



**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO**  
**E CULTURA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS E**  
**EDUCAÇÃO BÁSICA**

**MARIANE COSTA DIAS**

**ESTUDOS SOBRE BRASILIDADE NA**  
**PERSPECTIVA EDUCACIONAL DA**  
**DECOLONIALDADE**

Rio de Janeiro

2023

**MARIANE COSTA DIAS**

**ESTUDOS SOBRE BRASILIDADE NA PERSPECTIVA  
EDUCACIONAL DA DECOLONIALDADE**

Produto educacional da Especialização apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Educação Básica, 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 Ciências Sociais.

Orientador(a): Professora Doutora Janecléide Moura de Aguiar

Rio de Janeiro

**2023**

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**  
**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

D541 Dias, Mariane Costa

Estudos sobre brasilidade na perspectiva educacional da decolonialidade /  
Mariane Costa Dia. - Rio de Janeiro, 2023.

45 f.

Produto Educacional de Especialização apresentado como Trabalho de  
Conclusão de Curso (Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica)  
– Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e  
Cultura.

Orientador: Janecléide Moura de Aguiar.

1. Ciências sociais – Estudo e ensino. 2. Sociologia - Estudo e ensino. 3.  
Interculturalidade. 4. Educação multicultural. 5. Educação decolonial. 6.  
Professores de ciências sociais – Formação. I. Aguiar, Janecléide Moura de. II.  
Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 300

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

**MARIANE COSTA DIAS**

**ESTUDOS SOBRE BRASILIDADE NA PERSPECTIVA  
EDUCACIONAL DA DECOLONIALDADE**

Produto educacional da Especialização apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Educação Básica, 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 Ciências Sociais.

Aprovado em: 06/10/2023.

Banca Examinadora:

Professora Doutora Janecleide Moura de Aguiar - CPII

Professora Mestre Silzane de Almeida Carneiro - ECSEB-CPII

Professor Mestre Vinicius Mayo Pires – DS-CPII

## RESUMO

O presente produto educacional constitui um conjunto de materiais voltado para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, em especial de docentes da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, diante de uma patente ausência na Base Nacional Comum Curricular de estudos e debates sobre Interculturalidade Crítica, Educação Intercultural e Pedagogia Decolonial. O material pretende contribuir para a formação de profissionais que vão atuar na construção dos currículos da Educação Básica, levando em consideração o marco legal mais específico, das leis 10.639 e 11.645, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena no espaço escolar. Cabe assegurar o igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, reconhecendo o componente de diversidade na nossa formação social e identidade cultural. Em linhas gerais, cabe um esforço dos educadores brasileiros possibilitando um exercício de reeducação para as relações étnico-raciais, criando novos espaços de pertencimento, com direitos garantidos e identidades reconhecidas, respeitadas e valorizadas.

**Palavras-chave:** interculturalidade crítica; educação intercultural; pedagogia decolonial; sociologia escolar; formação de professores.

## **ABSTRACT**

This educational product constitutes a set of materials aimed at the initial and continued training of Basic Education teachers, especially teachers in the Area of Applied Human and Social Sciences, given a clear absence in the National Common Curricular Base of studies and debates on Critical Interculturality, Intercultural Education and Decolonial Pedagogy. The material aims to contribute to the training of professionals who will work in the construction of Basic Education curricula, taking into account the more specific legal framework, laws 10,639 and 11,645, which establishes the mandatory teaching of Afro-Brazilian History and Culture and Indigenous people in the school space. It is necessary to ensure equal rights to the histories and cultures that make up the nation, recognizing the diversity component in our social formation and cultural identity. In general terms, an effort must be made by Brazilian educators to enable a re-education exercise for ethnic-racial relations, creating new spaces of belonging, with guaranteed rights and recognized, respected and valued identities.

**Keywords:** critical interculturality; intercultural education; decolonial pedagogy; school sociology; teacher training

## Resumen

Este producto educativo constituye un conjunto de materiales dirigidos a la formación inicial y continua de los docentes de Educación Básica, especialmente de los docentes del Área de Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas, ante una clara ausencia en la Base Curricular Común Nacional de estudios y debates sobre Interculturalidad Crítica, Educación Intercultural y Pedagogía Decolonial. El material tiene como objetivo contribuir a la formación de profesionales que actuarán en la construcción de currículos de Educación Básica, teniendo en cuenta el marco legal más específico, las leyes 10.639 y 11.645, que establecen la enseñanza obligatoria de Historia y Cultura Afrobrasileña y de Pueblos Indígenas en el espacio escolar. Es necesario garantizar la igualdad de derechos a las historias y culturas que componen la nación brasileña, reconociendo el componente de diversidad en nuestra formación social e identidad cultural. En términos generales, se debe hacer un esfuerzo por parte de los educadores brasileños para posibilitar un ejercicio de reeducación de las relaciones étnico-raciales, creando nuevos espacios de pertenencia, con derechos garantizados e identidades reconocidas, respetadas y valoradas.

**Palabras clave:** interculturalidad crítica; educación intercultural; pedagogía decolonial; sociología escolar; formación de profesores.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Autor, Obra, Minibiografia e Principais Ideias das Indicações de Leituras Básicas para Docentes.....	17
Tabela 2 – Autor, Obra, Minibiografia e Principais Ideias das Indicações de Leituras Complementares para Docentes.....	20
Tabela 3 – Indicação de vídeos para Atividades Pedagógicas.....	33
Tabela 4 – Letra da música <i>Tiro ao Álvaro</i> de Adoniram Barbosa.....	37

## Sumário

1 APRESENTAÇÃO/ INTRODUÇÃO.....	10
2. AS BASES TEÓRICAS DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	12
2.1. Conceitos e Autores.....	12
3. METODOLOGIA.....	17
3.1. Leituras Básicas para Docentes.....	18
3.2. Leituras Complementares para Docentes.....	19
3.3. Leituras Básicas para Discentes.....	21
3.3.2. Coisas de Índio - Versão Infantil, Daniel Munduruku.....	22
3.4. Leituras Complementares para Discentes.....	22
4. ESTUDOS DE BRASILIDADE NA PERSPECTIVA DECOLONIAL.....	26
4.1 Problematizando o Ocidentalismo e o Eurocentrismo.....	26
4.2. Assumindo a Decolonialidade.....	28
4.3. Pensando os Livros Didáticos.....	29
4.4. O debate como atividade de mobilização docente.....	32
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	40
ANEXO A - entrevista com o historiador Fernando Novais sobre a celebração dos 500 anos do descobrimento do Brasil.....	42

## 1 APRESENTAÇÃO/ INTRODUÇÃO

O presente Produto Educacional reflete um processo de interlocução entre as temáticas por mim estudadas ao longo da Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica do Colégio Pedro II (ECSEB CPII), em estreita conexão com a experiência acumulada na formação acadêmica da Licenciatura em História (UNIRIO), e do Bacharelado em Ciências Sociais (PUC-Rio), além de uma rememoração reflexiva sobre a experiência escolar vivenciada ao longo da vida como aluna e estagiária em escolas da cidade do Rio de Janeiro.

Cabe situar o desafio de construir um material pedagógico alicerçado nos estudos de Interculturalidade Crítica, Educação Intercultural e Pedagogia Decolonial. Importa relatar que esse caminho espelha uma resposta ao meu incômodo pessoal e profissional com o contexto social de violência e preconceito que há muito tempo estamos expostos na sociedade brasileira, além dos desdobramentos de tudo isso em sala de aula.

A conferência *Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história*<sup>1</sup> representou a grande inspiração para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A apresentação de Adichie ocorreu em 2009, durante uma das séries de conferências TED<sup>2</sup> realizadas na Nigéria. A autora aborda como nossas vidas e culturas são compostas de histórias sobrepostas que precisam ser reconhecidas e valorizadas. Sua narrativa discorre sobre como ela encontrou sua voz cultural, advertindo, contudo, sobre os perigos de ouvirmos uma única história sobre uma identidade ou um país, haja vista que uma visão unilateral impõe o risco de reprodução de desigualdades e violências impetradas contra uma ou mais minorias.

Assim como a autora, acredito na possibilidade de construirmos na docência um processo de ensino-aprendizagem que contemple diversas experiências e trajetórias políticas e culturais, como por exemplo, a percepção social das identidades dos povos e comunidades tradicionais em nosso país. Considerando minha formação acadêmica, acabei combinando uma abordagem sociológica com um viés historiográfico visando reconhecer uma variada gama de representações. Recém-saídos de um período de governo presidencial ultradireitista nos cabe, enquanto educadores, uma atenção especial ao sentido da diversidade étnica e cultural do Brasil, bem como às disputas políticas e ideológicas que marcam as relações sociais no espaço escolar.

---

<sup>1</sup>ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma única história. *Ted*, 2009. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg> >. Acesso em 29 jul. 2023.

<sup>2</sup> As conferências TED – da sigla *Technology, Entertainment, Design*– são organizadas em diversas partes do mundo pela fundação sem fins lucrativos *Sapling*, que visa disseminar ideias através de vídeos de aproximados 18 minutos na internet.

Mesmo com o aparato jurídico das leis 10.639 e 11.645, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas do país, a formação inicial docente e mesmo a produção de material didático carecem de uma abordagem mais crítica, uma vez que, em diversas circunstâncias, acabam por reproduzir uma visão eurocêntrica que impacta o ambiente escolar e a formação de crianças e jovens. Portanto, é importante para o desenvolvimento qualitativo da educação em nosso país que os manuais didáticos sejam interpretados como um artefato cultural discursivo e polissêmico, produzidos em determinado contexto social, econômico, político e cultural – o que o torna suscetível a diversas concepções científicas, inclusive a eurocêntrica. Os livros didáticos devem produzir uma gramática social que enseje a compreensão de que há no mundo uma grande diversidade de sujeitos históricos e sociais; uma ampla diversidade étnico-cultural. Sendo assim, é salutar que os educadores despertem nos alunos uma consciência crítico-reflexiva que combata discriminações étnicas, culturais e raciais.

No que diz respeito ao tema da brasilidade, estudado por autores clássicos do pensamento social brasileiro abordaremos dois aspectos relacionados com o cotidiano da sala de aula: o descobrimento do Brasil enquanto um mito de fundação eurocêntrico, e os diferentes usos e sotaques da língua portuguesa que temos no território brasileiro. No primeiro estudo de caso, refletiremos sobre os conceitos de “descobrimento” e “conquista” para ilustrar o caráter ideológico do conceito de descobrimento, reforçando um sentido de elogio à conquista portuguesa, minimizando o conflito que presidiu a expansão portuguesa nas Américas. Já no segundo caso estudo de caso, abordaremos o fato de que em nosso país reproduzimos sistemas de classificação e silenciamentos, através, por exemplo da imposição de um único padrão de uso para a língua portuguesa – caracterizando o preconceito linguístico que estigmatiza alguns grupos sociais.

O público-alvo do presente Produto Educacional são professores em formação inicial ou continuada da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme a nomenclatura estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular, que vão atuar na sala aula com crianças e jovens. Cabe problematizar essas questões, de modo a criar entre os docentes uma percepção mais apurada de que esse viés ideológico implica em relações de poder que subalternizam grupos dentro da sociedade, com reflexos no espaço da sala de aula.

## 2. AS BASES TEÓRICAS DO PRODUTO EDUCACIONAL

### 2.1. Conceitos e Autores

Os autores Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010), no artigo “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”, apresentam uma contribuição valiosa para o presente trabalho, na medida em que afirmam que a Interculturalidade Crítica constituiria um processo e um projeto político, social, cultural, ético, epistêmico e educacional que visa a descolonização e a transformação para produzir novos conhecimentos e outra compreensão do mundo, a partir da reunião conjugada dos conhecimentos subalternizados e os ocidentais, todavia dentro de uma relação crítica e igualitária.

A Educação Intercultural representaria uma busca por transformação estrutural e sócio-histórica que questionaria as bases ideológicas do Estado-Nação para desestruturar os estereótipos e os processos coloniais de racialização da história ocidental. E a Pedagogia Decolonial aprofundaria os debates da interculturalidade no campo educativo ao criticar a ciência enquanto estratégia (da Modernidade/Colonialidade) de estabelecimento e manutenção da ordem hierárquica racial e histórica, em que os homens brancos europeus permanecem como seres superiores (Oliveira; Candau, 2010, p. 26-27).

As discussões a respeito da colonialidade e decolonialidade permitem refletir sobre os efeitos que as condições sociais e históricas exercem na prática historiográfica moderna e na abordagem sociológica, na medida em que se problematiza a constituição da razão ocidental, enquanto referencial epistêmico e seus efeitos no espaço escolar. Impactando, especialmente, a formulação de livros didáticos, a elaboração de uma agenda de pesquisa científica que afeta tanto a formação de professores quanto a implementação de políticas públicas educacionais.

Em linhas gerais, o plano de estudos para os docentes deve contemplar os seguintes conceitos: colonialidade; modernidade; decolonialidade; diferença colonial; lugar epistêmico; tradições de raciocínio.

A *Colonialidade* é um fenômeno histórico e cultural derivado do colonialismo e constitutivo da *Modernidade* que se mantém após os movimentos de descolonização através da lógica das relações coloniais entre saberes e modos de vida – o que foi denominado por Aníbal Quijano (2005) como colonialidade do poder. A colonialidade do poder se caracteriza pelos seguintes fatores: controle da economia; controle da autoridade; controle da natureza e dos recursos naturais; controle do gênero e da sexualidade; controle da subjetividade e do conhecimento. Assim, a colonialidade

possibilitou a Europa produzir as ciências humanas como modelo universal na produção de conhecimentos, deserdando as epistemologias da periferia do ocidente.

A *Decolonialidade* representa um pensamento, uma teoria e uma prática que questiona a centralidade do pensamento hegemônico europeu (modernismo, pós-modernismo, teoria crítica, Estudos Pós-coloniais). E inicia uma crítica ao pensamento de matriz eurocêntrica, para, então, construir um pensamento a partir de outros sujeitos, lugares (margens e fronteiras) e concepções de mundo. A partir de protagonistas outros que não o europeu imperial e colonizador.

A decolonialidade entende que a dominação colonial exerce seu poder sobre os corpos e espaços, utilizando a institucionalização da opressão violenta baseado no racismo e no colonialismo, usurpando, assim, os territórios conquistados, delimitando as possibilidades de obtenção de propriedades e, impondo modelos de organização de trabalho. É preciso, ressaltar, que o pensamento decolonial implica compreender a relação entre a teoria e a prática com histórias locais de vida e perspectivas de luta dos movimentos sociais locais.

Assim, o objetivo dos conceitos no campo da decolonialidade seria proporcionar um dinamismo nas possibilidades de viver e pensar das populações subalternizadas pelo “sistema-mundo” vigente, indicando um caminho de criação de resistência e re-existência, que, desvincule os corpos e os espaços dos subalternos da matriz colonial e imperial de poder e suas teorias universalizantes da modernidade ocidental e do capitalismo global.

A partir das análises decoloniais é possível reconhecer as diferentes formas de luta por dignidade e vida travadas pelas populações conquistadas e subjugadas, que resistiram à morte e a desumanização, confrontando o projeto civilizacional ocidental, cristão e capitalista dos países do norte global. Importa ainda ressaltar que os chamados estudos pós-coloniais e decoloniais representam um esforço de trabalho conjunto entre cientistas de diversas áreas científicas e territórios ao redor do mundo em prol da descolonização do ser para além da descolonização dos territórios.

A *Diferença Colonial* é um método de pensamento que implica em pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade do poder na estruturação do mundo moderno/colonial como forma de reconhecer conhecimentos “outros”. Assim, esse conceito supõe interesse por produções de conhecimentos distintos da modernidade ocidental, pois, a pós-modernidade tem como referência o ocidente moderno; já o pensamento-outro da diferença colonial parte das experiências e histórias de outros lugares do mundo (Oliveira; Candau, 2010, p. 23).

Já a partir dos trabalhos de Sanjay Seth (2013) e Ana Carolina Barbosa Pereira (2018) apreende-se a importância da descolonização dos debates que produzem historiografias e pesquisas para transcender a dinâmica do que Aníbal Quijano (2005) denominou colonialidade do poder.

Segundo o autor, na produção intelectual, a colonialidade do poder está inscrita na determinação dos países do norte – Estados Unidos, França, Inglaterra, Itália, Holanda e Alemanha – enquanto exportadores de teorias, e dos países do Sul – América Latina, África, Ásia e Oriente Médio - enquanto fornecedores de dados, informações e recursos.

O conceito de *Lugar Epistêmico* (Pereira, 2018) acaba sendo utilizado como posicionamento ético-metodológico que desnuda a enunciação de pesquisas e historiografias que acabam sobrepujando algumas identidades e sujeitos em detrimentos de outros. A autora salienta que a violência colonial iniciada em 1492 produziu uma episteme racista e sexista, portanto, excludente, que se constituiu a partir de quatro genocídios epistêmicos: a expulsão de judeus e muçulmanos de Al-Andaluz, o assassinato de mulheres sob acusação de bruxaria (queimadas vivas pela Inquisição), a escravização de populações negras (trazidas à força para as Américas) e, o extermínio da população autóctone do continente americano durante a conquista colonial.

Nesse sentido, é preciso estabelecer espaços públicos que incluam vozes subalternas – desconsideradas, em geral com violência –, nas discussões sobre a crise do sujeito moderno. Assim, a produção teórica do feminismo, por exemplo, deve ser respeitada como crítica da cultura e não relegada a uma particularidade acadêmica e social. O pensamento relacional e dialético – ao questionar a rigidez conceitual e a problematizar a linguagem existente como veículos de representação e interpretação de realidades dinâmicas e conflitantes, como fica evidente na ideia de “descobrimto” – possibilita a visualização política de sujeitos subalternizados e apagados como seres passivos pela escrita da história. Isso aconteceu, por exemplo, com os povos que habitavam o território, que hoje chamamos de Brasil, durante o empreendimento de conquista portuguesa.

Essa perspectiva é fundamental para o questionamento e reflexão do quanto algumas identidades, como a de mulheres e indígenas, por exemplo, são categorizadas enquanto estigmas eternos que transformam toda ação dos sujeitos assim marcados, em inferiores. Por isso, a necessidade de se pensar e problematizar categorias como masculino/feminino”, “colonizador/colonizado”, “senhores de escravo/escravizados” “portugueses civilizados” / “índios incivilizados”, para além da normatização social.

Assim, cabe considerar o contexto local e global e mobilizar teorias que busquem a transformação social e política – como a Interculturalidade Crítica e a Pedagogia Decolonial, por exemplo. Essas construções conceituais são consideradas como teorias do sul e, portanto, não percebidas como testemunhos autóctones raramente considerados como teorias relevantes para o norte-ocidental.

## 2.2. Principais autores

Cabe uma pequena apresentação dos autores fundamentais que devem fazer parte do estudo da temática da decolonialidade: Abdelkebir Khatibi; Aníbal Quijano; Catherine Walsh; Walter Dignolo.

*Abdelkebir Khatibi*<sup>3</sup> (1938-2009) foi um crítico literário, romancista, filósofo, dramaturgo, poeta e sociólogo marroquino. Influenciado pelo espírito rebelde da contracultura dos anos 1960, ele desafiou em seus trabalhos as normas sociais e políticas sobre as quais os países da região do Maghreb foram construídos. O autor, criou o conceito pensamento-outro, que, é a possibilidade de se pensar a partir da decolonização, representando, portanto, uma luta contra a desumanização, contra a existência dominada, contra a não existência no contexto da colonização, dominação e opressão de subjetividades da modernidade europeia (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

*Aníbal Quijano*<sup>4</sup> (1930-2018) foi um sociólogo e pensador humanista peruano. Desenvolveu o conceito de colonialidade do poder, por isso, seus escritos são influentes nos campos dos estudos decoloniais e da teoria crítica. Para o autor, a colonialidade do poder constituiu a subjetividade do subalternizado. Por isso, Quijano, afirma, a necessidade de se pensar historicamente a noção de raça, já que foi no século XVI, com a colonização, que se criou a união entre cor e raça. O que permitiu a subalternização do outro não-europeu e, transformou o eurocentrismo na perspectiva cognitiva daqueles educados sob a hegemonia da cultura colonialista.

Para o autor, a colonização criou em torno da cultura europeia um fetichismo cultural que terminou por estimular a aspiração e emulação da cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Dentro desse contexto sociopolítico, os produtores/detentores de civilização são sempre os europeus, sendo o sul do mundo sempre reproduzidor da cultura dos dominantes do norte. Os subalternizados têm espaço limitado, apenas para mimetizar comportamentos ocidentais sem nunca serem reconhecidos como capazes de autodeterminação individual ou coletiva.

*Catherine Walsh*<sup>5</sup> é professora do doutorado em Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simón Bolívar, Equador, onde também é diretora da Oficina Intercultural e a Cátedra de Estudos da Diáspora Afro-Andina. Ela faz pesquisas a respeito de práticas pedagógicas

<sup>3</sup> ABDELKEBIR KHATIBI, In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em: <[https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Abdelkebir\\_Khatibi&oldid=1136718210](https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Abdelkebir_Khatibi&oldid=1136718210)>. Acesso em: 23 fev. 2023.

<sup>4</sup> ANÍBAL QUIJANO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=An%C3%ADbal\\_Quijano&oldid=64556009](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=An%C3%ADbal_Quijano&oldid=64556009)>. Acesso em: 23 fev. 2023.

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://ayalaboratorio.com/2018/03/31/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/#:~:text=Catherine%20Walsh%20%C3%A9%20professora%20e,Estudios%20da%20Di%C3%A1spora%20Afro%2DAndina>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

decoloniais, práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver no contexto das Américas coloniais. Por conta destas discussões ficou conhecida como a pedagoga da decolonialidade. A autora, questiona os limites do pós-modernismo ancorado na centralidade eurocêntrica, propondo “decolonizar” a produção intelectual a partir de suas margens e fronteiras, para, então, adicionar a contribuição dos movimentos sociais indígenas e afrodescendentes, criando, assim, uma utopia decolonial com poder de modificar as estruturas da exploração colonial, que, subjuga, corpos, subjetividades, propriedades, religiosidades e atividades laborais<sup>6</sup>.

**Walter Mignolo**<sup>7</sup> (1941- ) é um semiólogo e teórico crítico argentino-norte-americano que desenvolve estudos em filosofia da linguagem. O autor ficou conhecido como uma das figuras centrais do pensamento decolonial latino-americano, sendo membro fundador do Grupo Modernidade/Colonialidade<sup>8</sup>. O seu livro *The Darker Side of the Renaissance*, escrito originalmente em 1995, tornou-o reconhecido no campo dos estudos pós-coloniais. Neste livro, o autor, sustenta a tese de que a colonização das Américas é parte importante do renascimento europeu dos séculos XV e XVI. Dentre suas contribuições mais importantes estão a produção de categorias de análises tais como: "diferença colonial"; "pensamento fronteiro"; "colonialidade do ser"; "hemisfério ocidental/atlântico norte".

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://gloaleducation767229770.wordpress.com/galeria-educadores/catherine-walsh-e-a-pedagogia-da-decolonialidade/>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

<sup>7</sup> WALTER MIGNOLO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Walter\\_Mignolo&oldid=64023929](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Walter_Mignolo&oldid=64023929)>. Acesso em: 23 fev. 2023.

<sup>8</sup> Grupo formado por grandes figuras da intelectualidade acadêmica latino-americana, como por exemplo: o sociólogo peruano [Aníbal Quijano](#), o filósofo argentino [Enrique Dussel](#), o antropólogo colombiano Arturo Escobar, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, o sociólogo porto-riquenho Ramon Grosfoguel, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, entre outros. Este grupo apresenta caráter heterogêneo e transdisciplinar e mantém pesquisas conjuntas com o sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein (CANDAU; OLIVEIRA, p. 17, 2010).

### 3. METODOLOGIA

Metodologicamente, a pesquisa utilizou procedimentos e recursos de natureza bibliográfica, com viés descritivo e interpretativo, visando oferecer para os docentes em formação inicial ou continuada um repertório conceitual fundamentado nos estudos de Interculturalidade Crítica, Educação Intercultural e Pedagogia Decolonial.

Grande parte do processo de pesquisa realizado para a redação do presente trabalho foi desenvolvido utilizando-se as ferramentas de busca na internet, principalmente os serviços de busca do Google. Dentre as vantagens dos repositórios digitais pode-se destacar a possibilidade de acesso remoto, de modo a reduzir o tempo a ser empregado na tarefa de levantamento de dados e os recursos financeiros para adquirir material ou mesmo deslocamentos presenciais.

Durante a pesquisa de realização da lista de livros para docentes e discentes, os seguintes recursos foram utilizados:

- *Google Books*<sup>9</sup> – índice para pesquisar livros em que é possível ler livros e revistas, fazer o download, citar e traduzir esses materiais, sendo alguns livros e revistas fornecidos pelos editores, enquanto outros são digitalizados como parte do Projeto Biblioteca da Google LLC (empresa de tecnologia multinacional norte-americana);
- *Wikipédia*<sup>10</sup> – projeto de enciclopédia multilíngue de licença livre ou domínio público, baseado na WEB e escrito de maneira colaborativa por pessoas que objetivam desenvolver conteúdo educacional;
- *Escavador*<sup>11</sup> – este site é ideal para pesquisar sobre autores e docentes, pois, coleta, organiza e armazena de forma automática as informações que vêm direto das fontes públicas oficiais com o objetivo de transformar o Brasil em um país mais transparente, utilizando a tecnologia para facilitar o acesso às informações públicas;
- *Amazon*<sup>12</sup> – empresa multinacional de tecnologia norte-americana que oferece uma grande variedade de produtos em diversas categorias e com diversos vendedores, assim é possível encontrar livros com preços mais em conta, também, livros de difícil acesso;
- *Estante Virtual*<sup>13</sup> – portal brasileiro de comércio eletrônico que reúne o maior acervo de sebos e livreiros do Brasil, sendo possível encontrar livros esgotados na editora e fazer uma ampla cotação de preços tanto de livros usados como de livros novos.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://books.google.com.br/>>.

<sup>10</sup> WIKIPÉDIA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Wikip%C3%A9dia&oldid=66024813>>. Acesso em: 28 jun. 2023.

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://www.escavador.com/quem-somos>>. Acesso em: 28 jun. 2023.

<sup>12</sup> Disponível em: <[https://www.amazon.com.br/ref=nav\\_bb\\_logo](https://www.amazon.com.br/ref=nav_bb_logo)>.

<sup>13</sup> Disponível em: <<https://www.estantevirtual.com.br/>>.

Nos tópicos a seguir discorro sobre sugestões de livros que podem ser utilizados como material de referência bibliográfica para docentes e, material didático para construção de planos de atividades para discentes. Em alguns momentos, cabe utilizar quadros e tabelas, no sentido de organizar de forma mais objetiva o material didático-pedagógico.

### 3.1. Leituras Básicas para Docentes

Tabela 1 – Autor, Obra, Minibiografia e Principais Ideias das Indicações de Leituras Básicas para Docentes

Autor/Obra	Minibiografia	Principais ideias
Marcos Bagno <sup>14</sup> (1961- )  Preconceito Linguístico – o que é, como se faz	Intelectual reconhecido internacionalmente e bacharel em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pernambuco (1991), mestre em Linguística, também, pela UFPE (1995) e doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (2000) <sup>15</sup> . Atualmente é professor Associado do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UNB), tendo experiência na área de Linguística, com ênfase em Tradução, Sociolinguística e Ensino, com ênfase nos seguintes temas: prática de tradução francês/português, ensino de português, sociologia da linguagem, política linguística, gramática tradicional e português brasileiro.	Defesa da revisão da norma-padrão do português e a inclusão das variações linguísticas e das formas orais como expressões genuínas e corretas do português brasileiro. Na obra Preconceito linguístico, o professor defende a importância de que todos aqueles que frequentam a escola recebam uma educação linguística crítica, na qual se mostre que todos os seres humanos são dotados de capacidades cognitivas e que todas as línguas e variedades linguísticas são instrumentos perfeitos para dar conta de expressar e construir a experiência humana.
- Fernando A.	Graduado em História e Geografia pela Faculdade de Filosofia,	O livro reúne escritos de história e historiografia, em que temos a

<sup>14</sup> MARCOS BAGNO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/Marcos\\_Bagno](https://pt.wikipedia.org/wiki/Marcos_Bagno) >. Acesso em: 20 jun. 2023.

<sup>15</sup> Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/1663543/marcos-araujo-bagno>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

Novais (1933-) Aproximações: estudos de história e historiografia	Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1958) e doutorado (1973) também pela FFLCH-USP.	oportunidade de conhecer uma visão seminal da nossa história – alternando ensaios sobre a história colonial brasileira, entrevistas e breves biografias de figuras-chave de nosso país.
- Diversos autores (Paulo Henrique Borges da Rocha, José Luiz Quadros de Magalhães, Patrícia Miranda Pereira de Oliveira).  Decolonialidade a partir do Brasil - Volume II <sup>16</sup>	Livro de ensaios organizado pelo Coletivo Decolonial Brasil	Reflexão da crise da modernidade e suas consequências, bem como possíveis soluções aos desafios de nossos tempos. Destaca-se o conceito de colonialidade do saber, de Catherine Wash – com este conceito a autora crítica a propagação da visão eurocêntrica nas searas epistemológicas e científicas, onde observam-se a desqualificação de outros saberes fundados em matrizes culturais diversas. Através de 16 capítulos aborda-se a educação em vários aspectos – ensino de línguas estrangeiras, ensino jurídico, educação de jovens, adultos e idosos. –, numa reflexão sobre o assunto basilar da sociedade no contexto da crise da modernidade e suas consequências, e buscando soluções aos desafios de nossos tempos.

Fonte: A autora, 2023.

### 3.2. Leituras Complementares para Docentes

<sup>16</sup> Disponível em: <[https://www.google.com.br/books/edition/Decolonialidade\\_a\\_partir\\_do\\_Brasil\\_Volum/b74IEAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=0](https://www.google.com.br/books/edition/Decolonialidade_a_partir_do_Brasil_Volum/b74IEAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=0)>. Acesso em 25 jul. 2023.

Tabela 2 - Autor, Obra, Minibiografia e Principais Ideias das Indicações de Leituras Complementares para Docentes

Autor/Obra	Minibiografia	Principais ideias
<p>- Daniel Munduruku<sup>17</sup> (1964-)</p> <p>Coisas de índio.</p>	<p>Escritor, professor e ativista indígena que trabalha na promoção e conscientização sobre a importância da preservação das culturas dos povos originários do Brasil. Graduado em Filosofia, História e Psicologia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), mestre e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e pós-doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Diretor-presidente do Instituto Uk'a - Casa dos Saberes Ancestrais.</p>	<p>Em suas obras o autor aborda aspectos da cultura indígena e da cultura brasileira. A maioria de suas obras literárias são classificadas como literatura infanto-juvenil. Neste trabalho em específico, o autor apresenta a pais e professores referências sobre a diversidade cultural indígena em nosso país. Daniel carrega no sobrenome a identificação da nação indígena a qual pertence, Munduruku.</p>
<p>- Pedro Jônatas da Silva Chaves<sup>18</sup></p> <p>Didática, decolonialidade e epistemologias do sul: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário.</p>	<p>Bacharelado em Ciências Teológicas pela Faculdade Boas Novas (FBN), licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), licenciado em História pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e licenciado em Sociologia pela Universidade Paulista (UNIP). Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Kurios (FAK) e em Metodologia do Ensino Religioso pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE).</p>	<p>Na obra enfrenta com profundidade a reivindicação de novos estatutos epistemológicos para a didática, sugerindo flexibilizações da prática social da didática escolar e universitária. Para assim, construir uma Didática Crítica e Decolonial nos processos e práticas pedagógicos, focando nas epistemologias do Sul, com a intenção de potencializar as possibilidades de justiça cognitiva e social na formação de alunos e professores. Através de autores decoloniais, o autor propõe o rompimento com os paradigmas tradicionais da Didática (centrada nos valores eurocêntricos e imperialistas), ressaltando que os valores culturais próprios da gênese</p>

<sup>17</sup> DANIEL MUNDURUKU. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Daniel\\_Munduruku&oldid=66246143](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Daniel_Munduruku&oldid=66246143)>. Acesso em: 12 jul. 2023.

<sup>18</sup> Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/4920147/pedro-jonatas-da-silva-chaves>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

		do povo brasileiro precisam aproximar a Didática da realidade local, das tradições e culturas que nos formam e representam.
- Tatiana Fuly <sup>19</sup> Que História Você quer Contar? Caminhos para uma Educação Decolonial.	Professora formada em Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia clínica e institucional.	No livro reflete sobre a pergunta “Qual a função da educação diante da tragédia colonial?”. Para a autora, no contexto colonial, a dignidade existencial de muitos foi violentamente usurpada, inclusive através da educação – que nesse ambiente deveria ser fiel aos padrões dos donos do poder colonial e imperial. Daí a importância de lutar pelo estabelecimento de uma educação focada na prática da liberdade e da emancipação, democratizando a possibilidade de justiça social e cognitiva e, rompendo com os privilégios que naturalizam as desigualdades sociais de nosso país. Uma educação decolonial é um fenômeno que entrelaça vida, arte e conhecimento, contrariando os padrões imperiais, para assim, diversificar o reconhecimento das percepções, das gramáticas e das realidades

Fonte: A autora, 2023.

### 3.3. Leituras Básicas para Discentes

#### 3.3.1. Contos Indígenas Brasileiros – Daniel Munduruku

Na “Apresentação” do livro Contos indígenas brasileiros, publicado em 2004, o autor, Daniel Munduruku, afirmou:

O Brasil é o país da diversidade cultural e linguística. Aqui em nossas terras, convivem mais de 250 povos diferentes, falando 180 línguas e dialetos, morando em todos os estados desse imenso país. São mais de 750 mil pessoas, segundo os últimos

<sup>19</sup> Disponível em: < <https://br.linkedin.com/in/tatiana-fuly>>. Acesso em 24 jul. 2023.

dados do IBGE, que buscam manter acesas as chamas de sua tradição e o equilíbrio de suas próprias vidas. (MUNDURUKU, 2004, p. 04-05)

Os oito contos selecionados pelo autor, a partir de um critério linguístico, têm a intenção de retratar a caminhada de alguns de nossos povos indígenas do norte ao sul do país – Guarani, Karajá, Munduruku, Tukano, Nambikwara, Terena, Kaingang e Taulipang –, através de seus mitos sobre o fogo, o fumo, o dilúvio, a terra, o sol, a curupira, o raio e o amadurecimento. A leitura dessas histórias apresenta às crianças e adolescentes uma rica visão de nossa herança cultural.

### **3.3.2. Coisas de Índio - Versão Infantil<sup>20</sup>, Daniel Munduruku**

Nesta versão, o autor aborda a diversidade da identidade indígena e explica ao leitor particularidades de sua cultura – as aldeias, a língua e as artes –, nos dando recursos para celebrar o respeito e a valorização das diferenças ao mesmo tempo que desmistifica fantasias sobre o modo de vida das populações originárias de nosso país. Além de tudo, desperta nos leitores o interesse por outras áreas do conhecimento envolvidas no contexto como, por exemplo, História, Geografia, Antropologia, Artes e Ecologia.

3.3.3. Nós: Uma antologia de literatura indígena<sup>21</sup> - Daniel Munduruku, Ariabo Kezo, Tiagp Hakiy, Edson Kayapó, Edson Krenak, Cristino Wapichana, Estevão Carlos Taukane, Jera Poty Mirim, Rosi Waikhon e Yaguarê Yamã. Organização de Maurício Negro (2019).

Nesta belíssima antologia ilustrada por Mauricio Negro, o leitor vai conhecer dez histórias contadas ou recontadas por escritores de diferentes nações indígenas, a saber: Mebengôkre Kayapó, Saterê-Mawé, Maraguá, Pirá-Tapuya Waíkhana, Balatiponé Umutina, Desana, Guarani Mbyá, Krenak e Kurâ Bakairi. Contém glossário e texto informativo sobre o povo indígena de origem de cada autor. Através de contos sobre os mais diversos temas – mitos de origem às histórias de amor impossível e relações intergeracionais.

## **3.4. Leituras Complementares para Discentes**

---

<sup>20</sup> Disponível em: <[https://www.google.com.br/books/edition/Coisas\\_de\\_%C3%Adndio/PxTRxchuc9EC?hl=pt-BR&gbpv=0](https://www.google.com.br/books/edition/Coisas_de_%C3%Adndio/PxTRxchuc9EC?hl=pt-BR&gbpv=0)>. Acesso em 24 jul. 2023.

<sup>21</sup> Disponível em: <<https://www.google.com.br/books/edition/N%C3%B3s/5EWDxwEACAAJ?hl=pt-BR>> . Acesso em 24 jul. 2023.

### 3.4.1. Contos Encantados da América Latina, Celina Bodenmüller e Fabiana Prando<sup>22</sup>

Ao apresentar uma coletânea de 18 contos encantados oriundos da tradição oral dos mais diversos países da América Latina, esta antologia permite experimentar a pluralidade cultural da América Latina. Os contos, além de lindos e reflexivos, compartilham as lendas e mitologias deste vasto e diverso território – uma diversidade que vai da cultura indígena nativa até mesmo as influências das culturas colonizadoras. A partir dessa multiplicidade cultural, as histórias conduzem o leitor a países como Peru, Brasil, Guatemala, México, Equador.

Celina Bodenmüller é escritora, livreira e radialista – apresenta o programa "Era uma vez" na rádio Mega Brasil On-Line, no qual entrevista escritores e contadores de histórias. Fabiana Prando é contadora de histórias, escritora e mestre em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), mantém um perfil, o Fabulana, no YouTube e no Spotify. As autoras, Bodenmüller e Prando, repetem a parceria literária em outros trabalhos, como por exemplo: Flor de Lirolay e outros contos da América Latina e Cada macaco no seu galho!

### 3.4.2. A África recontada para crianças, Avani Souza Silva e Lila Cruz

Este criativo livro nos leva em uma intensa e bem-humorada jornada pelas histórias contadas por contadores de história nos países africanos onde também se fala português: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. As histórias deste livro contêm adivinhas, músicas, descrições de gastronomia, vestimentas, costumes e imaginário desses povos, dentre outros elementos que constituem a cultura de um país. Sendo, portanto, um convite à imersão em diferentes culturas e um elogio à nossa língua. Este trabalho é sobretudo um tributo à África e à língua portuguesa, oferecendo uma grande oportunidade de conectar, a nós, brasileiros, a cultura africana por tantas vezes relegada ao longo de nossa história.

Lila Cruz<sup>23</sup> é uma ilustradora e quadrinista baiana, dedicada a fazer ilustrações para crianças e adolescentes e a criar personagens. Avani Souza Silva, escreveu, também, um complemento a essa história, “A Ásia recontada para crianças: histórias de Goa, Macau e Timor-Leste”<sup>24</sup>, em que com

<sup>22</sup> Disponível em: < [https://books.google.com.br/books/about/Cada\\_macaco\\_no\\_seu\\_galho.html?id=xmT1zwEACAAJ&source=kp\\_author\\_description&redir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books/about/Cada_macaco_no_seu_galho.html?id=xmT1zwEACAAJ&source=kp_author_description&redir_esc=y) >. Acesso em 26 jul. 2023.

<sup>23</sup> Disponível em: < [https://books.google.com.br/books/about/Rita\\_e\\_o\\_Manual\\_Para\\_Ser\\_Astronauta.html?id=1qbxzwEACAAJ&source=kp\\_author\\_description&redir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books/about/Rita_e_o_Manual_Para_Ser_Astronauta.html?id=1qbxzwEACAAJ&source=kp_author_description&redir_esc=y) >. Acesso em 26 jul. 2023.

<sup>24</sup> Disponível em: < [https://www.amazon.com.br/%C3%81sia-recontada-para-crian%C3%A7as-Timor-Leste/dp/6559100510/ref=sr\\_1\\_1?\\_mk\\_pt\\_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&qid=3ULW6SRTKRUIT&keywords=a+asia+recontada+para+crian%C3%A7as&qid=1690387453&s=books&prefix=a+asi+recontada+para+crian%C3%A7as%2Cstripbooks%2C786&sr=1-1](https://www.amazon.com.br/%C3%81sia-recontada-para-crian%C3%A7as-Timor-Leste/dp/6559100510/ref=sr_1_1?_mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&qid=3ULW6SRTKRUIT&keywords=a+asia+recontada+para+crian%C3%A7as&qid=1690387453&s=books&prefix=a+asi+recontada+para+crian%C3%A7as%2Cstripbooks%2C786&sr=1-1) >. Acesso em 26 jul. 2023.

originalidade nos conduz até o Oriente, recontando histórias tradicionais de antigas colônias portuguesas no continente asiático – Goa (na Índia), Macau (na China) e Timor-Leste (ilha localizada entre a Indonésia e a Austrália).

Avani Souza Silva<sup>25</sup>, Graduada em Letras Clássicas e Vernáculas pela Universidade de São Paulo (1978), Licenciada em Língua Portuguesa e Literaturas Portuguesa e Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1978), Especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001), mestre em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (2007) e doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (2015). Seus estudos e pesquisas tem ênfase em literatura e cultura dos países africanos de língua portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Identidade Cultural, Linguagens do Imaginário, tradições orais preservadas pela literatura de Cabo Verde, literatura infantil e juvenil e formação de contadores de histórias crioulas. Tem grande experiência com formação de professores para o ensino da literatura e da cultura africana de língua portuguesa.

### 3.4.3. O Karaíba: Uma História do pré-Brasil<sup>26</sup> – Daniel Munduruku

Na “Apresentação” da obra Daniel Munduruku discorre:

Este romance procura reconstituir um pouco da cultura pré-cabraliana. Não está completa. Há muitos estudos científicos que podem ajudar-nos a compreender melhor o que aqui foi contado. Caberá ao leitor e à leitora completarem essa história. Ela termina quando começa a história narrada pelos invasores. (MUNDURUKU, 2018, p. 5-6)

Na narrativa cheia de aventuras presente neste livro, temos a possibilidade de imaginar um pouco sobre como os povos originários do Brasil viviam antes da chegada dos colonizadores europeus: como eram suas organizações sociais, sua estrutura de vida e como aproveitavam de diversas maneiras a exuberante natureza que os cercava. Nesta história, a população que teve seu território conquistado e não descoberto pelos europeus, tem uma existência pujante, com amores, dramas e ansiedades em relação ao futuro.

<sup>25</sup> Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/2050393/avani-souza-silva>>. Acesso em 26 jul. 2023.

<sup>26</sup> Disponível em: [https://www.amazon.com.br/Kara%C3%A9-Uma-Hist%C3%B3ria-pr%C3%A9-Brasil/dp/8506083192/ref=sr\\_1\\_1?mk\\_pt\\_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&keywords=O+Kara%C3%A9+Uma+Hist%C3%B3ria+do+pr%C3%A9-Brasil&qid=1690388101&s=books&sr=1-1](https://www.amazon.com.br/Kara%C3%A9-Uma-Hist%C3%B3ria-pr%C3%A9-Brasil/dp/8506083192/ref=sr_1_1?mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&keywords=O+Kara%C3%A9+Uma+Hist%C3%B3ria+do+pr%C3%A9-Brasil&qid=1690388101&s=books&sr=1-1)>. Acesso em 26 jul. 2023.

Em suma, não se trata de esgotar o repertório de autores e narrativas. Mas sim de experimentar histórias contadas, sempre dentro de uma perspectiva da diversidade espaço-temporal, como algo que seja capaz de criar diferentes percursos de formação inicial e continuada de docentes, no sentido de reconhecer e aprofundar a matriz da prática pedagógica decolonial.

#### **4. ESTUDOS DE BRASILIDADE NA PERSPECTIVA DECOLONIAL**

De modo geral, os professores, em formação inicial ou continuada, com atuação na Educação Básica precisam estar atentos para o material pedagógico que aparece no formato dos livros didáticos – no caso do Brasil temos o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), como uma política pública de amplo impacto que fornece livros para os estudantes das escolas públicas.

Assim, dentro da proposta geral apresentada pelo presente trabalho, os docentes que utilizam livros didáticos da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas precisam analisar as perspectivas do “Ocidentalismo” e da “Decolonialidade”, no sentido de assumir práticas baseadas na Interculturalidade Crítica, na Educação Intercultural e na Pedagogia Decolonial.

##### **4.1 Problematizando o Ocidentalismo e o Eurocentrismo**

Para o presente trabalho, o mapeamento das análises decoloniais se justifica tanto para tecer considerações sobre as condições históricas de produção dos livros didáticos, como para levantar conceitos que podem ser úteis para nossas reflexões em tempos de globalização e cosmopolitismo. Não nos atentaremos às análises mais aprofundadas de cada obra, propondo tão somente elencar os traços do que foi denominado eurocentrismo e ocidentalismo.

Os temas discutidos por Kostas Vlassopoulos na introdução ao livro *Unthinking the Greek Polis* (2007) nos faz refletir sobre a conexão do conceito de *Ocidentalismo* com os muitos silenciamentos históricos ocorridos no processo de escrita da história. O “silêncio” histórico ao qual Vlassopoulos refere-se, bem como a falta de uma “leitura indiciária” (Meneses, 1998, p. 77), implica em erros teórico-metodológicos, como o anacronismo, e em interpretações etnocêntricas e eurocêntricas, como o ocidentalismo, por exemplo.

Há na historiografia muitos grupos sociais e períodos históricos silenciados e/ou interpretados seguindo abordagens teórico-metodológicas que não atentam para a “necessidade diversificada de conhecer objetos complexos que não se esgotam num tratamento unificado.” (Meneses, 1998, p. 82). É essa questão que Vlassopoulos (2008, p. 1-10) aponta ao problematizar a escrita da história através do conceito de “silêncios”:

Os silêncios entram no processo de produção histórica em quatro momentos cruciais: o momento da criação dos fatos (a fabricação das fontes); o momento da composição dos fatos (a fabricação dos arquivos); o momento da recuperação dos fatos (a

fabricação de narrativas); e o momento da significação retrospectiva (a fabricação da história em primeira mão).

Para Vlassopoulos, o “Ocidentalismo” é prejudicial à escrita histórica, pois faz parecer que tudo evolui a partir de um ponto primitivo bárbaro, assim tratando seu suposto começo como inculto e incapaz de ser autoexplicativo, além de inventar uma tradição histórica focada em um ideal que constrói um outro imediato – o Oriente –, excluindo, marginalizando e, desconsiderando vozes que não sejam da tradição judaico-cristã e greco-romana. Portanto, é preciso problematizar o estabelecimento da racionalidade científica ocidental, possibilitando, assim, a visualização e respeito de outras tradições de raciocínio, pois, como assinala Kostas Vlassopoulos:

Nossa época é caracterizada pelas contradições exasperantes da ideologia que poderíamos denominar "Ocidentalismo". Ocidentalismo é a ideologia que afirma a existência de duas entidades claramente delimitadas na história mundial, como o Ocidente, o Oriente e os primitivos, e que essas entidades metafísicas têm uma genealogia (ou melhor, apenas o Ocidente tem uma verdadeira genealogia); que existe um padrão na história humana que leva à evolução do Ocidente moderno, que é o caminho natural da história, enquanto a história do Resto do mundo é um conto de aberrações que precisam ser explicadas; que o mundo inteiro verdadeiramente segue a liderança do Ocidente que um dia conseguirá assimilar; que as ferramentas conceituais e disciplinas criadas pelo Ocidente são de algum modo a forma natural de organizar a experiência e analisar a realidade do passado, e o presente fora do Ocidente, deve ser explicável nesses termos Ocidentais. (Vlassopoulos, 2007, p. 1-10)

Kostas Vlassopoulos (2007), no livro *Unthinking the Greek Polis: Ancient Greek History beyond Eurocentrism*, critica a ortodoxia sobre História Antiga da Grécia, que, interpreta a História da Grécia como parte da História da Europa, assumindo, portanto, a Grécia Antiga como uma etapa da evolução da humanidade na direção do Ocidente moderno, e a pólis Grega enquanto entidade autárquica e autônoma que organiza toda a História da Grécia Antiga. Para refutar essa ortodoxia, o autor propõe um modelo alternativo de pesquisa que retira a “História da Grécia” do isolamento Europeu, integrando a Grécia aos estudos da História do Mediterrâneo ou do Oriente Próximo. Nesse sentido, é preciso refutar a separação entre a Grécia e o Oriente a partir da crítica da oposição pólis/despotismo oriental, civilizados/incivilizados (Morales, 2010, p. 129-133).

No campo da Antropologia, que surge como ciência no século XIX, temos o evolucionismo social ou cultural de autores como Henry Morgan (1818-1881), Edward Tylor (1832-1917) e James Frazer (1854-1941), que estabeleciam uma escala evolutiva entre primitivos, bárbaros e civilizados. Na perspectiva desses autores, com o uso do método comparativo, os europeus eram representados

como superiores, caracterizando uma visão eurocêntrica que, inclusive, ajudou a legitimar a lógica colonial de subalternização de africanos e ameríndios.

Entende-se, deste modo, que os livros didáticos de ciências humanas na educação básica precisam reconhecer os diversos grupos minoritários – indígenas, negros, mulheres – em sua amplitude e diversidade, uma vez que, quando são tradicionalmente apresentados, aparecem majoritariamente na perspectiva da violência, do confronto e das disputas de narrativas. Essa visão negativa acabou produzindo e reproduzindo um apagamento e silenciamento da vivência cotidiana de grande parte da nossa população. Nesse contexto, pessoas são apresentadas a partir de estereótipos – o que produz ausências ou hiatos na operação de escrita da história (historiografia).

#### **4.2. Assumindo a Decolonialidade**

Os estudos decoloniais apresentam uma contraposição às representações estabelecidas com a colonialidade e a modernidade, sendo, portanto, um caminho de denúncia e de luta por intermédio da formulação de teorias, conceitos e categorias propostos por estudiosos dedicados a pesquisar a história do colonialismo na América Latina e no Caribe, tendo como referência as experiências e as vozes de populações e territórios conquistados.

Esse movimento de intelectuais do Sul global no sentido de se estabelecerem como produtores de ciência e não mais apenas como fornecedores de dados para o Norte do mundo demarca o desprendimento de uma lógica que demarcava a ideia de um único mundo possível, a lógica da colonialidade/modernidade capitalista (Escobar, 2003). Esse movimento tornou possível uma abertura de caminho para o reconhecimento da pluralidade de vozes e identidades, bem como a busca pelo direito à diferença e o estabelecimento de um pensamento-outro; um pensamento crítico de fronteira (Oliveira; Candau, p. 24, 2010).

Logo, a perspectiva decolonial busca mudar os termos e pensar para além das relações estabelecidas no sistema colonial – subalternidade do Sul, dominação do Norte –, para repensar as construções da diferença colonial, posicionando os sujeitos conquistados ao lado dos colonizados, reivindicando, assim, uma ruptura com os movimentos de conquistas coloniais e imperiais. Desse modo, a diferença colonial é o estabelecimento de um pensamento a partir das ruínas, das experiências marginais criadas pela colonialidade do poder. Existe uma busca por reconhecer e valorizar o conhecimento outro em busca de uma mudança de lógica, de ótica, uma mudança de paradigma da razão ocidental para uma pedagogia crítica e intercultural (Oliveira; Candau, p. 23, 2010).

Como já assinalado, a razão ocidental é um padrão de poder eurocêntrico que naturaliza hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, possibilitando a criação e reprodução de uma utopia política que naturaliza os colonizados como inferiores e incivilizados e, os colonizadores como superiores e civilizados. A naturalização dessa hierarquia global, capaz de posicionar o Ocidente como o centro e as culturas não ocidentais como inferiores e periféricas, acabam sendo desmitificadas pelos estudos decoloniais.

Por último, cabe aqui, destacar, os principais nomes dos intelectuais da América Latina que podemos estudar para nos aprofundar nos conceitos, categorias e teorias, brevemente tratados neste TCC. Para ampliar o espectro de autores temos: o sociólogo peruano Aníbal Quijano, a linguística e pedagoga norte-americana Catherine Walsh, o sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, os clássicos do pensamento negro produzidos por Aimé Césaire e Frantz Fanon, o filósofo argentino Enrique Dussel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar.

### 4.3. Pensando os Livros Didáticos

As representações sociais e ideológicas contidas nos livros didáticos precisam ser percebidas e analisadas pelos docentes, no sentido da perspectiva trazida por Helena Ragusa (2015, p. 132):

Vale lembrar, que para muitos o livro escolar constitui-se, ainda hoje, enquanto única fonte de informações sobre as diferentes sociedades e culturas existentes no mundo, e, frente às exigências sobre o processo de inclusão, seria interessante investigar de forma mais aprofundada as representações que esse material traz [...]. Talvez fosse interessante pensarmos a escrita produzida nos livros didáticos, como um “laboratório” [...].

Em termos da seleção e avaliação de livros didáticos, a historiadora Circe Bittencourt (2014), afirma que “um bom livro didático é aquele usado por um bom professor”<sup>27</sup>. Para a pesquisadora é evidente a força do livro didático enquanto material pedagógico mais utilizado em salas de aula na história da educação. Por isso, é recomendável que o livro didático seja utilizado como mais um recurso dentre muitos possíveis, como sites, livros paradidáticos, programas de TV,

---

<sup>27</sup> Bittencourt, Circe. In: Salla, Fernanda. Circe Bittencourt: "O bom livro didático é aquele usado por um bom professor". Nova Escola, 2014. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/877/circe-bittencourt-o-bom-livro-didatico-e-aquele-usadopor-um-bom-professor> >. Acesso em 06 ago. 2023.

filmes, vídeos, etc. visando dinamizar os processos de ensino-aprendizagem em que alunos e professores estão inseridos.

Nesse contexto, Bittencourt ressalta os riscos de livros didáticos serem utilizados como instrumento de formação dos docentes e/ou como base curricular, ou seja, como bibliografia única e exclusiva utilizada por professores para preparar suas aulas. Isso poderia levar a desconsideração dos conhecimentos apresentados pelas crianças, bem como, a usurpação do papel da escola – que seria de organizar e sistematizar, a partir de diversos instrumentos pedagógicos, o conhecimento escolar. Com Bittencourt (2014), portanto, apreende-se que os livros didáticos são um apoio pedagógico, em que o docente pode escolher a melhor maneira de trabalhá-lo com a turma de acordo com as informações que dispõe dos discentes – faixa etária, conhecimentos já adquiridos etc. Além disso, a preparação de aulas precisa prever a utilização de outros recursos: pesquisas em fontes primárias e secundárias, em repositórios digitais, em trabalhos de campo, dentre outros formatos.

De acordo com a autora, os professores precisam ter informações sobre os processos que permeiam a concepção e publicação dos livros didáticos, como os marcos legais (a LDB, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio) e os currículos das redes de ensino (municipais, estaduais, federais e particulares). O mercado e as grandes editoras têm quase o monopólio das publicações; assim como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)<sup>28</sup> e o Ministério da Educação (MEC).

Os docentes devem atentar para as visões reducionistas, preconceituosas e/ou ideológicas sobre os fatos históricos e questões sociológicas nos livros didáticos. Para tanto, é necessário que os profissionais de educação responsáveis pela seleção dos livros didáticos tenham preocupação com as seguintes questões: a apresentação dos conceitos fundamentais da disciplina a que a obra se destina; a bibliografia de referência bem como as indicações de leitura; a qualidade das imagens presentes no livro e se essas estão com as devidas referências; se é possível identificar os aportes teóricos – como por exemplo uma linha marxista ou weberiana, ou mesmo a tradição de pesquisa (etnográfica, de história oral ou da história cultural).

O presente TCC se ancora na perspectiva trazida por Circe Bittencourt (2014) que ressalta, a importância de que os cursos de formação de professores proporcionem um espaço para a leitura e análise da produção didática. Um questionamento presente na obra da historiadora é a ausência de conteúdos regionais e locais dos livros didáticos – o que prejudica a compreensão dos alunos sobre

---

<sup>28</sup> Avalia os conteúdos presentes nos livros didáticos com o intuito de regularizar o uso dos conceitos, minimizando a multiplicação de erros; a necessidade de apresentar um conteúdo abrangente e que tenha o maior alcance possível, um alcance nacional.

sua cidade, sua região, bem como diminui as possibilidades de o aluno estabelecer relações com outros tempos e espaços.

Para Helena Ragusa (2015) o livro didático como recurso pedagógico está entrelaçado à ideia de currículo, fazendo-se necessário refletir a respeito do livro didático enquanto um “artefato cultural”:

[...] podemos então refletir acerca desse objeto cultural, ou artefato cultural, de duas formas: como um campo onde os discursos se entrecruzam num espaço social não acabado onde também se pode negociar, dialogar, mas que também está sujeito ao modo pelo qual a escola irá organizar, delimitar, classificar, separar os saberes a serem veiculados, influenciando com efeito a construção da identidade entre os alunos [...] e, também, como aqueles que vão nortear as discussões que serão realizadas nas salas de aula, como um dos vários textos gerados a partir das políticas curriculares, movimentados por toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação (Silva, 2001 *apud* Ragusa, 2015, p. 74).

Circe Bittencourt (2014) e Helena Ragusa (2015) concordam que a escrita dos livros didáticos vincula-se tanto às orientações curriculares, quanto às leis de mercado. Esse cenário não garante a qualidade do material em nenhum dos processos pelos quais os livros didáticos passam, a saber: elaboração pelas editoras, avaliação pelo MEC e seleção pelas escolas públicas e privadas de todo o país. As mudanças constantes nas regras pelas quais o Plano Nacional dos Livros Didáticos (PNLD) tem passado demonstram que esse “artefato cultural” tem sido elaborado sem a devida atenção às necessidades daqueles que dele farão uso:

A relação existente entre o currículo e o livro didático faz com que, a cada alteração, novas edições surjam rapidamente, nem sempre adequadas, visando, sobretudo o lucro quase certo, num mercado consumidor bastante poderoso, num país onde os livros em geral, não chegam a constituir artigo prioritário (Molina, 1988 *apud* Ragusa, 2015, p. 75).

No que diz respeito à relação entre currículo e livro didático deve-se analisar o impacto que esse entrelaçamento apresenta na escrita da história presente nesses “artefatos culturais”, pois, os programas curriculares se materializam através do livro didático. Há de se levar em consideração ainda que a distribuição desses materiais ocorre em massa através do Estado, e os inúmeros incentivos estatais ofertados à indústria editorial brasileira (Ragusa, 2015, p. 75-76).

Reforça-se, deste modo, a necessidade de atenção ao que Bittencourt (2014) ressalta sobre o entrelaçamento entre o Estado, a indústria cultural e o mercado, que acabam por determinar a elaboração dos conteúdos, seleção e distribuição desses materiais. Assim, o Estado informa as instruções sobre a edição em edital lançado pelo PNLD, as editoras produzem os livros sem

apresentar concepções próprias sobre o formato ou perspectiva teórica diferente das determinadas pelo Estado, sejam essas divergentes ou complementares, e o Estado compra e distribui os livros de acordo com as escolhas de cada escola. As comunidades escolares das instituições públicas de ensino fazem a seleção de livros didáticos dentro dos que o MEC aprovou de acordo com o edital do PNLD (Ragusa, 2015, p. 76).

Sobre essa questão, Munakata apresenta uma outra versão quando afirma que o Estado não é tão soberano na história do livro didático, segundo ele: “Dos obscuros bastidores da negociação entre o MEC e as editoras faz entrever uma possível pressão destas sobre aquele, que acabaria por atender à exigência de divulgar a lista negra. Nesse sentido, não se poderia inverter a fórmula da Lei Geral da História do livro didático no Brasil e imaginar a possibilidade de as ações do Estado, em relação a esse setor, serem resultado das pressões das empresas editoriais?” (Munakata, 1997 *apud* Ragusa, 2015, p. 76).

Dessa forma, pode-se então vislumbrar que as editoras, enquanto agentes da indústria cultural brasileira, conseguem, através de poder econômico e influência política, influenciar o Estado tanto na elaboração dos editais de instrução lançados pelo PNLD, quanto na distribuição que será feita dos livros. Circe Bittencourt (2008, p. 101) ressalta a predominância dessa lógica de mercado na produção e distribuição dos livros didáticos, que reproduz com recursos estatais a dominação de algumas editoras sobre a indústria cultural do país, promovendo institucionalmente a exclusão e o silenciamento de parte da sociedade, podendo comprometer, assim, a formação identitária dos alunos e a diversidade cultural que deveriam ser a prioridade na elaboração e distribuição dos livros didáticos.

#### **4.4. O debate como atividade de mobilização docente**

Como o presente material pretende contribuir para a formação de profissionais da Educação Básica no sentido de uma mobilização voltada à perspectiva da Interculturalidade Crítica, Educação Intercultural e Pedagogia Decolonial, cabe à mobilização do recurso do “debate” circunstanciado para repensar as relações étnico-raciais na escola com o intuito de que se tornem espaços de pertencimento, com identidades reconhecidas, respeitadas e valorizadas.

Para a pedagoga e antropóloga Nilma Lino Gomes (2012), a descolonização dos currículos é um alicerce para a construção de uma sociedade democrática, contribuindo para a promoção da igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnico-raciais e sociais da sociedade. Em concordância, Hooks (2013) defende que o movimento decolonial estabelece um alicerce contra o racismo, à exclusão e a desumanização de determinados grupos humanos.

No artigo “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”, a autora Nilma Lino Gomes (2012), discute as tensões e os processos de descolonização dos currículos no Brasil, enfatizando a possibilidade de buscar uma mudança epistemológica e política. Especialmente no que diz respeito a educação em questões étnico-raciais, tanto na comunidade escolar quanto nas pesquisas científicas – notadamente quando se considera a introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos escolares de nosso país.

O debate como instrumento de formação inicial e continuada de professores deve partir de um estudo das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena no espaço escolar, no sentido de criar uma mudança epistemológica e política na formação de professores. E, portanto, para elaboração de projetos pedagógicos decoloniais voltados para a sala de aula da Educação Básica. As leis sobre educação da história indígena e africana em nosso país são um resgate das epistemologias excluídas e aniquiladas pela colonialidade do poder, do saber e do ser.

Cabe valorizar e considerar os conhecimentos indígenas e africanos – histórias, culturas, línguas e práticas educativas –, no sentido da descolonização da educação escolar. Portanto, sendo importante a construção de um processo educativo que tenha como ponto de partida a nossa realidade, a vivência e experiência dos derrotados na guerra de conquista colonial.

Os vídeos abaixo ajudariam a propor esse panorama, no sentido histórico e sociológico, trazendo elementos para os docentes em processo de formação inicial ou continuada ampliarem seu repertório sobre a temática, ou mesmo para planejarem materiais pedagógicos dentro de uma perspectiva decolonial.

Tabela 3 – Indicação de vídeos para Atividades Pedagógicas

<i>Material</i>	<i>Link</i>
Os Indígenas - Raízes do Brasil #1	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=cQkA5PDow2s&amp;t=504s">https://www.youtube.com/watch?v=cQkA5PDow2s&amp;t=504s</a>
Os Africanos - Raízes do Brasil #3	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s&amp;t=4s">https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s&amp;t=4s</a>

Fonte: A autora, 2023.

Assim, a Pedagogia Decolonial deve ser incluída como uma perspectiva teórica e metodológica capaz de resistir e combater o colonialismo e a colonialidade que desumanizaram e subalternizaram as populações dos territórios conquistados, através de processos de reificação da racionalidade e da modernidade europeia.

O debate também é um recurso para desconstruir as representações eurocêntricas e colonialistas que estereotipam racialmente os povos indígenas enquanto “índio pacífico e submisso”, “selvagem”, “pelado”, “sem conhecimentos” e “enganados com presentes e espelhos”. Enfim, contrapor os processos sociais e políticos que marginalizam, silenciam e homogeneizam os povos originários.

Algumas atividades e perguntas podem ser formuladas e aplicadas, no sentido de criar uma afinidade e um consenso acerca da decolonialidade. Uma pergunta mobilizadora pode ser a seguinte: *Como o “descobrimento” do Brasil pode ser problematizado pelos estudos decoloniais?* Assim, temos um roteiro inicial que pode ser ampliado da seguinte forma:

- Debater os conceitos de descobrimento e conquista; colonialidade/modernidade;
- Reconhecer a diversidade da população original que habitava o território conquistado pelos portugueses;
- Ilustrar a diversidade étnico-linguística dos povos originários;
- Caracterizar e examinar os preconceitos linguísticos que reproduzimos;
- Reconhecer o conceito de decolonialidade e a perspectiva da Pedagogia Decolonial;
- Criar hipóteses sobre a brasilidade na perspectiva de uma educação decolonial e intercultural.

Uma outra vertente para o debate seria abordar o Preconceito Linguístico e a Diversidade Linguística brasileira e indígena. Uma pergunta inicial seria: *O que é falar e escrever bem?* A partir dessa pergunta podemos refletir sobre diversidade linguística, quer dizer, as várias formas de expressão linguística, sejam por razões regionais, sociais, faixa etária, econômicas, políticas e identitárias.

Essa é uma questão importante para todos nós da comunidade escolar, especialmente, alunos e professores, que, trabalham juntos para construir conhecimento em sala de aula. No que diz respeito a diversidade linguística há por parte da comunidade escolar, especialmente os professores, uma contradição quanto às relações de poder. Visto que embora tenhamos consciência de que existe diversidade linguística, exigimos o emprego da norma culta da língua portuguesa em provas e

demais trabalhos acadêmicos sob pena de o aluno ser avaliado negativamente se houver incorreções linguísticas. Fazemos isso com a justificativa de que os jovens irão se tornar profissionais, ingressarão em cursos de nível superior e no mercado de trabalho, sendo, então, cobrados quanto ao uso padrão da língua portuguesa.

Para fundamentar o debate acerca do preconceito linguístico do professor, cabe trazer o argumento do linguista e filólogo Marcos Bagno:

No Brasil, o português apresenta alto grau de diversidade e variabilidade, não só por causa da extensão territorial, que gera diferenças regionais, mas principalmente por causa da injustiça social que faz do Brasil um dos piores distribuidores de renda. Essas diferenças de status social explicam a existência do abismo linguístico entre os falantes das variedades não padrão do português brasileiro e os falantes da variedade culta ensinada na escola. Como a educação é um privilégio de pouca gente em nosso país, uma quantidade gigantesca de brasileiros permanece à margem do domínio da norma culta (Bagno, 1998. p. 19).

O preconceito linguístico é, segundo este autor, todo juízo de valor negativo – reprovação, repulsa, desrespeito – às variedades linguísticas de menor prestígio social, estando diretamente ligado a outras formas de preconceitos, tais como: o regional, o cultural, o socioeconômico e o identitário.

Ainda segundo Bagno (1998), a causa fundamental do preconceito linguístico é a utilização da língua, no nosso caso, a portuguesa, por parte das elites econômicas, políticas e intelectuais como forma de dominação para oprimir as classes subalternizadas e manter a segregação social, que, utilizam o seu poder para determinar o uso padrão da língua, tornando a mesma uma ferramenta de exclusão. Portanto, preconceito linguístico é uma forma de discriminação social que consiste em julgar o indivíduo pela forma como ele se comunica, seja oralmente, seja por escrito.

O debate pode versar, ainda, sobre o significado ideológico da palavra "descobrimento", caracterizando a diferença entre os termos descobrimento e conquista do Brasil.

A viagem de Cabral suscita, pelo menos, dois problemas: o primeiro, muito discutido, é que a tradição e a historiografia deram à sua viagem o nome de “descobrimento do Brasil”, o que envolve um claro *eurocentrismo*. Se os portugueses descobriram os tupiniquins, tupinambás etc., eles foram também descobertos pelos índios. Falar em descobrimento do Brasil, como em descobrimento da América, é a visão do vencedor. [...] não há descobrimento da América porque ela não existia; havia, sim, um território. A América foi inventada, não descoberta. O Brasil também teria que ser inventado. O desdobramento dessa ideia dá, por vezes, lugar a equívocos. Um deles se desenvolveu nos anos 60 e 70: se essa é a visão do vencedor, do colonialismo e do imperialismo, então a nossa história teria que ser escrita do ponto de vista contrário, isto é, do vencido, dos índios. Isso é um delírio, porque não somos índios (Novais, 2000).

Assim, o caráter ideológico do conceito de descobrimento reforça uma ideia de elogio à conquista portuguesa, minimizando a ideia de conflito que presidiu a expansão portuguesa nas Américas. A expansão marítima e comercial portuguesa pode ser interpretada como um empreendimento que buscava dar respostas à crise geral – peste negra, fome, crise monetária – que se instalou na Europa do século XIV, mas, ao mesmo tempo, relacionadas às características da constituição e manutenção do reino português – sobrevivência da nobreza, aristocratização da burguesia e mercantilização do Estado.

Cabe ressaltar que o denominado “descobrimento do Brasil” é uma consequência da tentativa da Coroa portuguesa de preservar a exclusividade da navegação no Atlântico Sul. Como caminho de acesso às Índias, afirmando-se, assim, diante do cerco de um vizinho poderoso – Castela (Espanha).

A gênese do empreendimento de ultramar dos portugueses acontece, portanto, na conjugação entre os interesses de um Estado mercantil (porém sem lógica comercial), uma nobreza ávida por recompor e estender seus domínios (sem se aburguesar), e por comerciantes interessados em tornar seus negócios mais prósperos para que pudessem reinvestir seus lucros em um processo de ascensão social que não desestruturaria o ideal antigo da sociedade (Antigo Regime).

O Reino de Portugal iniciou seu processo expansionista em 1415. Quando analisamos essa expansão a partir da noção do “descobrimento do Brasil”, surge a questão do acaso ou intencionalidade deste acontecimento histórico. E foi no século XVII que a ideia de acaso se difundiu enquanto explicação. Especificamente a partir de uma perspectiva histórica providencialista que imputava uma dimensão sagrada à chegada dos portugueses na América – o que minimizava a ideia da conquista. Assim, percebe-se o papel da Igreja Católica e de seus fiéis no ato fundador do Novo Mundo – a celebração da Primeira Missa descrita na carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei Dom Manuel I, em que está documentada a intenção dos portugueses de reintegrar as terras conquistadas ao domínio de Deus, da Igreja Católica e da Monarquia.

O trecho da entrevista com o historiador Fernando Novais (Anexo A), traz reflexões sobre o significado do emprego da palavra “descobrimento” para designar as conquistas do Brasil e das Américas. O eurocentrismo, de considerar a Europa socialmente mais importante do que os povos ameríndios. E o anacronismo, de atribuir aos protagonistas de determinado momento histórico o conhecimento do que veio depois da época por eles vivenciada.

Por fim, seria interessante trazer a música *Tiro ao Álvaro* de Adoniram Barbosa como forma de mobilizar o debate – que pode ser ouvida, até para sensibilizar os presentes.

Tabela 4 – Letra da música *Tiro ao Álvaro* de Adoniram Barbosa

De tanto levar frechada do teu olhar/ Meu peito até parece sabe o  
 quê?/ Tauba de tiro ao alvaro/Não tem mais onde furar/ O teu  
 olhar mata mais do que bala de carabina/ Que veneno estriçnina/  
 Que pecheira de baiano/ O teu olhar mata mais que  
 atropelamento de artomóvi/ mata mais que bala de revórvi

Fonte: Letras de Música, 2023. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/elis-regina/101410/>>. Acesso em 15 set. 2023.

Os versos de *Tiro ao Álvaro* nos permitem repensar que palavras como “tauba”, “frechada” e “artomóvi” não estariam simplesmente “erradas”, pois um sistema linguístico não é homogêneo e comporta variações. Nesse sentido, uma avaliação realizada em termos de certo/errado ignora que os contextos sociais em que vivemos são regidos por relações de poder, em que a palavra pode rotular o falante como inadequado. Assim, fica evidente que mais do que uma questão linguística, sobressaia a dimensão social, cultural e econômica dos que detém o poder nas diferentes situações de fala.

Assim como na letra de música, estamos em um momento em que a mídia tem veiculado produções que elucidam a variabilidade linguística que nossa realidade brasileira produz constantemente. Cabe aos docentes se apropriarem dessas produções diversificadas e problematizarem essa realidade no contexto da sala de aula.

Dentre os objetivos desenvolvidos ao longo do TCC temos os seguintes pontos que precisam ser mobilizados entre os docentes em processo de formação inicial e continuada: introduzir e contextualizar os estudos decoloniais; discutir os conceitos de Colonialidade, Decolonialidade, Diferença Colonial, Interculturalidade Crítica, Educação Intercultural e Pedagogia Decolonial; apresentar os autores como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Catherine Walsh e Abdelkebir Khatibi. Cabe assim, pensar os limites e possibilidades que se constituem na interface com a BNCC e, eventualmente, com o currículo de instituições escolares ou de redes de ensino.

Por fim, dentro desse percurso diversificado se tem a possibilidade de trabalhar com a *competência* de aplicar os conceitos dos estudos decoloniais para a compreensão dos processos históricos, geográficos e sociais da conquista do território do brasileiro. E, com isso desenvolver a *habilidade* de compreensão das concepções ideológicas que permeiam as relações de poder que o colonialismo moderno europeu exerceu e ainda exerce, no formato da colonialidade, sobre o saber,

o ser e o poder das populações originárias de nosso país, mas também, sobre toda sociedade brasileira.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente Produto Educacional adota-se a perspectiva de que descolonizar o currículo significa questionar, em todas as áreas do conhecimento, as práticas pedagógicas, assim como a suposta universalidade de qualquer saber, modo de viver e existir (ser). Assim, os planejamentos pedagógicos precisam considerar as identidades periféricas e marginais de nosso país. Para, assim, promover a transformação social a partir do questionamento da epistemologia do silenciamento colonial e ocidental, em termos de um pensamento-outro – um pensamento de fronteira que supere o etnocentrismo eurocêntrico.

Neste sentido, descolonizar a educação significa promover a equidade entre as diversas formas de pensar e produzir conhecimentos a ponto de que não haja hierarquizações e dicotomias do tipo civilizado/incivilizado, científico/não-científico, literário/não-literário etc. Concretamente romper com a ideia de que o ensino escolar não é científico/ensino universitário é científico; escritos das populações originárias não são literatura/escritos jesuítas sobre indígenas são literatura; o colonizador europeu é civilizado/a população conquistada é incivilizada; etc.

Contudo, ressalta-se, que a descolonização do currículo exige que os profissionais da educação repensem os próprios objetivos da educação de maneira intercultural e crítica – um movimento que não é simples e, que, portanto, gera tensões, conflitos e negociações – tal qual Vera Maria Ferrão Candau e Luiz Fernandes de Oliveira (2010), afirmam em “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”, artigo basilar para a confecção deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Importante pontuar que, tendo em vista os currículos da Educação Básica e as citadas leis, escolhi refletir sobre a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial, visto que estas perspectivas educacionais garantem o igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira – enfrentando a colonialidade do poder, do saber e do ser. Em suma, os conteúdos propostos a partir desse viés possibilitam uma reeducação das relações étnico-raciais, criando espaços étnicos de pertencimento, com direitos garantidos e identidades reconhecidas, respeitadas e valorizadas.

Uma defasagem, amplamente identificada e discutida nas referidas leis é a não previsão da obrigatoriedade do ensino de história indígena e africana nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores (licenciaturas). Por isso, a decisão de que o presente produto educacional fosse prioritariamente destinado aos professores em formação nos cursos técnicos, nas licenciaturas e nas pós-graduações focadas em ensino na Educação Básic

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. O perigo de uma única história. **TED**, 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>>. Acesso em: 29 Jul 2023.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 1998.
- BITTENCOURT, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos**: São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, C. O bom livro didático é aquele usado por um bom professor. **Nova Escola**, 1 Fev 2014. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/877/circe-bittencourt-o-bom-livro-didatico-e-aquele-usado-por-um-bom-professor>>. Acesso em: 6 Ago. 2023.
- BODENMÜLLER, C; PRANDO, F. **Cada macaco no seu galho!** Itapira: Estrela Cultural, 2021.
- CHAVES, Pedro J. **Didática, decolonialidade e epistemologias do Sul**: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário. Curitiba: CRV, 2021.
- ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, Online, n. 1, p. 51-86, 2003.
- FULY, T. **Que História Você quer Contar?** Caminhos para uma Educação Decolonial. Curitiba: Appris, 2022.
- GALLINDO, L. S.; SILVA, M. M. Pedagogia Decolonial–Kantteatro: prática de uma educação antirracista. **Revista Semana Pedagógica**, Online, v. 1, n. 1, 2019.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, Online, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
- GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, Online, v. 31, p. 25-49, 2016.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- MENESES, U. T. B de. As marcas da leitura histórica: arte grega nos textos antigos. **Manuscrita: Revista de Crítica Genética**, São Paulo, n. 7, 1998.
- MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, Online, v. 32, n. 94, 2017.
- MORALES, F. A. Resenha de *Unthinking the Greek Polis: Ancient Greek History Beyond Eurocentrism*. **Mare Nostrum**, Online, v. 1, n. 1, p. 129-133, 2010.
- MUNDURUKU, D. **O Karaíba**: uma História do pré-Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 2018.
- MUNDURUKU, D. **Contos Indígenas Brasileiros**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

- MUNDURUKU, D. **Coisas de índio: versão infantil**. São Paulo: Callis Editora, 2021.
- NEGRO, M. (Org.). **Nós: uma antologia de literatura indígena**. Companhia das Letrinhas, 2019.
- NOVAIS, F. "Não podemos nos transformar em índios", diz Fernando Novais. **[entrevista concedida a João Batista Natali]**. **Folha**, 2000. Disponível em: <[https://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/entre\\_16.htm](https://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/entre_16.htm)>. Acesso em: 31 Jan. 2023.
- NOVAIS, F. A. **Aproximações: estudos de história e historiografia**. 2005.
- OLIVEIRA, L. F. D.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.
- QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- PEREIRA, A. C. B. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História. **Revista Tempo e Argumento**, Online, v. 10, n. 24, p. 88-114, 2018.
- RAGUSA, H. A História dos Cristãos-Novos no Brasil Colonial e a Escrita nos Livros Didáticos: Um Estudo Comparativo. **Antíteses**, Online, p. 479-490, 2015.
- SILVA, A. S. **A África recontada para crianças**. São Paulo: Martin Claret, 2020
- SETH, S. Razão ou raciocínio? Clio ou Shiva? **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Online, v. 6, n. 11, p. 173-189, 2013.
- VLASSOPOULOS, K. **Introduction. Unthinking Greek Polis. Ancient Greek History Beyond Eurocentrism**. Cambridge: CUP, 2007.

**ANEXO A - Entrevista<sup>29</sup> com o historiador Fernando Novais sobre a celebração dos 500 anos do descobrimento do Brasil**

A entrevista com o historiador Fernando Novais, contextualizada na celebração dos 500 anos do descobrimento do Brasil no ano 2000, permite pensar sobre os conceitos de “descobrimento” e de “conquista territorial”

Historiador vê diferença entre estudar a visão do índio e reconstituir a história com seu ponto de vista.

(24/4/2000)

*"Não podemos nos transformar em índios"*, diz Fernando Novais

João Batista Natal – reportagem local

Autor de um dos principais clássicos da historiografia colonial: "Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1801)", o historiador Fernando Novais considera que em 1500 não houve Descobrimento do Brasil, e sim o surgimento das bases da colonização portuguesa. Leia a seguir os principais trechos da entrevista que Novais concedeu à Folha, em sua casa.

**Folha** - O Brasil está comemorando efetivamente 500 anos?

**Fernando Novais** - Não há nenhuma nação que não tenha comemorações. Toda nação necessita de memória e de passado para se legitimar. As comemorações são lembradas de duas formas: uma pelo governo, por discursos, por inaugurações, e outra pelo mundo acadêmico, em simpósios e congressos. No Brasil e em Portugal têm havido os dois tipos de comemoração. Uma das maneiras que meus colegas historiadores inventam para discutir o assunto é falar de outros assuntos, mas eu preferia falar apenas de **Descobrimento**. Caracterizar a viagem de Cabral como a do **"Descobrimento do Brasil"** e a carta de Pero Vaz de Caminha como uma "certidão de batismo" tem pressupostos que precisam ser discutidos. Há um **etnocentrismo** evidente que expressa a visão do conquistador, do vencedor. Os portugueses seriam o agente e os índios, os "descobertos", os protagonistas passivos do episódio.

**Folha** - Seria então necessário também levar em conta o ponto de vista dos índios?

---

<sup>29</sup> Disponível em: <[https://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/entre\\_16.htm](https://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/entre_16.htm)>. Acesso em: 31 jan. 2023.

**Novais** - A **crítica do etnocentrismo** é verdadeira e não é nova. Mas isso não deve levar à idéia de que nós temos de reconstituir a história do ponto de vista dos vencidos. Nós não podemos nos transformar em índios. Uma coisa é fazer o estudo da visão dos índios e outra é reconstituir a história a partir do seu ponto de vista. Há estudos recentes de **etno-história**, como o que Padden fez no México e Wachteel no Peru, em que se estuda como os índios perceberam o **descobrimento, a conquista e a colonização**. São estudos de mentalidades. A história precisa ultrapassar os pontos de vista do vencido e do vencedor e dizer alguma coisa a mais. Como nação, somos herdeiros dos europeus, dos índios e dos negros, mas todos não participam da mesma maneira na nossa formação. Um foi o vencedor e os dois outros foram os vencidos.

**Folha** - Em 1500 não há, então, um "**nascimento**"?

**Novais** - Não há. Acreditar nisso seria incorrer num **anacronismo**, que é a segunda observação que queria fazer. Curiosamente, os historiadores têm discutido há bastante tempo o **etnocentrismo**, mas raramente discutem o anacronismo. Quando se fala "Descobrimento do Brasil", o etnocentrismo está no Descobrimento, e o anacronismo, na palavra Brasil.

**Folha** - **O que é o anacronismo?**

**Novais** - Para reconstituir determinado segmento do passado, o historiador precisa esquecer o que ele sabe que aconteceu depois. O historiador incorre no anacronismo quando ele imputa aos protagonistas o conhecimento sobre os acontecimentos posteriores. A reconstituição se torna uma "profecia do passado".

**Folha** - É o que está acontecendo agora?

**Novais** - Em todo o discurso historiográfico há o problema do **anacronismo**. Porém, quando a nação é o objeto do discurso do historiador, o perigo do anacronismo é muito maior, porque a nação precisa de passado para se legitimar. Quanto maior o passado, melhor a legitimação. Os franceses, por exemplo, vêem seu passado mais remoto na Gália romana. No caso do Brasil, reconstituir a viagem de Cabral como **Descobrimento do Brasil** pressupõe imaginar que ele já sabia que iria se constituir no século 19 uma nação com esse nome. Isso é anacronismo. E a viagem se torna fundadora, isto é, um mito.

**Folha** - O que é, então, o Brasil?

**Novais** - O Brasil é um povo que se constituiu numa nação, que por sua vez se organizou como Estado. Em 1500 não havia nenhuma dessas três coisas. Logo, **não houve Descobrimento do Brasil, porque o Brasil não existia nem estava encoberto.** O que naquele momento surgiram foram as bases da **colonização portuguesa**, a qual por sua vez é a base da nossa formação. A história do **Brasil é essencialmente a de uma colônia que se transformou numa nação.** Logo, a colonização é a base de nossa história e nesse sentido Cabral é importante.

**Folha** - O sentimento da diferença do colonizador é então bem posterior?

**Novais** - Exatamente. Isso ocorreu quando a população começou a se pensar como diferente de seus antecessores. Primeiro, luso-brasileiros. Depois, menos lusos e mais brasileiros. Até se sentirem somente brasileiros. Isso ocorre só a partir da segunda metade do século 18, e não antes.

**Folha** - Até então as pessoas não se sentiam "brasileiras"?

**Novais** - Até o início do século 19, **"brasileiro" era o comerciante do pau-brasil.** É uma das diferenças entre os hispano-americanos e os luso-americanos. Na América espanhola, desde o fim do século 16, os espanhóis nascidos na colônia se chamavam de "criollos". Não há no Brasil palavra equivalente. Havia no Nordeste a palavra "mazombo". A partir do século 17 usava-se por aqui a palavra "reinol" para designar os portugueses nascidos em Portugal. Logo, diferentemente dos hispano-americanos que se identificavam por aquilo que julgavam ser ("nosotros somos criollos"), **os luso-americanos identificavam-se negativamente por aquilo que sabiam não ser** ("nós não somos reinóis"). Isso é importante para compreendermos porque na América espanhola o processo foi muito mais revolucionário. Por aqui foi uma transição dinástica.

**Folha** - Os portugueses não queriam criar uma nação, mas sim uma colônia.

**Novais** - Exato. A colonização não começou com Cabral. Começou em 1532, com Martim Afonso de Souza. Reitero: **a viagem de Cabral é importante, mas não é "Descobrimento".**

**Folha** - Quando as viagens começaram a ser denominadas como **"Descobrimento"**?

**Novais** - Viagens no Atlântico existem sempre desde a alta Idade Média. Mas eram isoladas e de cabotagem. A partir dos séculos 15 e 16 elas aumentam de número, passam a se articular, levando a

êxitos no reconhecimento do mundo, e são chamadas **viagens de Descobrimientos**.

**Folha** - Qual a importância desse novo tipo de viagem?

**Novais** - Até o século 16 as civilizações permaneciam insuladas. Não há nenhum contato entre as civilizações ameríndias (incas, maias e astecas) com as africanas. Não há nenhum contato dos africanos com os chineses. O processo de desinsulamento das civilizações não foi rápido nem excluiu a dominação. O insulamento foi superado, mas isso pode ocorrer de forma perversa. Desinsulou-se a África pelo tráfico. Começou um processo de integração que só hoje está chegando ao final. Esse desinsulamento não ocorreu de forma generalizada. Houve uma **civilização, a cristandade ocidental medieval européia**, que realizou os contatos e promoveu o desinsulamento. Isso envolve **conquista, dominação**, etc. Criticar os aspectos perversos não significa ignorar que os europeus estabeleceram o contato das civilizações.