



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO
E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESPECIALIZAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO
BÁSICO (EREREBÁ)

Pablo Andrade Afonso

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA A PARTIR DO
PENSAMENTO DECOLONIAL

refletindo sobre a importância de narrativas contra-hegemônicas

Rio de Janeiro

2024

Pablo Andrade Afonso

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA A PARTIR DO PENSAMENTO
DECOLONIAL**

refletindo sobre a importância de narrativas contra-hegemônicas

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado a Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico

Orientador (a) Professor (a) Litt D. Osmar Soares da Silva Filho.

Rio de Janeiro

2024

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

A257 Afonso, Pablo Andrade

Práticas pedagógicas em sala de aula a partir do pensamento decolonial : refletindo sobre a importância de narrativas contra-hegemônicas / Pablo Andrade Afonso. - Rio de Janeiro, 2024.

20 f.

Artigo Científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá)) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Osmar Soares da Silva Filho.

1. Relações étnico-raciais – Estudo e ensino. 2. História - Estudo e ensino. 3. Educação decolonial. 4. Hegemonia. 5. Práticas pedagógicas.
I. Silva Filho, Osmar Soares da. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 305.8

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Pablo Andrade Afonso

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA A PARTIR DO PENSAMENTO
DECOLONIAL**

refletindo sobre a importância de narrativas contra-hegemônicas

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado a Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico

Aprovado em: 27/12/2024.

Banca Examinadora:

Dr. Osmar soares da Silva Filho

EREREBÁ /CP2

Dr. Márcio Vinícius do Rosário Hilário

EREREBÁ/CP2

Dr. Rafael Lima Alves de Souza

EHA/CP2

Rio de Janeiro

2024

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA A PARTIR DO PENSAMENTO DECOLONIAL

refletindo sobre a importância de narrativas contra-hegemônicas

Pablo Andrade Afonso

Resumo: O presente artigo busca apresentar um debate e uma reflexão acerca de práticas pedagógicas em sala de aula, no ensino básico, a partir do pensamento decolonial. Para isso, apresenta um debate com referenciais teóricos, contendo algumas das principais bibliografias sobre o tema e um breve histórico de movimentos e intelectuais que foram fundamentais para as questões que hoje se colocam no debate decolonial. A partir dessa base teórica, trata também de exemplificar, através de algumas práticas pedagógicas autorais, a possibilidade de trabalhar com o pensamento decolonial em sala de aula, no ensino básico, em acordo com as leis 10.639/03 e 11.645/08. Dessa forma, busca contribuir para novas reflexões e o fomento de um ensino de história e práticas pedagógicas alinhadas com as pedagogias do Sul Global.

Palavras-chave: pensamento decolonial; práticas pedagógicas; ensino de história.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN CLASE A PARTIR DEL PENSAMIENTO DECOLONIAL reflexionando sobre la importancia de las narrativas contra-hegemónicas

Abstract / Resumen: El presente artículo busca presentar un debate y una reflexión sobre prácticas pedagógicas en clase, en la enseñanza básica, desde el pensamiento decolonial. Para ello, presenta un debate con referenciales teóricos, conteniendo algunas de las principales bibliografías sobre el tema y un breve histórico de movimientos e intelectuales que fueron fundamentales para las cuestiones que hoy se plantean en el debate decolonial. A partir de esta base teórica, trata también de ejemplificar, a través de algunas prácticas pedagógicas autorales, la posibilidad de trabajar con el pensamiento decolonial en clase, en la enseñanza básica, de acuerdo con las leyes 10.639/03 y 11.645/08. De esta manera, busca contribuir a nuevas reflexiones y el fomento de una enseñanza de historia y prácticas pedagógicas alineadas con las pedagogías del Sur Global.

Keywords / Palabras clave: pensamiento decolonial; prácticas pedagógicas; enseñanza de la historia.

1. INTRODUÇÃO

Escrevo esse artigo como resultado não somente das leituras indicadas e referenciadas nas linhas que seguirão abaixo, mas também graças a contribuição de cada professor da graduação, pós-graduação e mestrado que conheci e que me apresentaram esses teóricos, contribuindo para as reflexões que tenho feito, mas principalmente para as propostas que tenho levado para a sala de aula. As escolhas teóricas que serão apresentadas neste artigo dialogam diretamente com o fazer pedagógico deste educador que escreve essas linhas introdutórias. Uma frase de um dos maiores educadores brasileiros acompanha os meus pensamentos desde o mestrado e de vez em quando me pego refletindo sobre o significado da mesma em minha formação. Paulo Freire diz que:

Ler criticamente o mundo é um fazer político-pedagógico; é inseparável do pedagógico-político, quer dizer, da ação política que envolve a organização de grupos e classes populares para intervir na reinvenção da sociedade (FREIRE, 2000).

Uma boa parte do que me motiva a seguir trilhando os caminhos da educação encontra-se na possibilidade de contribuir para a reinvenção da sociedade. E essa militância por esse desejo que pode soar utópico acontece diretamente relacionado ao ensino básico, onde leciono como professor de história. O campo do ensino de história faz parte da minha trajetória desde a graduação, concluída em 2017, mas ganhou corpo a partir de 2020 com o início do mestrado profissional em ensino de História (ProfHistória UERJ) e agora ganha novos capítulos com a possibilidade de cursar e concluir uma pós-graduação em Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico, que me proporciona fazer confluir de maneira ainda mais contundente os estudos sobre trajetórias periféricas e memórias contra-hegemônicas, feito no mestrado, com sua aplicabilidade no ensino básico, levando para os meus alunos um ensino comprometido com as leis 10.639/03 e 11.645/08.

A lei 11.645/08 estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. Essa lei incluiu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena no que já era previsto na lei 10.639/03 para o estudo da história e cultura afro-brasileira. Apesar de ter conceitos surgindo e sendo citados por teóricos entre fins dos anos de 1980 e ao longo dos anos de 1990, é também no início do século XXI que se intensifica um debate mais sólido sobre uma crítica ao colonialismo, a colonialidade do poder, do saber e do ser, com diversos teóricos escrevendo e/ou reescrevendo textos e obras acerca dessas temáticas. Ou seja, quando falamos em Brasil, os debates sobre o pensamento decolonial (com a cunhagem desse termo) e a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena surgem quase que paralelamente. Mas é certo também que a crítica a colonialidade e diversas formas de luta, resistência e produção de formas não-coloniais de poder, saber e ser já coexistiam com a tentativa europeia de impor sua cultura em nosso continente. Os conhecimentos, tecnologias e saberes ancestrais de povos indígenas, africanos e afrodiáspóricos antecedem inclusive a própria ideia de colonização e colonialidade, e apesar de óbvio, é sempre importante reafirmar isso.

O presente artigo está dividido nas seguintes partes: essa introdução que traz uma breve apresentação do que será trabalhado. Um primeiro momento de debate teórico sobre pensamento decolonial e outras ideias, movimentos e teóricos fundamentais para chegarmos onde estamos em relação a proposição de conhecimentos e saberes não-coloniais. O objetivo desse artigo é apresentar práticas pedagógicas em confluência com o pensamento decolonial e por isso trago um momento de descrição e detalhamento de práticas pedagógicas autorais dentro do ensino de história no ensino básico. Por fim, concluo este artigo avaliando o que foi trabalhado e elencando possibilidades do que pode ser pensado e trabalhado a partir das reflexões trazidas aqui. Dessa forma, pretendo contribuir principalmente para o debate sobre a

aplicabilidade de saberes contra-hegemônicos (não-coloniais) no ensino básico, pois considero que precisamos de mais educadores engajados em proporcionar um ensino de história e também das demais disciplinas comprometidas com um conhecimento verdadeiramente transformador, das estruturas coloniais e que esteja em diálogo direto com a realidade dos muitos jovens presentes nas diversas escolas de nosso país.

Para concluir essa introdução, não poderia deixar de citar a autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, leitura obrigatória nas aulas que ministro no ensino básico, pois suas reflexões são fundamentais para o tipo de conhecimento que busco partilhar com os meus alunos. A autora fala sobre a capacidade da história de empoderar e humanizar, potência que acredito e levo como um mantra.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. [...] quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso (ADICHIE, 2019, p. 32 e 33).

2. O PENSAMENTO DECOLONIAL COMO FERRAMENTA DE SUPERAÇÃO DA COLONIALIDADE

A primeira questão que precisamos tratar ao iniciar nossa reflexão é a seguinte: o que é o pensamento decolonial? Ele nasce como um contraponto ao pensamento colonial, trata-se de um pensamento crítico a partir dos povos subalternizados pela colonialidade do poder, pelo ideal moderno/colonial, questionando o eurocentrismo e o pensamento hegemônico do Norte Global. O pensamento decolonial parte do Sul Global, trazendo uma outra visão para a interpretação da história, principalmente aquela que se refere aos povos latino-americanos e africanos, trazendo o protagonismo da narrativa para estes. Sobre o pensamento moderno/colonial ao qual a decolonialidade se contrapõe, Luiz Fernandes de Oliveira aponta que:

A modernidade foi inventada a partir de uma violência colonial. Em outros termos, conquistada a América, as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu (OLIVEIRA, 2018, p. 2).

Essa modernidade/colonialidade opera também a partir do racismo epistêmico, que estabelece a inferioridade de grupos humanos não europeus. A partir dessa lógica, praticada e sedimentada ao longo do período que o eurocentrismo costuma denominar de história moderna, violências físicas e simbólicas foram praticadas contra as sociedades nativas dos continentes americano, africano e asiático, inclusive com a prática de genocídio contra populações indígenas e africanas, tendo seu maior exemplo no tráfico atlântico de escravizados, ocorrido por mais de três séculos.

A perspectiva decolonial, portanto, faz-se necessária a partir do momento em que se identifica essa violência colonial como um aspecto que não ocorreu somente durante o dito período colonial, mas sobreviveu ao seu término, permanecendo nas estruturas das sociedades do Sul Global, através da colonialidade do poder, do saber e do ser, que atravessam questões político-sociais, culturais, linguísticas e da produção de conhecimento colonial (LANDER, 2005), (MALDONADO-TORRES, 2007) e (QUIJANO, 2005). Contrapor a colonialidade é combater os elementos resultantes da sua prática - o racismo, por exemplo-, pois é a partir da valorização das culturas africanas e latino-americanas que podemos superar a lógica moderna/colonial e os aspectos negativos que derivam da mesma. Cinthia Monteiro de Araujo (2014) nos traz um exemplo:

Além de uma abordagem dicotômica, a perspectiva tradicional regida pela razão metonímica também carrega a marca de ter uma única lógica como eixo de organização. Talvez a mais forte evidência da ainda presente influência da razão metonímica no ensino de História seja a permanência da orientação cronológica de origem europeia como eixo de organização dos conteúdos (ARAUJO, 2014, p. 236).

Através desse exemplo, a autora demonstra como essa perspectiva ainda está presente em nosso ensino. A nossa história ainda é contada majoritariamente pela perspectiva eurocêntrica. Não somente a história do período colonial, mas a história contemporânea dos continentes americano e africano, bem como a história que precede a colonização iniciada a partir do século XVI. Por isso, a difusão cada vez maior da perspectiva decolonial, com saberes resgatados e produzidos a partir do Sul Global é tão importante para o ensino de história, principalmente em práticas docentes realizadas no ensino básico.

Porém, voltemos ao marco cronológico do século XVI, pois este é muito importante para compreendermos como a colonialidade do saber, do poder e do ser se difundiram pelo Ocidente, a partir do processo histórico que costumamos definir como colonização. A Europa que antecede esse evento histórico nunca foi um continente hegemônico em relação ao poder e a economia. Mais do que isso, não havia uma lógica global, da compreensão de “um só mundo” e “uma só história” até o século XVI. Essa ideia decorre do processo de expansão marítima e antes disso não havia protagonismo europeu no processo expansionista e nem estabelecimento de hegemonia, nem mesmo com o Império Romano, que apesar de sua extensão e poder, tinha outros equivalentes históricos no mundo antes, durante e depois de sua existência.

A violência perpetrada pelos europeus a partir do processo de colonização trouxe uma mudança de dinâmica nas relações de poder. Como aponta Enrique Dussel:

A Europa moderna, desde 1492, usará a conquista da América Latina (já que a América do Norte só entra no jogo no século XVII) como *trampolim* para tirar uma vantagem comparativa, determinante com relação a suas antigas culturas antagônicas (turco-muçulmana, etc.). Sua superioridade será, em grande medida, fruto da acumulação de riqueza, conhecimentos, experiência, etc., que acumulará desde a conquista da América Latina (DUSSEL, 2005, p. 28).

A superioridade que ele cita refere-se ao poder e a economia, estabelecida através de um domínio também militar e religioso, em um processo de violência física e simbólica que possibilitou aos europeus invadirem o continente americano e africano, permanecerem de forma exploratória e espoliarem durante séculos suas riquezas. Aqui se constrói a colonialidade do poder, do saber e do ser, ou seja, todos os pressupostos moderno/coloniais que até hoje permanecem vivos em nossa sociedade e que estabelecem uma tentativa de visão de mundo uniforme a partir do Norte Global, considerando todas as vivências, costumes e culturas distintas desse padrão como inferiorizadas.

O modelo político/econômico capitalista, hegemônico no mundo que vivemos é uma clara expressão dessa colonialidade do poder, pois tem seus alicerces nas estruturas modernas/coloniais e eurocêntricas, se desenvolvendo a partir daí. E podemos observar nas análises de Enrique Dussel e Aníbal Quijano suas repercussões negativas na sociedade contemporânea:

Aos 500 anos do começo da Europa Moderna, lemos no *Relatório sobre o Desenvolvimento Humano 1992* (UNDP, 1992: 35) das Nações Unidas que os 20% mais ricos da Humanidade (principalmente a Europa Ocidental, os Estados Unidos e o Japão) consome 82% dos bens da Terra, enquanto os 60% mais pobres (a periferia histórica do Sistema-Mundial) consome 5,8% desses bens. Uma concentração jamais observada na história da humanidade! Uma injustiça estrutural nunca imaginada em

escala mundial! E não é ela fruto da Modernidade ou do Sistema mundial que a Europa ocidental criou? (DUSSEL, 2005, p. 31).

O processo de homogeneização dos membros da sociedade imaginada de uma perspectiva eurocêntrica como característica e condição dos Estados-nação modernos, foi levado a cabo nos países do Cone Sul latino-americano não por meio da descolonização das relações sociais e políticas entre os diversos componentes da população, mas pela eliminação massiva de alguns deles (índios, negros e mestiços). Ou seja, não por meio da democratização fundamental das relações sociais e políticas, mas pela exclusão de uma parte da população. Dadas essas condições originais, a democracia alcançada e o Estado-nação constituído não podiam ser afirmados e estáveis. A história política desses países, muito especialmente desde fins da década de 60 até o presente, não poderia ser explicada à margem dessas determinações (QUIJANO, 2005, p. 133).

Enrique Dussel aponta em sua análise para a injustiça social estrutural que os dados demonstram. Mas podemos ir além, esses números mostram também uma utilização exagerada dos bens da Terra por países localizados no Norte Global, enquanto os 60% mais pobres, localizados majoritariamente no Sul Global lidam com a falta desses recursos para o seu próprio consumo devido as desigualdades sociais geradas por esse modelo capitalista global. Uma contradição que se torna ainda mais impactante se pensarmos que diversos países do hemisfério sul estão entre os maiores produtores de matérias-primas do Mundo. Soma-se a essa reflexão a análise de Aníbal Quijano, que aponta para a instabilidade política das democracias no Cone Sul como uma consequência direta do processo colonial que foi responsável pelo genocídio de indígenas e negros, que ainda segue ocorrendo mesmo após o fim do domínio formal europeu em nosso continente. São determinações que impactaram e ainda impactam diretamente nas estruturas econômicas e de poder em nossa sociedade.

Caminhando junto com as reflexões dos autores mencionados até aqui, percebemos a importância da difusão do pensamento decolonial como forma de romper com essa estrutura colonial, que impacta diversos espaços sociais e relações cotidianas em nossa sociedade. É importante defender a educação como espaço fundamental para a difusão de conhecimentos, saberes e tecnologias decoloniais, no ensino básico e superior, nos espaços de ensino formais e informais, pois talvez seja aqui que a colonialidade mais exerça sua influência. Se olharmos para os nossos currículos ainda vemos uma estrutura eurocêntrica nele, quando pensamos nos materiais mais trabalhados nas salas de aula, vemos o mesmo, e até quando lemos os teóricos que são referências na construção dos saberes que levamos para as salas de aula, isso também se repete. Apesar disso, muitas iniciativas e projetos pedagógicos já se constroem e se estruturam em torno do pensamento decolonial, mas isso nós vamos abordar mais adiante.

Entretanto, é importante pontuar a compreensão de que o pensamento decolonial, que surge no limiar do século XXI, não pode ser tratado como precursor no questionamento a história moderna/colonial. É possível enxergar um princípio desse questionamento na Escola dos Annales, por exemplo. O movimento historiográfico francês da primeira metade do século XX, fundado por Lucien Febvre e Marc Bloch, incorporou métodos das ciências sociais na história, trazendo as perspectivas socioculturais para uma historiografia europeia que até então era eminentemente político-econômica. Concebida e difundida por teóricos europeus, se ela não demarca uma ruptura concreta com o pensamento colonial, ela começa a formular questionamentos acerca dos seus métodos de construção e elaboração da história da humanidade a partir da valorização de novos tipos de fontes históricas e a forma de enxergá-las. Como aponta Peter Burke:

Da minha perspectiva, a mais importante contribuição do grupo dos *Annales*, incluindo-se as três gerações, foi expandir o campo da história por diversas áreas. O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do

comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las. Estão também associadas à colaboração com outras ciências, ligadas ao estudo da humanidade, da geografia à linguística, da economia à psicologia. Essa colaboração interdisciplinar manteve-se por mais de sessenta anos, um fenômeno sem precedentes na história das ciências sociais (BURKE, 1991, p. 89)

E se quisermos falar de uma ruptura, uma não aceitação e uma busca por formas de poder, de saber e de ser descoladas da colonialidade imposta ao Sul Global, temos que mencionar o pioneirismo do movimento negro e de homens e mulheres negras ao longo da história colonial, imperial e republicana brasileira e não esquecer também da contribuição dos povos indígenas. Essa luta contra a colonialidade, produzida a partir do colonialismo, é importante frisar, não surge a partir dos intelectuais contemporâneos. Ela está presente desde as lutas de resistências travadas a partir do século XVI, por exemplo. Como afirma Nilma Lino Gomes:

Se olharmos para a sociedade brasileira, encontraremos o protagonismo negro denunciando esse mesmo colonialismo e sua colonialidade. Ele está no clamor das negras e dos negros cujas vozes ecoaram contra a escravidão e no corpo dos que lutaram e ainda lutam pela nossa humanidade contra o racismo, as ditaduras, a pobreza, a violência racial e de gênero, a LGBTfobia, a violência religiosa, contra a hegemonia do padrão estético branco-europeu e o conhecimento eurocentrado (GOMES, 2020, p. 225).

O que a autora aponta pode ser observado por diversos exemplos e através de diversos intelectuais negros que escreveram e produziram obras antes do presente século. Nesse sentido, é importante citarmos, por exemplo, a obra e a militância da historiadora negra Beatriz Maria Nascimento, que no século passado produziu diversos escritos e um documentário, e participou de diversas conferências e eventos, compondo ativamente o Movimento Negro e registrando sua mobilização principalmente nas décadas de 1970 e 1980, em um período tão duro da história brasileira como a Ditadura Civil-Militar. Uma verdadeira precursora em diversos assuntos sobre a temática negra sob uma perspectiva não colonial na academia brasileira. Contribuiu com a construção e participou ativamente do Grupo de Trabalho André Rebouças (Gtar), na UFF, escreveu diversos poemas com a temática negra e feminina, além de pesquisas e trabalhos sobre quilombos e foi uma grande crítica da colonização, contribuindo imensamente com o pensamento negro-africano descolonizador antes de haver a cunhagem do termo “decolonial”. Nessas passagens abaixo ficam evidentes os diversos questionamentos que a historiadora realizava sobre a história do negro no Brasil.

Como abordar, por exemplo, a história do negro no Brasil? Somente de um enfoque enográfico, religioso, socioeconômico, ou seja, fragmentariamente, como de um modo geral vem sendo feito de forma brilhante? E a história do homem negro? Afinal, somos homens, indivíduos que devem ser estudados como tal.

Retomando o problema da história do negro no Brasil: quem somos nós, pretos, humanamente? Podemos aceitar que nos estudem como seres primitivos? Como expressão artística da sociedade brasileira? Como classe social, confundida com todos os outros componentes da classe economicamente rebaixada, como querem muitos? Pergunto em termos de estudo. Podemos, ao ser estudados, ser confundidos com os nordestinos pobres? Com os brancos pobres? Com os índios? (NASCIMENTO, 2021, p. 38 e 39).

Se olharmos para o documentário “*Ôri*”, escrito e narrado por Beatriz Nascimento, em 1989, e dirigido por Raquel Gerber, vamos encontrar a trajetória do Movimento Negro entre as décadas de 1970 e 1980 e a realização de diversos eventos de mobilização, reflexão e fomento de propostas para o enfrentamento a um Estado racista e opressor contra as populações negro-

africanas e afro-brasileiras. O documentário apresenta encontros de intelectuais negros na Quinzena do Negro (1977), no Dia Nacional da Consciência Negra (20/11/1979), no III Congresso de Cultura Negra das Américas (1982), para citar alguns exemplos. Todos esses movimentos repletos de trocas de conhecimentos, debates sobre iniciativas e mobilizações para luta por direitos para mulheres e homens negros. Podemos observar também movimentos artísticos-culturais com o desfile da escola de samba Vai-Vai (1980), recriando os reinos africanos no Carnaval, gravações de apresentações da banda Black Rio (1980) e shows de Gilberto Gil e Jimmy Cliff, pra citar outros exemplos. É importante reafirmar que muito antes do surgimento dos debates decoloniais, com uso dessa expressão, já haviam movimentos e iniciativas, principalmente a partir do Movimento Negro, que pensavam o poder, o saber e o ser fora da colonialidade.

Podemos recuar ainda mais no tempo cronológico e citar o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento, que atuou efetivamente entre os anos de 1944 e 1961, sendo televisionado pela TV Tupi entre 1952 e 1953. A valorização da cultura africana e afro-brasileira por meio da educação e da arte já era pauta do Movimento Negro muito antes das leis 10.639/03 e 11.645/08. Depois, na mesma década de 1980 mencionada anteriormente, Abdias do Nascimento apresenta no 2º Congresso de Cultura Negra das Américas (Panamá, 1980), a sua tese do quilombismo, que propõe o legado dos quilombos e da sua dinâmica social como referência para uma proposta de mobilização política da população afrodiáspórica nas Américas, com ênfase em uma proposta afro-brasileira para a política nacional. Seu papel é fundamental e Abdias se configura como uma liderança que não pode deixar de ser mencionada quando falamos de luta contra a colonialidade.

Sobre essa noção dos quilombos como espaços coletivos de igualitarismo econômico e comunitarismo, Abdias do Nascimento nos traz a seguinte reflexão, sobre o que chama de quilombismo.

Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sócio-político em termos de igualitarismo econômico. Os precedentes históricos conhecidos confirmam esta colocação. Como sistema econômico, o quilombismo tem sido a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo e/ou ujamaísmo da tradição africana. Em tal sistema as relações de produção diferem basicamente daquelas prevaletentes na economia espoliativa do trabalho, chamada capitalismo, fundada na razão do lucro a qualquer custo. Compasso e ritmo do quilombismo se conjugam aos mecanismos operativos, articulando os diversos níveis da vida coletiva cuja dialética interação propõe e assegura a realização completa do ser humano. Nem propriedade privada da terra, dos meios de produção e de outros elementos da natureza. Todos os fatores e elementos básicos são de propriedade e uso coletivo. Uma sociedade criativa no seio da qual o trabalho não se define como uma forma de castigo, opressão ou exploração; o trabalho e antes uma forma de libertação humana que o cidadão desfruta como um direito e uma obrigação social. Libertado da exploração e do jugo embrutecedor da produção tecno-capitalista, a desgraça do trabalhador deixará de ser o sustentáculo de uma sociedade burguesa parasitária que se regozija no ócio de seus jogos e futilidades (NASCIMENTO, 2002, p. 269-274).

E não só esses intelectuais e movimentos que citamos ao longo do século XX. Poderíamos recuar ao século XIX e falar dos abolicionistas André Rebouças, Luíz Gama, José do Patrocínio, Dragão do Mar e Maria Firmina dos Reis. Podemos também falar no mesmo século e desde o século XVI dos vários homens e mulheres negras que reivindicaram a liberdade de seus corpos, lutaram contra a escravidão e resistiram nas fazendas e nos quilombos, através não só de lutas e fugas, mas principalmente com a manutenção das suas culturas e tradições, como por exemplo, Zumbi dos Palmares, Dandara, Ganga Zumba, entre vários outros

quilombolas. Se quisermos sair da dimensão dos intelectuais nacionais, pois sabemos que principalmente quando falamos de intelectuais afro-brasileiros, é importante conectá-los ao processo afrodiaspórico e ao legado que intelectuais africanos trouxeram e trazem também para a sua produção, podemos chegar a Cheikh Anta Diop, um intelectual senegalês (historiador, antropólogo, físico e político), que viveu entre os anos de 1923 e 1986. Seu legado para a luta do Movimento Negro e para as reflexões em torno da construção de uma história outra, descolada da perspectiva eurocêntrica, com a valorização da história negro-africana, pode ser vista por seus livros e demais escritos. Diop combateu o racismo científico europeu, ao provar que o Egito antigo era uma civilização negra (DIOP, 1974).

E por fim, não se pode deixar de mencionar os vários movimentos indígenas de resistência ao longo do período colonial, imperial e republicano. Desde a Confederação dos Tamoios, entre 1554 e 1567, passando pelas lutas contra o avanço dos bandeirantes entre os séculos XVI e XVII, pelos embates em torno de uma política indigenista alheia as demandas dos povos nativos e chegando até a oposição à Ditadura Civil-Militar e a mobilização por leis que garantissem a presença de direitos aos povos indígenas na Constituição de 1988. Em muitos casos, como foram nos quilombos desde o período Colonial, a luta indígena também encontrou com a luta dos povos afrodiaspóricos aqui no Brasil, somando forças contra o poder da colonização e da colonialidade. Em “*Ideias para adiar o fim do Mundo*” (2019), Ailton Krenak aponta o seguinte:

Como os povos originários do Brasil lidaram com a colonização, que queria acabar com o seu mundo? Quais estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao século XXI ainda esperando, reivindicando e desafinando o coro dos contentes? Vi as diferentes manobras que os nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos. A civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade. Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas “pessoas coletivas”, células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo (KRENAK, 2019, p. 14).

Além de Krenak, outros vários intelectuais indígenas pensam e partilham há séculos e ainda hoje suas ideias de saber, ser e viver não-coloniais, demonstrando que sua resistência à colonialidade ocorre de várias maneiras para além da sobrevivência à violência colonial, mas também enfatizam sua ancestralidade e o seu conhecimento dessa terra que já povoavam muito antes da chegada dos europeus e do genocídio em massa contra a sua população. Daniel Munduruku aponta bem a importância dos conhecimentos indígenas passados de geração para geração e a importância da oralidade em suas diversas etnias como preservação de suas culturas.

As sociedades indígenas são movidas pela poesia dos mitos – palavras que encantam e dão direção, provocam e evocam os acontecimentos dos primeiros tempos, quando, somente ela, a Palavra, existia (MUNDURUKU, 2005).

Por tudo que apresentamos acima, é possível considerar que há uma conexão e uma confluência, mesmo que nem sempre intencional e direta, entre todos esses movimentos sociais, culturais e intelectuais citados, desde o período colonial. Movimentos não-coloniais, contra-coloniais e decoloniais somam-se com um grande aspecto comum: a valorização dos povos do Sul Global em todos os seus aspectos, valorizando trajetórias, culturas e tradições que foram negadas pela história moderna/colonial aos seus povos, mas que sempre foram vivenciadas e compartilhadas entre os povos indígenas, africanos, afrodiaspóricos e afro-brasileiros, mesmo nos contextos mais adversos.

Mas voltemos ao Movimento Negro para aprofundar o debate sobre educação e ensino, pois Nilma Lino Gomes afirma: “o Movimento Negro é um educador” (GOMES, 2017, p.13).

E como educador, atua há décadas por uma educação transformadora da realidade desigual ainda vivida nos países do Sul Global, a partir da valorização das raízes negro-africanas, tendo como base a manutenção dos conhecimentos e tecnologias dos povos afrodiáspóricos. Como afirma a autora:

Em especial, entendo ainda mais a trajetória de luta do Movimento Negro Brasileiro e a produção engajada da intelectualidade negra como integrantes do pensamento que se coloca contra os processos de colonização incrustados na América Latina e no mundo; movimento e intelectualidade negra que indagam a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e do conhecimento científico. Questionam os processos de colonização do poder, do ser e do saber presentes na estrutura, no imaginário social e pedagógico latino-americano e de outras regiões do mundo (GOMES, 2017, p. 15 e 16).

É exatamente nessa conexão realizada pela autora, entre Movimento Negro Brasileiro e pensamento crítico e questionador da colonialidade, que nos ancoramos para conectar a história e trajetória do Movimento Negro com o que se busca realizar hoje nos espaços de ensino através do Pensamento Decolonial. Este segundo é tributário do primeiro, deve a luta de homens e mulheres negras a possibilidade de hoje poder se contrapor a colonialidade do poder, do saber e do ser, e também deve a luta dos povos indígenas. Acredito que o pensamento decolonial é uma ferramenta para um fazer pedagógico descolado do pensamento ainda hegemônico moderno/colonial, agregando a luta não só do movimentos negro brasileiro e latino-americano, como também indígena. É fundamental demarcar essa importância dos intelectuais indígenas para a construção dos conhecimentos e tecnologias do Sul Global e na proposição de alternativas para contrapor a colonialidade. Penso que seja essa a grande guinada do pensamento decolonial, a buscar por unificar essas diferentes lutas presentes no Sul Global, pela afirmação dos saberes, conhecimentos e tecnologias dos povos de América e África, realizando uma confluência entre seus legados, sem em momento algum reduzir as lutas e conquistas individuais de cada um desses movimentos.

Dessa forma, o que observamos em relação ao pensamento decolonial a partir do século XXI, não é exatamente um surgimento, mas uma confluência, tributária de todos esses movimentos anteriores que mencionamos, uma sistematização no ensino desses conhecimentos, tecnologias, saberes, lutas e resistências, em torno da perspectiva decolonial, em prol de uma educação contra-hegemônica e sob a ótica do Sul Global. O exercício fundamental que está sendo feito por educadoras e educadores decoloniais é o da valorização dessas narrativas, dos povos ancestrais de América e África, para que possamos apresentar aos nossos estudantes a história e o ensino sob outras óticas não europeias e não coloniais. Isso soma forças com as lutas seculares de negros e indígenas desde a colonização e ainda traz um conceito que unifica essas lutas em torno de um pensamento teórico do Sul Global. É importante que isso aconteça resgatando os personagens do passado que travaram tantas lutas, nos mais diferentes âmbitos, e produzindo conhecimentos e tecnologias fundamentais no processo de valorização e resistência das culturas indígenas e africanas. Mas como podemos atuar a partir de um horizonte decolonial se ainda estamos inseridos em uma estrutura profundamente colonial?

Como resposta a esse desafio, Catherine Walsh (2016) apresenta o conceito “brechas decoloniais”, para se referir à busca por trabalhar conteúdos sob a perspectiva decolonial a partir das brechas oferecidas pela educação moderna/colonial. A autora pensa muito de suas práticas através da pedagogia de Paulo Freire, e propõe a inserção de conceitos e práticas propostas pela pedagogia decolonial em estruturas eurocêntricas de poder e de ensino. Aponta ainda a importância dos movimentos sociais, da militância e da mobilização desses educadores para resistir e insurgir. Na mesma obra, a autora ainda afirma que:

O decolonial, certamente não é uma nova condição a ser interpretada, implementada ou alcançada pelo governo, nem poderia ser um projeto de estruturas e instituições que mantenham o formato do governo da autoridade, controle e poder vertical. [...] O decolonial não vem de cima, mas de baixo, das margens e das fronteiras, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos que desafiam, interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial em suas práticas de ser, atuação, existência, criação e pensamento (WALSH, 2016, p. 72).

As estruturas de poder no mundo contemporâneo ainda são repletas de resquícios coloniais e ainda são comandadas majoritariamente por pessoas privilegiadas por essa estrutura. Quando Catherine Walsh aponta que o decolonial não é uma condição a ser interpretada, implementada ou alcançada pelo governo, a autora está fazendo exatamente esse diagnóstico, de que o pensamento decolonial surge dos indivíduos pertencentes aos grupos e classes marginalizados pela estrutura colonial. Atuar nas brechas decoloniais, portanto, é insistir em um ensino decolonial mesmo em uma estrutura ainda colonial de ensino, é falar do protagonismo de homens e mulheres negros e indígenas ao longo da história mesmo quando o livro didático apresenta pouquíssimos personagens pertencentes a esses grupos, é trabalhar a partir das tradições orais ancestrais desses povos mesmo quando a história ainda valoriza mais o documentos escritos das tradições europeias, é trabalhar memórias individuais e coletivas de quilombos mesmo quando alguns historiadores reduzem a importância da memória para a história.

Esses exemplos e tantos outros atravessam o cotidiano de educadores e educadoras no ensino básico e em outros espaços de ensino formais e informais e muitas das vezes somos nós, os educadores, replicadores das tradições modernas/coloniais. Escrevo enquanto um professor de história e ciente da importância da disciplina que leciono como ferramenta para transformação dessa realidade posta. A história, exatamente por seu objeto de estudo, o desenvolvimento das sociedades humanas (ações humanas) ao longo do tempo e do espaço, deve ser precursora na difusão do pensamento decolonial, no enfrentamento a uma narrativa que nos apresenta “uma história única” da humanidade ao longo do tempo, privilegiando a ótica europeia e do Norte Global.

3. PENSANDO PRÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA CONFLUÊNCIA COM A DECOLONIALIDADE

A partir da compreensão do pensamento decolonial como ferramenta de superação da colonialidade e da sua utilização como instrumento pedagógico central no ensino de história, busca-se agora apresentar e refletir em cima de alguns exemplos e práticas realizadas em sala de aula que buscam confluências com o pensamento decolonial. O ensino de história é um lugar de fronteira (MONTEIRO; PENNA, 2011), onde disputas de poder e narrativa se estabelecem. Durante séculos e a partir da afirmação da história moderna/colonial europeia com a efetivação da colonização nas Américas e África, a história oficial estabelecida no Ocidente se tratou de uma história eurocentrada, sob a ótica do Norte Global. Ou seja, nessa disputa política pela afirmação de uma história oficial, os europeus estabeleceram a partir das documentações e óticas europeias a narrativa de uma história que hierarquizou sociedades, afirmando o homem branco europeu como ápice da evolução humana e utilizando-se desses parâmetros para justificar práticas como o tráfico atlântico e o racismo.

Embora tenha se estabelecido no Ocidente a imposição de uma “narrativa oficial” eurocêntrica sobre a história da humanidade, os povos africanos e os povos indígenas das Américas travaram lutas e resistências para preservar seus conhecimentos e suas tecnologias ao longo desses séculos desde o início da colonização. Isso permitiu, apesar de todo genocídio praticado pelo homem branco europeu, a manutenção desses conhecimentos e tecnologias, muitos deles espoliados pelos colonizadores, mas que se mantiveram vivos em nossa sociedade.

Um dos objetivos do pensamento decolonial é o resgate, a valorização e a difusão dessas histórias, desses conhecimentos e dessas tecnologias. Através do ensino de história e também das diversas outras disciplinas e áreas do conhecimento, somos capazes de mudar a perspectiva desse ensino, colocando-o sob a ótica dos povos ancestrais de nosso continente e também dos povos afrodiáspóricos que contribuíram para a construção da nossa sociedade.

O objetivo a partir daqui é demonstrar, através de alguns exemplos de práticas docentes já realizadas por mim, como professor, em sala de aula, a busca por essa confluência entre o ensino de história no ensino básico e o pensamento decolonial. Como já apresentei brevemente na introdução minha trajetória pedagógica, pretendo elencar, a partir de agora, as práticas e ferramentas que utilizo em sala de aula para proporcionar as reflexões necessárias em torno dos aspectos teóricos mencionados. Esses projetos, práticas, vivências e iniciativas estão sempre em constante transformação, sob uma reflexão crítica a partir de sua realização, pois é importante compreendermos que a sala de aula também se transforma constantemente e precisamos dar conta de acompanhar as linguagens, ferramentas e processos didáticos que nossos estudantes demandam, ao mesmo tempo que também inserimos aqueles que consideramos necessários para o contexto em que estamos inseridos.

O primeiro projeto que quero destacar é o do trabalho com autobiografias, memória e história oral que realizei com meus estudantes do ensino básico no ano de 2022, a partir da construção de um podcast intitulado “Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas”. O primeiro estágio desse projeto foi a elaboração de entrevistas com indivíduos pertencentes a grupos sociais historicamente marginalizados (mulheres e homens negros e indígenas) e que vivem e/ou atuam nas periferias e pelas periferias da cidade do Rio de Janeiro e Grande Rio (tivemos entrevistados da cidade de Duque de Caxias, por exemplo). Foram 7 entrevistas, com duração aproximada entre 45 minutos e 1 hora e 15 minutos cada uma. Nessas entrevistas, perguntas foram feitas aos entrevistados acerca de suas infâncias, suas raízes culturais, origens e suas trajetórias de vida, além de perguntar como definiam-se hoje enquanto indivíduos. Eram perguntas mais gerais para permitir exatamente uma descrição autobiográfica de suas trajetórias de vida através das entrevistas. O objetivo foi produzir um material que ficasse disponível tanto para o público geral, mas principalmente que pudesse ser utilizado em sala de aula com estudantes do ensino básico. Todo esse material de entrevistas encontra-se disponível em diversas plataformas de podcasts (<https://abre.bio/trajetoriasperifericas>).

Esse projeto fez parte do estudo realizado na minha dissertação de mestrado (AFONSO, 2022) e após essa primeira etapa de construção de um produto digital, iniciamos a segunda e a terceira etapa, de leva-lo para sala de aula. Todo o processo de desenvolvimento dessas etapas com os estudantes levou cerca de dois meses. Os estudantes que participaram pela primeira vez desse projeto são de turmas do 7º ao 9º ano do ensino fundamental (anos finais) e 1ª série do ensino médio, de uma escola particular de classe média baixa no bairro de Irajá, Zona Norte do Rio de Janeiro. A escola em que o projeto foi desenvolvido é uma escola pequena, de bairro, com uma mensalidade acessível e frequentada por muitos alunos de comunidades locais próximas. O mesmo projeto, posteriormente, com algumas adaptações, foi desenvolvido em uma escola pública do Município de Araruama, localizado no bairro Jardim São Paulo, periferia do Município. Essa segunda escola, no entanto, não está descrita na dissertação de mestrado apresentada em 2022.

Os alunos foram apresentados ao projeto com uma descrição e explicação do que se tratava e em um primeiro momento foi trabalhado com eles as definições dos conceitos de: história oral, memória, biografia, pensamento decolonial, periferias urbanas e pensamento contra-hegemônico, em linguagem própria para as suas faixas etárias. Após essa aula introdutória, os estudantes receberam a tarefa de escolher uma das sete entrevistas realizadas

na primeira etapa, presentes nas plataformas de podcasts com acesso gratuito e realizar a escuta e anotações do que consideraram mais importante na entrevista escolhida a partir de perguntas norteadoras como: “quais elementos chamaram sua atenção nessa entrevista? quais aspectos históricos (sociais, políticos e culturais) presentes nessa entrevista que fazem parte do passado e do presente da história do Brasil? e qual a importância da memória e do seu registro pela história?” (AFONSO, 2022, p. 94). Nesse momento inicial da segunda etapa, o objetivo foi o contato dos estudantes com as entrevistas, escolhendo uma entre as sete disponíveis, a partir das descrições de cada entrevista presentes nas plataformas de podcasts. Dessa forma, puderam escolher a trajetória que mais se identificaram para realizar a escuta completa.

Em um segundo momento da segunda etapa em sala de aula, debatemos as anotações e percepções de cada estudante acerca do que tinham ouvido nos podcasts, em uma roda de conversa em sala de aula, a partir das perguntas norteadoras elencadas acima. Analisei posteriormente cada uma das anotações dos estudantes e aponto algumas conclusões gerais sobre as mesmas.

Essa segunda etapa do trabalho foi repleta de reflexões profundas em relação a aspectos políticos e sociais vivenciados e observados pelos estudantes em seu dia a dia. Racismo, homofobia, machismo, eurocentrismo, entre outros temas abordados pelos entrevistados e que fazem parte do cotidiano desses jovens direta ou indiretamente. Nem todos alcançaram uma profundidade nas análises, mas uma maioria quase total dos estudantes reconheceu a legitimidade dos discursos proferidos pelos entrevistados e muitos associaram suas falas a esses aspectos mencionados acima. Apenas um aluno questionou o discurso de um dos entrevistados, apontando argumentos religiosos para condenar as suas escolhas e atitudes (AFONSO, 2022, p. 100).

Após debatermos em sala de aula as entrevistas e pontuar os aspectos apresentados pelos entrevistados sobre as suas trajetórias de vida e temáticas sociais que atravessam seus percursos, passamos para a etapa seguinte. A terceira etapa foi a da construção pelos estudantes de suas próprias autobiografias, também narradas por meio da história oral, através da gravação de pequenos podcasts em seus gravadores de celular. Os estudantes gravaram relatos autobiográficos (somente áudio), que tinham entre 5 e 10 minutos, contando sobre a sua trajetória de vida até o presente momento daquela gravação, abordando suas origens, ancestralidade, raízes culturais e respondendo à pergunta se considerava a sua trajetória e de seus familiares como periférica, além de dizer como enxergava a sociedade em que vive (todos esses aspectos já haviam sido abordados pelos 7 entrevistados do podcast, servindo como base para que os alunos construíssem também seus relatos autobiográficos). Também houve no momento de entrega dos áudios dos estudantes, uma roda de conversa em sala de aula, ao final dessa terceira etapa, para ouvir trechos de alguns alunos e debater sobre as suas percepções acerca das suas trajetórias de vida (AFONSO, 2022). Apresento abaixo um resumo sobre esse momento, descrito na minha dissertação de mestrado.

Sobre a experiência de narrar suas próprias trajetórias através da história oral, tivemos uma pluralidade de respostas pelos alunos. Vários mencionaram ter sido uma experiência nova e muito interessante, que levou à reflexão sobre questões e aspectos de suas vidas e suas origens, como questões ligadas ao local de nascimento e a descendência de seus pais e avós e, conseqüentemente, as suas. Outros disseram que a experiência foi trabalhosa, demandando muitas interrupções para pensar sobre o que falariam e também alguns relatos de alunos que consideraram ter pouco a falar ou mesmo não ter o que falar. Alguns fizeram, em um primeiro momento, um resumo no papel para depois realizar a leitura deste, pois não conseguiram gravar o áudio de forma direta. Outros relataram que essa etapa levou a uma pesquisa com seus pais e responsáveis sobre momentos da vida dos quais eles não lembravam claramente e ainda disseram que essa experiência trouxe descobertas sobre suas trajetórias e de seus familiares que eles não tinham conhecimento sobre.

No que se refere às questões que se relacionam à vida, família e sociedade, os alunos relataram que foi possível realizar diversas associações entre as suas trajetórias e de seus familiares ou entre suas trajetórias e questões relacionadas à sociedade, principalmente em relação a preconceitos e dificuldades sofridas por eles ou por seus responsáveis. Segundo seus relatos, foram levados também a pensar acerca de considerar ou não suas trajetórias periféricas, pergunta que estava posta no trabalho como uma das questões a serem respondidas. Muitos relataram dificuldade em responder isso e/ou reconhecer suas trajetórias como periféricas, enquanto outros afirmaram possuir trajetórias periféricas já na conversa em sala de aula.

Por fim, diversos alunos afirmaram que as entrevistas ouvidas por eles no podcast *Trajetoórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas* contribuíram com a realização da terceira etapa do trabalho, de gravação de suas trajetórias. Seja no aspecto da estrutura e organização de quais aspectos deveriam abordar em uma autobiografia narrada em áudio, seja na compreensão de que suas trajetórias dialogam diretamente com a vida em família e em sociedade. Por mais que os convidados do podcast tenham sido entrevistados diretamente por uma outra pessoa e eles tenham gravado seus áudios sem alguém realizando as perguntas, as experiências tiveram pontos de contato na medida em que o objetivo final foi semelhante: compartilhar trajetórias de vida através da história oral, correlacionando com aspectos sociais, políticos e culturais de nossa sociedade (AFONSO, 2022, p. 101 e 102).

Essa descrição desse projeto encontra-se de forma mais detalhada no trabalho apresentado como dissertação de mestrado (AFONSO, 2022). Trouxe essa breve descrição do que foi feito e cada uma das etapas e momentos realizados com os estudantes para demonstrar uma prática docente em ensino de história realizada a partir de ferramentas como a história oral, autobiografias e memória, que dialogam diretamente com a construção de um ensino de história e pensamento contra-hegemônico (especialmente o decolonial). O ensino de história trabalhado em sala de aula precisa ter sentido e estar conectado com as vivências dos estudantes e da sociedade em que vivem. Os relatos que escutaram, dos 7 entrevistados pelo podcast “*Trajetoórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônica*” possibilitaram aos alunos conectarem-se com trajetórias contemporâneas, mas que trouxeram relatos e vivências ancestrais, de seus antepassados, das lutas que travam hoje nas periferias e que estão conectadas com o que foi feito por muitas pessoas e familiares que vieram antes desses indivíduos. Ao mesmo tempo, ouviram nessas entrevistas relatos pessoais de vivências na infância, afetos, alegrias e memórias positivas que contribuem para a construção de uma história que traz as diversas dimensões da vida nas periferias urbanas.

Foi a partir dessa escuta que os estudantes desenvolveram depois os seus próprios relatos autobiográficos, muitos deles empoderados de sentidos e referências ouvidas nas entrevistas dos podcasts. Além disso, fizeram um trabalho de pesquisa com seus familiares para alcançarem a dimensão da origem de seus antepassados, para a partir disso construir o relato de suas próprias trajetórias. Nem todos reconheceram suas trajetórias como periféricas, apesar de boa parte deles serem estudantes que vivem e moram no bairro de Irajá, região periférica da cidade do Rio de Janeiro, em comunidades ou próximo delas, e terem pais e mães, avós e avôs de origem humilde. Mas quase que a totalidade dos estudantes apresentou em seus relatos a mesma dimensão afetiva com o espaço que vivem vistas nas entrevistas do podcast “*Trajetoórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas*”, além de tecerem críticas sociais em torno das desigualdades sociais presentes nas periferias, e demonstrarem a visão da periferia como um espaço que é antagônico a ideia de privilégio (AFONSO, 2022).

Outra vivência que passei a adotar em sala de aula e que cabe apresentar neste artigo, ocorre desde o ano letivo de 2023, na escola municipal que dou aula em Araruama-RJ. Quando trabalho em minhas aulas temáticas correlacionadas a História da África e América, da cultura africana, afro-brasileira e indígena, levo para partilhar com meus alunos o livro “O Perigo de

uma História Única”, de Chimamanda Ngozi Adichie (ADICHIE, 2019). Esse ano trabalhei com o 6º ano esse livro quando estudamos “povos da antiguidade na África”, com o 7º ano quando estudamos “saberes dos povos africanos e pré-colombianos”, com o 8º ano quando estudamos “as lógicas internas das sociedades africanas” e com o 9º ano quando estudamos “a cultura afro-brasileira”, para citar alguns exemplos. Mas a temática trazida pelo livro pode ser inserida em diversos momentos e em diversas temáticas no ensino de história ao longo do ano letivo. Para trabalhá-lo, normalmente fazemos uma leitura em roda, com pausas para análise das diversas passagens que a autora traz, fazendo principalmente a reflexão sobre a importância de histórias e narrativas sobre África e América a partir das perspectivas do Sul Global.

Um exemplo disso pode ser visto no trecho a seguir do livro:

Anos depois, pensei nisso quando saí da Nigéria para fazer faculdade nos Estados Unidos. Eu tinha dezenove anos. Minha colega de quarto americana ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar inglês tão bem e ficou confusa quando respondi que a língua oficial da Nigéria era o inglês. Também perguntou se podia ouvir o que chamou de minha “música tribal”, e ficou muito decepcionada quando mostrei minha fita da Mariah Carey. Ela também presumiu que eu não sabia como usar um fogão.

O que me impressionou foi: ela já sentia pena de mim antes de me conhecer. Sua postura preestabelecida em relação a mim, como africana, era uma espécie de pena condescendente e bem-intencionada. Minha colega de quarto tinha uma história única da África: uma história única de catástrofe (ADICHIE, 2019, p. 16 e 17)

Nesse trecho, por exemplo, Chimamanda traz a questão do risco de conhecer um povo e uma cultura apenas pela mídia hegemônica e pelos canais de informações hegemônicos. Quando lemos essa passagem em sala de aula, enfatizo com os estudantes a importância de buscarmos conhecer sobre os povos e culturas de um país e de um continente, principalmente quando eles se correlacionam com as nossas origens, com a nossa ancestralidade. Além disso, enfatizo como o apagamento da história e trajetória dos povos afrodiáspóricos foi uma prática intencional da colonização e da colonialidade, justamente para produzir narrativas como a compartilhada pela colega de quarto norte-americana da autora, e como todos nós somos responsáveis por reaver essa história e resgatar também a história dos conhecimentos, tecnologias e saberes dos povos africanos.

Por isso, “O Perigo de uma História Única” (ADICHIE, 2019) serve também para apresentar a Nigéria sob um olhar não conhecido pela maioria dos jovens brasileiros, esse olhar que traz os conhecimentos, tecnologias e saberes presentes no país. Contribuí também para compreender a pluralidade do continente africano, a diversidade presente em seus países, a importância política e cultural para o Mundo. Chimamanda contrapõe a todo momento a visão Ocidental sobre a Nigéria e o continente africano e as suas experiências de vida que demonstram o perigo dessa história única, eurocêntrica, moderna e colonial, criada sobre os países do Sul Global e seus povos. É uma grande oportunidade também de fazer os estudantes refletirem sobre o conhecimento crítico e a importância de não “comprar” uma história única sobre um povo, sobre uma sociedade. A leitura em roda do livro, com as pausas necessárias para debates e diálogos sobre trechos do livro levou no máximo duas semanas e posteriormente utilizei as referências do livro na continuidade das temáticas trabalhadas no currículo de história e até mesmo em avaliações. É fundamental trabalharmos uma história que empodere e humanize, como nos aponta a própria autora na conclusão de seu livro (ADICHIE, 2019, p.32 e 33).

Uma última vivência que realizo em sala de aula, no ensino de história, e quero destacar nesse artigo, é baseada no livro “Brincadeiras africanas para a educação cultural”, de Débora Alfaia da Cunha (CUNHA, 2016). Tive contato pela primeira vez com esse livro no ano passado, na disciplina de Corpo e Africanidades, ministrada pelo professor Vítor Abdias Cabót

Germano, na Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá), e passei a utilizá-lo a partir desse ano letivo de 2024. O livro possui diversas brincadeiras de origem africana, detalhando como fazê-las, além de diversas sugestões de como abordar as temáticas em torno da brincadeira antes ou depois de realizá-la, com referências sobre o país de origem, a cultura das etnias presentes naquela região, dados demográficos, históricos e sociais e outras informações que já auxiliam o professor na implementação não só da atividade, mas de conteúdos correlacionados com as brincadeiras. Além disso, o livro ainda apresenta referências bibliográficas sobre cada uma das brincadeiras e do material complementar relacionado as mesmas, um tópico sobre ludicidade como estratégia didática, outro sobre ludicidade africana e afro-brasileira, a metodologia de pesquisa utilizada e brincadeiras populares africanas (CUNHA, 2016). Sobre a ludicidade africana e afro-brasileira, a autora traz no livro uma importante passagem que nos faz refletir sobre a importância de trabalhá-la no ensino básico:

Assim, falar de ludicidade africana e afro-brasileira é remeter a vivência lúdica alimentada pelos conteúdos, valores, histórias, ritmos, enfim, pela cultura negra, em suas mais diferentes manifestações. Sejam os fragmentos de cultura dos antigos povos africanos, como seus Mancalas e o Senet, sejam as expressões musicais contemporâneas, como o Hip Hop, que para Ferreira (2004), representa processos criativos de ressignificação da diáspora. Sejam as alegrias dos dançantes da Roda de Jongô, no Rio de Janeiro, sejam os giros e batuques do Samba de Cassete em Cameté, na Amazônia paraense. Tudo isso compõe o rico e vasto campo do que aqui denominamos de ludicidade africana e afro-brasileira (CUNHA, 2016, p. 16).

Trabalhei algumas vezes ao longo do ano letivo com meus alunos essas brincadeiras presentes no livro, com as turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental (anos finais), na escola pública no Município de Araruama-RJ. Para citar alguns exemplos, utilizei as brincadeiras “Terra – Mar” (CUNHA, 2016, p. 25), “Mamba” (CUNHA, 2016, p. 57), “Da Ga” (CUNHA, 2016, p. 60) e “Pegue a cauda” (CUNHA, 2016, p. 61). “Terra-Mar”, uma brincadeira moçambicana, dá origem ao conhecido “morto-vivo” que muitas crianças da minha geração e da geração atual brincam até os dias de hoje. Em relação a essa brincadeira, o livro traz toda a descrição de sua realização, adaptações possíveis, um breve histórico do povoamento dos Bantos na região, dados geográficos e a língua Suaíli, com opções complementares de vídeos que ensinam palavras e expressões nesse idioma. Um material todo afrorreferenciado e muito completo para trabalhar em sala de aula, com todo ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e até mesmo com ensino médio, fazendo as adaptações necessárias.

O ato de brincar e a ludicidade são fundamentais na infância e adolescência, por isso, utilizo as brincadeiras contidas no livro como apresentação ou encerramento de um dado conteúdo de África, fazendo uso dessa ferramenta para depois apresentar as características, os aspectos histórico-sociais, culturais e socioeconômicos de países e/ou povos africanos. Além das brincadeiras possuírem as referências dos países estudados e de sua história, serviam também como parâmetro para os estudantes perceberem que muitas das brincadeiras que eles realizam nos dias de hoje são inspiradas em brincadeiras africanas ou são as próprias brincadeiras africanas, valorizando aspectos da cultura afrodiáspórica. No desenvolvimento dos conteúdos de África, as brincadeiras do livro foram ferramentas riquíssimas para abordar os aspectos mencionados acima, mas podem ser trabalhadas também correlacionadas as diversas unidades temáticas, objetivos de conhecimento e habilidades presentes na BNCC para o ensino básico. (BRASIL, 2018).

É importante trazer essas possibilidades de desenvolvimento desses conteúdos em sala de aula para conhecimento e motivação na procura por conhecer outros tantos, principalmente porque precisamos compreender de uma vez por todas que um trabalho sério com a história e

cultura afro-brasileira e indígena (lei 11.645/08) não deve ser realizado em um período específico do ano letivo, mas estar perpassando, se possível, todo o currículo. Aqui estamos falando na disciplina de história, do ensino de história, mas isso vale para todas as demais disciplinas presentes no currículo do ensino básico. Esses projetos, vivências e atividades apresentados nesse artigo buscam uma confluência direta com a perspectiva do pensamento decolonial, mas também buscam, principalmente, confluência com toda e qualquer perspectiva contra-hegemônica que contribua para o desenvolvimento dos saberes indígenas, africanos, afrodiáspóricos e em uma dimensão mais ampla, dos saberes do Sul Global.

4. CONCLUSÃO

O intuito deste artigo, como apresentado na introdução, foi trazer algumas práticas pedagógicas para o ensino básico que estejam em confluência com o pensamento decolonial, que apontem, principalmente, a importância do trabalho em sala de aula com intelectuais, conhecimentos, saberes e tecnologias não-coloniais, fomentando um ensino de história e também das demais disciplinas de forma conectada com a ancestralidade indígena e africana de América e África. Para isso, realizamos antes um debate teórico, dentro das dimensões possíveis de um artigo, pois é importante ter claro onde estamos ancorados e principalmente a noção de que muitos intelectuais já realizam um trabalho nesse mesmo sentido há décadas. Se servir para motivar professores e educadores a colocarem em prática iniciativas e projetos não-coloniais nas escolas de ensino básico que trabalham, o objetivo deste artigo terá sido alcançado.

Outras possibilidades abertas pelas reflexões realizadas aqui é de que o arcabouço teórico trazido possa instrumentalizar professores e professoras em suas práticas pedagógicas, além é claro de proporcionar novos debates e produções que estejam com seu olhar voltado para a sala de aula. A educação básica é um território em disputa, em que saberes e conhecimentos são responsáveis pelo tipo de formação que nossas crianças, jovens e adultos terão. Por isso, precisamos disputar esse espaço como educadores cada vez mais comprometidos com uma educação transformadora das estruturas ainda coloniais, proporcionando um ensino crítico e conectado com as demandas sócio-políticas e culturais do nosso país.

Dessa forma, caminharemos no mesmo sentido dos muitos intelectuais e militantes que já contribuem há décadas e séculos com a construção desses conhecimentos e formas de viver, resistindo e reexistindo, mantendo viva ancestralidade dos povos nativos das Américas e dos povos africanos. Por fim, partilho um trecho de Bell Hooks, que exemplifica bem o que acredito através das minhas práticas em sala de aula, pedindo para que o leitor substitua somente as palavras academia por ensino básico e camaradas por alunos:

A **academia** não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos **camaradas** uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (HOOKS, 2017, p. 273 – grifo próprio).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma História Única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AFONSO, Pablo Andrade. **As margens no centro**: podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas. Rio de Janeiro: UERJ, 2022.
- ARAUJO, C.M. Por outras histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna. In: Monteiro, Ana Maria F. C. et al. **Pesquisa em Ensino de História**: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X Editora, 2014. p. 227-241.
- BISPO, Antônio. **Colonização, Quilombos**: modos e significações. Brasília, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Lei 10.639**, 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003, seção 1, p. 1.
- BRASIL. **Lei 11.645** de 2008. Altera o artigo 26 da Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Brasília, 2008.
- BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia**: a escola dos Annales (1929-1989). São Paulo, ed. Universidade Estadual Paulista, 1991.
- CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.
- DIOP, Cheikh. **The African Origin of Civilization: Myth or Reality**. Chicago: Lawrence Hill & Co., 1974.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 55-70.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GERBER, Raquel & NASCIMENTO, Beatriz. **Ôrí**. Estelar Produções Cinematográficas e Culturais Ltda, 1989, vídeo (131 min), colorido.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos**. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.
- LANDER, Edgardo; CASTRO-GÓMES, Santiago. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais : perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 1- 128.

- MALDONADO-TORRES, Nelson. **Pensamiento crítico desde la sub-alteridad:** los estudios étnicos como ciencias descoloniales o hacia la transformación de las humanidades y las ciencias sociales en el siglo veintiuno. In: Saavedra, José Luis (Ed.). Educación superior, interculturalidad y descolonización, p. 145-174. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia; Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, 2007.
- MONTEIRO, Ana Maria F.C.; PENNA, Fernando A. **Ensino de história:** saberes em lugar de fronteira. Educação e Realidade, v. 36, p. 191-211, 2011.
- MUNDURUKU, Daniel. **Contos indígenas brasileiros.** São Paulo: Global, 2005.
- NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras:** relações raciais, quilombos e movimentos. Organização: Alex Ratts, 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- NASCIMENTO, Abdias do. **Quilombismo:** um conceito científico histórico-social. In: O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista. 2. ed. Brasília / Rio de Janeiro: Fundação Palmares / OR Editor Produtor, 2002, p. 269-274.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **O que é uma educação decolonial?** s.d. Disponível em: https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL. Acesso em: 10 dez. 2024.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 107-130.
- WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar:** uma educação “outra”? Rio de Janeiro: Letras, 2016. p. 65-75.