

DECOLONIALIDADE, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS*DECOLONIALITY, HISTORY TEACHING AND EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS*Andréia Teixeira dos Santos.¹Marizete Lucini.²

RESUMO: Este texto discute, a partir de uma análise bibliográfica, a decolonialidade como uma importante expertise epistemológica para se trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais dentro de uma perspectiva antirracista. Considera-se o ambiente escolar como um espaço formativo fundamental no que se refere à construção das subjetividades e à constituição identitária dos indivíduos. Pontua-se também que o Ensino de História, ao se utilizar de um referencial eurocentrado em suas práticas pedagógicas, influencia na internalização de um padrão brancocêntrico e hierarquizado por parte dos estudantes, dificultando assim, a identificação de crianças e jovens negros com a sua cor. Diante disso, observa-se a necessidade de revisão de narrativas e do repensar de estratégias e práticas pedagógicas que possam superar os padrões colonizadores que ainda se apresentam no sistema educacional brasileiro, num processo que permita aos estudantes o reconhecimento da diversidade cultural e étnica brasileira de forma positiva. Nesse sentido, o pensamento decolonial tem sido um importante aporte teórico-metodológico, por possibilitar a problematização das estruturas racistas cristalizadas na sociedade, e o reconhecimento de múltiplas formas de ser, pensar e produzir conhecimento.

Palavras-chaves: Decolonialidade. Ensino de História. Educação das Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT: This text discusses, from a bibliographical analysis, decoloniality as an important epistemological expertise to work the Education of Ethnic-Racial Relations within an anti-racist perspective. The school environment is considered a fundamental training space about the construction of subjectivities and the constitution of individuals' identities. It is also pointed out that the Teaching of History, by using a Eurocentered framework in its pedagogical practices, influences the internalization of a white-centric and hierarchical pattern by students, thus making it difficult to identify black children and young people with their color. Therefore, there is a need to review narratives and rethink pedagogical strategies and practices that can overcome the colonizing patterns that are still present in the Brazilian educational system, in a process that allows students to recognize the Brazilian cultural and ethnic diversity of positive way. In this sense, decolonial thinking has been an important theoretical-methodological contribution, as it enables the problematization of racist structures crystallized in society, and the recognition of multiple ways of being, thinking and producing knowledge.

Keywords: Decoloniality. History teaching. Education of Ethnic-Racial Relations.

¹ Mestre em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UFRJ/UFS); Doutoranda em Educação (PPGED/UFS); Professora de História na Rede Estadual de Sergipe. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade (GPEHI). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3114-2349>. E-mail: deia.teixeira.s@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/SP. Professora da Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade (GPEHI). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1532-8968>. E-mail: marizetelucini@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

A construção deste texto é oriunda de reflexões acerca do Ensino de História e de sua importância na configuração das identidades e subjetividades dos estudantes em idade escolar, em especial os negros. No Brasil, a trajetória da população negra foi construída com base na condição de escravização a que foi submetida no processo colonizador, circunscrevendo negros e negras, do ponto de vista econômico, a uma condição de mercadoria que poderia ser comercializada, do ponto de vista sociocultural, a um grupo subalterno e até mesmo exótico, e, do ponto de vista político, a um grupo sem capacidade de mobilização e incapaz de ascender ao poder. Findo o processo de escravização formal, a hierarquização racial cunhada no período colonial continuou em pleno funcionamento, ficando negras e negros, excluídos de duas importantes molas propulsoras da ascensão social: a educação e o mercado de trabalho.

A reprodução da hierarquização racial também ocorre no Ensino da História e de outras disciplinas escolares, a partir de currículos que não contemplam a diversidade cultural brasileira de forma positiva, reforçando estereótipos negativos com relação aos povos não brancos, e, apresentando o que Adichie (2019) denomina como “história única”. A narrativa colonial ainda é reproduzida, desde os livros didáticos utilizados na educação básica, até os currículos dos cursos de graduação que formam professores, apesar das conquistas empreendidas pelos movimentos negros no âmbito educacional, desde o contexto da redemocratização brasileira. Neste sentido, a identidade da criança negra é violentada durante todo o seu processo de formação educativa, seja através dos episódios de racismo dos quais são vítimas constantes, ou na forma de uma educação pautada na inferiorização dos povos racializados, uma das práticas que fundam o colonialismo nas Américas.

Ressaltamos que, nas últimas décadas, ocorreram algumas alterações na configuração educacional brasileira, a exemplo da aprovação da Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para inserir na educação básica o ensino obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Resolução CNE/CP nº 1 de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No que se refere aos sujeitos quilombolas, que sofrem uma dupla discriminação, a racial e a territorial, além dos dois documentos acima relacionados, foram estabelecidas, a partir da Resolução CNE/CEB nº 8 de 20 de novembro de 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Com a aprovação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, se tornou “obrigatória a adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na Educação brasileira”. (BRASIL, 2004, p.12). Com isso, as instituições escolares deveriam incluir em seus projetos político-pedagógicos os conteúdos propostos nestes documentos, trabalhando de forma efetiva para combater a discriminação racial dentro das escolas do país, através de estratégias de valorização das culturas africana, afro-brasileira e indígena como formadoras da sociedade nacional.

Esses documentos foram construídos em diálogo com o movimento negro e outros setores da sociedade civil, e foram pautados pela necessidade de políticas de reparação histórica com relação às desigualdades existentes entre brancos e negros. Para construir estes instrumentos legais, foram apontados, dentre outros elementos, a condição da criança negra dentro do processo educativo, a importância da desconstrução do mito da democracia racial, e da ampliação dos currículos escolares, com um direcionamento do eurocentrismo predominante, para o reconhecimento da diversidade racial, cultural e socioeconômica presente no Brasil. Assim, estes documentos, e os pareceres que os fundamentam, foram escritos com vistas a contribuir com o processo de transformação da educação para o reconhecimento da diversidade e para a promoção da igualdade.

Para Gomes (2012):

[...] a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (GOMES, 2012, p. 105).

A proposição de Gomes (2012) aponta para a interculturalidade como um campo de diálogo. Esse diálogo que necessita ser emancipatório, por considerar o outro, importa que na escola, assim como fora dela, possamos promover a Educação para as Relações Étnico-Raciais dentro de uma perspectiva antirracista e decolonial, como base questionadora de uma narrativa eurocêntrica universalizante e ainda hegemônica. Narrativa esta que pretende evidenciar outras formas de ver e pensar o mundo, a partir dos olhares dos povos historicamente inferiorizados, considerados como não produtores de conhecimento como indígenas, africanos, afro-brasileiros, quilombolas, mulheres, etc., que passam a ter suas cosmovisões consideradas como

legítimas. Através da contestação da universalidade das bases epistemológicas às quais todos nós fomos submetidos nas diversas áreas do conhecimento, acreditamos que seja possível viabilizar um processo de apropriação e reconstrução identitária positiva para os sujeitos racializados. Nesse sentido, abordaremos, a partir de uma análise bibliográfica, a importância da inserção de tal expertise epistemológica nos currículos escolares, em especial nos currículos de História.

2. ENSINO DE HISTÓRIA E PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL

Ao discutirmos, no âmbito do mestrado profissional em Ensino de História, sobre a constituição identitária de crianças e jovens estudantes quilombolas,³ realizamos leituras que nos levaram a compreensão de que a identidade ou o pertencimento étnico-racial se constitui a partir das relações que os sujeitos estabelecem em diversos âmbitos: familiar, social, escolar, etc. No caso desta pesquisa em específico, aplicamos um questionário onde, dentre outras perguntas, os respondentes deveriam indicar a sua cor. Nesta questão, a maioria se posicionou utilizando o termo *moreno* ao invés de *negro*, o que entendemos como exemplo característico de prejuízo à autodefinição étnico-racial.

Observamos ainda, nas leituras que nortearam a pesquisa, que o ambiente escolar é um espaço de formação relevante no que se refere às subjetividades dos indivíduos, podendo o racismo estar presente através de ações explícitas, mas também pela ausência de referenciais afro-indígenas nos currículos escolares, apesar do disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que preconiza a utilização desses referenciais na constituição do currículo escolar.

De acordo com González (1988b), o racismo se constituiu como a ciência da superioridade branca e patriarcal na segunda metade do século XIX, sendo este fato decorrente da tradição eurocêntrica pré-colonial, colaborando para a naturalização da violência sobre os povos colonizados e para a internalização de uma superioridade do colonizador por parte dos sujeitos racializados.

González (1988b) afirma ainda que o racismo latinoamericano é sofisticado graças ao uso da ideologia do branqueamento como estratégia. Esta ideologia é veiculada por diversos meios e contribui para perpetuar a crença nas classificações raciais hierarquizadas definidas no

³ SANTOS, Andréia Teixeira dos. **Ensino de História, Memória e Identificação Quilombola na Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado - Estância/SE**. Dissertação (mestrado profissional em Ensino de História), PROFHISTÓRIA/UFRJ/UFFS, UFS: São Cristóvão, 2018.

período colonial. Com isso, o mito da superioridade branca se consolida e traz como efeitos o estilhaçamento ou fragmentação da identidade racial que, com efeitos práticos, gera nos sujeitos negros o desejo de embranquecer ou “limpar o sangue”, além da negação da cultura.

Para Andrade (2006):

[...] o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento são as bases para sustentação de relações de superioridade e inferioridade, desenvolvidas ao longo da história com o propósito de afirmar inferioridade de africanos e afrodescendentes, que podem vir a acatar o sentimento de inferioridade e conseqüentemente não assumir publicamente seu pertencimento racial (ANDRADE, 2006, p. 61-62).

No que se refere ao Ensino de História, destacamos a sua importância na constituição do pertencimento étnico-racial, seja através da organização dos conteúdos, seja a partir das narrativas vinculadas para abordar os acontecimentos históricos. O eurocentrismo que ainda estrutura os currículos, contribui de forma significativa para a continuidade da inferiorização e subalternização dos grupos racializados. Os livros e as aulas que partem das narrativas universalizantes e eurocentradas, ou que atrelam as vivências negras apenas à escravização, contribuem para a negação do pertencimento étnico-racial por parte dos sujeitos racializados. Ao não contemplar ou contemplar pouco as discussões sobre a diversidade étnico-racial que constitui a nossa sociedade, o ensino de história pode contribuir para que os povos racializados continuem invisibilizados ou apresentados de forma folclorizada.

Os padrões eurocêntricos nos fazem internalizar e reproduzir, ao longo da nossa existência, alguns enunciados tidos como verdades universais como, por exemplo, a importância da Europa como farol de todas as transformações socioeconômicas e culturais, como berço do conhecimento científico, como padrão de intelectualidade e de comportamento, restando aos povos racializados características como impulsividade, selvageria ou inocência. Através destes enunciados, criados no contexto da modernidade, foram estabelecidas hierarquias pautadas na raça e houve um trabalho de apagamento de toda a produção científica, e até mesmo da existência negra, a fim de legitimar e justificar a dominação dos povos não brancos. Fanon, em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, afirma que “Na Europa, o Mal é representado pelo negro” (FANON, 2008, p. 160). Representação que é constituída em oposição ao branco e não se restringe a Europa, mas se espalha pelos continentes colonizados, em que a ideia de civilizado é relacionada ao branco europeu e o bárbaro aos povos colonizados, negros e indígenas. Assim,

simbolicamente o negro é identificado com o sujo, com o obscuro, com as trevas, em oposição ao branco que é límpido, puro, divinal.

Nas palavras do autor, “No inconsciente coletivo do *homo occidentalis*, o preto, ou melhor, a cor negra, simboliza o mal, o pecado, a miséria, a morte, a guerra, a fome”. (FANON, 2008, p. 161). Simbologia que, para ele, resulta de uma “imposição cultural irrefletida” (FANON, 2008, p. 162), da qual o homem negro é vítima da civilização branca. Imposição que se perpetua no tempo e continua produzindo um inconsciente coletivo em que ser negro é relacionado ao ruim. Violência que se perpetua nos países colonizados, principalmente pelas práticas racistas constantemente denunciadas pelos movimentos negros. Um dos caminhos para esse enfrentamento é a educação escolar como apontado nas Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais.

A obra *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, de Eliane Cavalleiro (2018), é um instrumento valioso de consulta sobre a temática da identidade étnico-racial, por se tratar de um trabalho realizado a partir da observação do cotidiano de uma unidade de ensino, possibilitando reflexões necessárias sobre as interferências de atores que se encontram no espaço escolar e familiar na formação da identidade étnica de crianças negras, servindo como contribuição para se pensar em uma educação voltada para a valorização das diversidades e a produção de sujeitos não preconceituosos.

Ao refletir sobre uma educação que valorize a diversidade, Cavalleiro (2018), também nos possibilita pensar sobre o silenciamento que cerceia a questão étnica, tanto no espaço escolar quanto no seio familiar, apontando para as implicações deste na autoestima e identificação étnica de crianças negras que frequentavam a educação infantil em uma escola pública de educação infantil localizada na cidade de São Paulo. Considerando que escola e família são responsáveis pela formação do indivíduo, a autora organizou seu trabalho considerando os indivíduos em suas relações multiétnicas no espaço escolar e no espaço familiar.

Nesse sentido, a identidade do indivíduo “resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros veem” (CAVALLEIRO, 2018, p. 19). Portanto, numa sociedade onde há predominância do preconceito contra o negro e uma identificação positiva do branco, o processo de socialização infantil terá como base a internalização de uma grande quantidade de estereótipos negativos sobre os negros. Estes estereótipos negativos podem também estar presentes no currículo, na organização escolar e nas práticas docentes, contribuindo para a formação de indivíduos preconceituosos e interferindo na identificação étnica das crianças negras. A autora afirma que a despreocupação

com a questão da convivência multiétnica nos ambientes familiar e escolar, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores (CAVALLEIRO, 2018, p. 20).

Enfatiza também em sua pesquisa, que a sociedade trata o sujeito estigmatizado (no caso, o negro) de forma discriminatória e este, em seu processo de socialização, acaba incorporando o ponto de vista “dominante”, que o inferioriza, assumindo essas crenças sociais com relação à sua identidade. Por isso, a autora defende o reconhecimento positivo das diferenças étnicas nos primeiros anos de vida da criança, e, no que concerne à escola, significa tornar a educação infantil um espaço positivo, que prepare os indivíduos para a existência dessas diferenças.

A autora ainda indica que, elementos da identidade racial emergem nas crianças negras muito cedo, e estas, quando não são socializadas em termos de reconhecimento da diversidade, acabam reproduzindo o que é socialmente valorizado ou desvalorizado, e percebem a diferença como algo hierarquizado, onde elas se situam numa posição de inferioridade com relação ao padrão branco eurocentrado.

Ao refletirmos sobre as vivências das crianças negras em espaços escolares e, também, não escolares, entendemos com Almeida (2019, p. 27), que “A construção do ‘ser’ negro é fruto do contexto vivenciado socialmente, na relação com o outro, com o diferente”. As crianças negras, desconfortáveis diante de sua condição, acabam revelando desejo de mudar o cabelo ou a cor da pele, em muitas situações cotidianas. Desejo que se pauta pela internalização compulsória de um padrão branco, evidenciando uma violência racista sofrida, que interdita a possibilidade de identificação de crianças com o ser negro, como um valor socialmente reconhecido e valorizado (SOUZA, 1983).

Importa considerar que na construção da identificação com o ser negro, as interações sociais são mediadoras neste processo, sendo que as noções de diferença e hierarquia raciais são adquiridas inicialmente na família, na rua, nas organizações religiosas e, posteriormente, nas creches ou escolas (BENTO, 2012, p. 102). Tanto a criança branca como a negra, aprendem que ser branco é vantagem e ser preto, uma desvantagem. Doria (2015, p. 40) pontua que a identidade racial está ligada à história de vida e à consciência adquirida a partir das prescrições sociais, raciais ou étnicas, racistas ou não de uma dada cultura. Gomes (2003), compreende que a construção de uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente ensina que o negro, para ser aceito, precisa negar-se, é um processo bastante difícil.

A construção do pertencimento racial ocorre no contexto da socialização, envolvendo, portanto, família, amigos, escola, trabalho ou movimentos sociais (BASTOS, 2009). Estando a criança em contato com a trajetória comum dos seus antepassados, ela consegue iniciar a

configuração de uma identidade individual ou coletiva, mas, a partir do momento que ela entra em contato com outras configurações socioculturais, pode haver um processo de desconstrução e ruptura com relação à autoimagem.

Segundo Njeri (2019, p. 5), a escola se apresenta como uma experiência traumática na vida das pessoas racializadas a partir da premissa colonial/ocidental, pois a educação introduz valores opressores e desumanizadores na forma de ser e estar de crianças negras, a partir de experiências que depreciam sua história, sociedade, ancestralidade, espiritualidade, ciência e tecnologia. A autora afirma que já na primeira infância é introduzido para a criança não branca um mundo sob a perspectiva eurocêntrica, e que reproduz lugares comuns que depreciam e que são baseados em um padrão de humanidade que não abarca os sujeitos racializados.

No que se refere ao Ensino de História, Meyer (2017) nos ajuda a compreender que a centralidade das narrativas europeias nos espaços escolares decorre da não associação de que elas envolvem relações de poder que perpassam a constituição identitária dos sujeitos. Com isso, nega-se o protagonismo de outros povos e culturas que não estão vinculados à narrativa europeia e destitui-se a memória e o reconhecimento desses grupos no passado e no presente. Nesse sentido, concordamos com Pinheiro (2019), ao afirmar que:

Obviamente que alguém que vem de “escravos” não se sente privilegiado em sua origem e constrói uma relação psíquica causal e direta que justifica seu atual rebaixamento social, sua não detenção de bens materiais e imateriais é justificada pela sua relação com sua origem. Entretanto, pessoas negras não surgiram no mundo com a escravidão, ao contrário do que nos foi ensinado nas escolas (PINHEIRO, 2019, p. 331).

Nesse sentido, o ensino de História pode fazer a diferença ao narrar a história da África e dos Afro-brasileiros em sua participação efetiva na composição da história humana, não restringindo-se apenas à escravização negra como narrativa história. De acordo com Gonçalves e Silva (2015), ainda é um desafio criar meios para fortalecer o pertencimento étnico-racial de crianças negras, bem como acompanhar a implantação das diretrizes curriculares aprovadas. Para a autora, as escolas podem tanto favorecer relações de dominação, reforçar o racismo e a discriminação entre grupos e pessoas, mas também podem, se houver empenho, reeducar e promover o respeito, o reconhecimento da diversidade e o convívio construtivo. Pesquisas como a de Souza (2015), e Almeida (2019) mostram que a escola frequentada pelas crianças negras e/ou quilombolas, ainda representam espaços de inferiorização de si e do território, pois

os conhecimentos notadamente valorizados desconsideram a história da África e continuam privilegiando a história eurocentrada.

Uma educação antirracista deve preparar o sujeito negro de forma a permitir que o mesmo desenvolva senso de autodeterminação e autoproteção e, no caso das crianças brancas, educar para a compreensão de que o mundo não gira em torno de seus valores e cultura. (NJERI, 2019, p. 7). Nesse sentido, a autora sugere o questionamento da epistemologia que ainda norteia a educação brasileira através de uma abordagem afrocêntrica, propiciando um deslocamento do eixo civilizatório historicamente eurocentrado. Cabe, portanto, um questionamento dos sistemas de verdades universalizantes (ocidentais e eurocêtricos) e um encaminhamento para horizontes pluriversais de ciência e conhecimento.

Nesse sentido, Nascimento (2018), indica que quase tudo o que foi dito e escrito sobre o negro, o que lhe é atribuído, sua cultura ou mesmo o que é considerado ser negro, deve ser reexaminado sob o ponto de vista das suas próprias aspirações e necessidades, não mais sob o ponto de vista da branquitude colonial. Para a autora, somente esse levantamento feito pelos afrodescendentes poderá erradicar o complexo de inferioridade existente neles, bem como o preconceito racial oriundo dos brancos. Assim como há a necessidade de uma reescrita da História, conforme apontado por Beatriz Nascimento há também a necessidade de trazer à luz em sala de aula, estas narrativas reescritas como contraponto ao conhecimento até então hegemônico.

A afirmação da intelectual sergipana Beatriz Nascimento nos leva a refletir sobre a importância de um Ensino de História comprometido com as trajetórias dos povos racializados e a sua importância na constituição identitária desses sujeitos, que nos remete a uma matriz epistemológica decolonial.

3. A DECOLONIALIDADE E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ao refletirmos sobre a identidade, importa indicar que não a concebemos como algo fixo, essencialista. Da mesma forma, o pertencimento étnico-racial não é algo fixo e acabado, e sua construção se dá através das relações estabelecidas pelos sujeitos dentro e fora do espaço escolar, onde se desenvolvem relações étnico-raciais. Destacamos, a partir das leituras realizadas, nossas reflexões acerca da relevância do ambiente escolar, de maneira geral, e do Ensino de História, em específico, para a promoção de uma educação antirracista.

Ao ensinarmos história, é importante demarcar com Quijano (2005), que a América se estabeleceu como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder mundial. Segundo o autor, o estabelecimento de uma diferença entre conquistadores e conquistados ocorreu com base na raça, sendo estabelecidos critérios biológicos para justificar uma suposta superioridade do colonizador. O autor aponta que as relações sociais eram fundadas na raça, e isto produziu identidades novas (índios, negros, mestiços). À medida que as relações de dominação se estabeleciam, estas identidades foram se associando a hierarquias, e “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (QUIJANO, 2005, p. 117).

Com o estabelecimento do empreendimento colonial, Quijano (2005) afirma que houve também uma divisão racial do trabalho, onde os europeus associaram o trabalho não remunerado com as raças dominadas, por julgarem-nas inferiores. Aos colonizados foi imposta a repressão de suas formas de produção de conhecimento, de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de subjetividades. Para Quijano (2005, p. 127), “o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e, desse modo, inferior”. De acordo com Barreto, Oliveira e Mesquita (2019), a colonialidade, portanto, age no sentido de promover a não existência ou a subalternidade de sujeitos ou saberes que não estão de acordo com o padrão colonial (branco, cristão, heterossexual, cisgênero e masculino).

A colonialidade se diferencia do colonialismo (dominação política e econômica) por indicar um padrão de relações que emerge como modelo de poder moderno e permanente. Ela atravessa quatro eixos que se encontram entrelaçados, a saber: colonialidade do poder, colonialidade do saber, colonialidade do ser e colonialidade da natureza e da própria vida. O primeiro envolve a criação de um sistema de classificação social baseado na categoria raça como um critério basilar para a distribuição, dominação e exploração da população no contexto capitalista global. A segunda envolve a perspectiva eurocêntrica na produção do conhecimento que descarta outras epistemologias e conhecimentos que não sejam dos brancos e europeus, subalternizando comunidades ancestrais. A terceira envolve a subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, uma vez que as faculdades cognitivas e características físicas destes indivíduos são desacreditados. A quarta envolve a negação das cosmogonias e cosmovisões dos povos ancestrais a partir de uma visão binária que separa natureza e sociedade (FLEURI, 2014, p. 93).

De acordo com Fleuri (2014), é preciso rever criticamente o imaginário produzido durante a colonização e, a desconstrução da matriz colonial, que implica em desarmar o

dispositivo de raça, que vem sendo acionado no que se refere à distribuição, dominação e exploração da população mundial. Do ponto de vista epistêmico, é preciso ressignificar a produção do conhecimento a partir de uma desconstrução do paradigma da universalidade das ciências e da valorização dos diferentes saberes e culturas. Torna-se necessária, portanto, a ressignificação epistemológica do conhecimento, que desconstrua o pressuposto moderno e colonial da universalidade das ciências e convirja para a valorização do encontro entre os diferentes saberes e culturas.

Nesse sentido, no que concerne à Educação das Relações Étnico-Raciais, de maneira geral, e do Ensino de História, em específico, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais sugerem que haja ampliação do foco dos currículos escolares de forma a contemplar a diversidade racial brasileira de forma positiva e que os estabelecimentos de ensino e os docentes “repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.” (BRASIL, 2004, p.17). Concordamos com o posicionamento de Gomes (2012) ao afirmar que:

(...) o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (GOMES, 2012, p. 106).

Consideramos que o ensino de História ainda mantém uma visão eurocentrada, cunhada desde o XIX. Tal perspectiva não se relaciona apenas aos conteúdos curriculares, mas, sobretudo, a uma matriz epistemológica que reproduz a lógica de compreensão histórica colonial, caracterizada pela invisibilização das sociedades não europeias. A descolonização dos currículos, e do Ensino de História implica em tensionamentos e produção de novos conhecimentos. Para Gomes (2012, p. 107) “nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A colonialidade contribui para que os sujeitos racializados percam suas referências ancestrais. Essa colonialidade, que criou padrões negativos para o negro (feio, preguiçoso, marginal, pouco inteligente, objeto sexual), domina nosso corpo e mente, e nos desconecta e desmobiliza enquanto povo através do cerceamento das múltiplas possibilidades de conhecer e se apropriar de outros saberes. Observamos que, apesar da aprovação de Leis e Diretrizes Curriculares que versam sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, ainda encontramos dificuldades à sua efetividade no que concerne aos currículos e às práticas pedagógicas.

Refletir sobre a colonialidade como padrão criado para controlar a subjetividade dos povos colonizados, bem como a sua influência na educação, é o que tem motivado os nossos estudos nos últimos anos. Temos feito um trabalho de observar como fomos formados a partir deste sistema, e como reproduzimos hierarquias, padrões, estereótipos e “histórias únicas”, como menciona a escritora nigeriana Chimamanda Adichie.

Nesse processo de reconstrução acadêmica, o pensamento decolonial tem sido o nosso aporte epistemológico, por possibilitar repensar e problematizar estruturas e padrões cristalizados em nossa sociedade, além do reconhecimento de múltiplas formas de pensar, ser, produzir e conhecer, compreendendo o que Boaventura de Sousa Santos (2006) denomina de ecologia de saberes. Adichie (2019) também nos ensina que histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno, através da criação de estereótipos, mas que estas histórias podem ser usadas também para capacitar e humanizar.

Nesse sentido, concordamos com Pinheiro (2019) ao afirmar que:

Pensar estratégias de superação destes padrões de colonialidade faz-se profundamente necessário para nos reconciliarmos com nossas histórias, epistemologias e identidades. Trata-se de um contínuo processo de desconstruir-se para se permitir reconstruir a partir de novas relações afetivas consigo mesmo (PINHEIRO, 2019, p. 334-335).

Seguindo o raciocínio de Pinheiro (2019), Njeri (2019) sugere que:

[...] inserir na prática pedagógica as contribuições dos não brancos para a humanidade e expandi-la através de perspectivas não eurocêtricas (...) torna o processo de ensino-aprendizagem e a socialização escolar menos traumáticos, mais plurais e emancipadores (NJERI, 2019, p. 5).

É preciso que saibamos conectar crianças e jovens estudantes negros com a negritude como potência, não como tragédia ou subserviência, a fim de conseguirmos resgatar diariamente

a humanidade que lhes foi tirada historicamente a partir da colonização, propiciando uma autoimagem positiva. Para tanto, importa rompermos com as “histórias únicas” sobre os sujeitos negros e contarmos muitas outras histórias em que os homens, mulheres e crianças negras são protagonistas.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda N. **O Perigo de uma História Única**. Tradução Julia Romeu. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Mirianne Santos de. **Entre gritos e silêncios: ecos de uma pedagogia de (re) existência com meninas quilombolas**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: UNIT, Aracaju, 2019.

ANDRADE, Paulo Sérgio de. **Pertencimento Étnico-Racial e Ensino de História**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFSCAR: São Paulo, 2006.

BARRETO, Lucas Wendell de O., OLIVEIRA, Valéria Maria S. e MESQUITA, Ilka Miglio de. Memória/identidade Xokó e a decolonização do ensino de História In: **Fronteiras: Revista Catarinense de História**. N. 34, 2019/02. p. 23-40.

BASTOS, Priscila da Cunha. **Entre o quilombo e a cidade: trajetórias de individuação de jovens mulheres negras**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: UFF, Niterói, 2009.

BENTO, Maria Aparecida S. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida S. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6ª Edição. 4ª reimpressão. Editora Contexto: São Paulo, 2018.

DORIA, Andrea dos S. **Era uma vez... Contos de fadas e identidade étnica na infância**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social: UFS, São Cristóvão, 2015.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLEURI, Reinaldo M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. In: **Série-Estudos – Periódico do programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, jan/jun, 2014.

GOMES, Nilma L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: Um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Educação e Pesquisa**, 29 (01), 2003, p 167-182.

GOMES, Nilma L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n. 1, jan/abr., p. 98-109, 2012.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, 2015. p. 161-187.

GONZÁLEZ, Lélia. A categoria político-cultural de Amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92/93 (jan/jun), 1988b. p.69-82.

MEYER, André Felipe. **Um click na Tekoá: elaboração de um site de produção de narrativas audiovisuais através de fontes guarani**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Udesc. Florianópolis, 2017.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição**. São Paulo: Editora filhos da África, 2018.

NJERI, Aza. Educação Afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na Maafa. In: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 31 (mai-out), 2019. p. 4-17.

PINHEIRO, Bárbara Carine S. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. In: **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. V. 19, 2019. p.329–344.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Buenos Aires, 2005. Disponível em: <bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf> Acesso em 08/07/2019.

SOUZA, Márcia Lucia Anacleto de. **Educação e identidade no Quilombo Brotas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Unicamp, Campinas, 2009.

SOUZA, Neusa dos Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

Documentos

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.

BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília-DF: 2006.