica da modernidade e a lógica da "colonialidade" e suas diversas derivações. Para a pesquisa que se propõe ser decolonial, é preciso pensar não só os pressupostos epistemológicos das teorias em que se baseiam, mas também os métodos em que as mesmas pretendem se elaborar. (Dulci, Malheiros, 2021, p.177).

A decolonialidade enquanto projeto epistemológico é constituída por pesquisadores (as) dando voz as regiões colonizadas e aos povos subalternizados, estabelecendo um processo de criação do termo; onde para isto primeiro vamos nos remeter a Ásia e África para depois chegarmos as Américas com esta proposta decolonial. Sobre a abordagem da perspectiva Decolonial faz –se necessário segundo Ballestrin (2013), realizar uma diferenciação entre termos que tiveram origem nos pós-colonialismo. A partir da segunda metade do século XX temos a distinção de dois entendimentos sobre descolonização, um ocorreu o período intitulado Descolonização da África, onde os países dominados pelas potências europeias deram início a seus processos de Independência, o outro entendimento datado nos anos 80, eram abordagens teóricas realizadas a partir de estudos culturais e literários produzidas nos Estados Unidos e Inglaterra.

Segundo Balestrin (2013) o pós-colonialismo tornou-se um modismo nas ciências sociais, as existências de várias vertentes traziam em comum a crítica a lógica da modernidade e a colonialidade presente no contexto de Independências africanas e asiáticas, contudo antes destes eventos emancipatórios existiram autores que já criticavam o domínio europeu, nas Américas por exemplo, antes de formar uma teoria de pensamento. Com os processos de descolonização ocorrida em África e Ásia teremos as contribuições de estudos sobre as relações do colono com colonizado, apontando para a

junção das ideias de denúncia da lógica colonial presente nas sociedades subalternizadas pelos europeus desde o século XVI e XIX.

O pensamento e argumento pós-colonial apresenta a defesa do colonizado reconhecendo a diferença colonial e superando a colonialidade. Trazendo um paradoxo para o que era considerado clássico nas Ciências Sociais e na Literatura pós colonialidade. Césaire, Memmi e Fanon desenvolveram o argumento pós-colonial na chamada tríade francesa, segundo Ballestrin (2013).

Franz Fanon (1925-1961) – psicanalista, negro, nascido na Martinica e revolucionário do processo de libertação nacional da Argélia –, Aimé Césaire (1913-2008) – poeta, negro, também nascido na Martinica – e Albert Memmi (1920-2020) – escritor e professor, nascido na Tunísia, de origem judaica – foram os porta-vozes que intercederam pelo colonizado quando este não tinha voz, para usar os termos de Spivak. (Ballestrin, 2013, p. 92).

Houve ainda um segundo grupo que questionava o colonialismo e seus efeitos deletérios que surgiu na década de 1970, enfoque mais epistêmico, denominado de Grupo de Estudo Subalternos, liderados por Ranajit Guha, dissidente do marxismo na Índia. Seu intuito era denunciar a historiografia colonial e eurocêntrica realizada na Índia assim como o marxismo ortodoxo. Tendo estes estudos se espalhando pelo mundo e chegando ao ocidente e o uso do termo subalterno:

O termo “subalterno” fora tomado emprestado de Antônio Gramsci e entendido como classe ou grupo desagregado e episódico que tem uma tendência histórica a uma unificação sempre provisória pela obliteração das classes dominantes. (Ballestrin, 2013, p. 93)

Em resumo os estudos que criticavam a lógica colonial moderna se estabeleceram no continente americano e acabaram se juntando às pesquisas culturais. O Grupo que nos interessa neste estudo, M/C (Modernidade/Colonialidade) teve origem nos Estados Unidos nos anos 1990, tendo como referência os estudos de Aníbal Quijano. Foi inspirado no Grupo sul-Asiático dos Estudos Subalternos e deram início ao Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos. Já neste grupo Walter Mignolo apresenta seu descontentamento com os estudos subalternos asiáticos deslocando a geografia epistêmica para América Latina:

Na ocasião Mignolo denuncia o “imperialismo” dos estudos culturais, pós-coloniais e subalternos que não realizaram uma ruptura adequada com autores eurocêtricos (Mignolo, 1998). Para ele, o grupo dos latinos subalternos não deveria se espelhar na resposta indiana ao colonialismo, já que a trajetória da América Latina de dominação e resistência estava ela própria oculta no debate. A história do continente

para o desenvolvimento do capitalismo mundial fora diferenciada, sendo a primeira a sofrer a violência do esquema colonial/imperial moderno. Além disso, os latino-americanos migrantes possuem outras relações de colonialidade por parte do novo império estadunidense – ele mesmo tendo sido uma colônia nas Américas. (Ballestrin, 2013, p. 96)

Dando assim início a divergências teóricas importantes que fundaram o Grupo Modernidade/Colonialidade junto a Ramon Grosfoguel, que denunciou a continuidade aos estudos europeus como base para compreensão do Grupo Estudos dos Subalternos. Este grupo foi fundado por vários debates e seminários que acabou reunindo diversos autores fundamentais para debater as heranças coloniais da América Latina e a nova epistemologia necessária nesta abordagem. Sua origem remete a encontros realizados em 1998 junto a CLACSO (Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais), Universidade Central da Venezuela que:

Reuniu pela primeira vez Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil. A partir deste, foi lançada em 2000 uma das publicações coletivas mais importantes do M/C: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. No mesmo ano de 1998, Ramon Grosfoguel e Agustín Lao-Montes reuniram em Binghamton, para um congresso internacional, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein. Nesse congresso foi discutida pelos quatro autores a herança colonial na América Latina, a partir da análise do sistema-mundo de Wallerstein (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007). (Ballestrin, 2013, p. 97)

Nos anos 2000 o Grupo apresentou a inclusão de mais membros importantes com novos eventos dentre eles:

O qual incorporou e dialogou com os seguintes nomes: Javier Sanjinés<sup>14</sup>, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, José David Saldívar, Lewis Gordon, Boaventura de Sousa Santos, Margarita Cervantes de Salazar, Libia Grueso e Marcelo Fernández Osco (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007; Dignolo, 2010). Outros estudiosos associados ao grupo são Jorge Sanjinés, Ana Margarita Cervantes-Rodríguez, Linda Alcoff, Eduardo Mendieta, Elina Vuola, Marisa Belausteguigoitia e Cristina Rojas (Escobar, 2003). (Ballestrin, 2013, p. 97)

A importância do grupo M/C nos estudos sobre a perspectiva pós-colonial é fundamental para a América Latina, uma vez que tenta reproduzir as ideias do Grupo dos Estudos Subalternos, criados na Índia, para criticar a epistemologia eurocêntrica e sua lógica colonialista presente até hoje e dar voz aos grupos de povos originários e comunidade afro-diaspóricas do continente. Declararam uma Guerra à ciência branca, descobrindo e valorizando as epistemologias do Sul, de forma a unir as teorias criadas

nos locais subalternizados pela Europa e Estados Unidos, criando um novo grupo de ideias, uma epistemologia outra. Um pensamento que supera as críticas existentes do próprio Modo de Produção Capitalista, trazendo novas abordagens possíveis ao socialismo que excluiu as etnias de suas possibilidades de existência e reivindicações.

A Decolonialidade apareceu como terceiro elemento da díade M/C (Modernidade/Colonialidade) a partir do encontro realizado em 2005, organizado por Maldonado Torres, que reuniu filósofos caribenhos e filósofas latinas. O movimento decolonial apresentou origens mais antigas, desde o século XVI já ocorriam abordagens com a perspectiva de se opor ao colonialismo, criticando e dando voz aos subalternos. Sejam através de autores europeus, como Las Casas, que denunciavam a violência contra os povos indígenas, sejam indígenas como Waman Póman de Ayala (Ballestrin, p.105).

Para elucidar a origem do pensamento decolonial, é importante ressaltar o conceito que Mignolo chamou de pensamento fronteiriço que em linhas gerais seria trazer para o foco das pesquisas o ponto de vistas dos excluídos do processo de colonização, apresentando sua voz. Sem perpassá-lo pelo viés branco de análises eurocêtricas inclusive marxistas, seria propiciar um pensar que deve ter seu espaço sem necessariamente se adequar as políticas consideradas atualmente de esquerda ou de direita:

Pensamento descolonial significa também o fazer descolonial, já que a distinção moderna entre teoria e prática não se aplica quando você entra no campo do pensamento da fronteira e nos projetos descoloniais; quando você entra no campo do quichua e quechua, aymara e tojolabal, árabe e bengali, etc. categorias de pensamento confrontadas, claro, com a expansão implacável dos fundamentos do conhecimento do Ocidente (ou seja, latim, grego, etc.), digamos, epistemologia. (Mignolo, 2008, p. 291)

O uso da palavra Decolonial, e não Descolonial, foi trazido como contribuição de Catherine Walsh para marcar a diferença de abordagem e de perspectiva de conhecimento adotado já que Descolonial foi um termo criado pelas elites que levaram as independências do período conhecido como Descolonização.

Por fim, resta a explicação de um detalhe referente à identidade do coletivo M/C. Trata-se da sugestão feita por Catherine Walsh para a utilização da expressão “decolonização” – com ou sem hífen – e não “descolonização” (Mignolo, 2008, 2010).

A supressão da letra “s” marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de

descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria. (Ballestrin, 2013, p. 108)

Tendo realizada a apresentação da origem do Grupo Modernidade /Colonialidade e um breve histórico da abordagem Decolonial, daremos enfoque a importância de uma epistemologia centrada na geografia local, dentro da ideia de pensamento fronteiriço, destacando Walter Dignolo para a abordagem Decolonial como enfoque para estudos que critiquem a ideia eurocêntrica de mundo naturalizada nas escolas.

Dignolo utiliza o conceito de Desobediência Epistêmica para se opor aos conceitos eurocentrados. Propõe também ultrapassar os limites do marxismo que não vê como teoria capaz de analisar os problemas coloniais da América Latina. Apresentam uma ideia de identidade em política em oposição a identidade na política. (Dignolo, 2008).

Não, não estou falando de “política de identidade”, mas de “identidade em política”. Não há, pois, necessidade de argumentar que a política de identidade se baseia na suposição de que as identidades são aspectos essenciais dos indivíduos, que podem levar à intolerância, e de que nas políticas identitárias posições fundamentalistas são sempre um perigo... E a identidade em política é relevante não somente porque a política de identidade permeia, como acabei de sugerir, todo o espectro das identidades sociais, mas porque o controle da política de identidade reside, principalmente, na construção de uma identidade que não se parece como tal, mas como a aparência “natural” do mundo. (Dignolo, 2008, p. 289)

Para o autor se faz necessário desconstruir a própria ideia de política que não dá voz aos grupos subalternos. Seria necessária uma nova política que realmente os ouvisse por eles mesmo, sem intermediários de representantes. A própria língua em que se expressa a representatividade política é colonial. “...nas seis línguas da modernidade europeia – inglês, francês e alemão após o Iluminismo; e italiano, espanhol e português durante o Renascimento.” (Dignolo, 2008, p. 289).

Os conceitos criados para subalternizar grupos foram obra do colonizador, “índio, branco, gays, etc.”. Logo o autor apresenta a opção decolonial como única forma de pensar em identidade em política. Esta opção é genuína e desvinculada das formas de pensamento dos conceitos ocidentais. Seria substituir a geopolítica de Estado pela geopolítica de pessoas, línguas, religiões conceitos que foram racializados pela homogeneização da identidade na política.

Dessa maneira, por “Ocidente” eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. Consequentemente, a opção decolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender (como tem sido claramente articulado no projeto de aprendizagem Amawtay Wasi, voltarei a isso), já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/ colonial (Mignolo, 2008. p.290).

A Decolonialidade foi a saída encontrada para desconstruir o eurocentrismo político, geográfico, econômico, epistêmico, já que tivemos nossas mentes colonizadas por este projeto tão bem articulado e aplicado desde o século XVI. A colonialidade, está presente hoje na língua oficial dos países da América Latina, nas teorias que utilizamos para pensar o espaço geográfico, como por exemplo o marxismo, uma vez que o mesmo segue as regras impostas pela razão imperial.

Uma alternativa para além desta dominação estaria no Pensamento Decolonial, que envolve o fazer diferente da concepção da ciência ocidental que separa teoria da prática, por exemplo. Tendo como base de referência os pensamentos quíchua e quéchua, aymara e tojobal, árabe e bengali. Conceitos deslocados do centro europeu de conhecimento e localizados nas regiões colonizadas em seus povos originários e suas formas de ser, estar e viver no mundo. Sendo que:

O “pensamento decolonial castanho” construído nos Palenques nos Andes e nos quilombos no Brasil, por exemplo, complementou o “pensamento indígena decolonial” trabalhando como respostas imediatas à invasão progressiva das nações imperiais europeias (Espanha, Portugal, Inglaterra, França, Holanda). As opções descoloniais e o pensamento decolonial têm uma genealogia de pensamento que não é fundamentada no grego e no latim, mas no quéchua e no aymara, nos nahuatl e tojobal, nas línguas dos povos africanos escravizados que foram agrupadas na língua imperial da região (Mignolo, 2008, p. 292)

A lógica da modernidade/colonialidade foi muito bem construída em períodos históricos distintos, mas similares quanto a dominação europeia nos colonialismos dos séculos XVI e XIX, porém o autor desnuda um novo termo colonial criado no século XX, na Guerra Fria, que foi o Desenvolvimento. Os Estados Unidos substituíram a hegemonia inglesa de missão civilizadora, pela aplicação do termo Desenvolvimento para esconder a reorganização da lógica colonial na exploração do denominado terceiro mundo, ser subdesenvolvido era estar racializado.

Ao descortinar novas formas de dominação não se tem a pretensão de fazer oposição fundamentalista, segundo o autor, a saída estaria num pensamento de fronteira,

ao criar uma ideia de mundo onde possamos coexistir. Mas para isto seria necessário considerar os conceitos e produções produzidos pelos subalternizados, valorizando os povos originários e afrodiaspóricos como produtores de história e cultura pelo ponto de vista deles, de seu bem-estar, de seu viver e pensar fora do padrão europeu que escraviza nossas mentes.

Num mundo onde fomos criados a encarar como naturalidade o desprezo a vida, que existem vidas que são descartáveis valorizar a vida torna-se resistir, a opção decolonial traz este conceito importante para reflexão:

Se fôssemos apenas pensar nos limites da razão moderna e imperial, então toda referência à reprodução da vida seria interpretada na trajetória de Bergson a Hitler. Felizmente, a opção descolonial concede à concepção da reprodução da vida que vem de *damnés*, na terminologia de Frantz Fanon, ou seja, da perspectiva da maioria das pessoas do planeta cujas vidas foram declaradas dispensáveis, cuja dignidade foi humilhada, cujos corpos foram usados como força de trabalho: reprodução de vida aqui é um conceito que emerge dos afros escravizados e dos indígenas na formação de uma economia capitalista, e que se estende à reprodução da morte através da expansão imperial do ocidente e do crescimento da economia capitalista. Essa é a opção descolonial que alimenta o pensamento descolonial ao imaginar um mundo no qual muitos mundos podem co-existir. (Mignolo, 2008, p.297)

Para chegarmos a este ponto devemos descentralizar as ideias europeias e conhecer e viver as ideias locais, de nossa terra, de nosso continente. Dar voz aos povos originários e suas formas de pensar, viver e sentir o mundo. “A reprodução da vida de que estou falando (no sentido que a universidade Amawtay Wasi compreende “buen vivir” ao invés de “professional excellence”) (Mignolo, p. 297).

Esta ideia viria acompanhada de um Estado Plurinacional, que se valorizaria a identidade em política dos diversos grupos que vivem no local, em oposição ao Estado Monotópico moderno, fundado na ideia de um Estado neutro, objetivo e democrático. Sendo o pensamento descolonial pluriversal de origens relacionadas aos seus povos originários, para alcançarmos este nível de pertencimento precisamos realizar uma reflexão importante, a meu ver, porém o eurocentrismo é tão estruturante em nossa cultura que temos dificuldade, em sendo brancos (cor de pele), de nos vermos como colonizados.

Para esta questão Mignolo nos fala sobre consciência mestiça que seria um conceito mais filosófico que biológico, uma forma de pensar fora da universalidade da colonialidade onde os puros seriam os europeus, uma consciência onde não há diferença entre ser e estar, uma proposta de pensar a partir do local e tempo em que se vive e se sentir parte disto,

sendo assim locais como Grécia, Roma e Jerusalém estão distantes da vida pulsante na exuberância das Américas e suas cosmogonias fantásticas, a consciência mestiça apresenta-se também como um conceito pluri-versal. Para uma consciência na qual alguém es donde está e está donde es. Quer dizer, para alguém que pode sentir/ estar onde ela está e estar onde ela deveria estar. Se você não está, você não se sente como uma “consciência pura”, você pode sentir que não pertence à esfera do Ser, da História, da Economia, da Política, etc. Ao contrário, você sente que pertence à categoria de “consciência pura” que você pode até não saber e não fazer tais perguntas, porque simplesmente você sente que está e, naturalmente, todos os outros devem sentir o mesmo e se não sentem, bem, não é culpa sua; deve haver algo errado com eles. No entanto, a categoria de “consciência pura” só é concebível da perspectiva da “consciência mestiça”, que é uma forma de substituir a geografia da razão e de revelar a regionalidade da consciência sem qualificação porque se assume que é uni-versal. (Mignolo, 2008, p. 303)

A decolonialidade é uma proposta política e epistêmica de total desconstrução do projeto epistemológico eurocêntrico de visão de mundo e ciência e uma proposta nova e desafiadora que nos remete a novos saberes/fazer, refletir sobre nossas origens de onde estamos, vivemos e sentimos o mundo.

Os debates de Mignolo sobre a consciência mestiça remetem-se aos povos originários das Américas, para pensar em Brasil com maioria da população negra, trazemos a ideia de amefricanidade de Lélia Gonzalez (1988). Gonzalez inicia enfatizando que as ideologias eurocêntricas que estão presentes se propagaram através do colonialismo e do racismo, mas que permanecem ocultas na ilusão de uma democracia racial, de uma crença em uma suposta igualdade existente nas regiões colonizadas nas Américas que naturalizam ainda hoje o racismo nas estruturas sociais. A autora denuncia a presença de um inconsciente exclusivamente branco europeu ao analisar a cultura, a língua dos povos americanos atuais, as trocas de letras presentes tanto no espanhol, quanto no português falados na América mostram o uso do D no lugar do T, transformando a língua e carregando em seu bojo, fortes origens africanas. Amefricadina é o termo que utiliza para referenciar um continente que recebeu fortes influências de várias regiões África durante após a diáspora.

Trata-se de um olhar novo e criativo no enfoque da formação histórica cultural do Brasil que, por razões de ordem geográfica e, sobretudo, da ordem do inconsciente, não vem a ser o que geralmente se afirma: um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias brancas. Ao contrário, ele é uma América Africana cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o T pelo D para, aí sim ter o seu nome assumido com todas as letras: Améfrica Ladina. (Gonzalez, 1988, p.69.)

Como alternativa para os negros referirem a si próprios, enquadrados em uma língua que só apresenta racismo, Gonzalez (1988) então elenca o nome AMEFRICANOS para designar a todos os negros que residem nas Américas com suas histórias, que têm raízes aqui criadas.

Para além do seu caráter puramente geográfico a categoria de amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, em reinterpretção e criação de novas formas) que é a afrocentrada, isto é, referenciada em modelos como: Jamaica e o akã, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos yorubá, banto e ewe-fon (Gonzalez, 1988, p. 76).

Descortina a velha ideologia promovida pelo branqueamento social para sustentar as concepções racistas na nossa sociedade, ressaltando uma relação muito íntima entre racismo, colonialismo, imperialismo e seus efeitos na vida das pessoas, destaca duas formas de racismo presente nas Américas, o racismo aberto e o racismo disfarçado (denegado). No domínio que se estabeleceu na América de origem anglo-saxônica, o Racismo foi declarado, aberto, oposto a miscigenação e a favor de manter da pureza da raça branca, a segunda forma, de racismo seria o disfarçado, praticado na América Latina, para explicar essa forma de racismo a autora ressalta a formação histórica de Espanha e Portugal que se deu através do processo da chamada Reconquista, onde ocorreu a expulsão dos povos considerados invasores chamados de mouros, estes povos vieram de reinos negros da África Ocidental, como o reino de Gana e tiveram muita influência nas sociedades ibéricas, por tanto os íberos foram forçados a conviver com estes povos, durante a ocupação de Portugal e Espanha por mais de sete séculos. Essa convivência não se deu por meio de segregação, mas hierarquias sociais e de poder que excluía estes povos, quando portugueses e espanhóis invadiram a América Latina, conseguiram organizar uma sociedade rigidamente hierarquizada socialmente afastando povos originários e afrodiaspóricos de conquistas de poder e de direitos sociais. (Gonzalez, 1988, p.72-73).

O Racismo Latino Americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de seguimentos subordinados no interior das classes mais exploradas graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. (Gonzalez, 1988, p. 73)

Foi estabelecido assim o desejo de embranquecer que acabou sendo internalizado como negação da própria raça da própria cultura, a forma racista aberta, de segregação explícita acaba reforçando a identidade racial das pessoas subalternizadas diferentemente do racismo disfarçado, Gonzalez (1988) cita como exemplos Martin Luther King, Malcom X, na África as ideias de Pan-Africanismo, as Independência dos países africanos: “A dureza dos sistemas fez com que a comunidade negra se unisse a lutar, em diferentes níveis, contra todas as formas de expressão racista.”( Gonzalez, 1988, p 74).

O próprio termo América como sinônimo de Estados Unidos, que o mundo utiliza devido a colonialidade dos saberes também ser exercida por este país que se junta aos europeus no domínio global pós Primeira Guerra; ideias como esta compõem a ideologia eurocêntrica e desloca um pouco seu centro para esta região imperialista, compondo então uma hegemonia política e dos saberes dominada pelo que se denomina cultura ocidental.

No processo de branqueamento ideológico foi promovido o apagamento histórico e intelectual propiciado pela superioridade da cultura ocidental relegando a inferioridade a cultura negro africana, dentre os diversos termos criados para se referir aos povos africanos da África, na América, no Brasil não devemos afastar essa história que muitos têm em comum e sim aproximá-la, essa é a ideia presente no termo amefricanidade, poder de valorização e reconhecimentos de nossas raízes africanas dentro da cultura brasileira onde a resistência, a opressão e a violência do colonialismo do racismo vividos trouxe um pouco da África para o comportamento cotidiano dos amefricanos.

Então por que não abandonar as reproduções de um imperialismo que massacra não só os povos do continente, mas de muitas outras partes do mundo e reafirmar a particularidade da nossa experiência na AMÉRICA como um todo, sem nunca perder a consciência da nossa dívida e dos profundos laços que temos com a África? (Gonzalez, 1988, p. 79)

Para seguir este convite de Gonzalez (1988) precisamos denunciar o eurocentrismo presentes nas escolas e passar a valorizar e criar momento de reviver a amefricanidade no cotidiano, na ancestralidade, na busca de um futuro com mais igualdade de oportunidade buscando desconstruir o racismo como um projeto ideológico de longa data que precisa ser visto, criticado e ter sua história reescrita por nós, latinos, brasileiros colonizados, amefricanos, povos originários e mestiços.

O conceito de amefricanidade nos libertaria enquanto colonizados, descendentes de negros diaspóricos, a nos juntar na valorização do que se tem em comum com os

africanos e com os afros- estadunidenses. A África vivida, sentida e resistida pelos anos de colonização, sendo um conceito-convite muito importante a ser desenvolvido entre os brasileiros para que haja um sentimento de pertença à cultura brasileira que é latino-americana, portanto colonizada, tendo grande chance de sermos muito mais amefricanos que termos relações com os colonos. Uma América que fala o “pretuguês”, variações e pronúncia da língua portuguesa falada no Brasil que apresenta troca e supressão de letras característica dos povos de África que habitavam o Brasil, que criou teorias que promoveriam o branqueamento da população físico e cultural, mas que na verdade apenas nega o que lhe é mais marcante a influência de África no país.

E engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse R no lugar do L nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o L inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês (Gonzalez, 2020, p.90).

Refletir sobre a propagação do eurocentrismo nos currículos é de fundamental importância, porém valorizar a amefricanidade restaura uma possibilidade de resistência no fazer das mulheres africanas escravizadas que transformou a história da língua falada no Brasil. As influências africanas na cultura brasileira vão muito além de manifestações populares como Capoeira, Carnaval, Candomblé. Gonzalez nos traz uma reflexão importantíssima sobre as raízes familiares brasileiras ao tratar do tema Mulata, Mucama e mãe-preta que se dimensiona na cultura e na língua falada como pretuguês. A presença da mucama (ama-de-leite, mãe-preta) criando os filhos e filhas dos colonos, trocando as fraldas, educando, ensinando a fala propiciou a propagação da cultura dessas mulheres tão presentes na vida cotidiana do Brasil colonial e imperial. O agir delas promovia o lembrar de suas raízes em África:

E quando a gente fala em função materna, a gente tá dizendo que a mãe preta, ao exercê-la, passou todos os valores que lhe diziam respeito pra criança brasileira, como diz Caio Prado Júnior. Essa criança, esse infans, é a dita cultura brasileira, cuja língua é o pretuguês. A função materna diz respeito a internalização de valores, ao ensino da língua materna e a uma série de outras coisas mais que vão fazer parte do imaginário da gente (Gonzalez, 1971, c). Ela passa pra gente esse mundo de coisas que a gente vai chamar de linguagem. E graças a ela, ao que ela passa, a gente entra na ordem da cultura, exatamente porque é ela quem nomeia o pai. (Gonzalez, 2020, p. 88)

Considerando-se as propostas e recortes eurocêntricos presentes no currículo de história da Escola Pública do Paraná, apresentamos a importância do pensamento decolonial, como uma teoria crítica e como alternativa pedagógica. Esta pedagogia crítica se baseia em denunciar a colonialidade vivida, sentida e propagada por nós hoje, e que, propõe uma nova maneira de trabalhar os temas científicos em sala, tendo como ponto de partida os povos locais, geo-política-racialmente subalternizados pelos europeus há cinco séculos, seria uma abordagem outra para o enfrentamento das desigualdades promovidas pelo capitalismo que visam superá-lo ao incluir as etnias excluídas das propostas universais de Modos de Produção. Promovendo uma metodologia que encontre nossas raízes e não necessariamente o currículo, descolonizando-o ao viabilizar uma abordagem a partir da Interculturalidade Crítica.

## **2.2-Multiculturalidade e Interculturalidade crítica: uma distinção fundamental.**

O sistema capitalista cria suas formas de dominação de maneiras violentas e sutis para cooptar as críticas recebidas incluindo as organizações, movimentos sociais e temas que a realizaram em seu meio, de forma a homogeneizá-los. Seguindo a lógica do sistema o Multiculturalismo foi criado pelos organismos internacionais para apaziguar as demandas trazidas pelos movimentos sociais que passaram a se organizar na década de 1980 e 1990 com o fim das ditaduras na América Latina. A maneira pela qual os conteúdos destes movimentos foram trazidos para as mídias e para o currículo reforçava o viés eurocêntrico refletindo uma história única onde os povos subalternizados eram e são apresentados como meramente ilustrativos.

Segundo a autora (Catherine Walsh), no campo educacional essa perspectiva não restringe a interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio histórica. Aqui, portanto, a autora expressa uma crítica às formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização (Oliveira, Candau, 2010, p.27).

Precisamos continuar a ler criticamente o mundo e intervir na reinvenção da sociedade, para denunciar desta vez o Multiculturalismo neoliberal que atua como um

dispositivo de poder do capital internacional com a função de cooptar e manipular as críticas e necessidades advindas dos grupos excluídos, fortalecendo assim suas estruturas e sua matriz colonial. Sendo assim não basta incluir os oprimidos nos discursos políticos e acadêmicos, a simples inclusão, é parte do projeto neoliberal na sua matriz cultural, denominada de multiculturalismo.

Para Walsh, muitas políticas públicas educacionais na América Latina (incluindo o Brasil) vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo como forma de somente incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico. (Oliveira, Candau, 2010, p.28)

Para realizar um processo de análise precisamos contextualizar os debates, nos anos 1990, tornou-se moda na América Latina abordar o tema diversidade cultural. Embora seja um tema extremamente importante na pauta pública faz-se necessária a crítica de sua utilização e quais agentes o uso desse termo serviu, o marco central deste contexto foi que as concepções raciais que demarcam as diferenças foram substituídas por diversidade cultural, sendo assim o conceito de raça como a ideia de raça ser questionada como instrumento de classificação social de superioridade e inferioridade que serviu para dominar e controlar o trabalho por meio do capitalismo, é inexistente e por isso apaga as relações coloniais estabelecidas na América

Essa colonialidade do poder – que ainda perdura – estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, “índios” e “negros” como identidades comuns e negativas. A suposta superioridade “natural” se expressou, como diz Quijano, “em uma operação mental de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, principalmente com respeito às relações intersubjetivas”. Assim, as categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-razional, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno justificam a superioridade e a inferioridade – razão e não razão, humanização e desumanização (colonialidade do ser) (Walsh, 2009, p.14-15).

A autora nos traz agora para reflexão a colonialidade do ser e do saber, a falta de humanização em corpos racializados colonizados, citando Quijano que já trouxe esta discussão na Modernidade/Colonialidade, sua proposta é aprofundar os conceitos de natureza construídos de forma a ignorar a cosmogonia dos povos originários, ou seja, as relações capitalistas colonialistas vão muito além da ideia de trabalho mercado de trabalho como se supõe.

O trabalho como centro do desenvolvimento, da civilidade foi uma construção burguesa europeia que desclassificou como humanas as sociedades diferentes, subjugando continentes e seus povos, anulando a civilidade de comunidades indígenas e afro-diaspóricas durante o processo de apagamento intelectual destes povos.

Esta lógica de matriz colonial se esconde atrás de ideias como Multiculturalismo, porque reconhece a diversidade, porém apenas a cultural, e não centra a raça como uma categoria fundante de compreensão das desigualdades, esse projeto segue uma lógica que Walsh (2009) explica como recolonialidade:

Desse modo, faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. No entanto, mais que desvanecer-se, a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de acomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis aí a “recolonialidade” (Walsh, 2009, p. 16)

Nesta estrutura de manutenção da colonialidade do poder se mantém a diferença colonial, não apontando soluções mais equitativas e igualitárias para a sociedade, mas integra as diferenças de forma a controlar o conflito étnico e raciais e conservar a estabilidade do sistema social, incorporar e neutralizar são as estratégias de dominação do Multiculturalismo.

As reformas educativas que ocorreram a partir dos anos 1990 apontam para o caráter neoliberal, neste contexto não é coincidência que as pautas de reivindicações indígenas começaram a fazer parte dos movimentos sociais pela América Latina, demandas que aparentemente o Banco Mundial e organizações neoliberais passaram a dar importância e reconhecer como legítimas, financiando projetos com fundos internacionais, que visava o desenvolvimento de comunidades indígenas, como por exemplo o PRODEPINE (Projeto de Desenvolvimento dos Povos Indígenas e Negros do Equador)

Foi no marco desta diretiva e da nova estratégia geopolítica neoliberal – parte do denominado “Consenso de Washington”-, que o Banco, conjuntamente com o Fundo Internacional para o Desenvolvimento Agrícola – FIDA, financiou em 1998, com 50 milhões de dólares, o Projeto de Desenvolvimento dos Povos Indígenas e Negros do Equador - PRODEPINE - como primeiro projeto no mundo onde os fundos do Banco iam diretamente para uma instituição administrada por organizações indígenas, sem o filtro governamental-estatal.(Walsh, 2009, p.17-18)

O objetivo do projeto citado não era como dizia sua propaganda atender e proteger os povos originários, mas neutralizar e desmobilizar os grupos que reivindicavam seus direitos, portanto, o capitalismo se apresenta aparentemente se abrindo para o que chamavam de Diversidade para assegurar o controle social e a manutenção da matriz colonial de poder.

A autora denuncia que instituições foram criadas para levar a cabo o multiculturalismo: BID (Banco Internacional de Desenvolvimento) para propiciar atendimento aos afrodescendentes, e o PNUD (Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas) para criar ações sobre o pluralismo étnico dos povos locais, rumo a um modelo que extinguiu as diferenças, homogeneizando os povos e suas pautas, assentado num sentido comum de Estado.

...podemos mencionar as recentes mudanças na política da UNESCO que buscam a identificação de “melhores políticas e instrumentos de política para assegurar a diversidade cultural, às vezes vista como ameaça ou fonte de insegurança”. Também se destacam os planos e programas emergentes de “desenvolvimento integral e inclusivo” baseados na coesão social, no desenvolvimento individual – e individualista - e num modelo econômico mais competitivo, todos com o afã de seguir “o ideal europeu”. Essas iniciativas formam parte das novas políticas do PNUD, BID, Eurosocial o último sendo uma aliança entre a Comissão Europeia, BID, PNUD, CEPAL, com o apoio do BM e do FMI, tendo como enfoque uma nova estratégia de desenvolvimento para a América Latina. (Walsh, 2009, p. 20)

As políticas de viés multicultural, são denominadas por Walsh (2009) como interculturalidade funcional, pois não questiona as regras do jogo que compactua com ele, está ideia traz os temas da diversidade cultural para o eixo dos debates, ela se diferencia da Interculturalidade como projeto epistêmico, tornando a crítica social e a exposição das causas reais das desigualdades vividas, que não são expostas ou postas em diálogos, trazendo à luz a colonialidade oculta presente nas relações sociais de uma maneira muito profunda, assim nasce a interculturalidade crítica como questionadora do modelo e sociedade vigente.

A interculturalidade funcional atende as demandas e necessidades das instituições sociais visando mantê-las, já a Interculturalidade crítica é uma ideia construída a partir de pessoas e grupos que sofreram a subalternização e submissão históricas.

Esta construção “desde baixo” evidencia-se de maneira particular no contexto equatoriano, em que a interculturalidade é conceito, aposta e projeto cunhado e significado pelo movimento indígena, princípio ideológico de seu projeto político que – desde os anos 90 – veio

apontando a transformação radical das estruturas, instituições e relações existentes. (Walsh, 2009, p.22)

Walsh nos lembra que as raízes da interculturalidade crítica são contra hegemônicas, pois advém dos movimentos sociais indígenas do Equador, devido sua origem o conceito aposta num projeto criado e significado pelo movimento indígena. Sendo uma forma de re-existência e apontam o próprio conceito de vida para um imaginário outro, com outra com-vivência que se constrói a partir da decolonialidade como estratégia para criar relações de ser, saber, poder, de vida distintas das dominadas pela epistem eurocentrada.

Por isso, seu projeto se constrói de mãos dadas com a decolonialidade, como ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas (Walsh, 2009, p. 23).

Este conceito também pode ser aplicado como prática política e pedagógica onde acaba se cruzando com os diversos saberes contra hegemônicos e se preocupam com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmica, posicionando-se a favor de “seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação ” (Walsh, 2009, p. 23).

Diferentemente do Multiculturalismo, a Interculturalidade crítica está ligada a um projeto que foi originado de movimentos sociais indígenas da América Latina, região subalternizada pela lógica moderna colonial, racialmente excluída e que traz as reivindicações dos povos que denunciando a colonialidade do poder e propondo uma outra forma de ser e saber.

A interculturalidade tem um significado intimamente ligado a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à decolonização e à transformação. É um conceito carregado de sentido pelos movimentos sociais indígenas latino-americanos e que questiona a colonialidade do poder, do saber e do ser. Enfim, ele também denota outras formas de pensar e se posicionar a partir da diferença colonial, na perspectiva de um mundo mais justo. (Oliveira, Candau,2010, p.27)

Adotar uma abordagem intercultural crítica é apresentar a desconstrução permanente a colonialidade política e dos saberes que nos rondam, estando atentos as vozes subalternizadas, é romper com as correntes que estão em nossas mentes, desescravizá-la, é encarar que a racialização de corpos existe de maneira oculta nas condições de trabalho e que o conhecimento eurocêntrico deve ser desconstruído num constante processo de “aprender a desaprender” como nos diz Mignolo (2008). A

Interculturalidade e a decolonialidade são projetos advindos de processo de luta conceitual e pedagógica, que questionam transformam e sacodem para construir as relações sociais e do ser, anunciando a criação de modos outros de pensar, ser, estar, aprender ensinar e agir no mundo (Walsh, 2009, p. 25)

A pedagogia decolonial apresentada por Catherine Walsh, no Grupo Modernidade Colonialidade, convida a trabalhar com conhecimentos subjugados pela colonialidade do saber, sendo a pedagogia decolonial o instrumental para a realização da aplicabilidade da Interculturalidade Crítica; ao posicionar o conteúdo e sua abordagem no viés dos povos originários ou afrodiaspóricos dando visibilidade às suas formas de pensar e viver o mundo trazendo suas influências na formação das nações estudadas.

A decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. (Oliveira, Candau, 2010, p.24)

Esta pedagogia traz visibilidade aos conhecimentos ocultados pelo Multiculturalismo Neoliberal, para que a mesma ocorra deve haver esforços construídos em escolas, colégios, universidades, bairros, ruas que queiram descortinar a colonialidade presente nas políticas governamentais e propor uma outra forma de saber distinta da eurocentrada e, portanto, voltada para compreensão das localidades e povos subalternizados.

Tendo o currículo da Escola Pública optado pela valorização da história branca europeia com seu viés temporal histórico, dando voz apenas aos europeus colonizadores, faz-se necessária uma nova abordagem que tente focar conteúdos outros, com olhares outros valorizando e reconhecendo os povos subalternizados que foram apagados pelo projeto de branqueamento social empreendido por século pela Europa e Estados Unidos. Uma denúncia que deve vir acompanhada de desconstrução do racismo viabilizando uma abordagem decolonial que possa focar os “invisíveis”, promovendo uma visão da história capaz de englobar os povos desprezados, trazendo suas contribuições nas ciências, arquitetura, vivências, saberes, culturas que envolvem as histórias familiares ancestrais dos estudantes.

Amefricanizando e decolonizando as vivências escolares e os currículos através de práticas de resistências diárias, o professor pode promover um envolvimento maior da comunidade quando esta se sente incluída nos processos de aprendizagem. O caminho não é fácil pois envolve despertar pertencimento através da desconstrução do racismo, mas deve ser começado o quanto antes para trilharmos a construção de um currículo verdadeiramente humanizado.

### **CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTAS: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS OFICINAS COM BONECAS**

... meus amigos me chamavam de chocolate, eu tinha 12 anos e achava que era apelido carinhoso...até que me empurraram lá de cima e depois gritaram: o macaco sobreviveu. Nunca vou me esquecer disto, professora, nunca” (estudante do 1º ano do Ensino Médio)

Ela só fala de racismo! ” “Estou cansado de ouvir que sou racista. (Estudante do 1º ano do Ensino Médio, referindo-se às minhas práticas)

Esse trabalho pretende constituir-se como um material didático de referência direcionados aos professores do Ensino fundamental II e Ensino Médio visando atender as demandas das leis 10.639/03 e 11.645/08, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, de 2004.

As leis que regulamentam o ensino de cultura afro e africana e indígena no Brasil foram implantadas após muitas lutas dos movimentos sociais organizados, como possibilidade democrática de participação de todos os setores da sociedade brasileira. A lei 10.639 de 2003, modificada pela 11. 645/2008, alterou a LDB há 21 anos, e desde então a luta para que esta lei se cumpra é constante devido à presença incomoda do racismo estrutural na nossa sociedade. Estas leis questionam o currículo eurocentrado portanto sofrem resistência em sua aplicação:

Há de se considerar que a proposta da Lei 10.639/2003 é revolucionária para a educação brasileira, pois ela propõe o estabelecimento de novas matrizes civilizatória para se pensar o Brasil a partir da educação. Ela questiona universalismos acadêmicos que domesticam a educação brasileira numa matriz branca, europeia, capitalista, cristã, machista, homofóbica e individualista. (Araújo, 2021, p.04).

O percurso para a aprovação desta lei, segundo a autora, foi longo e repleto de lutas e vetos. Mesmo um Congresso considerado como progressista, o racismo estrutural estava presente, e, portanto, vetou alguns artigos da lei, como a participação do movimento negro na fiscalização e punições. Mesmo com ideias mais inclusivas a possibilidade medir forças políticas levou a falhas nesta lei.

Há enormes dificuldades de implementação de disposições legais desta ordem, sobretudo em sociedades autoritárias e de fundamentos coloniais e escravistas, como no caso brasileiro. A emergência e o acatamento formal de novos dispositivos jurídicos refletem disputas entre diferentes forças sociais. Os problemas de efetivação das novas disposições constitucionais revelam, em decorrência, obstáculos concretos de difícil superação, como no caso da implementação da Lei 10.639/2003. Essa reflexão nos faz perceber as dificuldades enfrentadas até hoje para a implementação da Lei 10.639/2003, na escola brasileira que não mudou para recebê-la, e que é reflexo de toda uma construção advinda do racismo estrutural que permeia o Estado brasileiro. (Araújo, 2021, p.08)

A implementação da lei acabou ficando a cargo das escolas e muitas vezes com alguns profissionais comprometidos com sua aplicação, em especial professores negros. Um outro problema foi ela ter apontado que as disciplinas que devem fomentar a história, a cultura e as lutas do povo negro seria apenas a História, Literatura e Artes, como denuncia Araújo (2021), que depois foi corrigido pela DCNS-Educação das Relações Raciais que incluía todas as disciplinas do o currículo escolar.

Este material didático pretende aplicar a LDB e as leis que a alteraram, 10639/03 e 11645/08, de maneira decolonial e antirracista considerando a Interculturalidade Crítica levantada por Walsh (2009).

Sendo assim torna-se necessários que a educação possa promover o Giro Decolonial, se despir dos conteúdos embranquecidos de forma a valorizar os povos e as culturas apagadas pela História dita Oficial.

Portanto, esse trabalho propõe algumas iniciativas para desconstruir a história eurocêntrica e racista, como por exemplo utilizar autores e autoras negros e indígenas, de culturas ditas subalternizadas, enfatizando as vozes destes escritores e cientistas.

A ideia da pesquisa é ofertar uma proposta para formação de professores que possam valorizar as Culturas Africanas, afro-brasileira e dos povos indígenas.

Os depoimentos descritos no início deste capítulo foram trazidos à tona durante as aulas ministradas no decorrer das aplicações das oficinas. As abordagens decoloniais e antirracistas em sala despertaram a confiança de um aluno para que o mesmo pudesse se manifestar em voz alta para a sala toda ouvir. Ele não via motivos para haver uma educação antirracista, uma vez que não crê que a situação possa mudar. Percebi o quanto, nós educadores, colaboramos para o desânimo e o desgaste dos adolescentes vitimizados pelo racismo quando não trazemos o protagonismo negro para a história ensinada. Com

quem ele se identificaria para fazer sua luta ser efetiva, se apenas a educação aborda o papel dos negros e negras no processo da escravização? Como se orgulhar de ter ancestrais objetificados?

Este depoimento trazido de forma espontânea e num clima de confiança me fez repensar ainda mais minha prática em sala, de forma a apresentar o protagonismo negro nas aulas de história. Nasceu aqui a ideia de valorizar uma mulher negra londrinense muito importante no Movimento Negro, por várias pautas fundamentais para essa população e sobretudo a implantação das cotas na UEL, Vilma Santos de Oliveira, Yá Mukumbi.

As outras falas de estudantes brancos me mostraram como o racismo estrutural é minucioso e se faz presente de forma aparentemente natural na sociedade. Então ele precisa ser reconhecido antes de ser denunciado e desconstruído. Assim as oficinas sobre indígenas, africanos e negros passaram a ter um teor mais transparente no sentido de mostrar como o racismo se faz presente no cotidiano da sociedade brasileira, porém sendo visto de maneira natural.

Segue abaixo as descrições e análises das oficinas aplicadas, vale ressaltar que os estigmas foram retirados das falas de estudantes, professores e funcionários do colégio onde atuo, revelando a presença do racismo estrutural neste ambiente educacional.

### **3.1) Oficina 1: Pessoas indígenas: estigmas a serem desconstruídos:**

Índio é preguiçoso/vagabundo.  
 Não usa roupa, nem chinelo.  
 Não poder ter tecnologias.  
 Mora em ocas nas aldeias<sup>10</sup>

...A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixa de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência... (Carta de Pero Vaz de Caminha)

---

<sup>10</sup> Tanto a boneca indígena quanto a negra foram utilizadas no que eu chamo de “pescar racismo” pelo ambiente escolar: junto aos funcionários, na sala dos professores, na sala das pedagogas. Num primeiro momento as bonecas foram levadas nos ambientes escolares sem a pretensão de fazer oficinas, mas com a ideia de ver a reação das pessoas ao encontrar uma indígena com celular e fone e uma rainha negra. Os estigmas raciais quanto as expressões usadas para se referir as bonecas, que apareceram junto aos adultos se confirmaram em sala.

A série selecionada para aplicação desta oficina foi o 1º ano do Novo Ensino Médio por conter abordagem do conteúdo sobre indígenas.

Na aula 1 foi realizada a apresentação da problemática a ser resolvida nas oficinas sobre as populações Indígenas: Como podemos transformar a visão racista e etnocêntrica sobre os povos indígenas em conceitos respeitosos e valorizar sua importância na sociedade brasileira? Para iniciar a apresentação desse problema foi preciso **denunciar** o racismo, descrevendo sua existência, sua origem para depois desconstruir. Sendo assim foram apresentadas imagens estereotipadas de “índios” para que os estudantes reconheçam que conceitualizamos estes povos brasileiros por meio de uma ótica branca e europeia, criada a partir da invasão e propagada no Brasil por séculos o que subsidiou a construção da visão racista atual. Exposto o problema o próximo passo foi entender o desafio proposto que seria reformular o conceito único de indígena de forma a valorizar as diferentes culturas.

Na aula 2 os estudantes tiveram acesso a diferentes materiais sobre a temática indígena dividido em Estações de **conhecimento**. Foram quatro estações ao todo onde eles desenvolveram uma pesquisa que partiu da Rotação1: Indígenas nas Américas; Estação 2: Indígenas no Brasil, Estação 3: Indígenas no Paraná, Estação 4: Indígenas em Londrina. Para a pesquisa foram ofertados mapas, textos, imagens, site do IBGE com dados do Censo de 2010, impressões de materiais do Centro Cultural Caingangue de Londrina. Os estudantes anotaram frases, trechos importantes e comentários do grupo em papeletas para posterior socialização para a turma.

Na aula 3 ofertamos a oficina com uma boneca indígena Aiyrá<sup>11</sup> (ver figura 1) o nome significa aquela que não tem dono, com objetivo de dialogar sobre diversidade de existência dos povos indígenas americanos. Nesta oficina privilegiamos a desconstrução dos saberes eurocentrados promovendo a **crítica** necessária para construção do respeito e valorização das comunidades indígenas. Logo sua descrição será mais detalhada devido à importância e o uso do material criado. A boneca usava uma roupa de jovem, calçava jeans, cropet, chinelo, e portava fone de ouvido e um celular. A roupa, composta por calça jeans com celular e fone de ouvido, os questionamentos logo aparecem com frases

---

<sup>11</sup> Nome escolhido pelas alunas do 1º MA para a boneca que confeccionaram como finalização da oficina, e cederam gentilmente para usar na minha boneca indígena.

que denotam os estigmas racistas a serem questionados: “índio” não usa calça jeans nem celular. Cadê o arco e a flecha? Chinelo pra quê? Mora no meio do mato....

Figura 1: Boneca indígena Aiyra



Fonte: Meus arquivos

A palavra **índio** passa ser contextualizada na chamada “Era dos Descobrimentos” que denominamos nesta pesquisa como a Era das Invasões europeias no século XV. O conceito de Índio esteve ligado em sua origem aos habitantes das Índias, como também para homogeneizar e inferiorizar os habitantes nativos das terras invadidas justificando a colonização. O uso desta palavra remete ao etnocentrismo europeu logo deve ser questionado e reconstruído.

O estigma do “Índio” criado nas circunstâncias históricas citadas, carrega um peso que homogeneiza, diminui, e descaracteriza a importância de cada povo nação. Munduruku (1999) com sua sensibilidade na escrita nos leva a refletir sobre a convivência com as culturas e povos diferentes no Brasil. Ele apresenta a angústia de ser estigmatizado como “índio” e nos mostra como a busca pela aceitação de suas raízes fez com que ele superasse o estigma que o categorizava como ser selvagem preguiçoso e ele se incomodava muito porque era trabalhador e, ajudava financeiramente sua família. Logo

a busca pela valorização de suas origens, de sua ancestralidade fez com que ele se aceitasse enquanto indígena. O objetivo foi resgatar o que tinha de maior valor para trazer para sua vida, que era sua família, o seu jeito de ser, e de se relacionar com a natureza e com as pessoas que o tornava único, que o fazia ser chamado de “índio” e que no final ele se autointitula assim como muito orgulho. Assim ele indica:

Nasci índio. Foi aos poucos, no entanto, que me aceitei índio, relutei muitas vezes em aceitar essa condição. Tinha vergonha, pois o fato de ser índio estava ligado a uma série de chavões que se cuspiam em mim: índia atrasado, é sujo, preguiçoso, malandro, vadio... Eu não me identificava com isso mas nunca fiz nada para defender a minha origem. Carreguei com muita tristeza todos os apelidos que recaíam sobre mim: índio, Juruna, Aritana, Peri ... e tive de conviver com que a civilização tem de pior, isto é, ignorar quem traz em si o diferente. (Munduruku, 1999, p.9)

Segundo Freire (2016), os preconceitos construídos com relação aos indígenas foram equívocos criados a partir do etnocentrismo europeu, reproduzido no Brasil. O autor aborda que a maioria dos brasileiros definem os povos indígenas por meio de uma visão unilateral de um bloco único como se todos tivessem a mesma cultura compartilhando crenças e línguas. Em 1500 no território que hoje é Brasil eram faladas mais de 1.300 línguas onde o grau de comunicação delas poderia variar as línguas com o mesmo tronco linguístico, haviam diferenças, porém era possível a comunicação, uma diferença comparável a comunicação que tem entre o português e o espanhol, que mesmo não sendo a mesma língua é perfeitamente compreensível entre quem domina uma das línguas (Freire, 2016)

Para evidenciar os diferentes povos existentes no Brasil, organizamos a aula 4, com a boneca que teve sua roupa trocada para um visual Yanomami (ver figura 2), com cores vibrantes e cocar, logo ouvi-se frases: “ahhhhh agora sim é uma indígena” Sendo assim explicamos para os estudantes que cada povo indígena brasileiro possui um modo de vida, pinturas na pele diferentes, crenças, religiões, línguas etc, sendo hoje 305 etnias com um modo de vida particular.

Figura 2: Indígena Yanomami



Fonte: Meus Arquivos.

O professor e escritor Daniel Munduruku (1999) diz que gosta de usar as roupas de sua etnia Munduruku para provocar reflexões nas pessoas ao mesmo tempo que valoriza suas origens. A ministra Sônia Guajajara ostenta as roupas e cocares do seu povo Guajajara, do Maranhão, pelos mesmos motivos.

A boneca teve ainda uma terceira troca de roupa, (ver figura 3), que remetia aos povos Inuítes, ou Esquimós. Muitos estudantes ficaram chocados em reconhecer os esquimós como povos originários do extremo norte América, pelo uso de roupas pesadas para proteção do frio extremo. Assim a ideia de que “índio” anda nu na floresta torna-se questionável. E as diversas técnicas e tecnologias desenvolvidas por estes povos tão diferentes serviram para que se adaptassem às regiões de diferentes climas, relevos e flora. Sendo assim mais um estigma foi desvelado, de que são povos atrasados, sem tecnologia e que moram em aldeias nas florestas.

Figura 3: Indígena representando os povos Inuítes, ou Esquimós



Fonte: Meus Arquivos.

Sobre este preconceito que vincula o indígena ao atrasado e primitivo, Freire (2016) nos apresenta uma reflexão importante sendo que os brasileiros ainda julgam estes povos como os portugueses o faziam no século XVI!

As línguas indígenas, por exemplo, foram consideradas pelo colonizador, equivocadamente, como línguas “inferiores”, “pobres”, “atrasadas”... As religiões indígenas também foram consideradas pelo catolicismo guerreiro, no passado, como um conjunto de superstições, o que é uma estupidez siderúrgica. Basta entrar em contato com as formas de expressão religiosa de qualquer grupo indígena, para verificar que essa visão é etnocêntrica e preconceituosa... As ciências indígenas também foram tratadas de forma preconceituosa pela sociedade brasileira. Os conhecimentos indígenas foram desprezados e ridicularizados, como se fossem a negação da ciência e da objetividade. (Freire, 2016, p.8-10)

O processo de desprezo dos povos originários que é repetido pela sociedade tem na escola uma grande propagadora de preconceitos e conseqüente discriminação. Na área da literatura não se tem a valorização das culturas indígenas por terem tradição oral e não escritas.

Segundo o filósofo e antropólogo indígena Gersen Baniwa (2022), o crescimento demográfico e a crescente participação dos povos indígenas no cenário nacional demonstram que eles criam sua visibilidade e atuam politicamente na sociedade, sendo

assim, seu apagamento faz parte do racismo estrutural que ao estereotipá-los pretendem apagar a presença e as contribuições dos povos indígenas brasileiros.

É necessário superar a injustiça histórica contra nós indígenas, reduzidos a coletividades inferiorizadas, condenadas à posição subalterna na sociedade nacional e colocadas em uma posição culturalmente fossilizada no espaço e no tempo. O crescimento demográfico, o protagonismo crescente e a nossa presença cada vez maior na vida nacional e global contrariam o discurso de desaparecimento e de incapacidade indígena e abre espaço para novas possibilidades de cidadania. (Baniwa, 2022).

Munduruku (1999) ressalta a valorização da ancestralidade como uma forma de enfrentar a crise que passamos na educação ao valorizar as origens das famílias, posicionar os povos indígenas para ocuparem um lugar na História, sendo assim estaremos formando protagonistas das próprias vidas.

Quando a gente se percebe continua a dor de uma história, Nossa responsabilidade cresce e o respeito pela história do outro também. É preciso trazer a figura dos ancestrais para dentro das escolas. Trazer suas histórias, seus comprometimentos, suas angústias, sua humanidade. É preciso fazer com que nossas crianças possam buscar a riqueza dos ancestrais, dos avós e bisavós... Talvez isto crie uma nova identidade para o povo brasileiro e o ajude a descobrir a semente de suas origens ancestrais, fazendo superar a crise instalada em seu meio nestes primeiros 500 anos do nome Brasil. (Munduruku, 1999, p. 16-17)

A ideia de superar preconceitos por meio da valorização das identidades ancestrais é um trabalho de desenvolvimento de valores humanos na Educação. Despertando memórias, vivências familiares de pertencimento a história do país; é uma forma de incluir a diversidade étnica do povo brasileiro e trazê-la para o currículo. Criticando e desconstruindo a visão eurocentrada estabelecida nos currículos e decolonizando-o ao incluir as famílias.

Os manuais didáticos ajudam a formar uma visão distorcida sobre os índios. Isso porque eles trazem uma imagem estereotipada: os nativos são sempre apresentados como seres que vivem nos, nas matas, habitando em ocas ou tabas e que cultivam diversos deuses, entre os quais Tupã. O que esse tipo de informação pode gerar? Normalmente gera sentimentos equivocados, preconceituosos e, por conseguinte, o comportamento discriminatório típico de pessoas que tem opinião arbitrária sobre um grupo ou pessoa que se destaca pela diversidade cultural. (Munduruku, 1999, p. 22)

A visão única de “índio” advém do período colonial, por meio do olhar europeu sobre uma diversidade de povos que eles pretendiam dominar inclusive por meio da narrativa de uma história eurocêntrica presente nos manuais escolares, disseminando um olhar de inferioridade e subalternidade aos povos indígenas. Sendo assim:

O indivíduo aprende a comportar-se de determinada maneira pela força da educação. Se a sociedade é que pertence agenda no indivíduo ideias que permitam uma leitura unilateral de outra sociedade, fatalmente esse indivíduo crescerá tendo seus pressupostos teóricos e sua visão de mundo como determinantes na avaliação dos outros povos. (Munduruku, 1999, p. 23)

Quando a Educação reproduz concepções de mundo etnocêntricas, é impossível educar para o antirracismo. Quanto mais valores negativos forem atribuídos as culturas não brancas maior será a propagação de preconceito, , destacando assim o papel da educação, da escola e do professor nesta luta pela valorização da diversidade étnica e racial, no caminho da desconstrução do estigma de ÍNDIO.

O conceito estereotipado de “Índio” ainda se apresentada de maneira bem frequente entre os estudantes. Segundo Baniwa (2022) este conceito passou por diversas transformações nos diferentes períodos históricos brasileiros. De gente boa com bons corpos na Carta de Caminha a seres bárbaros que precisavam ser cristianizados. Um outro ponto importante é compreender que as concepções sobre os indígenas estavam relacionadas as construções assimétricas de poder sendo que:

As ideias preconceituosas sobre nossos povos surgiram após as descobertas, em nossas terras, de riquezas que podiam servir à cobiça do capital. E tinham como objetivo justificar a escravidão e o extermínio, abrindo caminho para a usurpação de nossas terras e de tudo o que elas continham. Viramos então povos de práticas bárbaras e anticristãs, pagãos, canibais, degredados, degenerados e outras gentilezas. (Baniwa, 2022).

Seguindo este histórico do autor que pretende mostrar a origem do estereótipo de “índio” criado pelo europeu, adentrando o século XIX percebemos que a ideia romantizada de indígenas foi acompanhada pelo sinônimo de mau selvagem, atrasado que deveria imitar a civilização europeia. E o processo de criação de uma identidade simbólica pura percorreu a República que pretendia transformar o “índio” em branco retirando-os de suas terras, através do Serviço de Proteção ao Índio, “ o SPI teria por missão transformar o índio em branco, reprimindo práticas tradicionais, matando línguas indígenas e impondo uma pedagogia que devorou nossos saberes, culturas e valores. ” (Baniwa, 2022)

Os povos indígenas foram ao longo de mais de cinco séculos (antes da lei 11.645/08) retratados nos livros didáticos sem nenhum papel relevante na sociedade contemporânea; como se suas vidas suas culturas estivessem paradas no passado. Eram considerados povos simples, sem história sem escrita, negando inclusive seus traços culturais.

Segundo Munduruku (1999) o ensino sobre a presença dos povos indígenas no Brasil ocorria a partir da perspectiva do evolucionismo cultural social tendo como base a Europa, ou seja, os indígenas estariam no estado primitivo para chegar no maior estágio de desenvolvimento tecnológico que seria o que a Europa e os europeus estão hoje, pois são modelos de civilização a ser alcançados. A palavra descobrimento para o autor nega a história dos nativos considerando apenas a História Europeia silenciando os conflitos entre portugueses e indígenas e a própria história do país que é muito anterior a invasão:

Os primeiros invasores do continente encontraram um mosaico vivo de grande diversidade cultural na virada para o século XVI, com mais de 5 mil etnias a falar mais de 2.500 línguas, somando mais de 112 milhões de pessoas habitando a América (Denevan, 1976, p. 3). Só o atual território brasileiro talvez abrigasse mais de 12 milhões de indígenas, mais de 1.600 povos ou etnias e mais de 1.400 línguas.(Baniwa, 2022)

A diversidade indígena era imensa no território americano pelos números citados acima por Baniwa (2022) em seu artigo percebe-se não apenas numericamente, mas nas formas de organizações políticas dos povos indígenas em reinos, impérios, cacicados, alguns extintos antes da presença europeia no continente. Demonstrando que estigmas racistas criados para justificar a invasão dos territórios americanos destroem as possibilidades de riquezas de visões diferentes sobre povos e culturas.

Na quarta troca de roupa a representação foi para uma indígena Malinche como pode ser observada na figura 4, que demonstra grandiosidade do Império Asteca, com sua capital Tenochtitlán construídas sobre um lago Texcoco e que abrigava mais de 250 mil pessoas quando da invasão da América, sendo maior do que cidades europeias como Paris. Neste momento apresentamos as características deste povo que dominou a América Central, onde encontra-se hoje o México. Um império com um imperador indígena. Da maneira como estudamos os romanos, com seus guerreiros, conquistas de terras e criação de um império, os astecas o fizeram na região em que viveram. A boneca com roupa da Malinche, representa a indígena apresentada pela história oficial como esposa do conquistador Cortez, quando na verdade foi capturada, e forçada a ser a intérprete dos

espanhóis, o que culminou na destruição do Império. Momento oportuno para trabalhar a condição feminina em uma sociedade dominada pelo patriarcalismo supremacista branco.

Figura 4: Indígena Malinche



Fonte: Meus Arquivos.

Esta boneca representa uma personagem histórica muito polêmica que sofreu apagamentos de sua participação no processo conhecido como a Conquista da América. A indígena Malinche, uma princesa que foi escravizada e tornou-se uma mulher importante ao lado do Conquistador Espanhol Hernán Cortez. A forma como Malinche foi representada histórica e literariamente foi marcada pelo eurocentrismo e tentativas anacrônicas de considerá-la uma traidora de seu povo, os astecas. Através da pedagogia Decolonial crítica sua imagem foi revista na oficina; ela não pertencia ao povo asteca, mas sua cidade havia sido dominada por este império.

Malinche foi dada como presente a esquadra de Cortez pelos nativos de Tabasco em 1519. Ela foi utilizada como a tradutora da língua Maia para o nahuatl posteriormente

aprendeu o espanhol para ser a tradutora oficial de Cortez durante a conquista do povo asteca.

Malinche foi presenteada aos espanhóis pelos nativos de Tabasco, em 1519. Essa nativa falava fluentemente os idiomas maia e nahuátl. Logo aprendeu o espanhol. Tornouse tradutora e acompanhou Cortés; ao seu lado, ela viu Hernán Cortés conquistar e dizimar o povo asteca e sua capital Tenochtitlán. Mais tarde, eles se tornaram amantes e tiveram um filho chamado Martín. Malinche é poucas vezes nomeada pelas fontes primárias. (Giacomolli, 2019, p.144)

A autora ainda apresenta algumas versões contrastando as fontes da época para podemos entender o que aconteceu com esta personagem histórica tão polêmica. Segundo os escritos de época existem duas versões para Malinche ter sido dada como escrava aos espanhóis. Numa das versões o seu pai seria o chefe de Estado de uma cidade em Painala, portanto um homem nobre, que teria que sacrificar sua filha em sinal de sacrifício para um deus na capital do império Asteca Tenochtitlán, assustado teria trocado sua filha por uma escrava morta e a enviado até tabasco para que partisse com os Mercadores.

Malinche nasce nomeada como Malinalli, em Painala, filha do chefe da cidade, portanto nobre, seria sacrificada a um deus em Tenochtitlán. Seu pai decide que deveria ser anunciada sua morte, que seu corpo seria trocado pelo de uma escrava morta e, para protegê-la de uma morte nos altares, é levada para Tabasco para que partisse com mercadores. (Giacomolli, 2019, p.146)

Desta maneira ela pode ter chegado como escrava até Cortez, mas existe outra versão onde o pai de Malinche, chefe de Painala, teria sido morto com a picada de uma serpente e sendo assim sua mãe se casa com o tio e teve um filho que deveria ser o Herdeiro do Trono. A mãe acabou se livrando da filha vendendo-a como escrava aos pochtecas para que o outro filho assumisse o poder como Cacique da região.

Nas duas versões apresentadas por Giacomolli (2019), Malinche não pertencia ao povo asteca mas há uma região dominada pelo Império Asteca, submetida a pagamento de impostos, desconstruído as ideias eurocêtricas e patriarcais sobre a história dessa mulher que hoje a reconhecemos como sinônimo de luta e resistência feminista ao empreendimento colonial, foi por meio dessa perspectiva decolonial e antirracista que apresentamos Malinche aos estudantes.

É interessante conhecer a história de Malinche para que consigamos diferenciar a diversidade de povos e a grandiosidade dos impérios que existiam nas Américas antes da invasão dos europeus em 1492. Sendo assim ao perceber que ela não traiu o povo asteca

e nem os entregou nas mãos de Cortez conseguimos vê-la não apenas como a face polêmica com a qual ela entra para história, como a traidora de seu povo, mas reconhecer que seu povo estava submetido ao domínio do invasor que eram os astecas “ o império dos astecas durou 196 anos, eles submetiam muitos outros povos que desejavam libertar-se dessa opressão, que não existia tal conceito, pátria ...” (Giacomolli, 2019, p.152). A ideia de que os astecas compunham uma nacionalidade foi forjada pelos europeus que os unia na categoria “Índio”.

Guardadas as devidas análises realizadas, esta personagem histórica enriquece as aulas com sua biografia onde buscamos enfatizar a diversidade de povos indígenas e as resistências aos colonizadores.

Passadas as trocas de roupas da boneca e as problemáticas apresentadas voltamos para as vestes iniciais de uma jovem estudante, e desta vez incluímos os caingangues, povos originários do Norte do Paraná para discutir a importância de valorizar a história e a presença indígena na região. Foi apresentado o Vestibular Indígena da Universidade Estadual de Londrina e os depoimentos dos indígenas universitários presentes no site da UEL. Fechando assim o ciclo desta oficina com o retorno para a decolonialidade, enfatizando os povos indígenas locais e seu processo de exclusão durante a colonização da cidade.

Os estudantes de posse das pesquisas das rotações e da oficina da boneca indígena apresentaram suas impressões e seus novos conhecimentos através de um mapa mental, sendo assim começamos a resolver a problemática inicial apresentada pela oficina, por meio das sugestões deles: jogos de cartas que promovam o acesso a conhecimentos sobre os povos indígenas mais plurais e respeitosos, sala temática para apresentar a comunidade escolar seus novos conhecimentos e combater o racismo contra os indígenas, organização de entrevistas com lideranças indígenas e estudantes da UEL ou egressos para contarem suas histórias, no sentido de valorizar as pessoas de nossa cidade. Esta oficina promoveu **detecção, denúncia, desconstrução de preconceitos e reconstrução de conhecimentos sobre os povos indígenas da região onde localiza Londrina**

Percebemos que houve uma mudança na linguagem, e esperamos que depois da oficinas os estudantes não usem mais o termo índio, nem tribo, que pensem nas origens das palavras antes de falar e que possam mudar também as atitudes racistas, no sentido

de reconhecer e valorizar os povos indígenas locais não propagando mais estigmas, este é meu sonho enquanto educadora antirracista.

Sobre a abordagem pedagógica e conteúdos curriculares que seleciono enquanto professora, permanece minhas escolhas e recorte baseados na minha condição de existência enquanto brasileira: oficialmente sou uma mulher branca, professora de história do Estado Paraná, na região sul do Brasil que de acordo com Silva e Panta (2020) é o Estado que possui 34% da população composta por pessoas negras, ou seja, o Estado que mais possui negros na região sul do Brasil. Como uma Paranaense sinto-me no dever de trabalhar, e de alguma maneira trazer a representação das potencialidades indígenas e Negras no Paraná. Assim alguns obstáculos acabam aparecendo uma vez que a história priorizada no currículo das escolas públicas do Paraná, apesar de tentativas superficiais, continua tendo o enfoque eurocentrado.

As diferenças étnicas ou raciais trabalhadas na sala de aula acabam encontrando sempre uma resistência por parte dos alunos, e creio que pelo que vejo maior ainda, por parte do corpo docente do colégio onde atuo. A questão racial quando trabalhada na escola ou em sala de aula ainda continua sendo feita de forma alegórica e superficial não se aprofundando nessas relações do racismo estrutural marcam a nossa forma de ser, de sentir, de existir e estar no mundo; alguns estudantes ainda sentem um choque com as desconstruções que realizo em sala de aula no Ensino Médio, e muitos deles, não as compreendem com profundidade nos anos finais do ensino fundamental, talvez porque falta ser trabalhado essas desconstruções na fase inicial dos anos finais do ensino fundamental, em história ou nos componentes curriculares da área de Ciências Humanas. As desconstruções de conteúdos eurocentrados poderiam ser realizadas no ensino fundamental, de maneira a valorizar a história da África e a cultura afro no Brasil, a história e cultura indígenas mostrando sua importância, suas características ressaltando a presença destes grupos na formação do Brasil, e até mesmo denunciando os racismo presentes nas mídias e nos materiais didáticos.

Ensinar o estudante a partir de uma base plural combatendo o etnocentrismo, valorizando a ancestralidade das famílias como forma decolonial de inclusão, escolhendo valorizar o pertencimento de cada indivíduo envolvendo-o no processo de aprendizagem poderia ser uma saída viável para decolonizar currículos e promover maior democratização de conteúdos. Para Munduruku (1999) é até mais que isto, uma forma de se conectar com a “teia da vida”.

### 3.2) Oficina 2: Reflexão sobre estigmas proferido contra pessoas negras

...São os filhos do deserto, onde a terra esposa a luz. Onde vive em campo aberto A tribo dos homens nus... São os guerreiros ousados. Que com os tigres mosqueados combatem na solidão. Ontem simples, fortes, bravos. Hoje míseros escravos, sem luz, sem ar, sem razão... (Castro Alves)

Descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das Gerações contemporâneas. Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas (BENTO, 2022, p.23)

Estigmas detectados no ambiente escolar na sala dos professores:

Boneca preta é macumba  
Cabelo de bombril  
Preta/o é pobre e marginal  
Racismo é mimimi  
Sou descendente de escravos

A série selecionada para a aplicação das oficinas foi o primeiro ano do novo ensino médio. Ao analisar a abordagem dos conteúdos de história proposta pelos slides da Secretaria de Estado de Educação do Paraná (já problematizada no capítulo 1), a colonialidade ainda está muito presente nos conteúdos de história, sobretudo aqueles relacionados com a história da cultura indígena e a afro-brasileira, o conteúdo que selecionei para aplicar a oficina foi a escravização no Brasil Colonial. Sendo assim a oficina foi pensada para trabalhar este conteúdo no segundo semestre de forma a enfatizar as raízes culturais afro-brasileiras e desfocar do tema escravidão que subalterniza e desumaniza as populações negras pois a forma como é trabalhada reforça os estigmas racistas

A ênfase no tema acaba trazendo a riqueza de um material alternativo para trabalhar um assunto tão polêmico da história do Brasil colocando os africanos e africanas escravizados como protagonistas de suas histórias e da formação do Brasil. A oficina tinha como objetivo propiciar conhecimentos sobre as técnicas e civilizações africanas

antes da invasão europeia com intuito de valorizar os povos a partir de suas culturas e desenvolvimento de tecnologias e das lutas e resistências ao processo de escravização.

Na aula 1, a oficina teve início com a boneca trajada como estudante, como demonstrada na figura 5. Seu nome é Ana, escolhido pelos alunos devido ao nome católico da rainha Njinga (D. Ana de Souza, Njinga, que adotou este nome quando se converteu ao catolicismo para tentar ganhar a confiança dos portugueses durante as negociações). Por meio do debate em sala de aula os estudantes perceberam que as visões que eles têm dos africanos eram negativas, vendo as pessoas negras como descendentes de escravos, ou como mercadorias sem conhecimentos, identidades, despersonalizados. A proposta da oficina era apresentar conceitos que valorizassem a presença africana e afro-brasileira no Brasil a partir de conhecimentos e abordagens afrocentradas.

Figura 5: Estudante negra chamada pelos estudantes de Ana



Fonte: meus arquivos.

Na aula 2 foi trabalhada a história da Rainha Njinga de Angola, ver figura 6. A ideia foi apresentar a turma a rainha Njinga demonstrando o poder feminino no Reino de Angola e resistência aos processos de escravização e dominação.

Figura 6: Rainha Njinga. (São duas bonecas representando a mesma rainha. A esquerda a boneca apresenta trocas de roupas para outras personagens.)



Fonte: meus arquivos.

A escolha desta personagem histórica importante para Angola se deu devido busca para ressaltar o papel de uma governante africana que resistiu a escravização de seu povo, enfatizando as riquezas dos reinos africanos e o conhecimento sobre os tipos de exploração e dominação aplicadas para compreender que o capitalismo, em seu início, beneficiou-se de uma grande e lucrativa forma de trabalho não paga permitida e incentivada pelos europeus. Ela governou o Reino de Angola de 1624 até 1663, ano de sua morte; e enfrentou com sabedoria a invasão portuguesa e holandesa.

A Rainha Njinga (1582-1663), personagem histórica que enfrentou os colonizadores portugueses no sudoeste da África do século XVII na condição de Ngola(rei/rainha) do Ndongo, a partir de 1624, e, a partir de 1631, também da Matamba, compreendendo o seu reinado o período holandês (1641-1648), é muitas vezes interpretada como símbolo da resistência africana em geral e do nacionalismo angolano em particular, e faz também parte do imaginário afro-brasileiro. (Wiezer, 2017, p.32)

Durante a expansão do Mercantilismo, os europeus, notadamente os portugueses deram início ao que consideravam um empreendimento econômico com lucro garantido baseado na exploração da mão-de-obra africana. O colonialismo somado ao racismo foi se estabelecendo em África desestruturando as relações socioeconômicas, procurando estabelecer acordos com reis e rainhas para captura e posterior tráfico de africanos para

as Américas. Neste contexto de negociações, invasões e violência europeia, o pai da princesa Njinga deu início às negociações com os invasores detentores de armas poderosas e de uma ambição desmedida por lucro, segundo Wiezer.

A história da Rainha segundo Wiezer(2017), passou por vários apagamentos no decorrer do tempo, nos artigos de época escrito por colonizadores portugueses ou padres acabavam trazendo muito preconceito e uma endemonização da cultura africana, além de uma patriarcalização das culturas matriz lineares, de forma a desprezar o poder da mulher que Njinga representava. Sendo assim precisamos ter muito cuidado ao analisar a personalidade de Njinga uma vez que as fontes produzidas na época eram escritas por homens brancos com visões do Norte Global sobre o Sul logo as narrativas desses textos eurocêntricos demonstra que o poder de Njinga por ser uma mulher negra incomodava muito os brancos europeus.

A imagem de Njinga que mais repercussão teve no imaginário coletivo é, sem dúvida, a que nos legou Cavazzi de Montecucolo, transmitindo a ideia de uma personagem vingativa, traiçoeira, cruel e promíscua, que não encaixa no conceito ocidental cristão de mulher e que, portanto, é caracterizada como virilizada e – usando as habituais terminologias colonialistas com o intuito de desclassificar os colonizados na sua qualidade de seres humanos – bárbara, canibal e dada às superstições dos feiticeiros.(Wiezer, 2017,p.33)

A princesa demonstrava desde cedo ser detentora de grande inteligência, estratégias diplomáticas; tornou-se representante do rei, era enviada pelo seu irmão nas negociações com os portugueses, possuía habilidades em falar o português e se converteu ao cristianismo para conquistar a confiança dos mesmos, sendo assim acabou tranquilizando os portugueses mostrando sua esperteza na resistência e na negociação pela Liberdade do seu povo.

Seu irmão, rei Ngola-a-Mbandi, enviou Njinga para Luanda para conversar e estabelecer vínculos diplomáticos com o governador português. Este episódio ficou muito conhecido na história pois a princesa negou-se a se rebaixar ao governador que solicitou para que ela sentasse no chão, a mesma colocou-se à sua altura usando uma escrava de banco. Segundo Wiezer, os relatos de época se escandalizaram com a ousadia desta mulher negra que se igualou a um homem. Sendo que:

...o governador João Correia de Sousa ofereceu-lhe como assento “duas almofadas de veludo franjadas a ouro [...], de acordo com o costume que se observa nesta região”, enquanto ele próprio se dispunha a sentar-se numa “poltrona de veludo franjada a ouro” (Cavazzi 2013: 63). Para

ficar à mesma altura do governador, Njinga teria feito um sinal a uma escrava que se ajoelhou sobre o tapete com os cotovelos apoiados no chão e assim fazia de cadeira para a embaixadora. (Wiezer, 2017, p. 34)

Njinga era uma mulher inteligente, corajosa, estrategista, guerreira, diplomata, qualidades que os portugueses atribuíam aos homens, logo ela foi associada aos selvagens, a pecadora que não se limitava a imagem cristã de mulher. Nesse contexto foi realizado um apagamento das qualidades, produtos dos epistemicídios eurocêntricos.

Revisitar a história de uma rainha africana, que sofreu apagamentos é uma forma de descolonizar os currículos ressaltando sua presença marcante e guerreira contra a dominação e exploração das atividades nos reinos em que governou e lutou contra o colonialismo na região. Importante ressaltar que o embranquecimento de sua história foi produzido pelo racismo e pela discriminação de gênero; “na modernidade capitalista e eurocêntrica todos os corpos são marcados não só pelo que é considerado “raça”, mas ao mesmo tempo pelo seu gênero, chamando a atenção para a necessidade de se ter sempre em conta a interseccionalidade das categorias”. (Wiezer, 2017, p.40).

Na aula 3, dando continuidade à oficina vale ressaltar que é muito comum nas diversas disciplinas escolares uma ênfase aos conhecimentos desenvolvidos pelos gregos e romanos e suas contribuições para a civilização ocidental. No entanto pouco é estudado sobre os conhecimentos africanos fundamentais para o desenvolvimento da Matemática, da Filosofia, da Medicina, etc. Esta é uma das facetas do racismo estrutural reproduzido nos currículos escolares.

Até o século XVI o desenvolvimento africano era superior ao europeu em várias áreas do conhecimento. Alguns conhecimentos técnicos e tecnológicos importantes foram desenvolvidos dentro do continente africano, outros vieram de intercâmbio com a China, Índia e com os países árabes. Importantes conquistas na matemática, como a geometria e a teoria de sistemas dinâmicos, na astronomia e mesmo na medicina foram realizados na África. ( Júnior, 2010,p.11)A oficina aproveitou o conteúdo no componente curricular de história do 1º ano do Novo Ensino Médio que discute sobre Escravidão, aliás apenas uma aula do Novo Ensino Médio se destina a abordagem desse conteúdo. A ideia era desconstruir a ideia de “escravos” como objetos ou mercadoria, para tanto apresentamos a boneca escravizada. Sendo assim a boneca com roupa de escravizada, figura 7, introduz o tema escravidão no debate.

Figura 7: Boneca representando uma mulher escravizada



Fonte: meus arquivos.

Esse momento foi propício para promover o conhecimento de algumas tecnologias africanas e valorizar estes povos sobre uma nova ótica, a de produtores de conhecimento científico sistematizado, abordou-se portanto, os africanos sob a ótica de povos desenvolvedores de técnicas e tecnologias capazes de transformar e construir o Brasil através de sua cultura, conhecimento e lutas e resistências a colonização e escravização.

A compreensão do fio da história africana é necessária para entendimento do desenvolvimento de conhecimentos técnicos, profissionais e científicos nas diversas regiões africanas, que constituíram um capital cultural significativo e fundamental para a colonização do Brasil, sob o domínio português na forma do escravismo criminoso da mão de obra africana. (Júnior, 2010, p.15).

Os europeus durante o desenvolvimento do colonialismo eram conhecedores das grandiosidades de culturas presentes no continente africano, e passaram a fazer uso das tecnologias criadas por eles por meio do escravismo criminoso para se apoderar do conhecimento e das pessoas. Segundo Junior, os ciclos econômicos brasileiros foram criados a partir das técnicas que os africanos dominavam explorando geograficamente as regiões do continente, mas essa narrativa nunca esteve presente nos manuais didáticos. Sendo assim é importante destacar que

As imigrações forçadas de africanos para o trabalho compulsório, no escravismo criminoso, foram realizadas durante um período de mais de 300 anos, tendo variado de regiões, segundo as épocas, e também variados os ciclos de produção no Brasil. Estas variações fizeram com que o Brasil tenha recebido uma imensa diversidade de conhecimentos contidos na mão de obra africana de diferentes condições geográficas. Todos os ciclos de produção do Brasil eram de domínio de conhecimento de diversas regiões africanas. (Júnior, 2010, p.17)

Ainda segundo o autor as técnicas e tecnologias dominadas pelos africanos para o plantio da cana-de-açúcar e a produção dos engenhos para o fabrico do açúcar logo foi ressaltada aos olhos dos europeus que passaram a escravizar os povos da Guiné e dos Açores. A região do Congo também dominava esta produção, já a exploração do ouro era realizada na África Ocidental e do Zimbábue, foram trazidos os instrumentos e as técnicas de exploração do ouro. Junior (2010) ainda ressalta que o café é uma planta africana etíope e o domínio de seu cultivo e fabrico estava presente na África Oriental. As regiões de Kano, Nigéria e Congo introduziram no Brasil as produções têxteis, ainda hoje as redes fabricadas pelas nordestinas utilizam técnicas africanas de confecção. As técnicas de construções, tijolos foram trazidos da África através dos povos do Rio Níger e as regiões da África Central, Oriental e África do Norte nos deram as técnicas de cantaria, construir encaixando pedras. Sendo assim os povos africanos com suas riquezas de conhecimentos e técnicas foram explorados de maneira planejada pelos europeus, visando o enriquecimento fácil ao escravizar povos detentores de saberes; e nesta espoliação material e de conhecimentos promoveram o apagamento destes povos da história subalternizando-os.

Na aula 4, aconteceu a quarta troca de roupa da boneca (ver figura 8) essa boneca estava vestida com uma roupa de Baiana do Acarajé. A partir da valorização dos conhecimentos e técnicas africanas aplicados no cultivo da cana, na extração do ouro, nas plantações e produções de café, nas construções brasileiras, seguimos com a aula dando ênfase na resistência a escravização como algo comum durante esse processo, desconstruindo a ideia de que a escravização foi branda e os africanos e africanas que chegaram ao Brasil se adaptaram naturalmente a exploração e subalternidade. Sendo assim destacamos a luta antirracista desde que os primeiros africanos foram forçados a “pisar” fora do território africano.

Figura 8: Boneca representando uma Baiana do Acarajé.



Fonte: meus arquivos.

Num episódio em sala de aula quando estudávamos a escravidão no Brasil uma aluna negra não conseguiu enxergar a diferença entre dizeres como: sou descendente de escravos, sou descendente de pessoas que foram escravizadas. Então foi preciso que eu como professora de história não eurocentrada apresentasse para a estudante uma percepção de mundo decolonial dos conhecimentos, ressaltando a humanidade dos personagens históricos sem exaltar os valores mercadológicos, rompendo com a cumplicidade capitalista com o tráfico de pessoas para a América.

A oficina problematizou os conteúdos relativos à Escravização no Brasil a partir da perspectiva de resistência, demonstrando as lutas destes homens e mulheres escravizados por dignidade e liberdade, sem precisar esperar uma princesa branca (Princesa Isabel) representante do império colonial fizesse uma bondade aos povos negros e decretasse uma lei para libertá-los (Lei Áurea de 1888).

A boneca que representava a Baiana do Acarajé foi usada como símbolo da resistência africana à escravidão, segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico (IPHAN) (2007), advindas de regiões da África onde as mulheres sustentavam seus lares,

estas cozinheiras e vendedoras estavam acostumadas a sustentar suas famílias, logo com a escravização que se apossou de seus corpos, através de suas técnicas elas conquistaram a possibilidade de serem escravas de ganho no Brasil Colonial e Imperial. Neste tipo de trabalho forçado elas deveriam circular pela cidade para vender os quitutes em seus tabuleiros para ao fim do dia levar os ganhos aos seus senhores, após décadas de trabalho forçado algumas conseguiam conquistar a compra da alforria e continuavam trabalhando, desta vez, para si. Usavam seus balangandãs em colares e pulseiras para ostentarem sua liberdade. Vendiam acarajé, bolinho de feijão usado como oferenda a Oxossi, orixá africanos do candomblé, conquistaram sua independência resistindo através de sua cultura culinária religiosa. Importante destacar que:

O acarajé, bolinho de feijão-fradinho (*Phaseolus angularis* Wild), cebola e sal, frito em azeite-de-dendê (*Elaeis guineensis* L), é de origem africana; seu nome original é, em locais do Golfo do Benim, África Ocidental, acará 1, que, em iorubá, significa “comer fogo” – acará (fogo) + ajeum (comer) – e advém do modo como era apregoado nas ruas: “acará, acará ajé, acarajé”<sup>2</sup>. Sua tradição, na Bahia, vem do período colonial, quando as mulheres – escravas ou libertas – preparavam-no e, à noite, com cestos ou tabuleiros na cabeça, saíam a vendê-lo nas ruas da cidade. Tal prática de comércio ambulante de alimentos já era realizada na costa ocidental da África como forma de autonomia das mulheres em relação aos homens, o que, com frequência, lhes conferia o papel de provedoras de suas famílias. (IPHAN, 2007, p. 15)

Ainda segundo o IPHAN (2007) terem poder de circulação nas ruas as baianas poderiam se reunir em irmandades religiosas e promover maior integração das suas culturas com as atividades locais. Os chamados escravos de ganho por circularem com mais facilidade pelas ruas das cidades formavam grupos que seriam uma espécie de consórcio para a compra de alforrias de seus irmãos, existiam pessoas escravizadas que conseguiam ter caderneta de poupança para comprar sua liberdade, uma realidade pouco explorada quando o conteúdo é escravidão no Brasil por se fixar no entendimento do espaço rural, dando ênfase aos ciclos econômicos, vinculado sobretudo a culturas agropecuárias e invisibilizar as vivências urbanas.

Ainda segundo o IPHAN (2007) as Baianas do acarajé não ficaram restritas à Bahia, estas mulheres exerceram sua profissão de quituteiras associadas aos terreiros de candomblé, em várias cidades brasileiras. “O mercado de acarajé é um grande mercado que os orixás deram para as mulheres de santo da Bahia” (IPHAN, 2007, p. 22).

O estigma relativo a Macumba e muito forte na sociedade brasileira e presente no cotidiano escolar, ele se manifesta na aversão que a boneca causou nos estudantes, por ter a cor de pele preta, alguns sequer olham para ela por medo, outros temem tocá-la. A visão que os cristãos em geral construíram no Brasil, endemonizaram as religiões de matriz afro, essa ideologia ainda hoje nutre profundas memórias nos estudantes e na comunidade escolar.

Sendo assim de maneira a reconhecer e valorizar a presença negra a partir das lutas do movimento negro em Londrina, destaquei durante a oficina a atuação da ativista do movimento negro e mãe-de-santo londrinense, Yá Mukumbi, D. Vilma Santos de Oliveira, na implementação das cotas raciais e sociais para negros e estudantes de escola pública na Universidade Estadual de Londrina, sendo uma forma de desconstruir preconceitos e destacar a luta local por políticas públicas de ação afirmativas

Na aula 5, A quinta troca de roupa da boneca negra (ver figura 9) a mesma estava vestida com uma roupa que representava uma cientista e logo ouviu os dizeres “cabelo de bombril” O objetivo da presente oficina foi apresentar uma visão positiva e afirmativa sobre a presença negra na sociedade brasileira e suas grandes contribuições. A boneca estará trajada com roupas de escritora com o livro Quarto de Despejo: O Diário de uma Favelada, nas mãos, chamando a atenção para as escritoras negras brasileiras como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. As obras destas autoras estavam expostas na sala para divulgá-las e mostrar a luta pela visibilidade frente a uma sociedade racista.

Figura 9: Boneca negra escritora e cientista



Fonte: Meus arquivos

Ela também tinha potencial para representar as cientistas negras brasileiras, como Jaqueline Goes de Jesus, tão importante na codificação do genoma do Coronavírus na pandemia. Acreditamos que essa oficina pode contribuir para exaltar as presenças marcantes de ministros negros, negras e indígenas na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva no seu terceiro mandato que iniciou em 2023.

Esta parte da oficina foi pensada após um aluno negro, relatar o caso de racismo que sofreu quando mais jovem e não ver motivo para lutar contra o racismo, num conformismo como se a sociedade fosse feita para brancos, e ele não teria chance de mudar nem de tentar ou pensar em lutar por igualdade. O abalo emocional que a discriminação causou fez com que ele perdesse as esperanças de uma sociedade melhor. Partindo deste relato e desta percepção desenvolvi a ideia de criar um ambiente científico e de forte luta antirracista ao trazer os protagonismos negros e negras para a aula movendo exemplos marcantes na nossa história, invisibilizados pelo currículo e de certa forma empoderando os estudantes negros em sua luta para estudar e pensar num futuro que os incluía. Portanto,

Respondendo a dimensão estrutural do racismo na nossa sociedade a população negra também se organiza em coletivos de naturezas diferentes e assim a semente dos quilombos não para de crescer. Nesse sentido esses diversos tipos de grupo de jovens, professores, intelectuais e artistas trabalham com o conceito de Quilombo como território de memória, de resistência, de fortalecimento cultural e precisam ser apoiados por políticas públicas e programas de diversidades equitativas realizados para organizações... Movimentos sociais como de mulheres negras, quilombolas e indígenas desestabilizam as relações de colonialidade, construindo contranarrativas que trazem novas perspectivas e paradigmas, e, além da denúncia, procuram protagonizar ação política contra a expropriação de riquezas e a brutalidade que sustenta a sociedade o regime político no qual vivemos. (Bento, 2022, p. 40)

Desestabilizar as relações do racismo estrutural promovendo uma desconstrução, revalorização e uma perspectiva afrocentrada de Brasil, escola e vida. Assim conseguiremos criar contra narrativas, perspectivas de futuro onde a maioria da população do Brasil, que é negra, possa se sentir pertencente e, portanto, capaz de iniciar lutas para promover cada vez mais igualdade no país.

Trabalhar com um enfoque e abordagem antirracista na sala de aula é acima de tudo desconstruir a ideia branca e colonizadora criada pela história oficial, ou seja, é uma maneira de criticarmos e expormos o eurocentrismo aplicado nos currículos escolares. Portanto, a educação antirracista é uma educação que propicia uma outra abordagem com

o novo olhar sobre as histórias dos povos que compuseram o nosso país sendo assim uma história que agrega cada vez mais outras histórias.

A preocupação com o enfoque sobre as Relações raciais na sociedade brasileira, no entanto tem mudado muito nos últimos anos as agências governamentais bem como os programas específicos no âmbito do governo federal estadual e municipal, foram criadas com o intuito de diminuir as desigualdades provocadas pelo racismo. A sociedade brasileira, mais especificamente, o Estado começa, enfim, a responder timidamente as demandas e a reivindicações da luta política do movimento negro. Como podemos citar a adoção de quadros para negros por algumas universidades, a institucionalização de um dia para a Consciência Negra, a criação da secretaria de igualdade racial e a Lei Federal número 10639 que tornou obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. (Schucman, 2020.p.39,40)

Ensinar apenas a história oficial construída através de séculos pelos europeus colonizadores e brancos exclui qualquer possibilidade democrática de educação uma vez que uma história criada apenas como via de mão única exclui a participação de sua população perpetuando as desigualdades sociais, principalmente nos países colonizados como é o caso do Brasil).

Sendo assim, acreditamos em uma educação democrática, humanista, inclusiva nas escolas públicas do nosso país onde estudam os filhos dos trabalhadores e pobres que compõem e fazem parte da base de nossa economia. Podemos adotar a abordagem antirracista porque ela vai privilegiar as vias democráticas de inclusão de grupos sociais apagados e invisibilizados pela história oficial. O Papel da lei 10639/03 que completa 20 anos e da 11.645/2008 nesta luta é pela inclusão e visibilização da história e cultura africana e afro-brasileira e indígena, ainda ausente infelizmente nos currículos do Estado do Paraná e ao se fazer presente os enfoques dos conteúdos permanecem em sua maioria eurocentrados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de descolonizar os currículos já possui uma caminhada de 20 anos com a lei 10639/03 e sua atualização na 11.645/08 que foram acrescidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, nos artigos 26 A e 70 B. Importante lembrar que as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico Raciais em 2004 já nos chamavam atenção para ideias eurocentradas presentes nas ciências e nas escolas e a luta árdua do Movimento Negro para que os conteúdos fossem mais incluídos ao tratar a presença do povo negro e indígena no Brasil, bem como suas contribuições.

A educação antirracista deveria ser premissa educacional, porém prevaleceram os interesses da branquitude valorizados muitas vezes por políticas públicas educacionais que reforçam o viés eurocêntrico nos currículos. Mesmo assim as Diretrizes de 2004 apontam para uma política ampla de valorização da educação antirracista, e não apenas como dever dos professores, mas como reponsabilidade das instituições escolares em reconhecer a contribuição dos escravizados e seus descendentes na construção do Brasil. As escolas ao assumirem esta função tem potencial para contribuir com o avanço democrático do país com uma educação cada vez mais inclusiva.

O papel da escola pública é incluir todos os brasileiros por meio de uma abordagem intercultural e crítica, onde o debate da diversidade não se transforme em desigualdade e na construção de estigmas racistas e que haja uma valorização das diversas ancestralidades, promova o acolhimento e a permanência ao evitar evasões provocadas pelas ofensas racistas

A participação dos negros e indígenas na história deveria ir muito além da escravização, promovendo imagens positivas, identificação com orgulho ancestral e possibilidades de futuro ao serem representados como cientistas, escritores, criadores. Este trabalho apresenta esta possibilidade ao promover os reconhecimentos das ciências e técnicas produzidas por estes povos subalternizados; sendo assim atende as expectativas de abordagens afro e indígenas centradas das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais promovendo o reconhecimento das populações africanas, negras brasileiras e indígenas do Brasil e da América com abordagens decoloniais e antirracistas.

A pesquisa pretende ser uma referência de produzir um material didático para auxiliar no cumprimento da lei 10639/03 e 11645/08 no tocante a formação de

professores, a desconstrução de paradigma entre os docentes relacionados ao racismo e posteriormente atingir os estudantes com novas metodologias de enfrentamento ao racismo presente nos currículos principalmente na disciplina de história

A metodologia utilizada foi iniciar com a desconstrução da Colonialidade presente no currículo, ao reconhecer a Colonialidade como algo presente no modo de ser, estar e pensar do Ocidente apresentamos a História Oficial de Londrina, presente no site da prefeitura, demonstrando a necessidade urgente de denunciar a comunidade e propor uma nova abordagem dos conteúdos curriculares nas escolas. Sendo abordada também como possível solução a crítica a Multiculturalidade, que implica numa série de reformas superficiais no currículo, e a aplicação da Interculturalidade Crítica como Pedagogia Decolonial com ênfase nos estudos de Walsh (2009).

O “Aprender a desaprender”, criado por Walter Mignolo (2008) resume-se em nosso contexto, a compreender que os conteúdos que as escolas têm propiciado como acesso aos alunos ao conhecimento científico é um mundo com base em ideias brancas, com padrões de beleza, formas de ser, pensar e viver no mundo com cosmovisão de mundo eurocêntrica. Sendo assim primeiro seria necessário aprender a desaprender os conteúdos como foram ensinados para possibilitar aprender a construir um conhecimento sobre novas perspectivas, não eurocentradas, que dão vez aos povos que lutaram para sobreviver frente o modo de vida capitalista ocidental.

As oficinas promovidas em sala utilizando-se dos bonecos antirracistas tem como método a identificação do racismo estrutural presente nas formas de agir de pensar dos estudantes sociedade; em sequência foi procedida a desconstrução desses racismos e promovendo conhecimentos advindos dos povos subalternizados de forma a valorizá-los a partir de um olhar outro, isto é, não eurocentrado. O objetivo do uso das bonecas foi propiciar a prática decolonial em sala, trazendo a possibilidade de criticar e desconstruir os conteúdos eurocentrados assim como propor uma alternativa a este currículo.

Estudando o contexto de luta e aplicação da lei 10.639/03 e a 11.645/08 podemos observar ainda o que o Walsh (2009) caracteriza como **multiculturalismo neoliberal**, com a abordagem da Lei nos currículos. A aplicação desta lei em sala, as vezes utiliza-se de materiais pedagógicos que abordam as populações africanas, negras e indígenas de forma alegórica, primitiva, violenta, desprovida de inteligência e portanto, naturalmente destinada aos trabalhos manuais e mal remunerados.

O decorrer deste estudo, Lélia González (1988) nos trouxe para a presença negra na constituição da língua, da forma de viver e de ser do povo brasileiro. Através do enfoque do pensamento decolonial podemos descaracterizar as abordagens eurocentradas uma vez que as pesquisas utilizadas como fontes partem dos pontos que foram dominados política e racialmente pelo Norte Global. González também denuncia a colonialidade propondo uma nova abordagem dos conteúdos ao criar por exemplo o termo América Ladina nos apresenta a resistência como parte desse projeto decolonial, de maneira a visibilizar a luta dos povos colonizados e a valorizar suas conquistas no decorrer da história, o “pretuguês” não é um português mal falado, mas a uma língua criada a partir da resistência africana em transformar a cultura que ele foi imposta e que ele causou tanta violência colonial e racista.

Sendo assim, faz-se necessário enxergar o Pacto da Branquitude denunciado por Cida Bento (2022) e passar a valorizar a cultura africana com outros olhares, como sugerido por Júnior (2010), enfatizando os conhecimentos e técnicas africanos que despertaram a ganância dos europeus durante a escravidão. Portanto, requer novas abordagens, novos olhares em novos tempos para uma nova juventude para que sejam os novos questionadores do futuro, os desconstrutores de conceitos racistas e os proponentes de ideias em busca de uma maior igualdade racial e social no nosso país.

O racismo antes de ser desconstruído precisa ser denunciado para que os olhos que não o enxergavam passem a vê-lo em todos os lugares possíveis, dentro das estruturas que compõem o nosso país, para depois encará-lo como grande e grave problema advindo do período da colonização do Brasil.

Para finalizar gostaria de lembrar que há pouco tempo minha prática pedagógica mal tinha nome, sob meu ponto de vista. Atualmente, creio que Decolonizar seja mais que uma prática, mas um modo de viver, sentir, (Mignolo,2008), ser e estar no mundo. Mais que respeitar leis 10.639/03 e 11.645/08 e cumprir Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais, cujos objetivos são ressaltados neste trabalho, é um direito reservado aos estudantes de se verem parte dos currículos assim como seus ancestrais. Incluir um número cada vez maior de pessoas na História é trazer a cada um orgulho de suas raízes. Decolonizar e ancestralizar (no sentido descrito acima) é Inclusão, valorização de direitos e a possibilidade de construção de futuros melhores com mais esperança.

## REFERÊNCIAS:

ADUM,S.L. Historiografia Norte Paranaense: Alguns apontamentos. In: **Temas e questões para o ensino de História no Paraná**. Londrina: EDUEL, 2013. p.3-26

ARAÚJO, L. A lei 10.639/2003e sua maior idade.Há o que se comemorar? IN: **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro. Vol.5 n..2. Maio/Ago2021. ISSN 2594-9004

BALLESTRIN. L. A América latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, nº11, pp. 89-117, Maio - agosto de 2013.

BANIWA.G. História Indígena: da história em extinção ao mundo dos mundos. In: **Revista Rosa**.Revista Rosa, S.Paulo/SP, Brasil, <https://revistarosa.com>, issn 2764-1333.v. 6. 14/12/2022BENTO, C. O Pacto da Branquitude. SP:Companhia das Letras, 2022.

BITTER & BITTTAR. Comida, trabalho e patrimônio. Notas sobre o ofício das baianas de acarajé e das tacacazeiras. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 38, p. 213-236, jul./dez. 2012.

BRASIL, Lei 10.639/03, 2003. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm), consulta em 20 de fevereiro de 2023.

BRASIL, Lei 11.645/08, 2008. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm), consulta em 20 de fevereiro de 2023.

BRASIL. BNCC. Ensino Médio. 2017. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Consulta em abril de 2023

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro Brasileira. 2004.

CAFÉ, L. S. Racismo, colonialidade e descolonização do currículo formal: duas experiências no chão da escola e a fuga de uma história única . **Cadernos de aplicação: pesquisa e reflexão da educação básica**. Porto Alegre, vol.33, n.2. p. 1-13, Julho-dez. 2020.

CIANCA, F.et all. NAAH/S LONDRINA – A implantação e construção de um serviço de atendimento ao estudante com altas habilidades/ superdotação no norte do Paraná. In: **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina. - ISSN 2175-960X – Pg. 1536-1545. Novembro de 2011

DOSSIÊ IPHAN. O Ofício das Baianas do acarajé. Brasil, 2007

DULCI.T.M.S. MALHEIROS, M.R. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para América Latina . VII

Encuentro de Estudios Sociales desde América Latina y el Caribe. **Espirales, Universidad Federal da Integração latinoamericana (UNILA)**. Edição Especial. Janeiro 2021, p. 174-193

DUSSEL, E. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER.E. **A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Setembro de 2005.p. 24-32.

FANON, F. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1968.

FREIRE, J.R.B. Cinco Ideias equivocadas sobre o Índio. In: **Revista Ensaios E Pesquisa Em Educação** . Vol. 01. P. 03-23. 2016.2

GIACOMOLLI, D. A representação literária de La Malinche no século XX. In: **Letras Escreve: Dossiê de estudos clássicos**.AP: v.9.n1. p. 143-156, 2019.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n.92/93. p.69-82. Jan/jun1988.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**.1 ed. RJ: Zahar, 2020

HOOKS,B. **Ensinando a Trangredir**. SP: Martins Fontes, 2013.

JÚNIOR, A. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo.In: **EccoS** . Revista Científica, São Paulo, n. 41, p. 91-106, set./dez. 2016.

JÚNIOR, H.C. **Tecnologia Africana na Formação Brasileira**. RJ: CEAP, 2010.

PORTO-GONÇALVES, C. W. (2005). Apresentação da edição em português. In: LANDER.E. **A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Setembro de 2005, p.3-5.

LANZA,F. **Yá Mukumbi**: A vida de D. Vilma Santos de Oliveira. Londrina: UEL, 2010

LAHIRE, B. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? In: **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61.jan/jun, , 2014

MALDONADO-TORRES, El giro decolonial. In: **Nuevos acercamientos a los estudios latino-americanos**. Revista Clacso. 2021.p.193-222.

MELO,H.GODOY,M. (Re)tecendo os espaços de ser: sobre a escrevivência de Conceição Evaristo como recurso emancipatório do povo afro-brasileiro. In: **Atas do V SIMELP** (Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa).Universitá del Salento, 2017. p. 1285-1304.

MIGOLO.W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER.E. **A colonialidade do Saber**:

- eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Setembro de 2005, p. 33-49.
- MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade.** UFF. Nº 34, p. 287-324, 2008.
- MIGNOLO, W. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** Vol. 32 nº 94. p.1-18, junho/2017.
- MUNDURUKU. D. **O Banquete dos Deuses:** conversa sobre origem da cultura brasileira. SP: Angra, 1999.
- MUNDURUKU. D. **Meu avô Apolinário:** um mergulho no rio da (minha) memória. SP: Studio Nobel, 2001.
- OLIVEIRA, L. CANDAU, V. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: **Educação em Revista.**Belo Horizonte. v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.
- PANTA, Mariana. SILVA, Maria Nilza. Cidade, branqueamento e colonialidade: A construção dos matizes da identidade de Londrina e os impactos sobre a população negra. **Crítica e Sociedade:** Revista de Cultura Política, Uberlândia, v. 10, n. 1, 2020.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER.E. **A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: setembro de 2005.p. 107-126.
- RALEJO, A.MELLO, R. AMORIM. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. In: **DOSSIÊ – Bases Nacionais e o Ensino de História: embates, desafios e possibilidades na/entre a Educação Básica e a formação de professores.** Curitiba, v. 37, e77056, 2021.p.1-19.
- SCHUCMAN, L. **Entre o Encardido, o Branco e o Branquíssimo:** Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Veneta, 2020
- SILVA, Ileizi. NETO, Henrique. O Processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). In: **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n.2, p. 262-283, maio/agos. 2020.

SUESS, R. SILVA, A. A perspectiva descolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. In: **Geografia ensino e pesquisa**. Santa Maria, v.23.ed.7,p 1-36, 2019.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. In: **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**, v. 05, n. 1, p.6-38. Jan-Jul, 2019.

WALSH, C., Oliveira, L. F., & Candau, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, Volume 26,número 83, p.26-83 ,2018.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-exisitir e re-viver. In: CANDAU. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**, 2009, p.12-42.

WIESER. D. A Rainha Njinga no diálogo sul atlântico: gênero, raça e identidade .In: **Ibero-americana**. N.66. v.XVI,, P.31-53, 2017.

#### **Sites consultados:**

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/>

<https://portal.londrina.pr.gov.br/index.php/historia-cidade>

<https://youtu.be/QXopKuvxevY?si=9Ibexi-gwUsulzES> (vídeo do canal Leituras brasileiras. Escrivivência)

