

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitario de Estudios Sociales da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato

Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



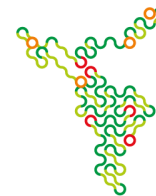
GT67

**Pedagogia Decolonial,
Formação e Educação
Ambiental**

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 7** **DECOLONIALIDADE COMO VIA DE CONSTRUÇÃO DE UM FUTURO VIÁVEL PARA A CASA COMUM**
Nilton Bruno Tomelin
Rita Buzzi Rausch
- 16** **DECOLONIZANDO TEMPOS, ESPAÇOS E MEMÓRIAS: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA PROVÍNCIA DE HUILA - ANGOLA**
Elison Antonio Paim
- 27** **ESTUDANTES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA A PARTIR DA LEI DE COTAS**
Ana Karina Brocco
- 36** **NO ENTRECRUZAR DA HISTÓRIA, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL – UMA EXPERIÊNCIA DECOLÔNIAL POSSÍVEL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SÃO JOSÉ**
Janaína Amorim da Silva
Mylene Silva de Pontes
- 48** **UMA PERSPECTIVA SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DE ARTE**
Simony de Oliveira Fontanella
Luciane de Oliveira



DECOLONIALIDADE COMO VIA DE CONSTRUÇÃO DE UM FUTURO VIÁVEL PARA A CASA COMUM

Nilton Bruno Tomelin ¹
Rita Buzzi Rausch ²

Resumo: A preocupação com o futuro da Casa Comum (Planeta Terra) tem mobilizado esforços em diferentes áreas no sentido de estabelecer mudanças de posturas e condutas por parte da humanidade. Na perspectiva dessas mudanças, o presente trabalho trata de uma análise bibliográfica com o objetivo de inserir a decolonialidade no debate ambiental. Esta inserção implica na necessidade de formar crianças e adolescentes sensíveis a um projeto de futuro viável onde todos e todas caibam. Há que se reconhecer que todo este processo histórico produziu um contingente de seres humanos postos à margem, e por isso é fundamental propor uma forma dialógica de projetar o futuro por uma escola (educação) inserida numa perspectiva decolonial, por isso crítica e libertadora. Decolonial por estabelecer o fomento de estratégias próprias para a busca de soluções sem e intervenção de interesses tradicionais; crítica por fazer com que os educandos percebam que estar plenamente na Casa Comum é um direito ao existente; e libertadora para que encoraje cada ser humano a tomar o protagonismo de sua existência em suas mãos. Educar para conviver na Casa Comum numa perspectiva decolonial é um ato ético, não apenas técnico ou profissional. Constitui-se assim uma relação histórica, universal, indisponível, irrenunciável e imprescritível, pautada na responsabilidade coletiva em favor da viabilidade, e não apenas existência de futuro.

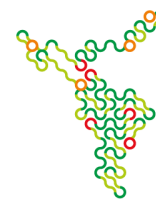
Palavras-chave: Educação. Casa Comum. Perspectiva Decolonial. Ato ético.

DECOLONIALITY AS A ROAD TO BUILD A VIABLE FUTURE FOR THE COMMON HOUSE

Astract: Concern for the future of the Common Home (Planet Earth) has mobilized efforts in different areas to establish changes in attitudes and behavior on the part of humanity. In the perspective of these changes, the present work deals with a bibliographical analysis with the objective of inserting decoloniality in the environmental debate. This insertion implies the need to train children and adolescents who are sensitive to a project for a viable future where everyone fits. It must be recognized that this entire historical process has produced a contingent of human beings placed on the sidelines, and that is why it is essential to propose a dialogical way of projecting the future through a school (education) inserted in a decolonial perspective, which is therefore critical and liberating. Decolonial for establishing the promotion of own strategies for the search for solutions without the intervention of traditional interests; criticism for making the students realize that being fully in the Common House is a right to what exists; and liberating to encourage every human being to take the leading role of their existence in their hands. Educating to live in the Common House from a

¹ Secretaria de Estado da Educação – SC e FURB, Blumenau, Brasil.

² FURB e UNIVILLE, Blumenau, Brasil.



decolonial perspective is an ethical act, not just a technical or professional one. This constitutes a historical, universal, unavailable, irrevocable and imprescriptible relationship, based on collective responsibility in favor of viability, and not just the existence of a future.

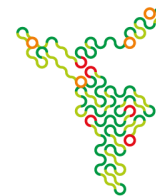
Keywords: Education. Common house. Decolonial Perspective. Ethical act.

Introdução

O passar dos séculos elevou quantitativamente o acúmulo de conhecimentos, por vezes motivado pela luta pelo poder e pelo acúmulo de riquezas. Surgem conhecimentos legitimados por estas lógicas, fragmentados e aparentemente neutros, nascidos pelas mentes do nortecêntricas. Uma das expressões deste tipo de conhecimento, baseado em conveniências é a conversão do Planeta Terra, a Casa Comum, em mera fonte de riquezas. Trata-se de um conhecimento que desconhece as formas outras de conhecimento, e fundamenta-se em técnicas e métodos que tenham por finalidade a predação, e não a relação de cuidado e zelo pela Casa Comum.

Por esta razão Francisco (2015, p. 09), destaca que é preciso “encontrar soluções, não só na técnica, mas também numa mudança do ser humano; caso contrário, estaríamos a enfrentar apenas os sintomas”. Portanto, mais do que saber é preciso saber o que fazer com o que se sabe e as consequências das escolhas feitas. As consequências desastrosas dos últimos séculos de “civilização industrial” permitem acreditar que não há uma orientação em favor do bem comum. Por isso, Francisco (2015, p. 36) ressalta que “a verdadeira sabedoria, fruto da reflexão, do diálogo e do encontro generoso entre as pessoas, não se adquire com uma mera acumulação de dados, que, numa espécie de poluição mental, acabam por saturar e confundir”. Esta confusão se revela conveniente especialmente a quem se sustenta economicamente pela visão de que a natureza é apenas um objeto de lucro e interesse. A tragédia se acentua quando a tecnologia sustenta a finança e a finança sustenta a tecnologia, contribuindo para a ocultação das múltiplas e significativas relações existentes da Casa Comum.

Esta relação, até promíscua entre tecnologia e finança conflui numa educação voltada para o exercício do poder que não parece associado a valores e princípios direcionados ao desenvolvimento sustentável e integral. Ao contrário, a pseudoneutralidade da técnica orienta a grande massa em direção aos interesses da colonialidade, fazendo crer que a vida é insustentável sem devotar-se fielmente aos seus princípios. Diante deste contexto, é preciso questionar: quais as possíveis



contribuições teóricas da decolonialidade para o fortalecimento da escola inserida na construção de um futuro viável para a Casa Comum? Não obstante, o objetivo será delinear estas contribuições para que seja possível constituir uma educação comprometida com o futuro viável para a Casa Comum.

Trata-se de uma pesquisa teórica que segundo Demo (2000, p. 20) é "dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos". Esta modalidade de pesquisa produz uma análise de certa teoria, consolidada por argumentação teórica para explicar a pesquisa que está sendo realizada.

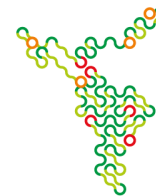
(De)colonialidade: gênese e consequências ao presente

Para discutir uma possível ação futura de ruptura, é preciso acessar alguns dos mecanismos históricos que construíram o presente e com eles, os motivos para esta ruptura. Em se tratando de Brasil, é inegável que o seu nascimento nos moldes eurocêntricos necessita ser considerado e analisado criticamente, assim como seu percurso histórico marcado pelo extinto colonialismo e sobrevivente e consolidada colonialidade.

Costuma-se analisar o pensamento eurocêntrico e sua intervenção colonial partindo da Reforma, do Iluminismo, da Revolução Francesa e da Revolução Industrial. Mas Mignolo (2003, p. 09) lembra que comete-se um equívoco com essa predileção pelos fatos dos século XVII e XVIII “dejando a un lado el período crucial y constitutivo de la modernidade/colonialidad que representa el siglo XVI”. Esta é uma característica do movimento decolonial. Para Dussel (2005), a primeira modernidade acontece nos séculos XV e XVI, com as navegações que impuseram conquista e colonização da América por parte de nações europeias (Espanha e Portugal). Para ele foi o que determinou um novo Sistema-Mundo-Moderno, notadamente a partir do ano de 1492, quando estas nações passaram a usufruir de suas vítimas.

Foi desta primeira modernidade que surge oficialmente o Brasil, o que é analisado por Paulo Freire da seguintes forma:

Não penso nada sobre o “descobrimento” porque o que houve foi conquista. E sobre a conquista, meu pensamento em definitivo é o da recusa. A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico



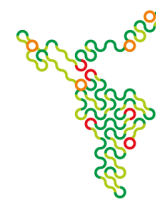
e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de “amaciá-la” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo. (FREIRE, 2000, p.34)

Essa descrição permite compreender o que este fato significou não só sobre o território, mas sobre as pessoas, suas culturas, tradições e costumes. Neste sentido, Dussel (1994, p.21) afirma que “La experiencia no sólo del "Descubrimiento", sino especialmente de la "Conquista" será esencial en la constitución del “ego” moderno, pero no sólo como subjetividad, sino como subjetividad "centro" y "fin" de la historia”. Portanto, este foi um episódio com profunda e permanente repercussão ao longo de todo o percurso histórico do Brasil. Foi este episódio que submeteu o país ao colonialismo e posteriormente à colonialidade.

O colonialismo diz respeito às relações políticas e econômicas e submete a soberania de um povo ao outro. Para Maldonado-Torres (2007), a colonialidade diz respeito a uma forma de produto do colonialismo moderno, não limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações. Para este autor, trata-se de um relativo à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam num contexto capitalista mundial e da ideia de raça. Mesmo com a extinção do colonialismo, a colonialidade sobrevive na academia, na cultura, no sentido comum e na autoimagem dos povos.

Ainda sobre colonialidade, Aníbal Quijano (2000) afirma que esta é um dos elementos característicos e sustentadores do poder capitalista. Por isso, qualquer embate contrário à colonialidade é necessariamente um enfrentamento ao capitalismo e suas implicações sobre a vida das pessoas e sobre a Casa Comum. Um destes enfrentamentos é o giro provocado pelo pensamento decolonial. Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 10) afirmam que “o que estamos tratando como Pensamento Decolonial é um movimento de resistência- teórico, epistêmico, cultural, prático e político -, à lógica da Modernidade/Colonialidade”. Mas este movimento não é apenas uma mudança de postura intelectual, mas uma mobilização de todas as classes de subalternizados para uma condição “outra”:

La decolonialidad no será la “panacea”, pero si es una opción válida, una propuesta “otra” para nosotros los de abajo, los de a pie, los descalzos, los del monte, los del campo, los de la ciudad que no tenemos más que las manos. Nos vemos en la necesidad de re-pensarnos, re-educarnos, re-configurarnos. Cambiar nuestros valores equivocados, encontrar nuevas rutas, nuevos caminos que nos lleven hacia lo claro [...] (OCAÑA; ARIAS; CONEDO, 2018, p. 17).



Desta forma, não se trata de uma adaptação a uma nova ordem ou um enquadramento da ordem atual, mas de uma profunda adesão à luta em defesa das próprias e múltiplas identidades, retirando-as do obscurantismo colonial. Por isso, Walsh (2009) reforça que o processo de decolonização tem como propósito subverter, perturbar e desarticular a configuração do poder colonial.

Neste sentido, Paulo Freire, fundamentado em seu pensamento crítico, comenta que

Eu comemoro não a invasão, mas a rebelião contra a invasão. E se tivesse de falar dos principais ensinamentos que a trágica experiência colonial nos dá, eu diria que o primeiro e mais fundamental deles é o que deve fundar a nossa decisão de recusar a espoliação, a invasão de classe também como invasores ou invadidos. É o ensinamento da inconformidade diante das injustiças, o ensinamento de que somos capazes de decidir, de mudar o mundo, de melhorá-lo. O ensinamento de que os poderosos não podem tudo; de que os frágeis podem fazer, na luta por sua libertação, de sua fraqueza a força com a qual vencem a força dos fortes. (FREIRE, 2000, p.34).

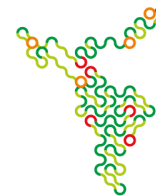
Portanto, a decolonialidade como exercício de busca de novos caminhos que nos levam a um contexto de liberdade e dignidade plenas, passa necessariamente pela conscientização dos subalternizados. Conscientização gestada pela necessária postura crítica e inconformada com os destinos coloniais impostos à Casa Comum. Como consequência imediata da adoção do pensamento decolonial, quando nos propomos a discutir o futuro, está a compreensão de que a viabilidade do futuro depende de nossa compreensão do presente.

(De)colonialidade: educ(ações) para a um futuro em que todas e todos caibam

Qualquer forma de pensar o futuro, passa necessariamente por uma percepção crítica do presente e do passado para que não se incorra na tentação cômoda de repetir descaminhos trágicos e predatórios. Por esta razão é fundamental recordar que

Nuestros ancestros nos dicen, nuestros ancestros nos enseñan que “vale más cuidar el agua, el aire, la tierra, las plantas, los animales; que buscar el oro y la riqueza, porque cuando exista solo dinero y bienes materiales, ya no habrá Madre Naturaleza que nos albergue en sus entrañas y nos alimente de su teta. (OCAÑA; ARIAS; CANEDO, 2018, p.15)

Naturalmente não haverá como reconstruir este passado em que as vozes múltiplas tornaram-se inaudíveis diante do ensurdecador silêncio que lhe foi imposto pelo unísono brado colonial. Rachel Carson (2010, p. 291-292), ainda no início dos anos 1960 já afirmava que



Nos encontramos ahora en una encrucijada, en la que divergen dos caminos [...] ambos no son igualmente bellos. El que hemos estado siguiendo desde hace tiempo es de una facilidad engañosa, una autopista llana por la que envazamos a gran velocidad, pero al final de la cual está el desastre. La otra bifurcación (el camino menos transitado) ofrece nuestra última, nuestra única oportunidad de alcanzar una meta que asegure la conservación de nuestra Tierra.

A tendência ao longo dos últimos séculos revela no presente, uma proximidade assustadora de um grande colapso. Mas será possível, no presente com vistas ao futuro, imprimir nas novas gerações um novo sentido ao conceito de viver numa Casa Comum? Indiscutivelmente um dos caminhos

es la “Educación Decolonial”, si, esta sí; es la que posibilitará iniciar al ser, su propia decolonialidad. La tarea no es muy fácil, el método tampoco lo será, pues ya no se dirá ni se hará como lo ha impuesto la colonialidad, serán más bien las huellas, aquellas que han dejado nuestros antepasados al andar, pero no solo las del camino, también las de las tradiciones, las de los mitos, las de las medicinas, las de los cuentos, las de los relatos, las de los inventos, las de los sentimientos, y las de los sábios silenciados, invisibilizados y burlados, a los que les han dicho que solo lo que ellos dicen: son solo palabritas, puros ritos, puros cuentos(El hacer decolonial). (OCAÑA; ARIAS; CANEDO, 2018, p.15)

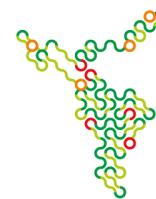
Já alertava Edgar Morin (2002, p. 55) que

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana [...] É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades.

Pode-se dizer que este pensamento é íntimo da educação decolonial, a qual funda-se na acolhida da diversidade à uma unidade ativa em torno da qual seja imprescindível que nenhuma forma de existência seja desprezada. Conforme enuncia Walsh (2009), trata-se de um “modo outro” de viver em/por/para os excluídos, fronteiras e gretas evidentes ou camufladas do sistema mundo moderno/capitalista/colonial/eurocêntrico/ocidentalizado. Esse “modo outro”

[...] implica reconceptualizar, reconfigurar, modificar sentidos y significados, pero también proponer nuevas nociones no occidentales, conceptos no europeos, y procesos diferentes, acciones y operaciones situadas, biopraxis configurada desde nuestro sentir-emocionar, desde nuestro pensar-razonar, desde nuestro vivir, sustentadas en nuestro locus de enunciación. (OCAÑA; ARIAS; CANEDO, 2018, p.55)

Neste sentido, é fundamental que a educação mire na crítica consciente como instrumento de educabilidade. Por isso, Freire (1997, p. 64) enfatiza que “não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura



que alicerça a esperança”. Assim, quando a escola (educação) se propõe a realizar em caráter conclusivo, processos formativos de crianças e adolescentes, está sedimentando processos interventivos lesivos, ignorando que, embora todos habitem uma Casa Comum, cada um ocupa diferentes cômodos de acordo com seus diferentes costumes, gostos, habilidades e possibilidades.

O desafio de formar gerações numa perspectiva decolonial é então fundante para que a humanidade projete seu futuro. Leonardo Boff (2004, p.97) aponta para este desafio quando assevera que

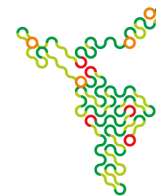
Efetivamente todas as sociedades históricas, pelo menos desde o neolítico (12.000 anos a.C) são energívoras, consomem de forma sistemática e crescente energias da natureza. Particularmente a moderna, pois ela se estrutura ao redor do eixo da economia, entendida como arte e técnica de produção ilimitada de riqueza mediante a exploração dos “recursos” da natureza e da invenção tecnológica e da espécie humana. Por consequência, nas sociedades modernas a economia não é mais entendida em seu sentido originário como gestão racional da escassez. Mas como a ciência do crescimento ilimitado.

O processo de exploração predatória dos “recursos” naturais, se vê em franco esgotamento, especialmente nestes séculos de evolução industrial e no momento desta escrita, em que a humanidade vive a pandemia do COVID-19. Mais que o esgotamento de um modelo, nota-se o esgotamento daquilo que o sustenta, decretando sua inviabilidade diante do apelo de se garantir um mínimo de dignidade e esperança de sobrevivência. Ainda na perspectiva de se percorrer o caminho (vida) por passos diferentes, mas justos e seguros, Boff (2009, p. 66) orienta que: “vive de tal maneira que não destruas as condições de vida dos que vivem no presente e as dos que vão viver no futuro”.

Essa nova cosmologia e as enfermidades humanas exigem uma “educação/escola outra” que exalte uma nova forma de (inter)agir e de sentir o existir do ser humano em relação a seus pares que o acompanham na caminhada. Seus passos, haverão de adotar a medida dos passos dos demais caminhantes para que não haja atropelos e ultrapassagens de limites e equilíbrios.

Considerações finais

O protagonismo da decolonialidade na construção de um futuro viável que abrace a diversidade humana como seu maior valor, merece especial atenção, especialmente dos que militam na formação humana. A falência dos velhos modelos exigem “modos outros” de pensar o futuro e neste sentido, a escola não pode permanecer como está.



Caberá a educação, por meio de práticas dialógicas imbuídas de posturas críticas, demonstrar que estar no mundo implica habitar em comum-unidade. Habitar de forma a respeitar o outro como ser incompleto pela consciência de sua incompletude.

Uma “escola outra”, por isso, implica em institucionalizar o apego radical à cooperação, ao cuidado, à solidariedade e à partilha. Educar nesta perspectiva, é um exercício de profunda relação com “compromissos outros”, para além do treinamento ou habilitação a algum ofício. Educar torna-se um importante exercício crítico de re-pensar, re-configurar e re-educar o modo de viver para que com uma “vida outra”, tenha-se um “futuro outro”.

Referências

BOFF, Leonardo. **Ecologia**. Grito da terra, grito dos pobres. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

BOFF, Leonardo. **Ética da Vida**. A nova centralidade. Rio de Janeiro: Record, 2009a.

CARSON, Rachel. **Primavera silenciosa**. Tradución castellana: Joandomènec Ros. Barcelona: Crítica. 2010.

CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Eds). **El Giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007.

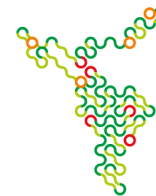
DUSSEL, Enrique. **1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: Plural Editores. La Paz, 1994. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>. Acesso em: 01.mai.2020.

DUSSEL, Enrique. **Europa, Modernidade e Eurocentrismo**. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

FRANCISCO. **Carta encíclica *laudato si'* sobre o cuidado da casa comum**. 24. Mai.2015. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_po.pdf. Acesso: 17.jan.2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Edição. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.



MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto . In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

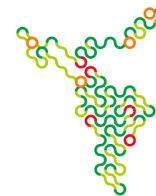
MIGNOLO, Walter. **Historias locales-diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MORIN, Edgar. **A Religação de Saberes**. O desafio do século XXI. Trad. Flávia Nascimento. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

OCAÑA Alexander Ortiz, ARIAS, María Isabel, CONEDO Zaira Esther Pedrozo.
Decolonialidad de la educación: Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial. Editora: Editorial Unimagdalena. Colombia: 2018.

QUIJANO, Aníbal. "**Colonialidad del poder y clasificación social**". Journal of world-systems research, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala. 2009.



DECOLONIZANDO TEMPOS, ESPAÇOS E MEMÓRIAS: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA PROVÍNCIA DE HUÍLA - ANGOLA

Elison Antonio Paim¹

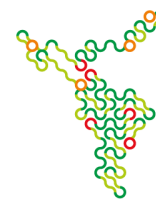
Naquele tempo tinha professor, mas a lamentação dos pais dizendo que as meninas não podiam estudar, os fazia meter só os nossos irmãos a estudar, nós iam acompanhar as nossas mães na lavoura para bombocar e daí, pronto, por causa dos nossos pais, nós perdemos o direito de estudar, porque os professores passavam mesmo nas sanzalas. (Joana Bula Kiluange, 2018, p. 229)

Resumo: A pesquisa de pós doutoramento Decolonizando Tempos, Espaços e Memórias: experiências educativas na Província de Huíla – Angola foi desenvolvida no Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (ISCED) junto ao Mestrado em Ensino de História de África. Investiguei como experiências, memórias, patrimônios e culturas locais são agenciados na produção dos saberes escolares. A coleta de informações foi em documentos diversos e entrevistas orais com quinze professorxs. Coletamos narrativas sobre escolas em oito municípios da província. Nas escolas visitadas faltavam carteiras, materiais didáticos e, muitas vezes, as aulas aconteciam embaixo de árvores com os quadros dependurados, as crianças sentadas em pedras ou pequenos bancos, muitas crianças se comunicam apenas nas línguas locais, turmas com mais de oitenta crianças. Enfim, a colonialidade do poder, do saber e do ser se traduzem cotidianamente na pouca autonomia dos professores ao escolher conteúdos, na submissão às chefias. Destaco que apesar das condições adversas os professores conseguem escolarizar. Teoricamente pautei-me no pensamento decolonial, intercultural, memórias, patrimônio cultural e história local.

Palavras-chave: Educação angolana. Decolonialidade. Memórias. Experiências.

Abstract: The post-doctoral research Decolonizing Times, Spaces and Memories: educational experiences in the Province of Huíla – Angola was developed at the Higher Institute of Educational Sciences of Huíla (ISCED) together with the Master's in Teaching African History. I investigated how experiences, memories, heritage and local cultures are managed in the production of school knowledge. The collection of information was in several documents and oral interviews with fifteen professors. We collected narratives about schools in eight municipalities in the province. The schools visited lacked desks, teaching materials and, often, classes took place under trees with hanging tables, children sitting on stones or small benches, many children communicate only in local languages,

¹ Pesquisador CNPq PQ-2, Chamada CNPq Nº 09/2020. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória-UFSC), de Estágio Supervisionado de História da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Pós-doutor pelo Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED. Doutor em Educação pela Unicamp e Mestre em História pela PUC-SP. Membro dos grupos de pesquisa Pameduc (UFSC), Rastros (USF) e Kairós (UNICAMP). E-mail: elison0406@gmail.com [ORCID \(https://orcid.org/0000-0002-7509-5572\)](https://orcid.org/0000-0002-7509-5572)



classes with more than eighty children. Finally, the coloniality of power, knowledge and being is translated daily into the lack of autonomy of teachers when choosing content, in submission to their bosses. I emphasize that despite the adverse conditions, teachers are able to attend school. Theoretically, I was based on decolonial, intercultural, memories, cultural heritage and local history thinking.

Keywords: Angolan education. Decoloniality. Memoirs. Experiences.

Introdução

Esta comunicação resulta de pesquisa de pós-doutorado realizada no Instituto Superior de Ciências da Educação - ISCED de Lubango em Angola. Teoricamente dialogamos com autores da epistemologia decolonial, interculturalidade, História Oral, memória, patrimônio cultural e história local.

Ao elaborar e desenvolver o projeto *Decolonizando tempos, espaços e memórias: experiências educativas na Província de Huíla – Angola*, buscamos compreender como são realizadas as aulas e atividades educativas em escolas na Província de Huíla, no tocante as questões da memória e experiências educativas a partir do estudo de documentos e das memórias dos professores das Escolas de Educação Básica.

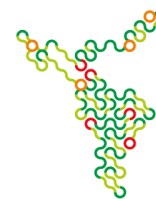
Foi no emaranhado de relações entre escolas e seus sujeitos que investigamos como as memórias, o estudo da história e cultura das comunidades bem como os saberes não escolares estavam ou não presentes nas Escolas de Educação Básica.

Considerando esse contexto, nossos questionamentos originais foram referentes a como as questões da memória, patrimônio cultural e história e cultura das comunidades de Huíla estão presentes nas salas de aulas?

O estudo foi realizado a partir de dados coletados em escolas, narrativas de professores, Instituto Superior de Ciências da Educação-ISCED em Lubango e Biblioteca Pública de Lubango.

Procuramos investigar os diferentes saberes, fazeres e experiências amalgamadas na produção do conhecimento escolar identificando como as memórias, os patrimônios e culturas locais são agenciados nas práticas docentes em escolas na província de Huíla em Angola.

As observações e as narrativas do vivido permitiram, como lembra Thompson (2002), auscultar os silêncios, bem como as vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa e de outros presentes nos diferentes espaços da escola. As narrativas orais foram coletadas por meio de entrevistas



semiestruturadas no intuito de conhecer as práticas pedagógicas dos docentes, em especial aquelas relacionadas com as temáticas memórias, patrimônios e o estudo da história e cultura locais. Todas as narrativas orais foram gravadas, transcritas e textualizadas. Posteriormente, fizemos a categorização e construção das mônadas (narrativas que contem um todo) na relação com outras fontes, referencial teórico e produções já existentes.

Os entrevistados ao total de quinze professores sendo onze mulheres e quatro homens. Os locais das entrevistas foram em escolas atuais dos professores em Lubango, escolas visitadas nos municípios da Humpata e Chibia e nas residências dos entrevistados.

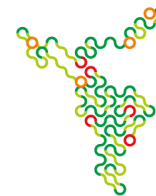
O contato com os professores ocorreu de diferentes formas. Diretamente nas duas escolas visitadas na Chibia sendo uma urbana e uma rural e nas três escolas visitadas na Humpata sendo duas rurais e uma urbana. Uma vizinha professora quando soube da pesquisa conversou com seus colegas e dois se dispuseram ser entrevistados e uma professora da escola indicou sua filha. Um mestrando do ISCED indicou uma pessoa. Uma professora do ISCED indicou dois antigos colegas e se dispôs ser entrevistada. A supervisora deste estágio Pós-doutoral me apresentou a um amigo pessoal.

Com o número de entrevistados conseguimos abranger seis municípios da Província da Huíla num total de quatorze. Em Lubango foram entrevistados uma professora e um professor que narraram suas experiências em escolas localizadas noutros municípios e seis (quatro mulheres e dois homens) entrevistados em Lubango. Três foram entrevistados em Humpata, um em cada escola visitada (duas mulheres e um homem). Dois em Chibia, uma professora em cada escola. Os demais, narraram sobre experiências em escolas de Quilengues (três, duas mulheres e um homem), Caluquembe (uma) e Cacula (uma). Além dos professores em uma escola de Lubango um estudante se dispôs ser entrevistado, nos narrou sua experiência enquanto estudante em um Seminário Católico localizado na Zona Rural.

Um pouco de Angola

Disponibilizamos, de forma breve, algumas informações com o intuito de apresentar a República de Angola aos leitores.

Angola está situada na África Austral e ocupa uma área de 1. 246.700Km². Localiza-se entre os 5 a 18 graus de latitude sul e de 12 a 24 graus de longitude. O seu litoral é constituído basicamente



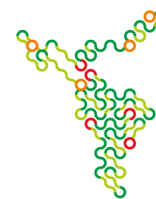
por uma região de terras baixas, abrangendo toda a faixa longitudinal em sentido norte-sul. Em pontos de planalto suas terras apresentam uma altitude considerável entre 1.200 a 2.100 metros, aproximadamente (MUACHIA, 2016).

Angola está dividida em dezoito províncias: Cabinda, Zaire, Uíge, Luanda, Bengo, Kwanza-Norte, Kwanza-Sul, Malange, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Benguela, Huambo, Bié, Moxico, Namibe, Huíla, Cunene e Kwando-Kubango. As províncias são compostas por 159 municípios e 618 comunas. Algumas das principais cidades de Angola são: Luanda, Huambo, Lobito, Benguela, Lubango e Malanje (NGULUVE, 2006).

A população angolana, pela indicação do censo demográfico de 2014, é estimada 24,3 milhões de habitantes, dos quais 62% vivem na área urbana e apenas 38% vivem nas zonas rurais. A maior concentração populacional está em Luanda, a capital, que conta com 6,5 milhões de habitantes equivalendo a 27% do total de angolanos (KEBANGUILAKO, 2016). É uma população multiétnica composta por vários grupos étnicos distribuídos em Ovimbundus (32%), Umbundus (20%), Bakongos (11%), Tchokwes (9%). Ainda segundo o autor, 28% da população é formada por povos de origem Bantu como os Nyaneca, Ngangela, Ovambo, Herero e os não Bantu os Vâtwa, Khoisan e povos de origem europeia. Segundo Filipe Zau (2009), em Angola, no ano de 1960, mais de 2, em cada 3 indivíduos brancos, não havia ali nascido. Antes do êxodo de 1975, as raízes de mais de 70% dos brancos que se encontravam em Angola, não remontavam além de uma geração.

O país foi colonizado por Portugal até 1975 quando, então, tornou-se independente. Em decorrência da colonização o português é a língua de ensino e de comunicação, porém fala-se também as línguas, Kimbundu, Kikongo, Tchokwé, Nganguela e Umbundu. Além dessas ainda são faladas as línguas Fiote, Nganguela Kwanhama e Nhaneka-Humbe (QUINTAS; BRÁS; GONÇALVES, 2019; NGULUVE, 2006).

Em Angola o subsolo é muito rico em minerais. Sendo relevantes a produção de “petróleo, gás natural, diamantes, fosfatos, substâncias betuminosas, ferro, cobre, manganês, ouro, rochas ornamentais, cobre, quartzo, gesso, mármore, granito negro, berílio, zinco, etc.” (NGULUVE, 2006, p.30). Em 2015 Angola produzia 1,77 milhões de barris diários. O petróleo representa 95% das exportações e 70% das receitas fiscais do país (KEBANGUILAKO, 2016). A indústria petrolífera emprega cerca de 10.000 nativos o que é muito pouco diante da necessidade de geração de empregos.



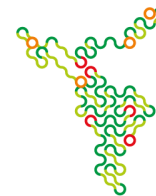
Estes, em sua ampla maioria, são destinados a estrangeiros com maior capacitação tecnológica (MUACHIA, 2016).

Embora apresente grande quantidade de riquezas minerais sendo exploradas “o Índice do Desenvolvimento Humano – IDH, segundo os dados do Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento - PNUD de 2013, é fixado em 0,526. Angola apresenta uma “expectativa de vida de 51,87 anos, uma taxa de mortalidade de 13,89% e um rendimento per capita de 4.0 Euros. O que coloca o país na posição 149 no ranking mundial”. Portanto, “grande parte da população está colocada abaixo da linha da pobreza, devido à desequilibrada distribuição da renda nacional” (KEBANGUILAKO, 2016, p.124).

Muitos dos problemas vividos pela população angolana são decorrentes de duas guerras dentro de seu território que, juntas, somam 40 anos de lutas, confrontos, mortes, violações, saques e destino de boa parte das receitas para a compra de armamentos e manutenção das tropas. A primeira delas foi a Guerra de Independência contra os portugueses com duração de 1961 até 1975. A segunda foi uma guerra interna entre seguidores de partidos políticos como o Movimento Pela Libertação de Angola (MPLA), a União Nacional Pela Independência Total de Angola (UNITA) e a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), resultado do fracasso do cumprimento do Tratado de Alvor que determinava a criação de um Governo de Transição, assinado por representantes dos três movimentos a 15 de Janeiro de 1975. Segundo Justin Pearce, o consequente desentendimento dos três movimentos de libertação levou à dissolução do Tratado e à retirada da UNITA e da FNLA de Luanda, levando a que, “nas vésperas da independência, o MPLA, a UNITA e a FNLA detinham o controlo exclusivo de regiões específicas de Angola” (PEARCE, 2017, p. 79) – que viria a dar início à guerra civil angolana que se estendeu de 1975 até 2002.

Aspecto a ser considerado ao abordarmos historicamente a educação em Angola é que, em diferentes momentos, se fez e se faz a cópia de modelos educacionais e culturais de outros países. Essa cópia é realizada sem ou pouco considerar as particularidades e a “grande diversidade cultural de um país multiétnico, multilinguístico e multiracial” (KEBANGUILAKO, 2016, p.95).

As condições acima descritas se evidenciam com maior intensidade nas escolas localizadas no meio rural angolano em que onde as desigualdades sociais são mais gritantes. Devido às precárias condições “as populações do campo, sobretudo as mais jovens, abandonam a escola, deslocando-se para as cidades, correndo atrás de “empregos” precários e expondo a sua vida ao risco” (MUACHIA,



2016, p.31). A falta de incentivos educativos, tanto para alunos quanto para professores é premente. Assim sendo, as escolas rurais apresentam uma rede escolar deficitária; famílias extremamente pobres; confronto entre o ensino formal e o informal, ou simplesmente, as tradições culturais que em muitos casos impedem as raparigas de participarem nas aulas, sobretudo quando chega o momento da realização dos ritos de iniciação ou de passagem; a isto associa-se o casamento e a maternidade que conduzem ao abandono precoce da escola. (MUACHIA, 2016, p.28)

Narrativas monadológicas

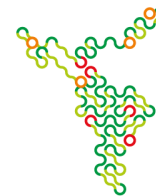
Na perspectiva benjaminiana, memória é rememoração e a narrativa encontra-se intimamente relacionada ao ato de rememorar, entendido como o "exercício do despertar, a possibilidade de ressignificação da própria experiência, através de memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos" (ROSA; RAMOS; CORRÊA; ALMEIDA JUNIOR, 2011, p. 203). O rememorar é, ainda, entrecruzamento de tempos e espaços, pois "ao rememorar voltamos ao passado com as lentes do presente, para que nesta reconstrução das lembranças, busquemos elementos que nos possibilitem agir sobre o presente e projetar um futuro" (PAIM, 2005, p. 41).

Para Benjamin (1994, p. 205), a narrativa "não está interessada em transmitir o "puro em si" [grifo do autor] da coisa narrada, como uma informação ou um relatório . . . se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso".

Ainda na perspectiva benjaminiana, as narrativas, que são formas de dizer de nossas experiências, podem ser expressas por mônadas, "que são centelhas de sentido que tornam as narrativas mais do que comunicáveis: tornam-se experienciáveis" (Rosa et al., 2011, p. 203). Na definição de Benjamin,

[...] em cada mônada, estão indistintamente presente todas as demais. A ideia é mônada, nela reside, preestabelecida, a representação dos fenômenos, como sua interpretação objetiva. [...] a idéia é mônada, isto significa, em suma, que cada idéia contém a imagem do mundo. A representação da idéia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo. (2007, p. 69).

Portanto, a mônada capta a totalidade na singularidade, ou seja, na construção de mônadas como aporte metodológico com base na rememoração dos estudantes indígenas, nos detalhes mais miúdos das narrativas, há a chance de recuperar o universal, de escovar a história a contrapelo e superar a história linear e colonial, na medida em que "a mônada pode revelar o caráter



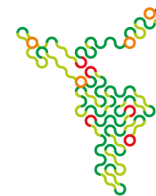
singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador" (ROSA et al., p. 205).

Alargando a interpretação para entender mônada, Cyntia Simioni França (2015) diz que: “a mônada é concebida como a cristalização das tensões nas quais se inscrevem práticas socioculturais, plurais, contraditórias” (2015, p. 105), e que “a mônada é um fragmento que salta do desenrolar do tempo linear” (p. 106); assim tem-se as imagens monadológicas em narrativas, rememoradas/contadas num tempo não linear da narração.

Ao ler as mônadas, mais precisamente na “Infância em Berlim”, observa-se que “Nessas pequenas narrativas que remetem à infância de Benjamin, é possível vislumbrar a articulação entre o vivido individual do autor e as esferas sociais mais amplas, valorizando as experiências do passado infantil e ressignificando-as a partir do olhar adulto. (SANTANA, 2017, p. 27). Em diálogo com Maria Carolina Galzerani compreendemos que há a possibilidade de articulação do que é vivido (individual) de quem narra com o contexto social, na qual a mônada é construída e torna-se terreno fértil, para a construção de significados coletivos e particulares mais substanciais. Apresento a seguir duas monadas uma sobre a guerra e outra sobre a organização da escola após a guerra.

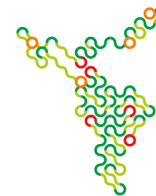
Eu tinha uma idade que era quase igual a deles

Uma coisa que me marcou foi no Instituto Normal de Educação, quando eu fiquei diretora, tinham vindo estudantes de todo o país e eram quase da mesma idade que eu, eu tinha 22 anos. Então, ter jovens que eram assim que tinham deixado as mães e os pais, e que era eu quase que com a mesma idade e ter que pôr regras e impor disciplina, eles diziam que eu era a jovem mais velha. Então isso tinha, teve uma grande responsabilidade para mim. Tanto que houve uma altura que havia tropa, porque havia guerra, e havia uma diretora provincial que disse que se esses meninos não se portarem bem, vamos pô-los todos na tropa. E eu disse “não, eu fico com eles e me responsabilizo por eles”. Tanto que hoje todos eles se lembram de mim e muitos deles ainda, há alguns que estão no Ministério da Educação, outros filhos médicos, há um estudante que foi para Cuba, que depois voltou e lembrou-se, veio até aqui porque andavam a minha procura. Então, essa experiência foi muito marcante porque eu tinha uma idade que era quase igual a deles. Mas, eu não podia pensar como eles e nem fazer. Então, uma vez eu entrei numa sala e encontrei um vaso bem grande, que eles puseram em cima da secretária porque eu tinha lhes dito que ia lhes pôr alguma sanção. Então, eles para me persuadirem levaram o vaso, como eles sabiam que eu gostava de flores arranjaram um vaso e puseram em cima da... Mas foi uma boa experiência porque ali eu aprendi a lidar com a juventude, num outro contexto, e perceber as dinâmicas juvenis de uma forma diferente, não tanto naquela rigidez de não podem fazer. Então, consegui trazê-los, tanto que isso me ajudou hoje bastante para minha experiência, eu não tenho problema na maneira como elas pensam diferente, de trazer os amigos, de pensar diferente, de vermos coisas diferentes e isso ajudou-me muito. (Maria João, 2019)



Eu acabei por ter que esbofetear alguns alunos porque estavam completamente em pânico

Assim no aspecto de transmitir conhecimentos eu acho que a educação é tão cativante, porque cada dia, cada aula é uma aula diferente. Cada dia, quer dizer não se repete, são coisas novas, a forma como abordar as pessoas, os assuntos a serem transmitidos, os conhecimentos a serem transmitidos. Eu acho que, quer dizer, não tenho assim nesse lado não tenho nada que me tenha feito, portanto, pensar dessa maneira. Mas há situações marcantes. Por exemplo, sair para ir dar uma aula, para ir a dar aulas e a quinhentos metros de chegar à escola haver um bombardeamento. Não exatamente na escola, não exatamente na escola, foi nas madeiras do Chioco. Eu estava aqui na zona do arco-íris, portanto, quinhentos metros mais ou menos. E quando cheguei à escola, aquilo era um histerismo de todo também, aquilo era um pânico, com os estrondos e tudo isso. E eu ter que reagir e eu acabei por ter que esbofetear alguns alunos porque estavam completamente em pânico. É... Era uma forma de fazer com que eles reagissem, porque eles gritavam desalmadamente sem perceber. Primeiro não sabiam o que era, só que era um bombardeamento, não sabiam mais nada. E depois a preocupação dos familiares, da casa. Portanto, todo aquele pânico que se empoderava das pessoas e, às vezes, eu cheguei a dar pelo menos a dois alunos. Eu acabei por dar duas bofetadas para eles reagirem e comecem a pensar. Porque o perigo já tinha passado, o bombardeamento já tinha sido feito. Portanto, foi assim essas situações mais relacionadas com guerra. Fora no sistema de aprendizagem todo o resto, acho que foi absolutamente normal. Sempre pensar no futuro com um otimismo muito grande. Não, não houve aulas. Não, não houve. Não houve aulas a partir daí. Não houve porque, portanto, era uma situação generalizada a nível da cidade. Porque, embora, o problema tenha sido localizado, há efeitos colaterais em todo lado. Quebra de vidros dos prédios, portanto, há o alastramento da destruição digamos, pela vibração e depois aquela preocupação de não saber dos pais, dos irmãos, cada um por seu lado. Portanto, naquele dia já não era possível trabalhar mais. É... é um caos mais psicológico. É, portanto, nem é fácil descrever isso. É preciso sentir. Foi aqui na zona industrial. Sim, foi depois da estação do caminho de ferro. Logo a seguir, naquela que era uma área industrial. Foi uma fábrica que foi bombardeada. Os caças, os emirados sul-africanos, vieram e despejavam gás. E eu vi, eu ouvi o primeiro estrondo e depois quando olhei, vi junto ao Cristo Rei um avião passar. Até levantou poeira. É muito rente à serra. Portanto, já depois de ter despejado as bombas. [...] Aliás uma vez, saí também para dar uma aula e eu não sabia que era a final, a final do campeonato escolar em que a turma onde eu ia dar aulas ia à final. E quando cheguei à escola não tinha aulas para dar, mas era o último tempo nesse período. E aproveitei, vim para casa para almoçar e para depois voltar à fábrica. E a minha mulher estava aqui a terminar o almoço e eu estava ali ouvi assim um barulho esquisito de um avião e eu cheguei à porta da cozinha, e eu disse: olha, é um bombardeiro e não é nosso. Eu vi o piloto, passou mesmo por aqui, onde agora está o Xyami. Eu disse é um bombardeiro e não é nosso. Mas ela não percebeu que era um bombardeiro, ela pensou que eu estava a ver um cargueiro. E de repente as explosões todas, foi aqui atrás da serra. Atrás da capela havia uma base da Swapo. Assim atrás da capela da Senhora do Monte, havia uma base da Swapo e eles foram bombardear ali. Uma comadre minha que na altura morava aqui onde agora está o Xyami, tinha o filho que é meu afilhado, e veio a correr, a correr com a criança tapada com uma fralda: “Aí Sérgio, protege, protege o Edson, protege o Edson”. Quer dizer, como se a fralda é que fosse protegê-lo do bombardeamento, já tinha passado. Era outra pessoa que ficava completamente, portanto, com um ataque de histerismo tal qual como os estudantes naquela altura. Começa assim um bombardeamento e algumas pessoas reagem assim, com algum histerismo. E ela achava que estando comigo e a fralda que tapava o filho era suficiente para o bombardeamento. (Sergio Souza, 2019)

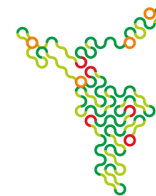


Algumas considerações possíveis

Precisamos pensar a colonialidade do ser, do saber, do poder e da natureza, como um domínio que produz subjetividades, saberes e poderes que repercutam na educação, considerando que a educação escolar é um dos suportes basilares da colonialidade, fundamental para a reprodução da colonialidade do saber. Assim sendo, as instituições de ensino precisam estar abertas para dialogar com as diferentes comunidades, afim de perceber se a educação que estão realizando coloca à disposição ferramentas que atendam às necessidades destas para que possam viver em sociedade sem que percam a sua identidade diferenciada. Muitas vezes, a educação oferecida não é a que estão buscando nem a que responde às suas demandas. Para dar-lhes resposta, é fundamental que os professores aprendam a exercitar a escuta das necessidades das comunidades. Podemos tomar como exemplo a escrita nas línguas coloniais, que representa uma das dificuldades que muitos estudantes enfrentam, que deve ser debatida de forma aberta a fim de que se encontre soluções para facilitar e promover a comunicação educativa. Estas soluções devem partir da universidade e do seu diálogo com as comunidades tradicionais, através de programas de extensão universitária pensados para o efeito.

As narrativas e as visitas às escolas nos possibilitaram conhecer: as condições das escolas quanto às suas estruturas físicas, quando existem salas e quando estas são inexistentes; as improvisações que cada professor se obriga fazer para realizar seu trabalho; o envolvimento de comunidades na doação de materiais e construção das escolas; o trabalho voluntário de algumas pessoas que, após sua jornada de trabalho, assumiram a tarefa de ensinar onde não havia professores; as fabricações de materiais didáticos para suprir a falta deles nas escolas. As narrativas evidenciam, muitas vezes, as dificuldades com a língua portuguesa que os próprios professores têm.

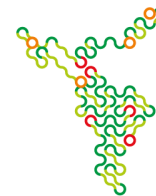
As dificuldades com a língua portuguesa, as faltas de materiais que as narrativas dos professores evidenciaram e que as visitas às escolas comprovaram, são resultantes de uma história com um passado colonial onde a educação era privilégio de poucos, seguida de uma guerra civil que impossibilitou a educação para todos e de um processo de rapinagem que roubou o sonho projetado. Embora não evidenciado diretamente aqui, destacamos que os professores são muito orgulhosos de seu trabalho e ressaltam a importância daquilo que realizam para construir os jovens ao narrarem muitos casos de jovens que se construíram profissionais e que continuaram estudando, apesar de todas



as condições se mostrarem adversas. Ou seja, apesar de todas as adversidades as pessoas procuram a escola e lá aprendem.

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte. Ed. Da UFMG/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.
- CHIPALAVELA, Maria João Francisco. [Dez. 2019]. Entrevistador: Elison Antonio Paim. Lubango, Angola, 23 dez. 2019.
- FRANÇA, Cyntia Simioni. **O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional**. Tese (Doutorado) – UNICAMP/FE, São Paulo, 2015.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos. **Encuentro de Saberes**. Luchas populares, resistências Y educación, Buenos Aires-Argentina, v. 1, p. 53, 2013.
- KEBANGUILAKO, Dinis. **A educação em Angola: sistema educativo, políticas públicas e os processos de hegemonização e homogeneização política na primeira república: 1975-1992**. Tese. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador-Brasil, 2016.
- KILUANGE, Joana Bula. In: SANTOS, Katya. **Pedaços da História: Angola nas palavras de quem viveu**. 2018, p. 227-233
- MUACHIA, Matias Tchimuco. **A Escola numa Angola em contexto de mudança - as línguas nativas no âmbito educacional**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas. Minho-Portugal, 2016.
- NGULUVE, Alberto Kapitango. **Política Educacional Angolana (1976-2005): Organização, Desenvolvimento e Perspectivas**. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. São Paulo – Brasil. 2006.
- PAIM, Elison Antonio. **Memórias e Experiências do Fazer-se Professor(a) de História**. Campinas: FE Unicamp, tese, 2005.
- PEARCE, Justin. **A guerra civil em Angola: 1975-2002 - 1ªED**, Lisboa: Tinta da China Edições, 2017.



QUINTAS, Joana; BRÁS, José Gregório Viegas; GONÇALVES, Maria Neves; A Formação de Professores em Angola: reflexões pós-coloniais. In **Revista Transversos**. "Dossiê: Reflexões Sobre e de Angola - Inscrevendo Saberes e Pensamentos". Nº 15, Abril, 2019, pp. 31-46 Disponível em <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/transversos/index>>. ISSN 2179-7528. DOI:10.12957/transversos.2019.41841.

ROSA, Maria Inês Petrucci. Currículo e narrativa: potencialidades das mônadas para uma outra compreensão dos acontecimentos educativos. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.198-217, Jan/Jun 2011

SANTANA, Tatiana Oliveira. **Narrativas Femininas Guajajara e Akratikatêjê no ensino superior**. Dissertação (Mestrado) – UFSC, Florianópolis, 2017.

SOUSA, Sérgio. [Out. 2019]. Entrevistador: Elison Antonio Paim. Lubango, Angola, 12 out. 2019.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria**: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

ZAU, Fillipe. **Educação em Angola**: Novos Trilhos Para o Desenvolvimento. Luanda: Movilivros, 2009. Acessado em 30 de Maio de 2019, de www.adelinotorres.com: <http://www.adelinotorres.com/teses.htm>.



ESTUDANTES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA A PARTIR DA LEI DE COTAS

Ana Karina Brocco¹

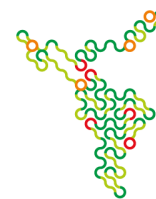
Resumo: Esta comunicação trata-se de uma pesquisa em andamento no doutorado em Educação, na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, a respeito das memórias e experiências de estudantes Kaingang na Universidade Federal da Fronteira Sul, que tem como objetivo analisar, por meio das narrativas orais e da epistemologia decolonial e intercultural, as lembranças de estudantes Kaingang, buscando compreender o ser-estar indígena na universidade. A perspectiva decolonial adotada na tese, na medida em que busca pensar e analisar a história a partir de seu lugar, de seus sujeitos, valorizando seus conhecimentos, pensando com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados na contraposição ao pensamento eurocêntrico, contribui com a visibilidade e a valorização das histórias e memórias dos estudantes indígenas, bem como, com o acesso e a permanência desses estudantes no ensino superior. Nesta comunicação vou expor parte da pesquisa que trata da produção acadêmica sobre os estudantes indígenas Kaingang nas universidades federais, com base em teses e dissertações disponíveis no Banco da Capes a partir de 2012, marco de uma nova relação do Estado brasileiro com a política de ações afirmativas nas universidades federais, por meio da promulgação da Lei de Cotas, n. 12.711 de 29 de agosto de 2012, que institui o caráter obrigatório das políticas de acesso, garantindo o direito formal destes povos ao ensino superior.

Palavras-chave: Estudantes indígenas. Kaingang. Lei de Cotas. Estado do Conhecimento. Decolonialidade.

Indigenous students at federal universities: an analysis of academic production from the quota law

Abstract: This communication is an ongoing research in the doctorate in Education, in the Sociology and History of Education research line, at the Federal University of Santa Catarina, about the memories and experiences of Kaingang students at the Federal University of Fronteira Sul, which aims to analyze, through oral narratives and decolonial and intercultural epistemology, the memories of Kaingang students, seeking to understand what it means to be indigenous at the university. The decolonial perspective adopted in the thesis, as it seeks to think and analyze history from its place, its subjects, valuing their knowledge, thinking with and from subalternized ethnic-racial/sexual bodies and places in opposition to thought eurocentric, contributes to the visibility and appreciation of the histories and memories of indigenous students, as well as to the access and permanence of these students in higher education. In this communication, I will present a part of the research that deals with academic production on indigenous Kaingang students in federal universities, based on theses and dissertations available at Banco da Capes from 2012, a landmark of a new relationship between

¹Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/Brasil, bolsista Capes.



the Brazilian State and the policy of affirmative actions in federal universities, through the enactment of the Quota Law, n. 12.711 of 29 August 2012, which institutes the mandatory character of access policies, guaranteeing the formal right of these peoples to higher education.

Keywords: Indigenous students. Kaingang. Quota law. State of knowledge. Decoloniality.

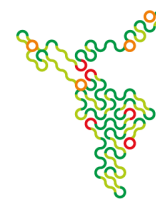
Introdução

Este trabalho, integrante da tese em andamento "Memórias e experiências de estudantes Kaingang na Universidade Federal da Fronteira Sul", apresenta parte de um estado do conhecimento da presença indígena Kaingang no ensino superior público brasileiro a partir da Lei de Cotas, que foi elaborado com o objetivo de conhecer as pesquisas produzidas, suas bases teóricas e metodológicas, bem como o estado atual da política afirmativa para ingresso de estudantes indígenas nas universidades federais.

A pesquisa do estado de conhecimento é definida por Morosini e Fernandes (2014, p. 155), como "identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica" (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155). Nesse sentido, ainda de acordo com as autoras, o estado do conhecimento proporciona uma "visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida" (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158), pois "fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração" (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

O estudo partiu do mapeamento das teses e dissertações utilizando o descritivo "Kaingang"² e marcando todos os campos como opção de busca, nas bases de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e de forma complementar, nos repositórios de teses e dissertações das universidades federais e estaduais do Sul

² Após algumas simulações de busca, considerei mais profícuo utilizar o termo "Kaingang" e selecionar os trabalhos sobre ensino superior do que utilizar os termos "Kaingang" e "ensino superior", que resultava em inúmeras dissertações e teses sobre ensino superior que não tinham vinculação com os estudantes Kaingang.



do país e no das duas maiores universidades da Região Oeste de Santa Catarina, que são comunitárias³.

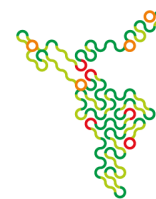
Tendo em vista os interesses da tese, realizei uma triagem dos trabalhos que tratavam especificamente sobre os estudantes Kaingang no ensino superior em cursos regulares em universidades federais, a partir da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, intitulada Lei de Cotas⁴. Consideramos o período a partir de 2013, ano de implementação da Lei, marco de uma nova relação do Estado brasileiro com a política de ações afirmativas nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio, inclusive para os povos indígenas. Essa lei ao tornar obrigatória a adoção de políticas afirmativas que, anteriormente, dependiam da iniciativa de cada instituição, garante o direito formal destes povos ao acesso ao ensino superior, entretanto, a lei não põe termo aos desafios impostos pela efetiva presença indígena nestes espaços.

Análise das produções

As três teses e as 11 dissertações encontradas foram lidas na íntegra, buscando sistematizar a bibliografia, identificando autor, objetivo, método, referencial teórico, principais resultados e conclusões, bem como recomendações para novas pesquisas (MOROSINI; FERNANDES, 2014), entretanto, nesse trabalho, apresento somente parte da análise.

³ A escolha pelas instituições do Sul ocorreu devido ao fato da espacialidade Kaingang concentrar-se nessa região, que abriga a grande maioria dos indígenas Kaingang. Dessa forma, foram consultados os repositórios de teses e dissertações das seguintes instituições: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC); Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO); Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Universidade Federal de Ciências da Saúde e de Porto Alegre (UFCSPA); Universidade Federal de Pelotas (UFPe); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Pampa (Unipampa); Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), além das universidades comunitárias Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC).

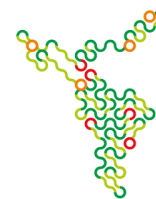
⁴ O período anterior à Lei de Cotas foi marcado por iniciativas isoladas de universidades que instituíram algum tipo de programa de ação afirmativa. Nesse sentido, Brito e Doebber (2014), já apresentaram um levantamento das teses e dissertações do período de 2001 a 2012, sobre os estudantes indígenas em universidades públicas brasileiras, dos dez estudos que encontraram, o primeiro foi realizado somente em 2007, outro em 2008, cinco trabalhos em 2010, dois trabalhos em 2011 e um em 2012. Ainda de acordo com as autoras, esses dados tem a ver com o fato de que 2008 foi o ano de maior impacto com a adesão de doze universidades públicas do país às políticas afirmativas para ingresso em seus cursos, enquanto que no período entre os anos de 2003 a 2007 dezoito universidades federais aprovaram algum tipo de ação afirmativa.



Dos 14 trabalhos encontrados, todos são da região Sul. A maioria da UFRGS (57%), dos Programas de Pós-Graduação em Antropologia (1), Educação (4), Letras (1), Psicologia (1) e Sociologia (1), e foram desenvolvidos com os estudantes indígenas daquela instituição; dois nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia da UFPel, com estudantes indígenas da FURG e de outras universidades públicas do Rio Grande do Sul; três na UFPR, um no Programa de Pós-Graduação em Antropologia, um na Educação e outro na Psicologia, todos com estudantes daquela universidade e um trabalho foi desenvolvido no Mestrado em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais da Unochapecó, com os estudantes da UFFS. Dessa forma, chama a atenção a falta de trabalhos sobre o tema no estado de Santa Catarina, tendo em vista que encontrei apenas a dissertação de Gomes (2015), que por ser realizada na UFFS, instituição interestadual, abrange SC, sendo as IFES do estado do Rio Grande do Sul as mais pesquisadas na amostra de trabalhos selecionada. Em relação à área de conhecimento, a Educação (5), seguida da Antropologia (4) concentram o maior número dos trabalhos, dois são na área da Psicologia, um de Letras, um de Sociologia e um interdisciplinar em Políticas Sociais.

Embora todos os trabalhos tratem das/dos indígenas universitárias/os Kaingang, eles se diferenciam nas questões abordadas. Assim, as principais temáticas investigadas se voltam às indígenas mulheres (GARCIA, 2019; SILVA, 2019; BRITO, 2016); às experiências formativas (AMES, 2019), ao *estar* indígena universitário (DOEBBER, 2017) e à equidade das práticas afirmativas; à monitoria indígena (SANTOS, 2018), ao laboratório de informática (PRETTO, 2015) e à leitura e escrita para estudantes indígenas (MORELO, 2014); à construção do projeto de vida e carreira em estudantes indígenas (ANGELIN, 2015), ao processo de subjetivação de universitários indígenas (ROCHA, 2013) e à dimensão política do ensino superior de indígenas (LOPES, 2015); à relação entre saberes tradicionais e científicos (CADAVAL, 2014) e à implementação da política de acesso e permanência à universidade para os indígenas a partir da lei de cotas (GOMES, 2015).

Nesse sentido, diferentemente de Brito e Doebber (2014), que constataram em sua análise da produção, que os temas estudados com maior recorrência eram o acesso, com destaque para a implementação da política de ação afirmativa indígena em cada instituição, ficando secundarizada a questão da permanência, enquanto poucos se centravam em questões mais específicas, fica notório que nas pesquisas analisadas há um avanço na problematização sobre a permanência, sobretudo em seus aspectos pedagógicos, e também sobre questões específicas indígenas. O fato do acesso ter



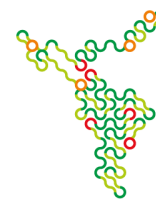
deixado de ser tema central das pesquisas, pode ser explicado pela implementação da Lei de Cotas nas universidades federais a partir de 2012, que tem dado conta do que se refere ao acesso dos indígenas ao ensino superior, aliada ao Programa de Bolsa permanência para os estudantes indígenas, implementado em 2013 pelo governo federal, que permitiram que se olhasse para outros pontos fundamentais para a presença indígena na universidade.

Quanto a metodologia utilizada nas pesquisas analisadas, se constata, assim como Brito e Doebber (2014), que é basicamente de caráter qualitativo, em nove delas se observa também o uso de dados quantitativos. Todas utilizaram a pesquisa bibliográfica, contextualizando a entrada dos estudantes indígenas no ensino superior e abordando sobre o referencial teórico-metodológico, e algumas realizam também análise documental. E embora o conjunto das pesquisas tenham incluído os estudantes Kaingang - que são a grande maioria dos estudantes indígenas nas universidades do sul do país - principalmente por meio de entrevistas, a participação destes nas pesquisas foi considerada de diferentes formas, a maioria ainda como fonte de pesquisa, alguns como interlocutores e dois estudos como coautores.

Em relação aos resultados, o que fica evidente em todas as pesquisas, é a necessidade da instituição universitária se transformar, pois ao mesmo tempo em que avança no acolhimento da diferença, ainda reproduz práticas eurocentradas, calcadas nas colonialidades do ser, do saber e do poder que produzem exclusão no interior de uma política que se pretende inclusiva. E diante disso, destaco também a intencionalidade presente nos estudos analisados, que, de forma geral, a partir da escuta e do esforço em compreender a presença dos estudantes indígenas, apresentam propostas para a universidade, que além de ações de apoio material, pedagógico, psicológico aos estudantes indígenas, que também são importantes, se voltam, sobretudo, à abertura da universidade, à escuta, à construção de relações afetivas e de diálogo intercultural com os indígenas, à construção de redes de apoio, ao engajamento mútuo dos agentes, entre outras.

Considerações finais

A partir das referências consultadas, foi possível conhecer as principais linhas de investigação, assim como as instituições que constituem campo de pesquisa. Cada um dos estudos apresenta uma riqueza de encontros, experiências e intencionalidades, que servem como inspiração. A análise



efetuada reforça também a necessidade de mais pesquisas, devido a lacuna de estudos que contemplem as/os indígenas Kaingang universitárias/os em Santa Catarina, auxiliando a refletir sobre a contribuição da tese que estou desenvolvendo, e ainda pela complexidade da temática e pelo interesse dos jovens Kaingang da Região pela universidade (OLIVEIRA, 2016)⁵.

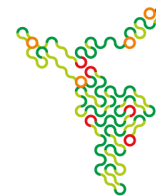
Nesse sentido, a construção da tese tendo como objetivo dialogar com as memórias e experiências de ser-estar indígena na Universidade Federal da Fronteira Sul, acompanha a tendência do que vem sendo pesquisado sobre as condições de permanência e as especificidades indígenas, mas num contexto da Região Oeste de Santa Catarina. Entretanto, ao mesmo tempo em que se aproxima mais das pesquisas de Doebber (2017) e Brito (2016), sobretudo na perspectiva teórico-metodológica decolonial e intercultural e na concepção da construção da tese em coautoria com as/os indígenas universitárias/os, se distancia de todos os estudos, na medida em que a produção do conhecimento se dará com as narrativas das/dos indígenas Kaingang universitárias/os, construídas por meio da rememoração e transformadas em mônadas, que são formas de dizer de nossas experiências, que serão criadas em diálogo com essas memórias, buscando capturar racionalidades e sensibilidades.

Na perspectiva benjaminiana, as narrativas, que são formas de dizer de nossas experiências, podem ser expressas por mônadas, "que são centelhas de sentido que tornam as narrativas mais do que comunicáveis: tornam-se experienciáveis" (ROSA; RAMOS; CORRÊA; ALMEIDA JUNIOR, 2011, p. 203). Para Benjamin (1987, p. 231), as mônadas surgem num tempo não linear da narração, "quando o pensamento pára, bruscamente, numa configuração saturada de tensões, ele lhes comunica um choque, através do qual essa configuração se cristaliza enquanto mônada." Na definição do autor,

[...] em cada mônada, estão indistintamente presente todas as demais. A ideia é mônada - nela reside, preestabelecida, a representação dos fenômenos, como sua interpretação objetiva. [...] a idéia é mônada - isto significa, em suma, que cada idéia contém a imagem do mundo. A representação da idéia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo. (BENJAMIN, 1984, p. 70).

Sendo assim, a mônada capta a totalidade na singularidade, ou seja, na construção de mônadas como aporte metodológico com base na rememoração dos estudantes indígenas, nos detalhes mais miúdos das narrativas, há a chance de recuperar o universal, de escovar a história a contrapelo e

⁵ Embora a dissertação de Valdemir Antonio Oliveira (2016), não faça parte do estado do conhecimento produzido, pois trata-se de um estudo com jovens secundaristas, considero importante mencioná-lo, tendo em vista que o autor sinaliza que no horizonte dos jovens Kaingang da Região Oeste de Santa Catarina há um projeto de vida que contempla a universidade.



superar a história linear e colonial, na medida em que "a mônada pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador" (ROSA; RAMOS; CORRÊA; ALMEIDA JUNIOR, 2011, p. 205).

É com base nessa concepção de memória, numa outra lógica, decolonial e intercultural - que pode contribuir para o fazer-se dos sujeitos, fazendo da memória instrumento de luta, de empoderamento e de protagonismo dos grupos subalternizados - que busco trabalhar na tese com os estudantes Kaingang, e que talvez possa nos oferecer chaves de compreensão e atuação na busca por combater as colonialidades da universidade, por justiça cognitivas e epistemológicas, pelo diálogo de saberes e pela transformação "da universidade à pluriversidade" (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

Referências

AMES, Valesca Daiana Both. **Indígenas no ensino superior: uma análise sobre a formação dos estudantes Kaingang da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2019, 252 p.

ANGELIN, Ana Paula. **A construção do projeto de vida e carreira em estudantes indígenas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: um estudo exploratório**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015, 96 p.

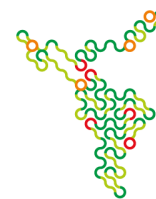
BRASIL. **Lei n. 12.711/12**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** (Obras Escolhidas v.1). São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Origem do Drama Barroco Alemão**. São Paulo: Braziliense, 1984.

BRITO, Patricia Oliveira. **INDÍGENA-MULHER-MÃE-UNIVERSITÁRIA: o estar-sendo estudante na UFRGS**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016, 108 p.

BRITO, Patrícia Oliveira; DOEBBER, Michele Barcelos. Estudantes indígenas nas universidades públicas brasileiras: análise a partir das produções de dissertações e teses. **Anais X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014.



CADAVAL, Roberta de Souza. **Transcendendo fronteiras entre saberes: etnografia e interculturalidade entre os estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).** Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2014, 130 p.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS: movimentos de re-existência.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017, 296 p.

GARCIA, Geórgia de Macedo. **O CAMINHO SE FAZ AO ANDAR: aprendizagem e educação junto a mulheres indígenas Kaingang.** Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019, 169 p.

GOMES, Eliane de Fátima Massaroli Metzler. **Política de acesso e permanência à universidade para os indígenas a partir da lei de cotas.** Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, SC, 2015, 156 p.

LOPES, Alessandro Barbosa. **Indígenas em universidades públicas do Rio Grande do Sul: uma perspectiva etnográfica.** Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2015, 123 p.

MORELO, Bruna. **Leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: princípios e práticas pedagógicas para uma ação de permanência no campo das linguagens.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014, 188 p.

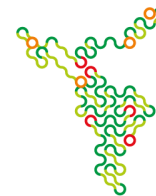
MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

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

PRETTO, Flávio Luiz. **Ações afirmativas na FAGED/UFRGS: Um estudo a partir dos alunos que acessam o LIES.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015, 166 p.

ROCHA, Francine. **Práticas desenvolvidas na UFPR em relação aos universitários indígenas: entre a igualdade e a equidade.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. 511 p.

ROCHA, Francine. **A educação escolar no processo de subjetivação de universitários indígenas da UFPR.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. 171 p.

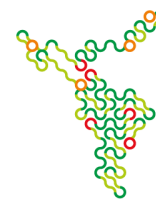


ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello; CÔRREA, Bianca Rodrigues; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares de. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**. 11(1), p. 198-217, 2011.

SANTOS, Ana Isabel Melo dos. **Tecelendo trajetórias**: a monitoria como espaço de aprendizagens interculturais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018, 136 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008.

SILVA, Lays Gonçalves da. **Mulheres indígenas e seus percursos acadêmicos**: olhares plurais sobre a experiência Kaingang na UFPR. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2019. 251 p.



NO ENTRECRUZAR DA HISTÓRIA, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL – UMA EXPERIÊNCIA DECOLONIAL POSSÍVEL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SÃO JOSÉ

Janaína Amorim da Silva¹
Mylene Silva de Pontes²

Resumo: No desafio político de contribuir na gestação de outras perspectivas acerca do ensino de história, que busquem o equilíbrio das histórias, incluindo sujeitos e saberes por muito tempo marginalizados, esta comunicação se propõe a refletir e socializar experiências pedagógicas realizadas nas aulas história do ensino fundamental da rede municipal de ensino do município de São José, na Grande Florianópolis, através do projeto pedagógico que buscou entrecruzar a história, o patrimônio e a educação étnico-racial, com o propósito de reconhecer, valorizar e visibilizar a presença da população afro-brasileira e africana na história do município. Nesse sentido, buscamos problematizar a educação patrimonial, percebendo as relações de poder e colonialidade nas políticas públicas de preservação, memória e patrimonialização, bem como sua relação identitária.

Os caminhos trilhados tiveram por objetivo fortalecer a discussão das relações raciais no Brasil, elaborando estratégias que visassem contribuir com o enfrentamento do racismo e do epistemicídio, a partir do questionamento das tradições eurocêntricas presentes na produção do conhecimento, compreendendo que para transformar as maneiras de pensar e viver, é preciso conhecer, experienciar, problematizar e refletir sobre questões que envolvem outras epistemologias fazendo uso de outras metodologias.

Palavras-chave: Patrimônio. História. Decolonialidade. Educação. Étnico-racial.

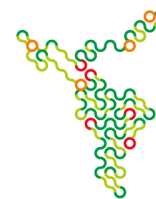
Abstract: In the political challenge of contributing to the gestation of other perspectives about the teaching of history that sought to balance the stories, including subjects and knowledge for a long time marginalized, this communication proposes to reflect and socialize pedagogical experiences carried out in the history classes of elementary school of the network. municipal school in the city of São José, in Greater Florianópolis, through a pedagogical project that sought to intertwine history, heritage and ethnic-racial education, with the purpose of recognizing, valuing and making visible the presence of the Afro-Brazilian population and African in the history of the municipality.

In this sense, we seek to problematize heritage education, realizing the relations of power and coloniality in public policies for preservation, memory and patrimonialization, as well as their relationship of identity. The paths followed were aimed at strengthening the discussion of race relations in Brazil, developing strategies that aim to contribute to the confrontation of racism and epistemicide, from the questioning of the Eurocentric traditions present in the production of knowledge, understanding that to transform the ways of thinking and live, it is necessary to know, experience, problematize and reflect on issues that involve other epistemologies using other methodologies.

Keywords: Patrimony. History. Decoloniality. Education. Ethnic-racial.

¹ Professora de História da Rede Municipal de São José, Mestra em História e Doutoranda em Educação pela UFSC.

² Professora de História da Rede Municipal de São José e Mestra em História pela UFSC.



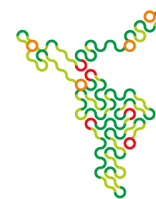
O campo do ensino de História nos propõe e instiga diariamente para novas estratégias teóricas e metodológicas, principalmente ao problematizar questões que abordam a identidade étnico-racial da maior parte da população brasileira. A obrigatoriedade da inclusão da História da população africana e afro-brasileira nos currículos escolares aconteceu apenas no início do século XXI por meio da Lei 10.639/03, que promoveu a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, decorrente dos movimentos sociais promovidos pela população afro-brasileira. Esta pode ser considerada a primeira lei educacional decolonial do Brasil, depois de séculos de um epistemicídio e um apagamento de memórias, o qual foi preciso aguardar até o século XXI para que as instituições educacionais brasileiras modificassem seu currículo, reconhecendo a História da população brasileira de origem africana como elemento importante e necessário para a composição da nossa História.

Apesar da legislação citada, bem como as que vieram posteriormente, a exemplo da Lei 11.645/08 e as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, entre outras, o desafio da implementação de forma estrutural continua sendo um objetivo ainda a ser perseguido em todos os níveis e modalidades de ensino.

Observa-se que as narrativas históricas tradicionais, bem como frequentemente a mídia e o senso comum, colocam a população afro-brasileira em lugares específicos, principalmente em Santa Catarina, onde a “ideia de brancura, de desenvolvimento e progresso das raças foi reforçada” (LEITE, p.39, 1996). Comprometidas com um discurso arraigado na matriz colonial do poder e saber, as narrativas hegemônicas, além de objetificarem, racializando e inferiorizando o sujeito africano ou afro-brasileiro para justificar a violência do genocídio, apoderaram-se de seus conhecimentos ao mesmo tempo em que negam sua capacidade cognitiva, realizando um verdadeiro epistemicídio.

Em São José, como em muitas cidades brasileiras, houve uma busca por um modelo de política cultural que tendesse a legitimar apenas uma pequena parcela da população como produtora de memória, história e cultura (PASSOS; NASCIMENTO; NOGUEIRA, p. 195-214, 2016). Na década de 1940, iniciou-se um movimento de política e valorização de uma identidade açorianista, cujas origens e memórias foram antes apagadas ou mesmo negadas desta colonização (LEAL, p.37, 2007).

O Primeiro Congresso de História Catarinense realizado em Florianópolis em 1948 - comemorativo do Segundo Centenário da Colonização Açoriana - representou um marco fundamental



na redescoberta das raízes açorianas de Santa Catarina. A partir desse evento, houve uma mudança de perspectiva no que tange à colonização açoriana que, até então, quando lembrada, apontava-se o fracasso na agricultura, diferentemente da colonização alemã e italiana.

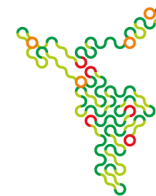
De acordo com a historiadora Maria Bernadete Ramos Flores (1997), na comemoração do bicentenário da colonização açoriana, consolidava-se a narrativa de unidade cultural ligada a seu povoamento. Situando-se em um contexto político alinhado ao sistema burguês de organização social e tendo como referência o progresso material da colonização alemã, optou-se, portanto, por uma abordagem com o caráter de brasilidade de Santa Catarina relacionada ao domínio português no Sul do Brasil. Além do Congresso, houve também a criação do Núcleo de Estudos Açorianos – NEA -, em 1984, que, conforme Leal (2007), vai difundir ainda mais a valorização da identidade e memória açoriana para fora do ambiente das universidades, conectando vários municípios em prol da causa.

Se por uma parte a única face da história a ser valorizada no município de São José foi a da presença colonizadora portuguesa açoriana, por outra parte também houve o processo histórico que ocultou as experiências da população africana e afro-brasileira em São José e as resumiu à situação de cativo, como se não participassem do cotidiano do litoral catarinense. Assim, se perpetua a imagem da pessoa escravizada a partir de sua despersonalização (PONTES, 2018).

Conforme Gomes (2012), existe uma convivência conflituosa de valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos na escola, nos livros didáticos, no currículo e na sala de aula. Nesse contexto, as discriminações raciais expressam-se também pelo silêncio, seja no currículo, na desvalorização dos saberes, na segregação das práticas religiosas ou nas mais diversas formas do (não) dizer, que instituem o vazio, a ausência e os silêncios.

Entrecruzando a história de São José e o Patrimônio

A cidade de São José integra a região metropolitana da Grande Florianópolis e sua história contava com a presença exclusiva dos povos indígenas até o século XVIII. A partir de 1750, contou também com os portugueses vindos das Ilhas dos Açores. Ainda no século XVIII, recebeu os primeiros africanos na condição de escravizados e a partir de 1828 chegaram os primeiros imigrantes alemães; posteriormente, vieram contingentes menos expressivos de outros países europeus.

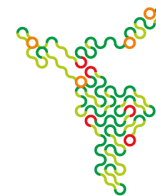


O entrelaçamento da educação étnico-racial no ensino de História com a via do patrimônio cultural converge com as Diretrizes Curriculares da Educação Étnico-racial, que estabelece a preservação e difusão do patrimônio cultural afro-brasileiro como ação educativa de combate ao racismo e discriminação (BRASIL, p.20, 2004). Para isso, precisa-se avançar nas reflexões sobre o ensino de História, a partir da problematização do patrimônio cultural e do trabalho com monumentos. Por este motivo, o estudo de diferentes sujeitos(as) e suas experiências sociais propõe uma reflexão sobre discursos, espaços e histórias, a fim de quebrar estereótipos e permitir a construção de novos conteúdos a partir do que já está posto pela historiografia e pelo que ainda não está.

Nessa perspectiva, é importante refletir e historicizar o processo de reconhecimento do patrimônio cultural, com o objetivo de ampliar a relação da população com o patrimônio imaterial e material, de modo a compreender os processos e as políticas que envolvem o reconhecimento das criações científicas, artísticas e tecnológicas, tais como obras, objetos, edificações, documentos e espaços destinados às manifestações artísticas culturais nos mais diversos grupos sociais, culturais e étnicos. Somente assim compreender-se-ão as relações de poder que envolvem os processos de patrimonialização, territorialidade e memória articulada à educação patrimonial (PONTES, 2018).

Em São José é possível identificar um movimento muito recente de tombamentos. Os bens culturais consagrados como patrimônio cultural são, na maioria, patrimônios de pedra e cal, ou seja, de modo geral, são prédios e edificações que se relacionam à História formalmente constituída, política e economicamente, do município ou da Igreja Católica, como também à história de famílias consideradas importantes, de origem açoriana e alemã que se instalaram na região. O primeiro conjunto arquitetônico tombado pelo município de São José formado por 22 bens culturais localizados no Centro Histórico da cidade ocorreu em 22 de Setembro de 2005.

No entanto, somente a Lei Ordinária nº 5.314/2013, de 30 de julho de 2013, instituiu o Registro de Bens do Patrimônio de Natureza Imaterial, que atualmente são: a Festa do Divino Espírito Santo de São José, registro 01/2014, do livro dos Ritos e Celebrações; o Ofício e o Saber do Oleiro, 02/2015, do Livro dos Saberes; a Sociedade Musical União Josefense, registro 03/2015, do livro da Forma de Expressão; e a Procissão do Nosso Senhor dos Passos, registro 04/2016, do livro dos Ritos e Celebrações. O único processo acessível foi o Ofício e o Saber do Oleiro, justificado pela necessidade de salvaguardar as técnicas de origem açoriana e a necessidade premente de se manter viva a tradição oleira no município de São José.



Como podemos perceber acima, não houve reconhecimento de nenhuma expressão de patrimônio imaterial que representasse outra cultura que não fosse de origem europeia portuguesa. Apesar de São José possuir mais de trezentos terreiros de Almas e Angola, Umbanda e Candomblé; antigas casas de samba, blocos carnavalescos, clubes negros e ter tido uma expressiva Irmandade da Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, além de ter sido referência com a Dança do Cacumbi de origem africana, capoeira, entre outros patrimônios culturais de forte influência afro-brasileira, hoje estes bens culturais têm pouca visibilidade e reconhecimento, culminando com a tendência de extinção de algumas dessas práticas.

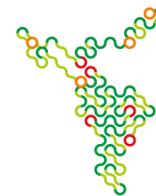
Esses bens oficialmente patrimonializados, demonstram em sua seleção a intenção do poder público municipal em reforçar a influência cultural europeia portuguesa na região. A colonização e a posterior colonialidade no âmbito do poder, ser e do saber, são produtos de um longo processo que continua reproduzindo as lógicas políticas, econômicas, sociais e de existência, impedindo a valorização e reconhecimento dos sujeitos colonizados, devido à escravização e ao racismo, fatores de suma importância para a compreensão e manutenção dessa lógica.

Na construção da identidade luso-açoriana do município de São José, a influência alemã, italiana, africana, árabe e indígena entre outras, ficaram silenciadas, assim como alguns aspectos da própria cultura portuguesa.

Contextualizando uma experiência pedagógica decolonial

Com o desafio de tornar as aulas de história interessantes para uma geração de adolescentes do século XXI, que tendem a desqualificar suas relações com o passado e a memória, muito mais interessados e conectados com a brevidade e velocidade de informações disponíveis na internet, que favorecem a conformação de sociabilidades e sensibilidades muito mais virtuais, transitórias, de curta duração, optamos por adotar uma dinâmica metodológica na qual o estudante assumisse um papel ativo de pesquisador, explorando e problematizando a história local.

A partir do contato com os estudantes percebemos que suas experiências urbanas eram muito restritas, limitadas muitas vezes ao trajeto da casa para a escola, complementada quando muito, com o deslocamento para algum espaço próximo da residência para a realização de alguma atividade extracurricular ou visita na casa de amigos. A própria formação geográfica da cidade e a logística



disponível do transporte coletivo, dificulta a mobilidade de seus moradores entre as suas diferentes regiões, por não proporcionar a interligação interna entre os bairros que compõem a cidade de São José.

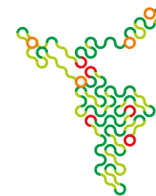
Por isso, um dos nossos desafios pedagógicos era conseguir extrapolar os limites físicos da escola, após o processo de pesquisa histórica, convidando-os a observar e explorar a cidade, enxergando os sujeitos que nela vivem, buscando memórias dos que já se foram e questionando a intervenção humana ao longo do tempo nas diversas regiões da cidade.

Diante da dificuldade de encontrar fontes históricas bibliográficas capazes de reconhecer a pluralidade dos sujeitos presentes na história do município, tornou-se indispensável o uso de diversas linguagens, bem como a ampliação dos conceitos de fontes primárias, entre elas a adoção da história oral pela valorização das memórias locais na articulação de contextos históricos e produção de novos conhecimentos históricos.

Na elaboração de estratégias educacionais de enfrentamento ao racismo, consideramos importante incluir ações que promovessem uma desacomodação crítica e pedagógica da branquitude e do seu lugar de privilégio que necessita ser questionado, além de oportunizar a visibilização da presença e atuação da população de ascendência afro-brasileira na sociedade, reconhecendo seu protagonismo como sujeitos e não simplesmente objetos de pesquisa e discriminação.

Com o objetivo de fazer com que a cidade em todas as suas dimensões, especialmente a histórica em sua diversidade cultural, estivesse presente nos currículos escolares, respeitando inclusive a prerrogativa da Base Nacional Comum Curricular de incluir uma parte diversificada no currículo, onde a cultura local e regional precisam fazer parte, decidimos planejar um projeto educacional no qual a História de São José e o Patrimônio histórico caminhassem juntos.

No planejamento anual da disciplina de História para as turmas de nono ano da escola municipal onde lecionamos, elaboramos um projeto de pesquisa sobre a História de São José com diferentes temáticas, entre elas a compreensão da ocupação humana com suas tensões e disputas de poder, percebendo a cruel colonialidade a que fomos submetidos e suas repercussões em nossas vidas. A organização das atividades foram elaboradas e desenvolvidas a partir de eixos. O primeiro é o trabalho com os conhecimentos prévios dos(as) estudantes, compreendendo, como afirma Ana Maria Monteiro (2003), que os alunos e as alunas são sujeitos(as) do conhecimento, com autonomia, com bagagem cultural continuamente ampliada e complexificada no decorrer do processo de



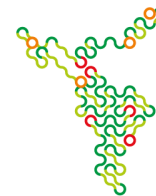
escolarização, também possuindo experiências próprias de seus ambientes familiares e da cultura juvenil.

Por esse motivo, o ponto de partida deve correlacionar culturas distintas, as quais fazem parte do cotidiano dos jovens com quem trabalhamos. Jovens com hábitos, interesses, saberes, aproximações afetivas e vivência cultural, que impactam diretamente no modo como interpretam e constroem seu saber histórico. Articulando esses saberes com o ensino de História constrói-se o saber escolar, além de exercitar uma pedagogia decolonial valorizando os sujeitos envolvidos no processo de ensino e percebendo a importância da prática educativa como ato político, um lugar para intervir e resistir e se humanizar, como diria Paulo Freire.

No segundo eixo a que nos referimos, o uso de fontes históricas em sala de aula, surge como o eixo que possibilita a produção de novos saberes e interpretações, ao incentivar a leitura e a interpretação de diferentes gêneros textuais, como cópias de jornais antigos, cópias de documentos do século XIX, cartas dos viajantes estrangeiros que estiveram no município, entrevistas, trechos de dissertações e fotografias. O estudante acessa os temas da pesquisa por meio de perguntas que, a partir do tempo presente, são elaboradas para a compreensão do passado como versão histórica. Assim, por meio das diferentes fontes, possibilitou-se relacionar passado e presente, abordando a História da escravidão, a História local e o patrimônio cultural, percebendo que as práticas discursivas no campo da História instituem e objetivam os fatos históricos e imprimem determinada interpretação do passado (DELGADO; SILVA, NETA, 2009).

No terceiro eixo, são trabalhados os textos históricos fundamentais que ampliarão a habilidade da leitura, escrita e interpretação como processos indispensáveis para o ensino e a aprendizagem da História, porque, ao desenvolver discursos sobre as temporalidades, espacialidades, bens culturais, políticas sociais por meio de textos, o(a) professor(a) estimula a prática da leitura e escrita a partir de questões próprias do campo da História, para que os(as) alunos(as) apropriem-se e interpretem os processos de historicidade do passado.

Por fim, no quarto eixo trabalhamos a cidade como espaço de educação patrimonial e a História local foi proposta com o objetivo de criar situações para que alunos e alunas se sintam provocados a pesquisar para, assim, fortalecer o ensino de História por intermédio de sensibilização e experiências com o meio, com a memória e com a cultura individual e coletiva, a partir da ligação do contexto particular e local com o geral. Dessa forma, utilizando-se dos conhecimentos adquiridos



a partir das diferentes fontes históricas, pode-se identificar espaços de sociabilidade e produção cultural que são reconhecidos como patrimônios na memória da população afro-brasileira de São José, buscando valorizar dessa forma, os bens culturais ainda não consagrados ou mesmo invisibilizados.

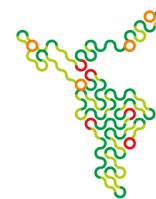
Após a realização de todas as etapas de estudo e pesquisa, organizando as turmas em pequenos grupos, elaboramos juntos um roteiro histórico vinculado ao nosso projeto de pesquisa, que viria a subsidiar a saída de campo das turmas dos nonos ano ao Centro Histórico do Município.

Roteiro histórico como estratégia de ensino

A partir de reflexões sobre os patrimônios culturais consagrados do município de São José, percebemos a necessidade de problematizar a produção do passado e os processos de valorização e desvalorização da cultura e dos(as) sujeitos(as), por conseguinte historicizar e desnaturalizar o “patrimônio” da cidade, compreendendo a estrutura que os estabeleceu e o que é considerado memória a ser salvaguardada. No entanto, é fundamental que a Educação Patrimonial se concretize pela capacidade de estimular múltiplas reflexões sobre a construção da memória histórica e a percepção de que são frutos também de parcialidades e interesses.

Na elaboração da proposta do percurso, um dos objetivos era refletir sobre o Patrimônio Cultural de São José, abordando também questões relativas ao cotidiano e à História da escravidão na localidade, no período do século XIX, estudando os silenciamentos produzidos pela memória local, acerca da presença das pessoas que foram escravizadas e libertas como sujeitos da história, para além de sua condição social e não somente como coadjuvantes. Dessa forma, propomos desmistificar os estereótipos que permeiam os escravizados, os libertos e afro-brasileiros livres que atuavam entre a negociação e o conflito, no contexto da sociedade escravista brasileira e no pós-abolição.

Mais do que narrativas, o Roteiro Histórico para as relações da educação étnico-raciais, traz problematizações sobre a visibilidade do negro na sociedade josefense. Sem esperar respostas prontas, estabelecemos um percurso com narrativa pela história da cidade de São José, que mobiliza para visibilidades da história dos(as) africanos(as) e afro-brasileiros(as) no município. A partir das reflexões fomentadas pelo trabalho com os(as) alunos(as), destacaram-se lugares, pessoas e



manifestações que compunham o cotidiano da cidade no final do século XIX e início do século XX, e perpassam o patrimônio atual, seja ele tombado, registrado, vivo, apagado ou invisibilizado.

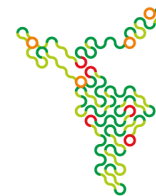
No entanto, os locais selecionados interligam-se pelos silenciamentos, sons, cantos e música e sua relação com a história, a cultura e o patrimônio relacionado à população negra em São José. Dar visibilidade a determinadas construções e biografias foi um processo difícil de escolha e aquisição de informações suficientes. Nesse percurso, foram escolhidos lugares nos quais viveram algumas pessoas, sobre as quais conseguimos construir pequenas biografias a partir de documentos do arquivo histórico, de entrevistas, pesquisas bibliográficas e das pesquisas realizadas em nossas dissertações de mestrado.

Pensar a História contemporânea exige pensar na inserção da pluralidade dos sujeitos históricos, trabalhando com a possibilidade de novos modos de ser. Nessa perspectiva, fica o grande desafio de tentar superar o olhar classificatório em termos raciais para as experiências humanas, reconhecendo a participação e a influência dos afro-brasileiros nos espaços patrimonializados da cidade de São José, levando em conta o caráter processual e polissêmico do patrimônio e sua transformação nas sociedades, com todos os seus conflitos e disputas de poder.

As histórias de vida exemplificam possibilidades de contemplar na educação básica, a Educação das Relações Étnico-raciais, tecendo:

entrecruzamentos das histórias, memórias, patrimônios e identidades, que certamente, contribuirá para a “compreensão do 'eu', a afirmação da personalidade, situando o indivíduo no espaço, no tempo, na sociedade em que vive como um sujeito ativo, capaz de compreender, construir e transformar essa sociedade, o espaço, o conhecimento e a história. (FONSECA, 2003, p. 250).

O exercício de Imaginação Histórica faz-se necessário neste contexto de Roteiro que construímos e desenvolvemos nos pequenos vestígios, nas entrelinhas, nos fragmentos de memória. Um exercício não apenas dos estudantes, mas de todos nós que imaginamos as lavadeiras cantando, os membros da Irmandade dançando, os músicos tocando e o samba rolando. Essa experiência criou condições para que eles caminhassem por ruas não habituais, que observassem com detalhes os ambientes estudados em sala e procurassem ler as marcas de outras temporalidades que permaneciam no presente, percebendo a cidade em suas múltiplas histórias, reconhecendo as diversas marcas de memórias e patrimônio não apenas nos lugares, mas nos fazeres e nas pessoas. Nesse processo de desvelar o passado e suas memórias, ficaram expostas as injustiças, as desigualdades, as disputas de



poder e a exploração do ser humano. Ao vivenciar e problematizar a história, temos a oportunidade de nos comprometer com o direito e o dever de memória das populações negras e de questionar esse presente que convive com o passado, pensando possibilidades outras para o futuro.

Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. **Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores.** Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan./jun. 2008. p. 5-20 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/eh/v21n41/01.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2017.

BHABHA, Hommi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BIASE, Alessia de. **Ficções arquitetônicas para a construção da identidade.** Horizontes antropológicos, dez. 2001, vol.7, nº 16

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 maio 2004.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: EDUSP, 1998.

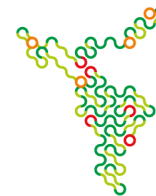
DELGADO, Andréa Ferreira; SILVA, Mônica Martins da; NETA, Segismunda Sampaio da Silva. Projeto de ensino de História do CEPAE: itinerários para a prática pedagógica. **Revista Solta a Voz**, v. 20, n. 2, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/view/9867/6743>>. Acesso em: 3 maio 2017.

FONSECA, M. C. L. (2009). **Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio material.** In R. Abreu & M. Chagas, M. (Orgs.). **Memória e Patrimônio: Ensaio contemporâneos** (2ª ed., pp. 59-79). Rio de Janeiro: Lamparina.

FLORES, Maria Bernadete Ramos. **A farra do boi: palavras, sentidos, ficções.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1997. 255p.

GERLACH, Gilberto Schmidt; MACHADO, Osni (Org.). **São José da terra firme.** São José: Clube de Cinema Nossa Senhora do Desterro, 2007. 332 p.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.



GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-go>

mes.pdf>. Acesso em: set. 2018.

HALL, Stuart. **Da diáspora – Identidade e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LEAL, João. **Cultura e Identidade Açoriana: o movimento açorianista em Santa Catarina**. Florianópolis: Insular, 2007.

LEITE, Ilka Boaventura. Descendentes de africanos em Santa Catarina: invisibilidade histórica e segregação. In: _____ (Org.). **Negros no sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996. 284 p.

LEITE, Rogério Proença. Lugares da política e consumo dos lugares – nação e patrimônio cultural. In: **Contra-usos da cidade: lugares e espaço público na experiência urbana contemporânea**. Campinas(SP): Editora da Unicamp, Aracaju (SE): Editora UFS, 2004, 0. 34-95.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S., GROSFUGUEL, R. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Colombia: Siglo del Hombre Editores, pp. 127-167, 2007.

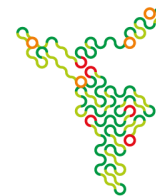
MAMIGONIAN, Beatriz G. Africanos Livres. SCHWARCZ, Lilia M. GOMES, Flávio(org). **Dicionário da Escravidão e Liberdade: 50 textos críticos- 1ª Ed.** São Paulo; Companhia das Letras, 2018.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **A cidade como bem cultural – áreas envoltórias e outros dilemas, equívocos e alcance da preservação do patrimônio ambiental urbano**. In: MORI, Victor Hugo et al (orgs.). **Patrimônio: atualizando o debate**. SP: 9ª SR/IPHAN, 2006,

MIGNOLO, W.D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF, Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, 2008.

PAIM, E. A., & Araújo, H. M. M. (2018). **Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 26(92). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3543>

PASSOS, Joana Célia dos; NASCIMENTO, Tânia Tomázia do; NOGUEIRA, João Carlos. **O patrimônio cultural afro-brasileiro: São José, um estudo de caso**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 29, n. 57, p. 195-214, jan./abr. 2016. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/eh/v29n57/0103-2186-eh-29-57-0195.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2017.



PIAZZA, Walter Fernando; HÜBENER, Laura Machado. **Santa Catarina: história da gente**. 6. ed. Florianópolis: Lunardelli, 2003.

POLLAK, Michel. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.2, nº 3, 1989.

PONTES, Mylene Silva de. **Construindo Visibilidades na Cidade de São José/SC: uma proposta de ensino de história e patrimônio cultural dos povos africanos e afrodescendentes** / Dissertação (mestrado profissional) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2018.

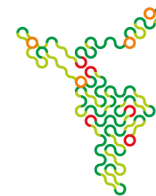
QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra -Portugal: Almedina, 2009, p. 74-117.

SÃO JOSÉ (Município). **Cartilha do Patrimônio Histórico de São José: normas e diretrizes**. São José, SERPPAC, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Retrato em branco e negro: Jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; Starling, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Janaina Amorim. **Tramas cotidianas dos afrodescendentes de São José no pós-abolição**. 2011. 97 p. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.



UMA PERSPECTIVA SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DE ARTE

Simony de Oliveira Fontanella ¹
Luciane de Oliveira ²

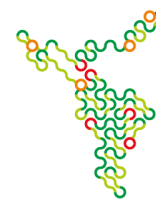
Resumo: Por meio da análise e reflexão da teoria, o presente trabalho busca indagar numa perspectiva histórico cultural com reflexões sobre a figura do indígena e sua representação nos livros didáticos do Ensino Fundamental II. Neste contexto, a pesquisa traz uma análise de como os livros didáticos de Arte da coleção “Por Toda Parte”: Arte do 9º ano, publicado pela Ed. FTD (2017-2019); e o outro do “Projeto Mosaico”: Arte do 9º ano, lançado pela Ed. Scipione (2017-2019). abordam historicamente e socialmente os povos indígenas e como eles são representados visualmente nesses livros. Assim, o objetivo desse artigo é referenciar tais fatos, verificando o discurso que se faz sobre a maneira como essas imagens e representações continuam a ser transmitidas a fim de identificar possíveis avanços ou retrocessos na forma de abordagem superficial a iconografia do indígena. É importante destacar que a forma da intervenção pedagógica desse material, deve estar de acordo com as recomendações propostas do MEC (Ministério da Educação e Cultura), tendo em vista, a aplicação da Lei 11.645/2008 que tornou obrigatório a temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” nas instituições de ensino que oferecem educação básica no país. Além disso, refletir sobre a situação atual da Educação Escolar Indígena no Brasil é fundamental para efetivar a concretização dos direitos indígenas em nosso país.

Palavras-chave: Educação escolar indígena; Análise do Livro Didático; Iconografia indígena.

Abstract: Through the analysis and reflection of the theory, the present work seeks to inquire in a cultural historical perspective with reflections on the figure of the indigenous person and his representation in didactic books of Elementary School II. In this context, the research brings an analysis of how the Art textbooks from the “Por Toda Parte” collection: 9th grade art, published by Ed. FTD (2017-2019); and the other from the “Mosaic Project”: Art from the 9th year, launched by Ed. Scipione (2017-2019). they address indigenous peoples historically and socially and how they are represented visually in these books. Thus, the purpose of this article is to reference these facts, verifying the discourse that is made about the way these images and representations continue to be transmitted in order to identify possible advances or setbacks in the form of superficial approach to the iconography of the indigenous. It is important to highlight that the form of the pedagogical intervention of this material, must be in accordance with the proposed recommendations of the MEC (Ministry of Education and Culture), in view of the application of Law 11.645 / 2008, which made the theme “History and culture” mandatory. Afro-Brazilian and indigenous” in educational institutions that offer basic education in the country. In addition, reflecting on the current situation of

¹ UNESCO, Criciúma, Brasil.

² UDESC, Criciúma e Brasil..



Indigenous School Education in Brazil is fundamental to the realization of indigenous rights in our country.

Keywords: Indigenous school education; Textbook Analysis; Indigenous iconography.

1- Introdução

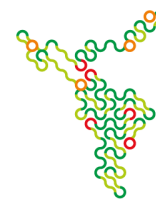
O livro didático é a ferramenta mais acessível quando se fala em bem comum, por ser um instrumento pedagógico, é considerado o principal veiculador do conhecimento sistematizado, sendo também um referencial para professores, pais e alunos, isto é, pela materialidade e suas diversas funções em sala de aula, possibilita a ampliação de informações e divulgação do saber científico.

A ilustração aparece nos livros didáticos de Arte como um recurso pedagógico, como as vinhetas e legendas postas à disposição nas páginas dos livros, fornecendo leituras diferenciadas de uma mesma gravura, fotos ou mapas de acordo com as informações nelas contidas para facilitar a memorização dos conteúdos que indicam o retrato de uma determinada época. Essas ilustrações são necessárias para que se estabeleça relações históricas entre determinados personagens, além de serem recursos pedagógicos mediadores de memórias, acervos e saberes.

A importância das ilustrações nos primeiros livros didáticos se deu com os franceses como uma forma de concretizar a noção altamente abstrata de tempo histórico. No Brasil, o percurso das ilustrações ocorreu no século XIX, a partir da fase inicial da escolarização pública até a atualidade, no qual a maior parte dos livros nacionais eram impressos em Paris até os anos 30. Atualmente, as editoras brasileiras contratam especialistas em pesquisa iconográfica para desenvolverem essa parte específica da produção deste material pedagógico. (BITTENCOURT, 2006)

Historicamente, a abordagem da temática indígena em livros didáticos promove a oportunidade de reflexões sobre essa cultura. Assim, “busca-se a efetivação da lei 11.645, de 10 de março de 2008, que surge com o objetivo de instaurar a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena no ensino fundamental e médio, no setor público e privado, e constitui-se como um mecanismo de combate ao preconceito, à discriminação étnico-racial, à invisibilidade que os povos negros e indígenas foram submetidos”. (PRINTES, 2014).

Desta maneira, que nem sempre a questão da cultura indígena foi/é bem trabalhada nas escolas brasileiras, como realmente deveria ser, no que acarreta o ocultamento no livro didático dos fatos ocorridos e da representação do índio, que em geral se mostra totalmente ligado à vida cotidiana e a



elementos rituais. Assim, intenciono uma reflexão e compreensão do que tem sido veiculado na cultura escolar sobre a temática indígena, e se esses conteúdos, representações e imagens, têm contribuído para uma ressignificação do ensino.

Deste modo, o que justifica o desenvolvimento deste ensaio está na possibilidade de analisar como o índio está sendo representado no livro didático, pois percebe-se na maioria desses materiais, uma abordagem de maneira narrativa e assim, buscar por meio da referência ao discurso, identificar possíveis avanços e retrocessos, explanando o assunto desde sua concepção; uma vez que o livro didático é um instrumento de trabalho, que contém informações e possibilidades de reflexões nos processos de ensino e aprendizagem.

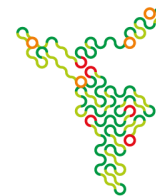
2- O livro didático e o tema indígena

O livro didático constitui-se, para grande parte das pessoas, como fonte única de informações sobre outras culturas e povos, contribuindo significativamente para a formação de uma imagem sobre o outro (GRUPIONI, 1995, P.486). “Os indígenas fazem parte da nossa história, da nossa cultura, mas isso nem sempre está claro” (FUNARI, 2011,p.17 apud et all CUNHA, 2017).

Sabe-se que o índio está inserido em nosso meio, quer seja trabalhando ou estudando. Pois, as suas culturas e crenças são mantidas e preservadas desde os seus ancestrais. Mas, precisamos refletir que como a realidade se transforma, o homem deve buscar novos símbolos que possam traduzir o significado que têm para ele essa nova realidade. Essa interpretação depende do ponto de vista do observador. (GARROTE, 2012)

A representação do índio pode ser encontrada em muitos materiais pedagógicos principalmente em livros. Para Freire (2002), a representação que cada brasileiro tem do índio é prioritariamente aquela que foi transmitida na sala de aula, por meio do livro didático. Para Bittencourt (2013), “os indígenas são introduzidos a partir do estudo de suas origens, mas com uma seleção definida por critérios de níveis de civilização”.

Assim, a partir da análise de dois livros didáticos de Arte do Ensino Fundamental, sendo o primeiro o livro da coleção “POR TODA PARTE”: Arte, do 9º ano, publicado pela Editora FTD (triênio 2017-2019); e o outro do “PROJETO MOSAICO”: Arte do 9º ano, lançado pela Editora Scipione (triênio 2017-2019), almejamos identificar se há/ou houve uma intervenção pedagógica de



acordo com as recomendações do MEC (Ministério da Educação e Cultura) na aplicação ou não da Lei 11.645/08.

Desde 1996, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB nº9.394/96, Arte passa a ser considerada área de conhecimento e como componente curricular obrigatório na educação básica, em todos os seus níveis. A Lei nº 13.278/2016, de 02/05/2016, que altera o § 6º do Art. 26 da LDB, define que fazem parte desse componente curricular obrigatório as modalidades artísticas Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. (BRASIL, 2016).

Segundo Brasil (2016) o componente curricular Arte no programa Nacional do Livro Didático é muito recente. No PNLD de 2015, foram distribuídos livros de Arte para o Ensino Médio e, no PNLD de 2016, para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os anos finais do Ensino Fundamental recebem seus primeiros livros de Arte no PNLD 2017. (BRASIL, 2016)

Já em meados do século XX, existiam políticas e programas de incentivo à produção de livros didáticos no Brasil. O livro didático para o componente curricular Arte, passa a fazer parte desta política de avaliação e distribuição somente a partir de 2015, por meio do Edital de Convocação 01/2013 – CGPLI. Anteriormente, os livros eram produzidos de forma independente, atendendo as necessidades de professores de Artes, ou escolas que tivessem condições e interesse em adquiri-los, pois seu acesso não era gratuito, além de não serem reutilizáveis. (BRASIL, 2016).

Atualmente, o livro didático faz parte de pesquisas e discussões a respeito de sua qualidade, modificando seu enfoque e sendo contextualizado em uma historiografia multicultural, isto é, propondo experiências de aprendizagem e dando meios para a mediação e para o ensino dos elementos constitutivos da arte. Para Bittencourt (1993, p.05), “pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz nele ou dele, nunca é única”. Segundo Barbosa (1991), a arte está, antes de tudo, presente na vida dos alunos, e ter contato com ela na escola pode desenvolver conceitos de cidadania e de identidade cultural.

2.1 Análise- “Coleção Por Toda Parte: Arte – 9º ano

Com as grandes mudanças ocorridas no âmbito educacional a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, na alteração da Lei nº 11.645/2008, os livros didáticos, começaram a trazer alguns aspectos dos povos indígenas. A primeira coleção de livro didático de Arte analisado, “POR TODA PARTE”, PNLD triênio 2017-2019 da Editora FTD cujo autores(as) são Solange Utuari,



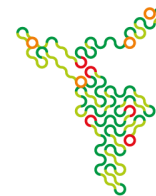
Carlos Kater, Bruno Fischer, Pascoal Ferrari, no seu sumário verificou-se nenhum capítulo e/ou unidade que retrate o índio. Assim a temática indígena é vista de forma bastante sucinta resumindo-se em uma ilustração nas páginas 104 e 111. Tabelas, gráficos e imagens deverão ser inseridos centralizados. Na parte superior, insira a legenda escrita com fonte tamanho 12. Na parte inferior você deve referenciar a origem, citando o autor, autores e fontes, escrito com fonte tamanho 10. Identifique o número da tabela e figura, de acordo com a ordem em que elas aparece no desenvolvimento. Figuras e tabelas deverão ser enumeradas independentemente uma da outra.

Figura 1 – Jovem Yanomami com adereços e pintura corporal típicos de sua cultura na Aldeia do Demini, em Barcelos, no Amazonas, em 2012.



Fonte: (FTD, 9º ano, 2017 a 2019, p. 104).

Percebeu que a imagem do índio foi utilizada de forma superficial para complemento do conteúdo apresentado, isto é, no capítulo 1: Performance, o índio aparece só no terceiro tema, na parte que aborda a temática “Linguagem das Artes Happening” contextualizando a Body art com povos antigos, localizada na página 104, em que utilizou-se a representação de um jovem índio Yanomami da Aldeia do Demini – Amazonas, que na ilustração usa seu corpo como suporte para tradição de ações corporais.



A segunda ilustração refere-se ao mesmo livro didático analisado, no qual está representado o índio no capítulo 2: Dança, precisamente no primeiro tema em um texto com o subtítulo “Que língua fala a dança?”, na página 111. Neste, o tema aborda as diferentes formas de dança e também utiliza a ilustração dos indígenas da Aldeia Yawalapiti – Mato Grosso. Desta forma, a ilustração foi inserida para a comparação de cultura, sem a preocupação de oferecer meios de apoio didático para o docente, como informações a respeito da historicidade das imagens.

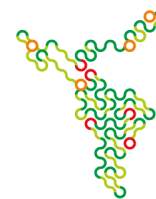
Figura 2 – Indígenas da Aldeia Yawalapiti dançam o Kuarup (ritual em homenagem aos mortos) em Gaúcha do Norte, mato grosso, em 2012.



Fonte: (FTD, 9º ano, 2017 a 2019, p. 111).

A luta dos povos indígenas pela reafirmação e fortalecimento de sua identidade, devem ser levadas em consideração no ensino e nos livros didáticos, todavia, precisa ser repensado em suas propostas de atividades, visando uma prática reflexiva e atualizada no que se refere à situação dos povos indígenas do Brasil. Enfatizando as questões referentes a cultura e a história de um povo, a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p.100), explica

Nos processos artísticos, articulam-se relações que envolvem questões culturais, políticas, econômicas, sociais, étnicas que marcam e caracterizam as diversas formas dos seres humanos de fazer Arte, bem como a forma com a qual essa produção circula no meio social e cultural. De fato, observa-se que, por muito tempo, artefatos de diversos tipos de Arte não circulavam ou não eram



reconhecidos como Arte. Percebe-se isso nos recortes de muitos livros de História das diversas linguagens artísticas que marcam uma produção por vezes eurocêntrica. Pensá-la articulada à vida dos sujeitos é possibilitar-lhes conhecer os diversos tipos de Arte e trazer para a discussão as relações estabelecidas nos mais variados contextos articulados às suas vidas. (Proposta Curricular de Santa Catarina, 2014, p.100)

A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p.99), explica que “Arte é um artefato da cultura humana, das relações que o sujeito estabelece com o contexto, com os outros sujeitos que convivem com ele, tanto quanto com ele mesmo.” Assim, compreende-se que a construção do ensino e da aprendizagem de Arte está vinculada à história das culturas da humanidade.

A imagem do indígena brasileiro no livro didático apesar dos séculos, ainda permanecem praticamente inalterada, os povos indígenas são vistos em cenas com enfoque nos rituais, danças, músicas, na confecção de artesanato, este discurso deve-se à ideia de mito fundador do Brasil, associada, segundo Marilena Chauí, “mais a uma ideologia dos setores dominantes, do que à história propriamente dita”. (CHAUÍ, 2013, p.151apud et all LAMAS, 2016).

Portanto, “cada povo tem uma cultura distinta da outra, porque se situa no mundo e se relaciona com ele de maneira própria”. (LUCIANO, 2006, p.46), “mostrando as relações existentes entre o problema que está diante de nossos olhos[...] e como nos relacionamos com ele no passado talvez se torne mais fácil supera-lo no presente.” (LOPES, 2004, p. 29,30).

2.2 Análise- “Projeto Mosaico: Arte – 9º ano

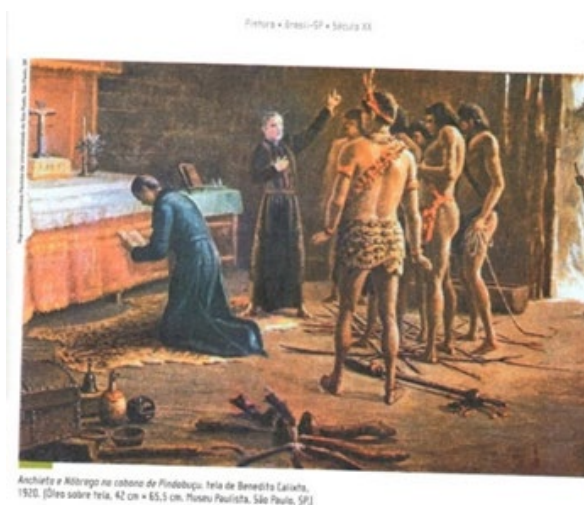
Na segunda coleção analisada, “PROJETO MOSAICO”: Arte do 9º ano, lançado pela Editora Scipione (triênio 2017-2019), cujo autores(as) são Beá Meira, Silvia Soter, Ricardo Elia e Rafael Presto, verificou-se que em seu sumário não consta nenhum capítulo e/ou unidade que retrate os indígenas. Mas, há ilustrações que abordam esse tema e aparecem com mais frequência em alguns trechos do segundo, terceiro e quarto capítulo desta coleção. Essas iconografias sugerem reflexões do tema apresentado, e algumas ilustrações aparecem de forma estereotipadas e outras apenas como complemento dos conteúdos de maneira interligada à memória e a ancestralidade.

Figura 3 – Ritual da aldeia Ipavu, do povo Kamayurá, no Parque Indígena do Xingu, 2011.



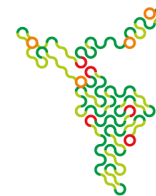
Fonte: (Scipicione, 9º ano, 2017 à 2019 p. 80)

Figura 4 – Anchieta e Nóbrega na cabana de Pindobuçu, tela de Benedito Calixto, 1920.



Fonte: (Scipicione, 9º ano, 2017 à 2019 p. 85)

Na página 85, traz a ilustração do povo indígena no Brasil, ligada à ação catequizadora dos jesuítas. O texto destaca que na tarefa de cristalização do indígena, o teatro era uma forma de trabalho do padre José de Anchieta, de levar a fé e os mandamentos religiosos cristãos. Em seus estudos, Bittencourt explica que



É perceptível o destaque dado aos religiosos no sentido de ressaltar a importância histórica da obra missionária e civilizatória do trabalho de catequese. Os religiosos católicos eram apresentados como “heróis”, muitas vezes mártires. (BITTENCOURT, 2006.p.82).

Portanto, as ilustrações sempre estão ligadas com alguma forma de representação da realidade. “É fato que, no entrecruzamento dessas representações, algumas acabam adquirindo uma autoridade maior, a “autoridade do óbvio, do senso comum e da auto- evidência”, de tal modo que se chega a esquecer seu “status de representação”. (LOURO, 1997.p.464). Desta maneira, “é importante inicialmente buscar separar a ilustração do texto, isolando-se para iniciar uma observação “impressionista”, sem interferências iniciais da interpretação do professor ou das legendas escritas. (BITTENCOURT, 2006.p.87).

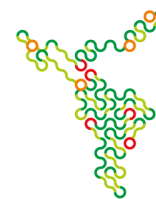
Neste contexto, torna-se difícil para o professor e aluno conhecer a historicidade dos povos indígenas pela falta de informações que a maioria dos livros didáticos traz em seus escritos. Desta maneira, (Chartier, 1990, p. 24 apud Mariano, 2006) complementa que “no ponto de articulação entre o mundo do texto e o do sujeito coloca-se uma teoria da leitura capaz de compreender a maneira em que os discursos afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si e do mundo”.

3- Considerações finais

As duas coleções analisadas, não possibilitam a reflexão significativa sobre a atual situação dos povos indígenas na atualidade, isto é, não houve abordagens que relatassem a visão dos próprios índios sobre a história dos seus povos na contemporaneidade. Além disso, não prepara os estudantes para reconhecerem a presença dos índios no presente e no futuro.

O primeiro livro didático de Arte, “POR TODA PARTE” (triênio 2017-2019), demonstrou pouco progresso frente às orientações sugeridas pelo Ministério de Educação e Cultura, referente a apresentação da abordagem da cultura indígena no contexto escolar. É perceptível as poucas ilustrações e conteúdo que trata da referida temática. Tudo é mencionado de forma sucinta e superficial, sendo que as próprias imagens que aparecem no livro retratam o indígena ligado somente ao passado.

No segundo livro didático analisado “Projeto MOSAICO” (triênio 2017-2019), tem apresentado uma singela intervenção pedagógica em conformidade com as recomendações do MEC e traz algumas questões que podem ser explanadas na sala de aula, se o professor buscar mais recursos

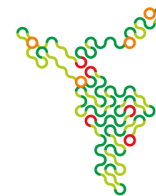


pedagógicos. Deste modo, a equipe editorial do livro didático de Arte, ainda precisa repensar as suas propostas pedagógicas, isto é, buscar uma prática reflexiva e atualizada no que se refere aos povos indígenas do Brasil, isto é, a afirmação do indígena enquanto sujeito da sua história.

Assim, pode-se refletir que o livro didático não é uma produção neutra, pois, “antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado” (BITTENCOURT, 2006.p.71) que traz condicionantes das políticas educacionais vigentes, das concepções teórico-metodológicas, enfim, de uma série de fatores que influenciam essa produção. “Nesta medida, a qualidade de ensino propiciado pelo bom material é apenas uma das variáveis no processo de escolha do livro didático”. (MUNAKATA, 2012.p.189).

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado)- FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos: entre textos e imagens**. BITTENCOURT, Circe; ALMEIDA, Adriana Mortara. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Editora Contexto, 2006 (repensando o ensino).
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos**. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: arte – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.
- CHAUÍ, Marilena. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro: escritos de Marilena Chauí Vol. 2**. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica: Fundação Perseu Abramo, 2013
- FERRARI, Solange dos Santos Utuari. **Por toda parte**, 9º. ano...[et al.]. -1.ed.- São Paulo: FTD, 2015.
- FREIRE, **A imagem do índio e o mito da escola**. In MARFAN, Marilda A. org. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação- Formação de Professores: educação escolar indígena, Brasília: MEC, 2002, p.93-99.



FUNARI, Pedro Paulo; PINÓN, Ana. **A Temática Indígena na Escola**: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2011.

GARROTE, Martin Stabel. **Os conflitos étnicos entre Colonos e Índios no Sul de Blumenau/SC: Memórias**. EDUCOGITANS - FURB Agência Financiadora: CAPES, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/lucia/Documents/Simony/mémoria%20indigenas.pdf>, acessado em: 12 de julho de 2019;

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil**. In: LOPES DA SILVA, Aracy & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/ UNESO, 1995.

LOPES, Eliane Maria Teixeira. **O aprendiz de feiticeiro e o mestre historiador**: quem faz a História? In: STEPHANO, Maria; BASTOS, Maria Helena. (orgs.). Histórias e memórias da Educação no Brasil: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 20-31. v. 1

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORI, Mary (org). História das Mulheres no Brasil. São Paulo: contexto, 1997. P.443-481

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, - Brasília, 2006.

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. **A representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil**/Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano.-João Pessoa, 2006.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático**: alguns temas de pesquisa. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, v.12, n. 3, set/dez.2102.

PARELLADA, C. I., et al. **Vida indígena no Paraná**: memória, presença, horizontes. Curitiba: PROVOPAR Ação Social / PR, 2006.

PRINTES, Rafaela Biehl. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 195-220, jul./dez., 2014

PROJETO MOSAICO: Arte. 9 ano: **Ensino Fundamental**/ Beá Meira...[et al.].-1. Ed. – São Paulo: Scipione, 2015.

Santa Catarina, Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral an educação básica. Florianópolis: 2014.