

Ensino de História em perspectiva decolonial: relato crítico-reflexivo sobre noção de tempo e periodização da história desde uma escola quilombola

Barbosa, Marques Ferreira ¹

Nery, Vitor Sousa Cunha Nery ²

RESUMO

Este artigo objetiva contribuir para o tema pensamento decolonial e ensino de história da educação escolar quilombola, ampliar as possibilidades metodológicas do ensino de história e socializar ações pedagógicas tendo como metodologia práticas significativas para os discentes de uma escola localizada no quilombo Mel da Pedreira, no município de Macapá capital do Estado do Amapá. De cunho qualitativo dialoga com bibliografias de pesquisadores da rede de estudos modernidade/decolonialidade, com a legislação educacional brasileira como a lei 10.639/03 e resolução do CNE de nº 08/2012. Com a práxis de ensino desenvolvida na escola foi possível a identificação de diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos. Contribuindo com a consciência histórica dos discentes visando suas autonomias em relação a visão eurocêntrica, levando-os a percepção que há diversas maneiras de perceber o tempo no cotidiano que são mais significativas as suas realidades.

Palavras-chave: ensino; História; quilombola.

Teaching History in a decolonial perspective: critical-reflexive report on the notion of time and periodization of History from a quilombola school

ABSTRACT

This article aims to contribute to the theme of decolonial thinking and teaching history in quilombola school education, expand the methodological possibilities of teaching history and socialize pedagogical actions using meaningful practices as methodology for students at a school located in the Mel da Pedreira quilombo, in the municipality of Macapá, capital of the State of Amapá. Qualitative in nature, it dialogues with bibliographies of researchers from the

¹ Universidade Federal do Amapá. Mestrando do Programa de Ensino de História PROF-HISTÓRIA-Unifap. Email: barbosa-marques2010@bol.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9674843426655056>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-7071-2756>.

² Universidade do Estado do Amapá. Docente dos Programas de Pós-Graduação Ensino de História Prof -História/UNIFAP e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas – PPGED/UEA. Email: vitor.nery@ueap.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9251181951280163>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1309-6094>.

modernity/decoloniality studies network, with Brazilian educational legislation such as law 10.639/03 and CNE resolution No. 08/2012. With the teaching praxis developed at the school, it was possible to identify different ways of understanding the notion of time and periodization of historical processes. Contributing to students' historical awareness, aiming at their autonomy in relation to the Eurocentric vision, leading them to the perception that there are different ways of perceiving time in everyday life that are more significant to their realities.

Keywords: teaching; History; quilombola.

ENSEÑAR HISTORIA EN UNA PERSPECTIVA DECOLONIAL: Informe crítico-reflexivo sobre la noción de tiempo y periodización de la historia desde una escuela quilombola

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo contribuir a la temática del pensamiento decolonial y la enseñanza de la historia en la educación escolar quilombola, ampliar las posibilidades metodológicas de la enseñanza de la historia y socializar acciones pedagógicas utilizando prácticas significativas como metodología para los estudiantes de una escuela ubicada en el quilombo Mel da Pedreira, en el municipio de Macapá, capital del Estado de Amapá. De carácter cualitativo, dialoga con bibliografías de investigadores de la red de estudios de modernidad/decolonialidad, con la legislación educativa brasileña, como la ley 10.639/03 y la resolución CNE nº 08/2012. Con la praxis docente desarrollada en la escuela fue posible identificar diferentes formas de entender la noción de tiempo y la periodización de los procesos históricos. Contribuir a la conciencia histórica de los estudiantes, apuntando a su autonomía en relación a la visión eurocéntrica, llevándolos a la percepción de que existen diferentes maneras de percibir el tiempo en la vida cotidiana que son más significativas para sus realidades.

Palabras clave: enseñanza; Historia; quilombola.

INTRODUÇÃO

Estudiosos da historiografia mundial em grande números fora da Europa (africanos, sul-americanos, asiáticos) desenvolvem pesquisas em diversas vertentes, com ideias voltadas para a crítica e o enfrentamento do ideário



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18 e258950 [2023]
**Dossiê Práxis decoloniais como expressões
de resistência, luta e transformação**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258950>

eurocêntrico de ensino de história, o qual contribuem para o pensamento decolonial como práticas que fazem resistir, insurgir e transpor os limites da colonialidade, nas dimensões do Ser, do Saber, do Poder e da Natureza (DUSSEL, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2005). Esses estudiosos fazem parte de uma rede de teóricos denominados modernidade/colonialidade.

Este artigo é parte integrante da disciplina Ensino de História e Pensamento Decolonial, ministrada no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, Turma 2021. Objetiva caracterizar o pensamento decolonial e suas contribuições possíveis para o ensino de história. Ampliar as possibilidades metodológicas do ensino de história e socializar ações pedagógicas em uma escola quilombola no Estado do Amapá que podem ser pautadas na perspectiva decolonial, tendo como metodologia desenvolver práticas significativas. Buscar ressignificar o sentido do estudo do tempo histórico trabalhado de forma eurocêntrica a séculos, é uma atividade inovadora, crítica, baseada em pesquisas bibliográficas dos estudiosos decoloniais e em educação escolar quilombola.

De relevância fundamental para o ensino de história o pensamento decolonial se dispõe a romper com pensamentos perpetuados em gerações, ideologias, comportamentos, valores greco-romanos, eurocêntricos, sugere que sejam incorporados, valorizados, o pensamento de povos indígenas e de povos que foram forçados a deixar a África e outros lugares do planeta para serem mão de obra em colônias, nas regiões exploradas pelos europeus. O projeto decolonial refere-se a condição de libertação dos povos ditos subalternos, reconhecendo sua autenticidade cultural, política, econômica, e ideológica. Nestas perspectivas o professor pode atuar como agente rebelde desenvolvendo suas docência buscando, contribuindo com a formação cidadã dos estudantes.

Levando em consideração a perspectiva decolonial para o ensino de história, assim como motivar a reflexão sobre a práxis pedagógica destaca-se neste artigo um relatório de campo sobre algumas atividades com possibilidade de trabalhar o tema tempo com outras perspectivas em sala de aula, ou em outros ambientes na escola ou fora, como por exemplo em quilombos.

O pensamento decolonial e o ensino de história



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18 e258950 [2023]
**Dossiê Práxis decoloniais como expressões
de resistência, luta e transformação**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258950>

A lógica do capitalismo neoliberal insiste em inserir todos os povos e culturas na lógica do consumo, do progresso, falseando um ideal de felicidade voltado para o consumo e a acumulação de riqueza, propagandas e propriedades. Mas para uma grande parcela da população do planeta os seus territórios são lugares de encontros, de solidariedade, de trocas, em comunidades onde se trabalha para viver e não se vive para trabalhar e consumir (MIGNOLO, 2014, p. 7). Visando desprendimento do modelo colonialidade onde resquícios do período colonial permanecem enraizados nas sociedades da América Latina em seus aspectos culturais, políticos e econômicos é urgente a prática de um “pensar decolonial, convertendo-o em projetos e processos” (MIGNOLO, 2014, p. 7).

Desde o momento em que os processos de opressão e exploração tiveram início no continente americano, os povos originários desenvolveram estratégias de luta e resistência. Iniciando um “modelo de contraposição ao modelo colonizador eurocentrado de pensar e agir no mundo” ou seja o modelo colonial além do pensar está na prática (MIGNOLO, 2014, p. 7).

O grupo modernidade/colonialidade surgiu do rompimento com os estudiosos subalternos latino-americanos, em 1998, contém pensadores de diferentes vertentes intelectuais formando uma rede de conhecimentos contendo intelectuais de diferentes áreas dos conhecimentos. Esses teóricos defendem a “decolonialidade epistêmica, teórica e política para que se possa compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

No entanto para Ballestrin (2013, p. 91) a rede decolonial já contava desde os anos de 1970, com integrantes que desenvolviam linhas de pensamento próprias que influenciaram e contribuíram para a formação da identidade desse coletivo. Exemplo disso são “Dussel e a Filosofia da Libertação, Quijano e a Teoria da Dependência, e Wallerstein e a Teoria do Sistema-Mundo”. Como resultado de estudos ditos decoloniais surgiram problematizações importantes e centrais para tal pensamento que se tornaram contraditórias, antagônicas e críticas, chamando a atenção para a presença do outro ou outros silenciados pela história única e eurocêntrica, mas que tem, tiveram importância fundamental no processo histórico das ditas américas.

Diante de todo o conhecimento histórico construído nos últimos anos, tudo que já sabemos a respeito das mais diferentes culturas ao redor do mundo, “é descabido atribuir às altas culturas não europeias uma mentalidade

mítico-mágica como traço definidor, em oposição à racionalidade e à ciência como características da Europa” (QUIJANO, 2005, p. 119).

Para Mignolo (2014) a colonialidade opera em três diferentes níveis: colonialidade do poder (político e econômico); colonialidade do saber (epistêmico, filosófico, científico e em relação às línguas com o conhecimento) e colonialidade do ser (subjetividade, controle da sexualidade e dos papéis atribuídos aos gêneros), iniciou com a colonização e permanece estruturada nas sociedades contemporâneas.

Assim cabe socializar os dizeres de pensadores decoloniais sobre essas diferentes conceituações de dominações, que precisam ser enfrentadas por uma lógica de resistência, de análise crítica e de proposições de novos fazeres e saberes criados e utilizados pelos ditos povos subalternizados (NOGUEIRA, 2020).

Achille Mbembe (2017) alerta se referindo a um “devir-negro do mundo”, em que toda a Humanidade subalterna corre o risco de se tornar negra, e em que as desigualdades em que todo o processo assenta correm o risco de se disseminarem rapidamente. No atual contexto de crise, alarga o conceito de “negro” a uma condição universal a que todos estarão sujeitos pelo fato de o neoliberalismo, na sequência dos novos modelos de exploração que o caracterizam, olhar para todos enquanto negros, com a consequente ideia de submissão associada. O que não diverge muito da lógica racista vivenciada nomeadamente em setores da sociedade portuguesa, que apelidam ainda hoje de “negro” /” preto” aquele que é sujeito, por exemplo, a um trabalho muito mais duro do que o habitual. Um resquício, afinal, da dinâmica social colonial que o Mbembe pretende colaborar para a superação.

O pensamento decolonial objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial. Grosfoguel aponta que “é preciso descolonizar não apenas os estudos subalternos como também os pós-coloniais” (apud, ANDRADE e REIS, 2018, p. 3). Costa Neto (2016) afirma que o pensamento decolonial se dispõe a romper com pensamentos perpetuados em gerações, ideologias, comportamentos, valores greco-romanos, eurocêntricos, sugere que sejam incorporados, valorizados o pensamento de povos indígenas e de povos que foram forçados a deixar a

África e outros lugares do planeta para serem mão de obra em colônias, nas regiões exploradas pelos europeus. O projeto decolonial refere-se a condição de libertação dos povos ditos subalternos, reconhecendo sua autenticidade cultural, política, econômica, e ideológica.

Ao se analisar o paradigma da modernidade, a colonialidade (o que permaneceu enraizado, nos países colonizados, o fim da colonização, não significou o fim do aparato do conteúdo já enraizado a séculos nas terras da África, da Ásia e das Américas), estabeleceu-se categorias como colonialidade do poder, do saber e do ser. Sobre elas, Candau e Russo (2010, p. 165) nos esclarecem que: A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades.

Ballestrin (2013, p. 100) aponta que foi Quijano o mentor do conceito de colonialidade do poder por volta do final da década 1980. Onde a permanência do colonial se demonstra pelo controle de aspectos como “a economia, o autoritarismo governamental, controle da natureza e recursos naturais, gênero e sexualidade, subjetividade e conhecimento, se reproduzindo na atualidades nas dimensões do poder, saber e ser”.

As terras e populações das Américas foram vítimas do padrão de poder do capitalismo colonial moderno e eurocentrado a partir de 1492. Esse espaço/ tempo sofreu a classificação social da população com a ideia de raça, expressando a experiência de dominação colonial. Nessa concepção a raça é entendida como uma construção mental que para (QUIJANO, 2005, p. 118) “estipula a diferenciação social e a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial”. Nestas paragens as relações sociais tomaram novas identidades, como o índio, o negro e os mestiços, redefinindo outras. Nas relações sociais as populações afrodiáspóricas foram as mais exploradas, já que a economia funcionava baseada na exploração desumana do trabalho destas. Para (QUIJANO, 2005, p. 117) “eram a raça colonizada mais importante, uma vez que os indígenas não formavam parte dessa sociedade colonial”. Segundo os colonizadores, haveria uma distinção da estrutura biológica que naturalizava sua posição de superioridade e a situação de inferiorização dos colonizados, por esta ideologia se firmaram as formas históricas de controle do trabalho, recursos e produtos, foram articuladas em torno do capital e do mercado mundial” (QUIJANO, 2005. p. 117).

Deve-se deixar bem claro que mesmo com o fim do sistema colonial a colonialidade permaneceu, através do imaginário das populações, nos modos de agir, pensar, fazer e existir, nas crenças, símbolos e conhecimentos, bem como a própria maneira de produzir conhecimento. Tal domínio impediu quase que totalmente os subalternizados de realizar suas produções culturais, mas também como medidas extremamente eficazes de controle social e cultural.

Vimos que da relação de dominação iniciada pelos europeus no continente americano “novas identidades surgiram e outras foram reconfiguradas e estabeleceram uma relação hierárquica, que com o passar do tempo ganhou uma conotação racial”. (QUIJANO, 2005, p. 117-118). Para Nogueira (2020) esse padrão de poder parece ser o mais forte e presente na sociedade em que vivemos em dias atuais, e é tão fortemente enraizado na mentalidade humana que muitos sequer refletem sobre as condições sociais, valores culturais dos mestiços, índios, negros e outras populações.

Quanto à colonialidade do saber, refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes (CANDAU e RUSSO, 2010).

Nomeia-se de colonialidade do saber a imposição dos pensamentos europeus e norte-americanos sobre as mentalidades dos povos locais dos países invadidos. Vejamos Nogueira (2020) para atingir seus objetivos os colonizadores impuseram aos nativos o cristianismo, tornaram seu idioma oficial e o único legítimo, impuseram as regras de linguística. Dessa maneira se impôs a lógica ocidental como estruturante dos modos de pensar, e a epistemologia moderna como a única válida para definir e compreender o mundo. O que colocou à margem, suprimiu modos de crer, pensar, falar, organizar, compreender e interagir no mundo natural e social originários dos povos colonizados, foram subalternizadas.

A maneira de fazer ciência *a la Europa* influencia ainda hoje estudiosos, universitários e outros que validam como único meio de construção de conhecimentos ditos científicos devem ser aos modos da epistemologia eurocentrada. Para esta maneira de realizar ciências Mignolo (2011) identifica como “auto colonização”. A imposição da concepção eurocêntrica de pensamento nas ciências é o que se define como o principal agente da colonialidade do saber.

Diante de toda imposição certamente haverá resistência, assim como toda ação tem a sua reação, e com a colonialidade do saber não se faz diferente há muitos autores que apesar de estarem inseridos na produção dita ocidental do conhecimento, lhe tecem críticas contundentes em virtude de que os saberes das populações originárias não foram totalmente sobrepostos, pelo contrário sempre resistiram às margens, nas fronteiras. Na América Latina valiosas contribuições se juntam ao enfrentamento do pensamento eurocêntrico, estudiosos como “Enrique Dussel, Arturo Escobar, Michel-Rolph Trouillot, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Fernando Coronil e Carlos Lenkersdorf” (LANDER, 2000, p. 13). Entre já citados anteriormente nesta produção que formam a corrente de pensamento decolonial.

Para (MIGNOLO, 2011, p. 39) “decolonialidade é uma associação de teoria e prática alicerçada nas trajetórias, sensibilidades e memórias de antepassado”, possuindo assim um significado muito diferente do pensamento colonizado. Se permite ser contestada, questionada pois compreende que sua verdade é temporária. Mas o que precisa ficar evidenciado é que o ser está na centralidade de todas as questões, e que o ser, pensar e fazer são indissociáveis, ou seja, o pensamento decolonial é uma maneira outra de compreender e escrever a história que diverge da tendência que via o Norte global como o teorizador das experiências do Sul global. Ele “não nega as criações do Norte global, mas compreende que o Sul deve teorizar sobre suas próprias experiências políticas e sociais” (BALLESTRIN, 2013, p. 108-109). As comunidades ameríndias (mas não somente elas, e sim outras que também foram subalternizadas) podem ter e tornar públicos seus saberes, sem que qualquer intelectual que os considere válidos esteja convidado a se incluir no movimento pela decolonização dos mesmos.

A colonialidade do ser supõe a inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros (CANDAU e RUSSO, 2010, p. 15).

Para Nogueira (2020) notadamente a colonialidade está vinculada com a experiência da modernidade e nessa relação as terras das Américas sofreram guerras, genocídios, epistemicídios, perdas de territórios ou seja exploração, domínio e opressão. Resultando nas suas relações sociais “doenças” coloniais, patriarcais e racistas. Ao pensamento decolonial cabe a missão de fazer, pensar, refletir e agir como uma cura para o querer ter e ser. Desprender-se das amarras e mandamentos e imposições modernas, é o início, ou seja aprender a perceber o que aliena, desaprender para reaprender de outra

maneira, fazer pensando, é uma via, um caminho para refazermos a busca de formas de viver e governar ou nos governar em que não vivamos para trabalhar, produzir, consumir e sim que trabalhemos para conviver. “O conceito da colonialidade como constitutiva da modernidade é já o pensamento decolonial em curso”. (MIGNOLO, 2008, p. 249), pois demonstra a permanência de um modelo totalizante, homogeneizante e hierárquico, onde a Europa seria o modelo de civilização que estaria no topo.

Para Ballestrin (2013) uma das contribuições do grupo ou rede decolonial é o de propor trabalhos reflexivos coletivos, transdisciplinares ou seja enxergar o mundo para além da visão ocidental. Emanam em suas teorizações denúncias preocupadas com a exploração/opressão econômica, libertação, dependência, sistema-mundo, procurando valorização e formular novas perspectivas para trazer para superação da colonialidade do poder, do saber e do ser. Estas proposições para Ballestrin apresentam-se como um problema desafiador a ser considerado pela ciência e teoria política desenvolvida em território brasileiro.

O Ocidente já não controla a matriz colonial de poder e do ser e daí advém a crise da modernidade. Percebemos a emergente força política, ética e epistêmica da sociedade política global com projetos a margem dos Estados e das corporações. A margem não quer dizer fora, mas sim nas bordas. Para (MIGNOLO, 2014, p. 9) o pensamento decolonial se constrói nas fronteiras das estruturas políticas e econômicas, de forma paralela e complementar aos movimentos sociais. Discorda da visão de mundo totalizante e sim apresenta a ideia de que outros mundos são possíveis e já se encontram em processo de construção, ou seja é preciso decolonizar o “ser” ouvindo e vendo as histórias outras das populações nativas e afrodiaspóricas, que sempre lutaram por seus direitos territoriais e suas culturas. É necessário um esforço para mudar esse cenário e introduzir nos locais onde os padrões colonizados de saberes e fazeres estão enraizados e romper com esses padrões, propondo maneiras decolonizadas de análises, de saberes e fazeres que já são praticados em outros lugares.

Para Campos e Souza (2015), não se trata de substituir o eurocentrismo pelo afrocentrismo, mas de estabelecer uma prática educativa decolonial/intercultural fundamentada na horizontalidade e respeito mútuo, superando a pedagogia pautada num padrão hierarquizante. Então, para este grupo de autores, uma educação intercultural deve servir para questionar os padrões coloniais presentes na sociedade e na própria educação,

escancarando aspectos como o racismo, por exemplo, e servindo para defender o reconhecimento dos saberes e práticas em condição dialógica. Para Lucini e Santos (2018) a decolonialidade proposta por estes intelectuais se refere à superação das categorias acima referenciadas mediante críticas ao eurocentrismo e o reconhecimento de diferentes culturas.

No pensamento de Walsh (2013) a pedagogia colonial pautada no padrão da modernidade nega a história, a ancestralidade e a cultura de grupos como os quilombolas, tornando-os sujeitos invisibilizados por estar fora do padrão colonial de ser/saber. Para esta a pedagogia decolonial é construída a partir das pessoas invisibilizadas, valorizando seus saberes ancestrais, sua corporeidade, identidades e histórias.

Nesta perspectiva a partir de Walsh (2013, p. 26), a interculturalidade crítica “como projeto político, social, epistêmico e ético [...]” que origina pedagogias decoloniais, produzidas em contextos de luta e, portanto, não se restringe ao “sistema educativo, do ensino e transmissão do saber”, mas que emerge “como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetivas, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial”. Assim, a interculturalidade pode ser compreendida como “um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença”; ou como um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.

O processo educativo em geral, abrange qualquer momento e qualquer lugar, no entanto não se pode pensar num abandono da escola como lugar descartável. Pelo contrário este espaço continua a ser um local de enorme importância para amplos setores da população que não possuem internet, biblioteca, laboratórios, além de ser uma instituição para o convívio multidisciplinar rico em saberes, capazes de oportunizar exposição e soluções de dúvidas, assim como tem o privilégio de ser a socialização de conquistas educacionais de professores e alunos (SILVA; FONSECA, 2010). O processo educacional colabora desta maneira para construção de uma consciência histórica, para este termo “consciência histórica” dialoga-se com Rüsen apontando que uma das funções da consciência histórica é oferecer, a partir da articulação passado-presente-futuro, uma orientação para o agir no presente.

Lobato (2022) enfatiza que tal consciência se enraíza na vida prática de homens e mulheres

Rüsen (2001, p. 57) propõe a consciência histórica como sendo “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. Por meio da consciência histórica, as intenções de agir no presente podem se tornar conformes com as experiências do passado.

Nas palavras do professor Lobato (2022, s.p.) “O ensino de História possibilita aos estudantes colocarem suas consciências históricas em questão, problematizando-as para ampliar e ressignificar os horizontes dessa consciência”. A consciência histórica é nutrida pelo saber escolar, mas não é moldada exclusivamente por ele. Reconhecer isso não diminui a importância desse saber. Pelo contrário, pois reconhecer que a vida prática é orientada por uma narrativa elaborada com base na cotidianidade revela quão necessária é para os homens a compreensão de seu lugar no fluxo temporal, e que a História não é algo apartado da vida, sem consequências para as decisões tomadas individual e coletivamente.

A chamada educação histórica tem se dedicado a pensar como discentes e docentes fazem sentido de sua compreensão histórica na tomada de decisões (LOBATO, 2022). Essa educação visa tornar os estudantes competentes no âmbito da cultura histórica o local de orientação cultural da vida humana ao longo do tempo por meio de um processo organizado de desenvolvimento da consciência histórica. Nesse sentido, Rüsen (2001, p. 59) define a aprendizagem histórica como “um processo mental em que as competências necessárias são capturadas para orientar a sua própria vida por meio da consciência histórica que foi previamente dada pela cultura histórica de cada um”. É importante reconhecer que a escola não é o único espaço de desenvolvimento da consciência histórica e de fortalecimento da competência de orientação. Igrejas, famílias, associações, partidos políticos, meios de comunicação de massa etc. também são locais de produção de narrativas que constituem a cultura histórica.

O professor precisa partir do reconhecimento de que não detém o monopólio do ensinar História. Para Lobato (2022) a sala de aula poderá então transformar-se em um lugar de diálogo social aberto. Estabelecer uma interlocução crítica com a produção e a aprendizagem da História ocorridas fora do espaço escolar passa pelo colocar em questão diferentes

representações e usos sociais do passado. Ter isso em conta pode implicar tomar o termo orientação como sinônimo de emancipação de classe, mas também das outras formas de dominação (étnico-racial, de gênero etc.). Para tanto, é necessário um ensino de História que ajude o estudante a se situar na geografia das dominações, mapeando desde suas estruturas de grande alcance até suas manifestações cotidianas mais imediatas. Ao se situar no ponto em que está e ao se reconhecer implicado em processos de dominação, o educando estará mais preparado para decidir tomar uma direção e não outra (LOBATO, 2022).

Ensino de história da educação quilombola

O ensino de história significativo em escolas amapaenses aos discentes dos anos iniciais é um direito resultante de tantas reivindicações de diversos atores sociais ligados a questões étnico-raciais a nível mundial e nacional. Videira (2017) destaca que o movimento negro é uma organização social, constituído por militantes e entidades de diferentes orientações políticas preocupadas com a questão racial na sociedade brasileira. E cita Domingues, (2007, p. 102) o qual demonstra que as referidas movimentações de ativistas negros e negras “objetivavam resolver os problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural”.

Através da luta dos movimentos negros o governo instituiu a partir da constituição de 1988, a Fundação Cultural Palmares, instituição encarregada dos processos de identificação das comunidades quilombolas pelo país; definiu como crimes atos resultantes de preconceito de raça ou cor, instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR, instituição do decreto N°4.887 que regulamenta a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes de quilombos. Este último citado é o dispositivo mais significantes para a efetivação de justiça social para a população negra pois promove a obrigatoriedade na regulamentação das terras pertencentes ao povo quilombola, garantindo-lhes um espaço de luta mais politizado e organizado na busca por direitos (BRASIL, 2003).

Os resultados advindos da organização e luta pelos direitos de cidadania para as populações excluídas levaram a efetivações das Ações Afirmativas. As

ações afirmativas configuram-se na visão de Videira (2017) como um dos elementos fundamentais na tentativa de assegurar maior igualdade de direitos entre as diferentes etnias que compõem a população brasileira. Na conceituação de Cashmore (2000, p. 31) “são medidas temporárias e especiais, tomadas ou determinadas pelo Estado, de forma compulsória ou espontânea, com o propósito específico de eliminar as desigualdades que foram acumuladas no decorrer da história da sociedade.

A História do movimento negro nas palavras de Domingues (2007) se constitui por diferentes etapas buscando diversos direitos, como o acesso ao trabalho, à educação e a melhores condições de vida. Iniciado na Primeira República nos anos de 1889, passando pelo período do Estado Novo na década de 30, seguindo na ditadura militar em 1964, sua terceira etapa ocorre na redemocratização onde a atuação deste Movimento foi fundamental no processo da constituinte de 1988, que instituiu o Artigo 68 do *Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*, no qual garante “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras o reconhecimento a propriedade definitiva, devendo o estado emitir os títulos respectivos” (BRASIL, 1988, s.p.).

No arcabouço jurídico brasileiro voltado para conquistas de direitos quilombolas o Decreto 4.887/2003, estabelece um conceito fundamental de reconhecimento e reparação de injustiça histórica sofrida pela população afro-brasileira e africana este decreto em seu artigo segundo considera:

Art. 2º – Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico raciais, segundo critérios de auto - atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003, s.p.).

Este decreto preconiza para a sociedade a busca da superação da mitológica democracia racial brasileira demonstrando que não há igualdade social, econômica ou política, entre a população brasileira, logo infere-se que a mesma situação ocorra nas diversas comunidades rurais, ribeirinhas, de assentamentos, de pescadores, coletores e quilombolas amapaenses. Portanto há a urgência de construção e desenvolvimento de um complexo educativo voltado para uma educação antirracista. O primeiro passo é justamente reconhecer nos dispositivos legais o respeito à história e as práticas culturais

dessa parcela significativa da população brasileira que vive nesses territórios (VIDEIRA, 2013).

Em relação a escolas quilombolas levando em consideração a necessidade de praticar um ensino de história significativa é necessário um projeto docente diferenciado, com a implementação de um currículo que articule o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas, proporcionando uma formação a partir da realidade dos discentes. Logo Videira (2017) afirma que é no reconhecimento dessas comunidades que se materializa o papel da Educação Escolar Quilombola, através de processos de conscientização racial e cultural dos estudantes, livre de estereótipos negativos sobre os seus ancestrais africanos, e afro-brasileiros.

Para Circe Bittencourt (2018) ao longo de sua história como disciplina escolar a história passou por diversas mudanças quanto aos objetivos, conteúdos e práticas educacionais do século XIX aos dias atuais. As recentes transformações da História têm sido constatadas por pesquisas recentes, e enfrentam constantes desafios para se efetivarem, como a inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira, da história dos povos indígenas ou das mulheres. Disciplina História escolar articulada a tendências curriculares no confronto entre humanidades clássicas, se apresenta como o contraditório ao referencial tecnológico instrucional da sociedade do conhecimento.

Destaca que em 1980 foram propostos novos currículos de ensino de história para as escolas de Primeiro e Segundo Graus, sob novas condições quanto ao atendimento de um público escolar diferenciado, com experiências complexas em salas de aulas sempre precárias e professores em constantes lutas para melhoria das condições de trabalho e de salário; com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, e as lutas de movimentos sociais foi possível a obrigatoriedade do ensino da História da África e das culturas afro-brasileiras e a História dos indígenas por intermédio das leis 10.639/03 e 11.645/08, onde a história da Antiguidade poderia coexistir com histórias das sociedades indígenas, houve a visibilidade da diversidade de uma história econômica, da agricultura, da história social onde o trabalho escravo tenha reconhecimento como criador das riquezas que sustentam o sistema capitalista do mercantilismo ao neoliberalismo (BITTENCOURT, 2018).

Resultado de lutas, manifestações e intensos debates na constituição de 1988, na LDB 9394/96. Passou-se a obrigatoriedade na educação básica voltada a peculiaridade das realidades rurais nas regiões brasileiras,

principalmente no referente aos conteúdos e metodologias. Isso exigiu para a educação do campo planejamento ligado ao cotidiano rural. Mesmo com os avanços legislativos, outras problemáticas atingiram a população do campo, tais como distância dos moradores das escolas, falta da participação da comunidade, ação didática inadequada aos conteúdos. Silva Junior e Fonseca (2010) colaboram no debate afirmando que há legislação amparando a educação do campo, porém a efetivação desta enfrenta diversas dificuldades. Mas reafirmam a luta pelos princípios pedagógicos para a educação do campo tais como: o papel da escola de formar sujeitos emancipados, valorizar diferentes saberes, espaços e tempos, de aprendizagem, assim como vincular a escola a realidade dos educandos. Encaminham os fundamentos da LDB atual como base comum aos ensinos fundamental e médio, assim como deve-se trabalhar a parte diversificada, onde o ensino de História deve trabalhar as diferentes culturas e etnias e suas contribuições para a formação do povo brasileiro. Silva Junior e Fonseca (2010) destacam que o uso do livro didático pode contribuir no ensino de História apesar de existir várias críticas, no entanto podem servir a possibilidades de usos diferenciados por parte dos docentes no meio rural.

É necessário construir para o ensino de história na educação escolar quilombola, metodologias estratégicas dos saberes históricos no chão dos territórios quilombolas amapaenses e amazônicos se tornam imprescindíveis para implantação de lei 10.639/03, desde 2003 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) passou a vigorar adicionada dos subsequentes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1ª - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2ª - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003, s.p.).

Recursos didáticos são fundamentais para desenvolver o ensino de história preconizado na lei 10.639/03, na Base Comum Curricular Nacional (BNCC), no Referencial Curricular Amapaense (RCA), das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na educação básica, levando em conta a criticidade dos conteúdos listados nestes documentos oficiais, que certamente estão carregados de disputas ideológicas.

Videira (2017) vem destacando que o movimento negro brasileiro produziu ao longo de sua história diversos resultados, como efetivações das ações afirmativas, elementos fundamentais na luta por assegurar maior igualdade de direitos entre as diferentes etnias que compõem a população brasileira.

No ano 2004, houve a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabeleceu que o Estado e a sociedade providenciem reparações sociais a quem descende de africanos, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime de escravidão, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004, p. 11).

Tais diretrizes curriculares objetivam estratégias para combater o racismo, corrobora com a existência da identidade cultural afro-brasileira, denuncia as recorrentes práticas discriminatórias em relação às expressões culturais afro-brasileiras. Essas diretrizes defendem a desconstrução do mito da democracia racial, reconhecem o espaço escolar essencial para as discussões étnico raciais e conclamam os professores a participarem da luta contra as históricas discriminações raciais, às quais os negros estão submetidos historicamente (BRASIL, 2004).

A educação para relação étnico-raciais, com enfoque para o ensino fundamental nas escolas localizadas em quilombos urbanos e rurais resultante dessas lutas busca a formação de alunos desde a tenra idade voltada para a construção de consciência histórica que os instiguem a questionar o sistema

vigente de capitalismo, de desigualdades sociais, políticas presentes em suas vivências cotidianas. Enfim para a superação das desigualdades raciais.

Em mais um resultado de políticas afirmativas resultante de intensas lutas sociais no ano de 2012, por meio da Resolução nº 8, de 20 de novembro, do CNE (Conselho Nacional de Educação), ocorreu a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012), tem como objetivos orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos; visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, assegurar que estas escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico.

Além de zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais; assim como subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira (BRASIL, 2012).

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (Seção VII, Resolução nº 4, CEB/CNE, 2010, s.p.).

Na abordagem para implementação da educação escolar quilombola há a necessidade de valorizar os conhecimentos tradicionais de cada quilombo embrenhado nos mais diversos recantos do Brasil, valorizar as pessoas que contribuíram e contribuem para a resistência, luta, busca de direitos para

permanecer em seus territórios. A educação quilombola em consonância com os direitos adquiridos sobre a terra visa também a permanência e reconhecimento das vivências históricas construídas nos territórios quilombolas.

Práxis da educação quilombola no Quilombo Mel da Pedreira em Macapá-AP

Este artigo é parte integrante da disciplina Ensino de História e Pensamento Decolonial, ministrada no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, Turma 2022. As atividades de ensino de história foram desenvolvidas na Escola quilombola Estadual Antônio Bráulio de Souza, localizada na BR 156, KM 30 no Quilombo Mel da Pedreira área rural da capital Macapá/AP, município ao qual a comunidade pertence. O acesso ao quilombo partindo da capital do Estado do Amapá é realizado por uma estrada asfaltada e depois por um pequeno ramal sem asfalto até o quilombo, há outro acesso por fluvial pelo lago perene que há no território. Esse lago faz a interligação com as comunidades vizinhas Alegre e São Pedro dos Bois.

Os moradores do Quilombo do Mel a partir das leis que garantiram seus direitos se organizaram enquanto comunidades remanescentes de quilombolas e fundaram a associação de moradores intitulada de Comunidade remanescente de quilombolas Mel da Pedreira e seus representantes foram em busca, resistindo e lutando para aquisição do território que lhes é de direito, portanto consta no Diário Oficial da União (DOU) de 02/02/2007, Seção 1, fl. 98, que a área correspondente ao território da CRQMP foi reconhecida e declarada em 2.629,0532 ha. A CRQMP foi a 3ª comunidade a se auto reconhecer e auto definir e o 3º quilombo a ser titulado no Amapá.

Na época do processo de auto reconhecimento e de titulação das terras, foram cadastradas dezesseis famílias domiciliadas na comunidade. Além disso, havia mais oito famílias, pertencentes à comunidade, que residiam na área urbana por razões de trabalho e de estudo. Atualmente, aproximadamente vinte e oito famílias vivem na comunidade, cerca de cento e quarenta e duas pessoas (CUSTODIO 2018). A quantidade de moradores tem uma variação constante provocada à constante migração para Macapá-AP geralmente os quilombolas mais jovens em busca de educação e melhor qualidade de vida, vale ressaltar que com a legalização do território houve o acesso ao Programa



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18 e258950 [2023]
**Dossiê Práxis decoloniais como expressões
de resistência, luta e transformação**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258950>

Minha Casa, Minha Vida; do Governo Federal, que em 2016 disponibilizou quarenta e duas casas habitacionais aos moradores do quilombo Mel da Pedreira.

Escola Quilombola Estadual do Quilombo Mel da Pedreira oferece somente o ensino fundamental (1º ao 5º ano da educação básica) como modalidade de ensino, este educandário tem origem por volta de 1977, quando foi um pedido da comunidade à Secretaria Estadual de Educação (SEED), que atendeu à solicitação enviando uma professora para iniciar os trabalhos escolares.

Custódio (2018) a escola chamava-se “Escola de 1º Grau do Mel” e funcionava na residência do senhor Antônio Bráulio de Souza. O prédio próprio foi construído somente em 1989. Com o falecimento do patriarca do quilombo, a nova liderança da comunidade solicitou à SEED, em 1994, a mudança do nome da Escola para Antônio Bráulio de Souza, com intuito de homenagear o fundador da comunidade. Entretanto, essa mudança só ocorreu no ano de 1997, quando a escola passou a ser chamada de “Escola Estadual Antônio Bráulio de Souza”. E a partir de 2016 através do decreto passou a ser o termo Quilombola em sua denominação.

A instituição oferece a educação no nível fundamental anos iniciais, ou seja, do 1º ao 5º ano. Atende alunos do quilombo do Mel da Pedreira e do Quilombo do Rosa. Atualmente conta com 25 educandos matriculados, sendo 10 meninas e 15 meninos e com três professores desenvolvendo suas atividades pedagógicas, sendo duas professoras quilombolas, todos os educadores possuem nível superior de ensino, tem uma cozinha geral, um vigia do quadro federal e dois transportadores escolares terrestres todos nascidos no quilombo. A estrutura da escola conta com três salas de aula, uma sala de leitura, uma cozinha com refeitório, sala de diretoria, dois banheiros para alunos e um banheiro para funcionários. O atendimento no ensino é realizado na forma multisseriado com a seguinte estrutura: 1º e 2º anos, 3º ano e 4º e 5º anos.

As atividades desenvolvidas foram com discentes do 4º e 5º anos no dia 17 de Outubro de 2022 com o tema História: tempo, espaço e formas de registros com habilidade a ser construída prevista na BNCC de Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas). O objetivo geral foi de apresentar aos alunos outras temporalidades para além da marcação judaico-cristã de tempo. E de maneira específica ampliar a consciência

histórica do aluno a partir da visão de Enrique Dussel, visando a autonomia do aluno em relação à visão eurocêntrica, levando-os a percepção que há diversas maneiras de perceber o tempo no cotidiano que são mais significativas as suas realidades.

A aula foi realizada de maneira dialogada e com exposição escrita da parlenda:

O tempo

“O tempo perguntou pro tempo,
Quanto tempo o tempo tem.
O tempo respondeu pro tempo,
Que o tempo tem o tempo que o tempo tem”.

Fez-se a leitura silenciosa, e logo depois a leitura coletivamente. No próximo passo da aula foi questionar a turma sobre o que é o tempo?

A intenção foi de provocar o debate entre os alunos para que percebam as diversas maneiras de percepção sobre o tempo. A ideia é que possam perceber a importância do tempo das pessoas comuns que estas também constroem história onde habitam, e se sintam pertencentes ao local e também se percebam agentes de transformação da realidade em que vivem. Assim, propor uma nova leitura da história, com a valorização das histórias das pessoas, dos corpos, da cidade, do bairro, do campo.

Em seguida foi socializado um material de apoio infográfico (abaixo) retratando as diversas maneiras de viver o tempo das tribos guaranis.

Figura 1: a passagem do tempo para os guaranis



Fonte: Acervo dos autores.

Como resultados desta atividade realizada no primeiro dia a participação de todos os discentes foi muito satisfatória, pois a ludicidade da parlenda

utilizada como recurso metodológico chamou a atenção provocando diversas reflexões sobre as maneiras que podemos observar a passagem do tempo, observação sobre os tempos vividos pelas crianças, adultos e idosos. E principalmente a percepção que não há somente uma maneira de viver e registrar o tempo e sim diversas formas diferentes do calendário eurocêntrico, que em nossas populações brasileiras existem significativas vivências no tempo como as bem socializadas no material infográfico.

No fim da primeira hora-aula foi proposto que cada aluno realizasse uma entrevista através de uma conversa informal sobre as atividades que seus pais, avós ou amigos mais velhos faziam quando também eram adolescentes.

No dia 18 de outubro (2022) foi realizada a segunda parte do plano de aula onde foi socializado o texto subsídio para percepção das várias maneiras de vivenciar o tempo pelas comunidades. O texto intitulado “Percepções de tempo” demonstra que registrar a passagem do tempo nos permite organizar e compreender os fatos históricos. Problematisa o que são fatos históricos? Socializa que um fato histórico é um episódio ou fenômeno que teve repercussão para alguma sociedade em particular ou até mesmo para o mundo. Portanto, dependendo do assunto que se quer conhecer, qualquer fato do passado pode ser considerado histórico. Faz uma crítica a maneira como se estuda a disciplina história colonial que geralmente está dividida nos períodos pré-história, idade antiga, idade média, idade moderna e idade contemporânea.

Aponta que existe diversas maneiras de realizar a história além do mundo eurocêntrico, uma história da diversidade, dos outros subalternizados, dos excluídos, dos quilombolas.

Após a leitura e discussão do texto subsídio, houve a socialização da tarefa para casa do dia anterior “entrevista através de uma conversa informal sobre as atividades que seus pais, avós ou amigos mais velhos faziam quando também eram adolescentes”. Como resultado da socialização das conversas entre filhos e seus entes de mais idade houve um fato que chamou a atenção foi a de que a maioria dos relatos feitos por eles, em suas adolescências foram vividas nas roças de farinha, ou de agricultura familiar pois precisam tirar da terra seus sustentos para sobreviverem no quilombo.

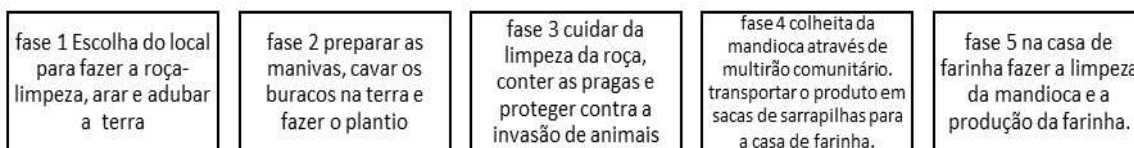
Seguindo a aula discentes e professores chegaram à conclusão que seria possível traçar uma linha de tempo sobre as etapas de produção da farinha de mandioca. Assim como destacar as atividades necessárias em cada fase, neste ponto foi fundamental ouvir as ideias que os discentes já possuíam

sobre o processo desta produção, o que chamou a atenção foi o nível de participação, demonstrando que quando o tema da aula é ligado ao cotidiano dos alunos/as o interesse e aprendizado se tornam mais significativos.

A atividade de agricultura da farinha é considerada essencial para a permanência do homem no campo, a partir de sua produção as comunidades realizam o comércio, a troca com outros produtos, e a sociabilidade familiar através dos mutirões para limpeza da roça, plantio, colheita da mandioca matéria prima para a confecção da farinha.

No Quilombo do Mel da Pedreira existe um local chamado “casa da farinha” onde as famílias se reúnem para realizarem todo o processo de manufatura do produto.

Figura 2: Linha do tempo de uma roça para produção de farinha de mandioca- 1 ano e meio



Fonte: elaborado pelos autores.

Observou-se que utilizar as etapas da linha do tempo da produção da farinha de mandioca resultou em um grande envolvimento e interesse por parte dos alunos/as em aprender o que se propunha, ou seja, as percepções de tempo diferentes da forma linear eurocêntrica, também contribuiu para desenvolver as habilidades de linguagem oral, leitura e escrita. A identificação dos alunos com o tema fez com que o processo de ensino e aprendizagem ficasse mais atrativo e significativo para eles e elas, o que necessariamente culminou em uma aprendizagem significativa, em vistas do pretendido pelo planejamento proposto.

Outro resultado diagnosticado foi a interdisciplinaridade, pois em cada fase da linha do tempo demonstrado na figura, há a possibilidade de socialização de diversos conteúdos além dos propostos pelo plano de ensino de história, tem-se de disciplina como educação ambiental, geografia, artes, língua portuguesa, ciências entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do período estipulado para aplicação do tema proposto História: tempo, espaço e formas de registros cujo objetivos foram de contribuir na construção da habilidade de identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas). Assim como apresentar aos alunos outras temporalidades para além da marcação judaico-cristã de tempo. Ampliando a consciência histórica do aluno a partir da visão de Enrique Dussel, visando a autonomia do aluno em relação a visão eurocêntrica, levando-os a percepção que há diversas maneiras de perceber o tempo no cotidiano que são mais significativas as suas realidades.

Percebeu-se que os objetivos foram alcançados principalmente pela avaliação que buscava a participação, interesse, socialização das atividades propostas, tendo o tema tempo como gerador de reflexões sobre as diversas maneiras possíveis de aprendizado e percepções deste em vários grupos. Os discentes compreenderam que há outras formas de vivenciar o tempo, principalmente levando em consideração o cotidiano de quilombolas, ribeirinhos, indígenas, em detrimento da visão eurocêntrica disseminada nos livros didáticos.

O que se destacou nesta prática foi a participação de todos os discentes, quanto estes já conhecem sobre suas maneiras de ser como quilombolas, suas relações com a terra e a necessidade de preservar para poder sobreviver visto que a atividade de agricultura da farinha tem todo um critério de uso do território do Quilombo do Mel da Pedreira. Assim a prática de ensino de história ganha interesse e significância na vida prática dos discentes. Espera-se que aqui não se feche a busca por maneiras diferentes de se produzir conhecimentos históricos, mas sim que seja uma motivação pela transformação do ensino pela via decolonial.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcilea Freitas. REIS, Mauricio de Novaes. **O Pensamento Decolonial: Análise, Desafios e Perspectivas**. REVISTA ESPAÇO ACADÊMICO. N.202. MARÇO, 2018.

BALLESTRIN, Luciana. “América Latina e giro decolonial”. **Revista Brasileira de**



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18 e258950 [2023]
**Dossiê Práxis decoloniais como expressões
de resistência, luta e transformação**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258950>

Ciência Política, Brasília, nº. 11, p. 89-117, maio/ago., 2013.

BITTENCOURT, C. F. (2018). **Reflexões sobre o ensino de História. Estudos Avançados**, 32(93), 127-149. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035.2018>.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Ed. cnoprint.S.A.1988.

BRASIL, **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena**, e dá outras providências. Brasília, 09 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: junho, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Brasília, 20 de novembro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, kelly. **Interculturalidade e educação na américa latina: uma construção plural, original e complexa**. Diálogo educ. v. 10, n.29, Curitiba, jan./abr.2010, p. 151-169.

CASHMORE, Ellis: etial. **Dicionário das relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000. COSTA NETO, Antônio Gomes da. **A Denúncia de Cesáire ao Pensamento Decolonial**. Revista EIXO, Brasília – DF, v. 5, n. 2, julho-dezembro de 2016.

CUSTÓDIO, Elivaldo serrão. **Formação continuada como proposta de pesquisa e inovação responsáveis: a experiência no quilombo do mel em Macapá-AP**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.16, n.2, p. 252 – 285 abr./jun.2018 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, 2007.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: **LANDER, Edgardo (Org.). Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, Clacso, Argentina, 2005.



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18 e258950 [2023]
**Dossiê Práxis decoloniais como expressões
de resistência, luta e transformação**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258950>

FERNANDES Silva Junior, Astrogildo. GUIMARÃES Fonseca, Selva. **O Ensino de História em Escolas no Meio Rural Brasileiro**. eccos-ver.cient., são Paulo, v. 12, n. 2, p. 469-486, Jul./dez., 2010.

LANDER, Edgardo. Ciências sociales: saberes coloniales y eurocêntricos. In: **LA COLONIALIDADE DEL SABER: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latino-americanas**. LANDER, Edgardo (compilador). Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LOBATO, Sidney. VASQUEZ, Eliane Leal, MARTINS, Carmentilla das Chagas. **Currículo e concepções da história ensinada** / Sidney Lobato, Eliane Leal, Vasquez, Carmentilla das Chagas Martins (organizadores.). – Curitiba: CRV, 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: **CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.) 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.

MBEMBE, achille. **A crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2017.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: **LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, p. 71-103, 2005.

MIGNOLO, Walter. **“Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política”**. Tradução Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **The darker side of western modernity: global futures, decolonial options**. Durham & London: Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine; LINERA, Álvaro Garcia. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. 2ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

NOGUEIRA, Sheila Lima. **Repensando a aula de história: decolonialidade, resistência e protagonismo**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: **LANDER, E. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

RÜSEN, Jorn. **Razão histórica. Teoria da história I: os fundamentos da ciência**



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18 e258950 [2023]
**Dossiê Práxis decoloniais como expressões
de resistência, luta e transformação**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258950>

histórica. Brasília: Ed. UnB, 2001.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Batuque, folias e ladainhas: a cultura do quilombo do cria-ú em Macapá e sua educação.** Fortaleza: edições UFC, 2013.

VIDEIRA, Piedade Lino. SANTO, Raylana do espirito. **Projeto Curiaú Mostra Tua Cara: Educação Quilombola no combate ao racismo na Escola Estadual José Bonifácio, Localizada No Quilombo Do Cria-Ú Em Macapá.** Revista humanidades e inovação v.4, n.3.2017.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir.** Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya-Yala, 2013.

Submissão em 20 de junho de 2023.
Aceite em 20 de julho de 2023.



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative
Commons Atribuição 4.0
Internacional. Texto da Licença:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>