



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES- CFP
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS- UACS
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

RODRIGO ALVES DA SILVA

**CURRÍCULO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: APAGAMENTOS DA
RELIGIOSIDADE AFROBRASILEIRA E INDÍGENA NO ENSINO**

**CAJAZEIRAS-PB
2022**

RODRIGO ALVES DA SILVA

**CURRÍCULO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: APAGAMENTOS DA
RELIGIOSIDADE AFROBRASILEIRA E INDÍGENA NO ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em História, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande- *Campus* de Cajazeiras – como requisito de avaliação para obtenção do título de Licenciado em História.

Orientador: Prof. Dr. Israel Soares de Sousa

**CAJAZEIRAS-PB
2022**

S586c Silva, Rodrigo Alves da.
Currículo de História na educação básica: apagamentos da religiosidade afrobrasileira e indígena no ensino / Rodrigo Alves da Silva. - Cajazeiras, 2022.
69f.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Israel Soares de Sousa.
Monografia (Licenciatura em História) UFCG/CFP, 2022.

1. História - ensino. 2. Currículo. 3. Lei 11.645/08. 4. Educação. 5. Ensino. 6. História afrobrasileira - ensino. 7. História indígena - ensino. I. Sousa, Israel Soares de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS CDU - 94:37

RODRIGO ALVES DA SILVA

**CURRÍCULO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: APAGAMENTOS DA
RELIGIOSIDADE AFROBRASILEIRA E INDÍGENA NO ENSINO**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em História, da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Licenciado em História.

Orientador: Prof. Dr. Israel Soares de Sousa

Aprovada em: ___/___/___ Nota: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Israel Soares de Sousa (Orientador)

Prof^a. Dr^a. Rosemere Olímpio de Santana

Prof^a. Dr^a. Janaína Valéria Pinto Camilo

2022

Dedico a minha mãe Maria Regina,
representação do mais puro e belo sentimento
que habita em mim.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Oxóssi, senhor do meu ori, com quem irei me encantar depois da morte, nas matas sagradas.

Aos guias João da Mata, tupinambá, Chiquinho do maranhão e pai José de aruanda, pelas trocas e ensinamentos.

Ao exu João Caveira, senhor dos meus caminhos, por quebrar pedras ou cabeças que se comportem como pedras.

A minha mãe Maria Regina por ser firmamento, ao meu padrasto Antônio pelo amparo paterno e carinho.

Aos meus amigos, Inácio, Lucas Japhet, Macaco e Kathyanne, pelo acolhimento em Cajazeiras, pelas encruzilhadas noturnas, pela intensidade que foi o nosso encontro nessa terra, guardo com muito carinho nossas lembranças.

A minha família de santo com quem sempre estou aprendendo e crescendo, em especial a minha mãe de santo Brígida, que com sua doçura consegue me dobrar, carrega em seu espelho a minha grande paixão por ela e mãe Oxum, e aos meus pais de Santo Marcos e Ivan, que embora sejam meus amigos, significam muito mais do que isso, são as representações de paternidade a qual eu fui roubado.

As minhas irmãs de santo, Adecyane, Beatriz, Talita, Lila e Natali, pelas partilhas, união e sentimentos.

Ao meu companheiro e grande amor, Aldênio, por ser sinônimo de afeto e parceria.

As minhas eternas irmãs e companheiras de luta, Mirian, Tatiana, Karol, Raquel, Pâmela, Tainara, Claudinha e Anty, pelas andanças, consideração e irmandade.

Aos meus companheiros e companheiras da residência pedagógica, em especial, Aline, Darlyson, Dalua, irmã Maria, Lilian e Bruno (primo).

Aos meus amigos e amigas que Cajazeiras me deu, Joyce, Roberto, Ana Rita, Cris, Carrazêra, Lucas, Gabriela, Wesley, Kerolayne, Kelly, Tiale e Luiz Menor.

A mãe Lurdes e toda sua família, pelo acolhimento e ensinamentos em seu terreiro de Jurema.

Aos meus amigos e amigas do Cariri, Popó, Paloma, Camila, Éris, Júlio, Lucas Tavares e Pedro.

E por fim, ao meu orientador Israel, por sua generosidade e paciência.

RESUMO

Partindo do projeto Residência Pedagógica do Curso de História, do Centro de Formação de Professores – CFP, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, campus Cajazeiras – PB, na escola EMEIEF Luiz Cartaxo Rolim também localizada no município de Cajazeiras – PB, pudemos verificar um ensino de história desalinhado com uma educação plural e antirracista. Isso se deu a partir do livro didático de história do sexto ano intitulado Vontade de Saber, do currículo dos mesmos e de um questionário aplicado ao professor de história responsável por ministrar as aulas na turma em questão. É sabido que a lei 11.645/08 sancionada no ano de 2008 significou a atualização da lei 10.639/03 determinando a obrigatoriedade da inserção nos currículos dos ensinos fundamentais e médios de todas as escolas públicas ou privadas a compreensão das culturas e histórias afro-brasileiras e indígenas. Segundo Pereira (2010) o diálogo com o ensino das culturas indígenas e afrodescendentes tem muita importância política para os alunos e alunas, uma vez que através disso conseguem fazer uma análise crítica diante do ensino que sempre foi considerado oficial, bem como tem a possibilidade de pensar a realidade social do país através da diversidade cultural existente. Com isso, o intuito do trabalho além de discutir essas questões, é de construir e disponibilizar um podcast como ferramenta pedagógica de auxílio às aulas de história, trazendo ao ouvinte perspectivas do mundo religioso de matriz africana e indígena que estão inseridas na cidade de Cajazeiras – PB.

Palavras-chaves: Ensino de história; Currículo; Lei 11.645/08; Podcast e educação.

ABSTRACT

Starting from the project of Pedagogical Residency of the History School, from the Teacher Training Center - TTC, of the Federal University of Campina Grande - UFCG, Cajazeiras campus - Paraíba State, in the Municipal School of Early Childhood Education and Elementary Education Luis Cartaxo Rolim also localized in Cajazeiras city - Paraíba State, we could verify a history teaching unaligned with a plural and antiracist education. This observation was based on the sixth-year history textbook entitled "Will to Know" ("Vontade de Saber" in portuguese), from their curriculum and a questionnaire applied to the history teacher responsible for teaching in the class addressed above. It is known that the brazilian law of number 11.645/08 enacted in 2008 meant the updating of the brazilian law of number 10.639/03, determining the mandatory inclusion in the curricula of elementary and high schools of all public or private schools, the understanding of the cultures and histories of the Afro-Brazilian and indigenous people. According to Pereira (2010) the dialogue within the teaching of indigenous and Afro-descendant cultures has a lot of political significance for students, since through this they are able to make a critical analysis of the teaching that has always been considered official, as well as having the possibility of thinking about the social structure of the country through the existing cultural diversity within it. With all this, the purpose of the work, in addition to discussing these issues, is to build and make available a podcast as a pedagogical tool to help history classes, bringing to the listener perspectives from the religious beliefs of the African and indigenous origin that are inserted within the city of Cajazeiras - Paraíba State.

Keywords: History Teaching; Curriculum; Law 11.645/08; Podcast and Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. ONDE ESTÁ EXU? CAMINHOS E ENCRUZILHADAS DA HISTÓRIA AFRO-INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	13
1.1 Nossos saberes não são nossos: a história ensinada como apêndice da história europeia..	19
1.2 As possibilidades da pedagogia decolonial.....	25
2. CURRÍCULO DE HISTÓRIA E O DESENCONTRO COM A LEI 11.645/08 NA TURMA DO 6º ANO NA ESCOLA LUIZ CARTAXO ROLIM NO MUNICÍPIO DE CAJAZEIRAS – PB.....	30
2.1 Um breve histórico sobre currículo.....	35
3. O PODCAST COMO FERRAMENTE PEDAGÓGICA POTENCIALIZADORA DA APROXIMAÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA COM A CULTURA AFRO-INDÍGENA.....	45
3.1 Ferramenta Pedagógica.....	52
3.2 Candomblé.....	53
3.3 Jurema Sagrada.....	58
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS.....	63

INTRODUÇÃO

Ao longo da vida, pude ser instigado por várias experiências, mas duas delas são o ponto de partida que me levaram a propor essa pesquisa, a primeira delas, o contato mais íntimo com as religiões Afro-brasileiras e indígenas: a umbanda tradicional, passando pela jurema até chegar ao candomblé. Esse contato me causou uma revolução no que diz respeito a minha construção enquanto pessoa, repensei o que tinha constituído sobre as religiões de matrizes afro-indígenas, amparados nos discursos rasos que circulam na sociedade, e pude perceber que eles estão intimamente ligados ao racismo.

Quais são esses discursos e de onde eles vêm? As respostas estão nos terreiros incendiados, nos pais e mães de santo assassinados, nos praticantes dessas religiões apedrejados, nas oferendas violadas, na demonização desses hábitos sagrados. E tudo isso por qual motivo? Porque tudo que foi citado acima remete ao negro/índio e foi cristalizado ainda na colonização que tudo advindo do povo Africano escravizado e dos indígenas aqui encontrados eram inferiores, subalterno, passível de dominação branca, perdurando seus resquícios e consequências até os dias atuais.

Essa concepção também era apoiada por projetos de nação pautados no embranquecimento da sociedade brasileira; encabeçada, inclusive, por intelectuais, no fim do século XVIII e início do século XIX, quando buscavam uma identidade brasileira excluindo o negro assim como o índio dessa configuração. Autores como o antropólogo e médico Nina Rodrigues, *Africanos no Brasil* (1932) (obra póstuma), e o historiador e sociólogo Oliveira Viana, *A evolução do povo brasileiro* (1923), acreditavam na inferiorização do povo negro e tentavam legitimar seus discursos através de seus escritos, resultando na alimentação do racismo já estruturado no país. A partir dessas questões, nosso intuito é de produzir um trabalho que venha a colaborar com a desconstrução dessa perspectiva e que ofereça uma alternativa de inclusão de negros e indígenas nas páginas dos livros de história, principalmente no entendimento da beleza e complexidade das religiões provenientes de suas culturas.

O segundo motivo que me instigou nessa caminhada surgiu no projeto Residência Pedagógica, vinculado ao curso de História, da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais-UACS; do Centro de Formação de Professores-CFP; da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, desenvolvido na Escola Municipal Luiz Cartaxo Rolim, localizada no

município de Cajazeiras - PB, experiência que nos possibilitou observar as aulas de história, ter acesso ao plano de curso e ao livro didático do sexto ano, nos fazendo atentar certa ausência no tocante as histórias e culturas indígenas e Afro-brasileiras no ensino dos mesmos, isso nos fez questionar se a lei 11.645/08 tem dado respostas quanto a sua aplicação nas escolas, a mesma foi sancionada em 2008, atualizando a lei 10.639/2003 que alterou a lei 9.394/96 e deliberou que houvessem diálogos entre as culturas e histórias Afro-brasileiras e indígenas com as escolas públicas e privadas:

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

§ 1º 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 pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Compreendemos que, mesmo com modificações curriculares instauradas através de leis nas diretrizes educacionais; na prática, nem sempre isso resulta em alterações significativas das culturas escolares. Embora sancionadas, não significa que naturalmente darão respostas às demandas que as geraram, Medeiros e Almeida (2007, p.3) afirmam que ao aplicar a lei, o governo não considerou a realidade e apenas cumpriu objetivos políticos, cabendo ao professor os resultados dessa determinação, ou seja, não há entrelaçamento entre a elaboração e execução da referida lei.

Diante dessas condições, fica inviável a aplicabilidade da Lei, uma vez que isso não depende apenas do professor, mas de uma série de questões que ultrapassam a prática docente, é preciso alimentar essa lei e é necessário toda uma estrutura pedagógica que ofereça formações continuadas, aprimoramento do tema, livros atualizados e livres de estereótipos; além de materiais didáticos que possibilitem uma compreensão mais diversificada e que leve em consideração não apenas as situações de escravizados, mas todas as contribuições históricas e culturas de negros e indígenas ao país.

Quanto ao educador, preocupado com uma história descolonizada e uma educação antirracista, um caminho além dos congressos acadêmicos nas instituições de ensino superior

com esse teor de discussão é a criação de materiais didáticos, bem como o uso da música, da literatura, das artes, das danças, da fotografia, de tecnologias; enfim, de instrumentos que possam ampliar o diálogo e acesso ao conhecimento dessas culturas e assim, construir um caminho diferenciado de aulas de História. O objetivo geral do trabalho em questão é de discutir os apagamentos da religiosidade afro-brasileira e indígena, a luz da lei 11.645/08 e das experiências na escola Luiz Cartaxo Rolim. Os objetivos específicos dizem respeito respectivamente a compreender o currículo no ensino de história e verificar até que ponto o referido ensino desenvolvido na escola Luiz Cartaxo Rolim se coaduna com as diretrizes da lei 11.645/08; Refletir os resquícios religiosos afro-indígenas no sertão paraibano, fugindo da limitada história dos livros didáticos que abordam o negro como escravo e o índio como um objeto folclórico; Apontar uma possibilidade de material didático usando o podcast como ferramenta pedagógica.

Os teóricos que serão usados nessa pesquisa são: Costa (1999); Goldemberg (2007); Quijano (2005); Adesky (1997); Fanelli (2018); Silva (2016), dentre outros. Quanto à metodologia, optamos pela configuração qualitativa descritiva, que busca uma interação do sujeito com a realidade, o lendo para a apreensão, compreensão e análise dos nossos objetos. Para Goldenberg (2007, p.12): “ela não se limita ao que pode ser coletado numa entrevista: pode entrevistar repetidamente, pode aplicar questionário, pode investigar diferentes questões, pode utilizar fontes documentais e dados estatísticos”. As fontes escolhidas para análise são a lei 11.645/08, o livro didático de história *Vontade de Saber*, autoria de Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg, adotado na escola Luiz Cartaxo Rolim para aulas no 6º ano, o plano de curso e um questionário aplicado à professora de história em torno da problemática, procurando entender se ela tem conhecimento sobre a lei 11.645/08, se teve acesso a disciplina de África na universidade, formação continuada ou contato com materiais didáticos voltados para as Afro brasilidades, dessa forma evidenciando ausências ou não e propondo uma intervenção pedagógica que dialogue com esse tema.

Nesse contexto, o livro didático, que ainda é a principal fonte de referência para os docentes em atuação no ensino básico, representa um papel importante na constituição de valores e representações, entretanto, como nos atenta Circe Bittencourt (1997), ele “é portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura transmitindo estereótipos e valores dos grupos dominantes”, esse tipo de configuração ainda é latente, embora haja

discussões, leis e direcionamentos quanto ao currículo e ensino nas instituições, que buscam rupturas e novos caminhos educacionais.

Partindo desse pressuposto, o processo de criação de identidade e de reconhecimento das culturas afro-brasileiras, a partir dos livros didáticos ficam impossibilitados, já que a realidade retratada nos mesmos foge das expressões culturais e miscigenadas presentes na nossa sociedade multicultural, e mesmo quando se tem a presença Afro ou Afro-indígena, é de forma estereotipada e limitada, trazendo apenas uma imagem de sofrimento desse povo escravizado:

“Decerto, não se pode mascarar a realidade, nem muito menos afirmar que não houve sofrimento no cativo. A própria condição de escravo, já retirava do homem o que se pode ter de melhor: a dignidade. Afirmer, porém, que durante todo o tempo em que permaneceram sob a custódia do senhor, a vida do escravo foi só sofrimento, é negar os outros aspectos da cultura, relações sociais e afetivas que se estabeleciam na sua vivência cotidiana. Mesmo sob o cativo, os escravos criaram condições sociais específicas: relações de amizade, solidariedade e amor.” (COSTA, 1999, p.9).

Há tantas contribuições afro-indígenas que não seria pertinente nos limitarmos apenas a reproduções rasas e preconceituosas. Mesmo que os corpos dos negros e índios escravizados fossem apropriados pelos colonizadores como máquina de trabalho e serviços subalternos, não era somente isso que representavam, eles tinham consigo suas culturas, costumes, culinárias, danças, religiões, filosofias de vida, sonhos, e ao se misturarem nas senzalas, ao entrarem em contato com outras civilizações que tinham distintas formas de ser e pensar, acabaram criando outras facetas ramificadas dessas junções.

São justamente essas novas facetas que dão sentido ao Afro-brasileiro, são essas facetas que devemos buscar, compreender e impulsionar, pois também fazem parte da nossa história enquanto povo miscigenado, construído a partir de três matrizes, a europeia, africana e indígena, por esse motivo é perigoso que apenas uma matriz seja tida como única e oficial, silenciando as populações que não se encaixam nesse modelo.

A construção do trabalho foi possível a partir de três capítulos:

1. capítulo: Onde está Exu? Caminhos e encruzilhadas da história afro-indígena na educação brasileira. Em geral, se trata de uma contextualização acerca dos caminhos percorridos pela educação no Brasil desde o início do processo de colonização e compreender como a mesma sempre esteve alinhada com um ensino europeu. O primeiro tópico deste

capítulo é intitulado: 1.1 Nossos saberes não são nossos: a história ensinada como apêndice do ensino europeu. Este tópico discutirá as dificuldades que o Movimento Negro enfrentou para que a lei 11.645/08 fosse concretizada. O tópico 1.2 Possibilidades da pedagogia decolonial traz o debate acerca dessa corrente que discute modernidade e colonialidade mostrando possibilidades de uma pedagogia coerente com a diversidade cultural existente no mundo.

2. capítulo: Currículo de história e o desencontro com a lei 11.645/08 na turma do 6º ano na escola Luiz Cartaxo Rolim no município de Cajazeiras - PB. De forma geral este capítulo aborda as experiências vividas no cotidiano da escola Luiz Cartaxo Rolim, na cidade de Cajazeiras – PB e como as mesmas foram importantes para a percepção da ausência do ensino afro indígena a partir do livro didático, plano de curso e currículo escolar. 2.1 Um breve histórico sobre currículo. Neste tópico é discutido como o currículo foi configurado a partir de teorias e interesses, apontando que o mesmo é utilizado como forma de poder para direcionar aprendizados e aprendizes.

3. capítulo: O podcast como ferramenta pedagógica potencializadora da aproximação do currículo de história com a cultura afro indígena. Neste capítulo é discutido a importância do alinhamento da educação com as novas tecnologias, chamando atenção para o uso do podcast como possibilidade de ferramenta pedagógica no ensino de história. 3.1 Ferramenta pedagógica. Neste tópico é elaborado uma proposta de podcast que disponibilizará em cinco episódios disponibilizados de forma gratuita na internet informações e compreensões sobre o Candomblé no Brasil e a Jurema sagrada, considerada uma religião nordestina.

1. ONDE ESTÁ EXU? CAMINHOS E ENCRUZILHADAS DA HISTÓRIA AFRO-INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Desde que o homem branco europeu colonizador chegou às bandas de “cá”, iniciou-se um processo de engessamento, no uso literal da palavra, tudo foi se engessando, e o gesso ia se alimentando de tudo aquilo que tocava. Os lugares, as civilizações, as culturas, as crenças, o ritmo natural da vida. Bagunçou tudo, mudou tudo de lugar e por fim, cristalizou-se em conceitos que não eram genuínos dessas terras e assim puderam refletir quase como espelho um mundo que era de lá: o colonizador destituiu o pajé e tomou seu lugar.

Houve e ainda há resistências, não foi tão simples assim, essa história de que os indígenas entregaram tudo em troca de espelhos e bugigangas portuguesas é mais uma contradição colonial, tais objetos não faziam sentido para eles e por mais que gerassem curiosidade, não tinham funções, não acrescentavam em nada nas suas formas de existirem. Não houve uma forma amigável ou não violenta para submeter os indígenas, suas terras e seus sentidos de vida ao colonialismo.

Os filhos e protetores da terra Pindorama agora eram serviçais na nova terra Brasil. E de repente, o rio era sangue, as florestas eram vilas, a noite se incomodava com o barulho de homens “civilizados” e cristãos, nada era como antes, nada era como deveria ser.

Não contentes apenas com a conquista dos povos indígenas, os colonizadores pensaram uma forma de sanar algumas lacunas que os nativos não queriam preencher para eles; os mesmos não eram acostumados a trabalhar tantas horas diariamente, nem viam um sentido para a acumulação perseguida pelos brancos, conheciam muito bem aquelas terras e conseguiam organizar fugas que, na maioria das vezes, resultavam em mortes e diminuía o número de mão de obra, sem contar as leis e pressões que os jesuítas impulsionaram contra a escravidão indígena. Como “solução”, os colonizadores se apropriaram de um sistema de escravidão genuíno da África e a transformou em um mercado que exportou mais de cinco milhões de Africanos para as Américas, onde realizariam todo tipo de trabalho subalterno, a ideia era de substituir o trabalho indígena pelo Africano, mas isso não se deu de forma rápida e nem em todo o país, aqueles estados que não eram tão prósperos para arcar com o preço caro do negro escravizado, não tinha outra escolha a não ser os indígenas, que eram mais baratos.

O processo de colonização nas Américas, na África e na Ásia deixaram cicatrizes que ainda hoje sangram como se fosse o primeiro corte, as raízes desse processo ainda se alimentam do ego branco que insiste em acreditar que o desenvolvimento mundial, em todas as instâncias, veio de seus falos europeus. A imagem e semelhança de um Deus cristão na terra catequiza e demoniza aqueles e aquelas que coexistem fora dessa realidade. Quijano (2005) acredita que a invenção da raça foi a legitimação perfeita para dominação dos não brancos, autodenominados heróis, os que obtém o dom da civilização e que vão salvar o mundo ao embranquecê-lo.

Dessa forma, as existências que fugiam dessa perspectiva eram cerceadas na base da violência e perseguição. Tudo era deixado para trás, as histórias daquelas populações e todo o sentido de vida que carregavam era renegado para que fosse absorvido um personagem que segue uma lógica de existência alheia, forçando-os a ocuparem um lugar que não é seu apenas para satisfazer a ganância colonial.

Dussél (2005), fala sobre duas perspectivas de modernidade que desenharam muito bem o que foi discutido até aqui; uma delas, no imaginário europeu, se faz a partir dos países que a compõem, tendo em vista a Reforma, a Ilustração, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, assim nascia uma corrente que quebrava com a irracionalidade daquele continente e trazia um novo momento para si e para o mundo. A segunda perspectiva de modernização (e que faz mais sentido) acontece quando a expansão às Américas se inicia. Foi o mundo explorado, localizado nas “bordas” que teve seu “descobrimento” como força potencializadora para dar vida ao que seria a modernidade, as rotas marítimas foram as bocas que tudo comem e engoliram tudo a seu redor.

A partir da perspectiva da História oficial no Brasil, a era colonial perdurou entre 1549 e 1808 e foi dividido em duas fases, a primeira era regida pelos jesuítas que detinham muito poder e estavam a frente do ensino que se baseava na catequização: fé e obediência. Existia um sistema escolar que oferecia ensino religioso aos indígenas, o fim desta fase foi marcado pela expulsão dos jesuítas:

“Na primeira fase colonial, a educação ministrada pelos jesuítas não só marcou o início da história da educação no Brasil, mas também foi a mais importante obra realizada no que diz respeito às conseqüências para a nossa cultura. Durante 210 anos foram os jesuítas os educadores do Brasil. Desde que eles chegaram, sistematizaram uma organização educacional, fundando as suas residências e os seus centros de ação para a conquista e o domínio das almas “perdidas” – instrumento de domínio espiritual e propagação da cultura européia. Assim, foram aos poucos se infiltrando nas aldeias e

levando os fundamentos de uma educação religiosa que foi se ampliando progressivamente pelo litoral. Seus métodos de ensino e seus programas diferenciavam-se conforme a importância da casa e conforme os educandos: futuros sacerdotes ou leigos. Primeiramente o ensino se concentrava no catecismo, na língua dos índios, em representações de autos, com o objetivo de impressionar os nativos ingênuos. Utilizava-se de tudo o que fosse útil para impressionar o gentio: o teatro, os cânticos e até danças. Foi nessas escolas de ler e escrever, fixas ou ambulantes, que teve início uma política educativa de propagação da fé e da obediência. Os jesuítas não estavam apenas catequizando, mas espalhando nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes.” (OLINDA, 2003, p.156)

A segunda fase colonial foi caracterizada pelo período pombalino e a transferência da família real para o Rio de Janeiro, no primeiro momento a educação passa a ser regida pelo Estado, que apostou no ensino individual como caminho, ele se baseava na coexistência de vários processos de aprendizagens, ou seja, ao mesmo tempo um único professor dava aulas para vários alunos de idades distintas, e por ser uma época de poucos profissionais, isso acarretou negativamente na porcentagem existente de escolas e de alunos.

Foi com a mudança da corte portuguesa para o Brasil que o ensino pode ser expandido com a construção de várias escolas, era estimulada uma reprodução de mundo totalmente atrelado à cultura europeia, inclusive na educação, os filhos dos ricos precisavam absorver aquele mundo civilizado e em contrapartida os populares precisavam aprender a reproduzir e obedecer, a organização escolar já era dominada e servia apenas à cultura vigente, daqueles que estavam no topo da hierarquia, os que se baseavam na família e em Deus.

Em 1920, o desejo de um ensino democrático e laico ganhou força e apoio de intelectuais como Anízio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Os primeiros escolanovistas desenvolviam mudanças na educação com propostas mais inovadoras e, nesse momento, o currículo ainda era pautado nas construções clássicas e humanistas dos jesuítas, que embora tenham sido expulsos, muitos padres continuaram sendo professores e seus pressupostos continuaram a ter valor na educação, ainda se preocupavam em discutir obras clássicas e ensinar línguas advindas do latim e do grego. O foco no clássico reforçava a ideia de que somente algumas civilizações produziram conhecimento e as demais aos seus redores deveriam segui-las como exemplo.

“Desse modo, seria legítimo falar em fragmentação do ensino, como consequência da expulsão dos jesuítas. Mas uma fragmentação que, do ponto de vista do currículo, é um progresso, ainda que do ponto de vista da organização institucional, e de acordo com o critério mais recente, traduza

sobretudo a incapacidade de reunir ou estruturar as matérias básicas num plano sistemático. A tradição do ensino clássico, no qual o currículo era um bloco unitário, baseado no estudo da gramática latina, seguida das humanidades e da retórica, começa a se desfigurar pela agregação de novas matérias em posição outra que não a de meros estudos subsidiários. Sobretudo, porém, ainda que o latim continue com papel preponderante, tanto em relação a ele como às demais disciplinas, é indiscutível que os estudos perdem, ou não adquirem, o alcance mais amplo e profundo de uma verdadeira formação educativa” (SILVA, 1969, p.189)

Com o despertar da República, a União ficou responsável apenas pelo ensino no Distrito Federal, nos demais estados quem direcionava eram os mais ricos e os mais pobres reproduziam. Era um momento de efervescência e a vontade de concretizar o ensino como direito público crescia. Em consequência desse desequilíbrio, surgiram algumas propostas educacionais, em exemplo; a Escola Nova, que embora estivesse a frente de um movimento que desejava ultrapassar o tradicionalismo não pensava em quebrar com o estado ou com o capitalismo; o positivismo, que pregavam a ciência como pontapé para o conhecimento em detrimento dos dogmas religiosos; e o anarquismo que já deixa bem claro em seu título a sua função: romper com o estado, com a igreja, com os padrões e todas as engrenagens que os amarravam a essas mazelas sociais:

“De acordo com os anarquistas, a racionalidade não deve ser apenas um recurso epistemológico para chegar à verdade, mas um instrumento que possibilite a libertação dos dogmas impostos pelas religiões. Assim, o anarquismo passa a enfatizar a racionalidade, a liberdade e a espontaneidade. O movimento anarquista se constitui como uma ação de indivíduos que combatem o capitalismo, almejam a destruição do Estado e buscam construir uma nova ordem social descentralizada e autogestionária.” (MARTINS, 2006, p.5).

Esse movimento foi impulsionado por intelectuais brasileiros, bem como por imigrantes portugueses, espanhóis e italianos, a essência era usar a educação para transformar o homem e a economia. Tiveram como suporte alguns jornais, palestras e peças teatrais revolucionárias, essas atividades acabaram levando muitos militantes à prisão.

Depois da Primeira Grande Guerra e com o nascimento da burguesia industrial no Brasil, a apropriação da educação como ferramenta de poder se multiplicou e os antigos conceitos das oligarquias eram renegados. Partindo das críticas de Dewey ao currículo clássico/tradicional, educadores buscavam um currículo mais democrático no qual os alunos fossem preparados para o mundo capitalista, paralelo a isso, resquícios da psicologia

comportamental e das pesquisas norte americanas ajudavam a delimitar o currículo: produção e controle.

A partir daí, os aprimoramentos do currículo ilustravam o que os poderosos desejavam: “O currículo como campo especializado de estudos surge no momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais tentam definir os objetivos e formas da educação de massas nos Estados Unidos.” (MELO E RIBEIRO, 2019, p.9).

No Brasil, o início da Era Vargas introduzia o mundo industrializado no cotidiano, preparava a população para o tecnicismo tal qual como era nos Estados Unidos, havia um cuidado com o corpo físico visando uma melhor desenvoltura nas produções, afinal o trabalho duro edificava o homem. Nesse momento, a educação adquiriu um caráter bem egoísta, a censura limitava o conhecimento e o compartilhamento do mesmo, através de decretos tudo ia se moldando para assegurar o então presidente Vargas do poder, certamente a educação não ficaria fora disso, tudo era manipulado pelo governo:

“A educação foi compreendida como um veículo de divulgação do novo regime, servindo como instrumento de propaganda, com imagens e símbolos difundidos em ambiente escolar que remontam a uma nova consciência nacional. As cartilhas eram instrumentos de doutrinação infantil, sendo esta produção, e também os próprios livros didáticos, produtos e produtores dos contextos político e social da época, utilizados como instrumentos para legitimação de poder, transmitindo valores e ideologias.” (MEDEIROS, 2020, p.16).

Em relação às concepções de ensino e de escola no Brasil, houve grupos sociais e pensadores que teceram críticas aos modelos tradicionais de currículos e saberes, a década de 1960 foi marcada por esses embates, partindo das críticas de Marx, outros pensadores expuseram seus posicionamentos: Bourdieu, Passeron, Baudelot, Paulo Freire, dentre outros, criticavam a forma como o capitalismo se apropriava da educação e do currículo para se manterem firmes. Outros movimentos foram emergindo e se identificando como pós-crítica, pensadores como Eyng, buscavam incorporar no currículo a variação de cultura e de diversos aprendizados, buscando fugir das mazelas já cristalizadas das potências influenciadoras (E.U.A e Europa) que ignoram os variados tipos de conhecimento, as lutas de classes e os saberes marginalizados e em contrapartida aguçavam e desenvolviam um mundo de valores e comportamentos advindos do consumismo.

Com o golpe de 1964, o tecnicismo continuou a ser alimentado, assim como a educação e o currículo foram direcionados para cultivar o civismo, a pátria e os ideias

militares, à medida que excluía qualquer conhecimento que fosse considerado subversivo. Muitos pensadores e educadores foram presos, alguns exilados, outros até torturados e mortos. A União Nacional dos Estudantes foi posta na ilegalidade, as disciplinas de humanas limitadas e outras disciplinas mais condizentes surgiram: Moral e Cívica, Estudos dos Problemas Brasileiros e Organização Social e Política Brasileira. O ensino de História não podia exercer uma função crítica, não era interessante se basear em fontes filosóficas ou sociológicas, a história serviria para enaltecer homens tidos como heróis políticos. Com o analfabetismo exacerbado que já vinha se alastrando pelo país há um bom tempo, criou-se o Mobral (Movimento Brasileiro de alfabetização) em resposta a isso, mas foi severamente criticado uma vez ensinava a ler e a escrever, mas não ensinava a interpretar, criticar, refletir, pensar. Mais uma vez a educação sendo usada para benefícios próprios de quem estava no poder.

Com o fim da ditadura e a redemocratização, a educação passou a ser um bem comum, ou seja, de todos e todas que desejassem estudar, houve reformas e novos caminhos percorridos, nasceram os parâmetros curriculares nacionais (PCN) e os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, bem como o Plano Nacional de Educação (PNE) e daí adiante muitas estratégias foram sendo tomadas para a melhoria da educação e o aprimoramento do currículo.

A intenção não é de reconstruir os empurrões que a educação e o currículo tiveram no Brasil, mas de identificar as influências alheias que tivemos e de como isso nos cerceia até os dias atuais, o que nos remete a um vazio, uma vez que partimos de pressupostos que não nos cabem, não nos servem. Nossa sociedade é multicultural, isso significa que há múltiplas culturas construindo esse país e que todas elas têm sua importância, tem seu significado e valor, infelizmente ainda é vivo atualmente o complexo de colonizado que é enraizado profundamente dentro de nós e que nos dificulta o rompimento com o que não é nosso, sempre consumindo sentidos, propostas e destinos (se é que existem) de outras pessoas.

Por isso, a importância de produções que possam mostrar o que é nosso, que possam ser construídas por nós, e quando me refiro a “nós”, falo de mim e de você, pessoa brasileira latino-americana, miscigenada, sobreviventes das encruzilhadas, herdeiros e herdeiras de uma história que só pode ser discutida nas brechas que o mundo acadêmico permite. É importante sim saber de outras civilizações, culturas, crenças, línguas, mas não se pode afogar nisso e parar de respirar e sentir o mundo ao nosso redor, onde nossos pés estão.

1.1 NOSSOS SABERES NÃO SÃO NOSSOS: A HISTÓRIA ENSINADA COMO APÊNDICE DA HISTÓRIA EUROPEIA

Por muito tempo, o imaginário popular foi alimentado por imagens generalizadas de que todos os indígenas eram iguais, em todo território brasileiro, nada mudava: canibais, soltos pelas florestas, sem acesso à tecnologia, sem acesso ao que nos foi ensinado por civilização, com corpos nus ou pintados, andando em onças e atirando flechas para todos os lados, perigosos, animalescos, folclóricos. Sobre os africanos, as mulheres eram objetificadas, serviam apenas para duas coisas segundo seus senhores, o prazer e o serviço doméstico, já aos homens ficava determinado todo tipo de trabalho grosseiro e sem seus senhores saberem poderiam servir suas senhoras em noites de solidão. Suas crenças? Coisa do diabo. Mas se o diabo é branco, como ele poderia existir em ambas as culturas? Não existe, ele foi inserido à medida que os homens brancos iam conhecendo mais sobre seus mundos e os demonizando. Ainda hoje nos deparamos com discursos que tem essa essência, não só nas escolas, mas também pelas praças, pelas ruas, por onde transitarem populares. Mas de onde essas pessoas tiraram esses pensamentos?

Das literaturas romantizadas, dos filmes caricatos, dos livros didáticos, das mentes racistas e preconceituosas. Sabe-se que no Brasil havia vários grupos de nativos que se comportavam, se organizavam e viviam de formas distintas, bem como entende-se que a África por ser um gigantesco continente possui também uma grande diversidade cultural. Eles não são todos iguais, não viviam, agiam ou pensavam da mesma forma. Não cabem dentro de um mesmo padrão toda essa população. Essas caixinhas quadradas que os desenham da mesma maneira são criações do povo branco que por anos e anos foram sendo enraizadas excluindo-os e os moldando aos olhos alheios, fazendo com que não coubessem na sociedade.

Antes dos portugueses invadirem essas terras, acredita-se que havia em torno de 10 milhões de índios, atualmente segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) existem apenas 900 mil divididos em grupos pelo país, sendo 305 etnias e 207 línguas. Fica bem nítido o genocídio, usaram sangue para mover as indústrias. Em 1967 foi criado a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) na tentativa de estabelecer leis de proteção a essa população, mas isso não foi o suficiente para garantir a proteção e a existência desses sujeitos.

Algumas leis foram sancionadas, como a 6.001/73 que fala sobre respeito, garantia de terras e formas de desenvolvimento, saúde e educação, dentre outros direitos que são o mínimo e que todo brasileiro tem. Mas essas leis são suficientes, elas funcionam mesmo?

Acerca das populações negras, tem-se a imagem da princesa Isabel atrelada a um ato heroico que estabeleceu o fim da escravidão, mas que na verdade o único esforço foi o de assinar a lei, uma vez a Coroa estava sendo pressionados pelo movimento abolicionista que cresciam em todo o mundo. A partir daí, a liberdade foi dada, mas nenhuma condição de melhoria de vida, nenhum subsídio e nenhuma quebra as configurações que prendiam essas populações as mazelas da sociedade. Foi necessária muita luta e como sempre muito sangue para que pequenos passos fossem dados.

Após 130 anos da lei áurea, mesmo com outras leis sancionadas contra o racismo, leis de tentativa de inserção dessas populações na sociedade, na universidade, no mercado de trabalho, ainda assim são as populações mais prejudicadas com o desemprego, a fome, a falta de oportunidade e com o fator principal que gera todos os outros: o racismo.

Os negros escravizados nunca se entregaram de bom grado, sempre houve resistências, fugas e revoltas, e isso foi herdado pelo que posteriormente viria ser chamado de movimento social de negritude, assim que se concretizou a abolição, os movimentos foram se fortificando, ainda no século XIX eles já tinham ânsias por melhorias. O que eles buscavam? Democracia racial na qual possibilitasse liberdade de ser quem eram, respeito, justiça e direitos a uma forma de viver digna.

Inicialmente, eram movimentos de extremo sigilo, se organizavam para traçar meios de chegarem cada vez mais perto do fim do escravagismo e comércio de corpos negros. Homens e mulheres comuns tornaram sua coragem combustível para expressarem suas indignações e expelirem todos esses atos desumanos, foram capazes de fugir e se agruparem de forma que pudessem se alimentar, se proteger e de existir fora da condição de escravo, muitos desses homens e mulheres acabaram se tornando símbolos dessa luta.

Zumbi dos palmares e Dandara serviram como base inspiratória dos movimentos que por mais que fossem diversos, desejavam o mesmo: o fim da escravidão e do racismo. Zumbi foi uma das principais lideranças do quilombo dos Palmares, que por sua vez foi considerado o maior que existiu nas terras brasileiras com aproximadamente 20 mil habitantes. Várias expedições holandesas e portuguesas se chocaram em embates ferozes com os fugitivos e refugiados, que de tanto insistirem acabaram levando o quilombo a aniquilação. Em 20 de

novembro de 1695, Zumbi foi emboscado, torturado e morto, sua cabeça foi decapitada e levada à Recife como troféu.

“Então, após meses de buscas feitas pelos paulistas, no dia 20 de novembro de 1695, Zumbi dos Palmares foi encurralado. Fez-se uma batalha, em que o quilombola foi assassinado por Domingos Jorge Velho. A cabeça de Zumbi foi cortada e levada para o Recife, sendo exposta em praça pública no pátio do Carmo. Ficou no alto de um mastro e no centro da praça. Essa cena teve a intenção de servir como exemplo para todos os demais escravos.” (NICOLETTE, 2015, p.3)

Já Dandara, que é quase sempre lembrada como companheira de Zumbi, desempenhou um papel mais importante do que esse, lutava junto dos seus para se protegerem e cuidava da segurança do local, não há muitas historiografias aprofundadas sobre ela, mas isso faz parte da exclusão das contribuições negras, principalmente das mulheres:

“Durante muito tempo, a historiografia oficial manteve o Quilombo dos Palmares negligenciado em suas produções, contudo, a partir da década de 1970, a comunidade e seu líder, Zumbi, converteram-se em símbolos da luta contra a opressão no Brasil, sendo resgatados principalmente pelo movimento negro. Apesar disso, uma de suas grandes guerreiras permaneceu silenciada: Dandara dos Palmares.” (CAETANO E CASTRO, 2020, p.160).

Dandara se tornou um símbolo de resistência para as mulheres negras, representando na história uma heroína, a partir da qual muitas meninas negras puderam se espelhar e que por muito tempo foram ausentadas disso e continuam sendo, uma vez que as escolas ainda não conseguiram incorporar de maneira satisfatória tais contribuições, não só as escolas, mas também as literaturas e afins, ainda não é o suficiente o que vem sendo produzido e também é necessário democratizar essas discussões, inseri-las em todos os espaços.

Lideranças como essas não desapareceram com o fim de suas vidas, tiveram suas memórias perpetuadas fortalecendo esse grande laço e ajudando a quebrar muitas correntes. Se isso não estava escrito nas historiografias e nem relatado nas várias formas de comunicação, onde estavam?

Inicialmente nas senzalas, depois nos quilombos e de lá foram direto para os guetos, vielas e favelas, nas extremidades, bem longe dos grandes centros e foi lá que ganharam cada vez mais força e aliados. Esse era o sentido do movimento, se espalhar e conquistar mais e

mais adeptos para pressionar as forças governamentais em busca de seus direitos, para Petrônio Domingues o movimento negro pode ser lido da seguinte forma:

“Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus 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. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.” (DOMINGUES, 2007, p.2).

O conceito de movimento negro, de organização coletiva em prol de algo ou alguma coisa era pensado pelas populações negras, ainda mais se tratando de suas próprias existências, embora não fosse tão simples assim colocar em prática. Aglomerados de negros discutindo melhorias de vida não seriam bem-vistos pelos brancos e tampouco tolerados. O papo romantizado de que a abolição seria um novo recomeço não fazia sentido algum, continuavam às margens, continuavam silenciados.

Foram nos momentos de solidão dos seus, nas encruzilhadas, nas brechas, nas curvas, que eles foram construindo e pensando formas de resistir, mas somente com a reabertura da democracia que tinha sido abalada em 1964 que esses encontros puderam ir se firmando, que grupos puderam se fortalecer e colocar em pauta tudo aquilo que estavam a tantos anos entalados em suas gargantas, se não tivesse resolução, pelo menos poderiam expressar tudo aquilo que outrora era engolido.

Em julho de 78 vinha a público a “Carta Aberta à População”, a mesma servia como fonte de denúncia das péssimas condições de existência das populações negras, ao mesmo tempo aconteciam manifestações contra atitudes racistas nos últimos tempos, pessoas de vários estados puderam estar presentes somando na luta, esse grande ato teve o poder de concretizar mais ainda a necessidade de um movimento unificado contra a discriminação racial e assim o foi, mesmo que posteriormente não tenha conseguido essa unificação em âmbito nacional.

De acordo com Domingues (2007) e Pereira (2012) ainda em 1978, o movimento negro unificado trazia outra reivindicação a partir da “carta de princípios”, questionavam o papel do negro na história do Brasil. Movimentos como a Frente Negra Brasileira (criada pelo

dramaturgo Abdias do Nascimento que sempre esteve atento as discussões de cunho racial e as inserindo em seus trabalhos como forma de luta), o teatro experimental do negro e militantes como Maria Raimunda ou como era popularmente conhecida, mundinha, estavam impulsionando projetos que visavam a inserção do negro nos âmbitos escolares, criavam espaços para alfabetização, palestras e confecções de materiais didáticos para alunos e professores. Outros meios de comunicação também foram usados como resistência, a FNB (Frente Negra Brasileira) construiu um jornal intitulado a Voz da Raça que futuramente veio a se transformar em um partido político, havia também outros coletivos como a Sociedade Cívica dos Homens de Cor, o Clube 13 de Maio dos Homens Pretos, o Centro Cívico dos Palmares, dentre outros. Essa rede de colaboração e apoio entre as populações negras no fim tinham o mesmo intuito, combater o racismo.

Foram os movimentos negros da década de 1970 que alavancaram a ressignificação e a valorização da história e cultura Africana e Afro-brasileira. Em 1980, conseguiram a disciplina de introdução aos estudos Africanos, em 1990 criaram o movimento pré-vestibular para negros e carentes, também em 1990 foram instauradas as leis de diretrizes e bases da educação e os parâmetros curriculares nacionais na qual ambas serviram como ponta pé para criação e discussão das PCN (parâmetros curriculares nacionais) de cunho transversais como saúde, orientação sexual, meio ambiente e pluralidade cultural.

Só no ano de 2003 que a lei 10.639/03 pôde ser sancionada, ela tornava obrigatório o ensino da história e cultura Africana e Afro-brasileira nos ensinamentos fundamentais e médios em todas as escolas públicas e privadas do país. O então presidente da época, Luiz Inácio Lula da Silva assinou a lei, como sempre tivemos uma política frustrada, não conseguimos encarar os atos políticos de melhorias para nossa democracia e sociedade como algo que é dever de todo líder, então o presidente Lula foi considerado por muitos um herói, quando na verdade isso se deu também por muita luta dos movimentos sociais de negritude e professores e pensadores militantes preocupados com um ensino antirracista e democrático, não foi um ato de livre espontânea vontade, pressões sociais já estavam em caminho há muito tempo. Lula foi importante sim, mas os grandes protagonistas dessa conquista eram os que estavam a frente das manifestações cotidianas.

Estavam inclusas na lei as lutas negras no Brasil, a cultura e todas as suas contribuições para a construção da sociedade nos âmbitos sociais, políticos e econômicos. Essa medida era uma tentativa de reparação aos vários danos causados a essa população, a

todos os atos bárbaros, aos genocídios, a todo o sangue derramado. Era uma medida simbólica, sabemos que essa dívida só aumenta e aparentemente nunca vai ser paga.

Mesmo com esses resultados advindos de lutas e construções cotidianas, ainda assim não é suficiente, mas por quê? Sobre isso, Quijano (2005) vem dizer que embora tenha chegado o fim da colonização, a colonialidade ainda persiste, pois conseguiu chegar até as raízes da sociedade. Isso significa que, ainda é preciso buscar uma emancipação epistemológica, fazer com que as produções, as histórias, saberes, culturas... que sempre foram marginalizadas sejam valorizadas, legitimadas, sejam reconhecidas e a partir disso, realocá-las no lugar onde estão as epistemologias e padrões europeus. Talvez, quando isso acontecer, seja mais fácil da multiculturalidade brasileira ser o mais que o suficiente para dar voz e lugar a tudo que faz parte da nossa verdadeira essência latino-americana/brasileira.

1.2 AS POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA DECOLONIAL

Para trazer possibilidades de pedagogias decoloniais, é preciso antes entender o conceito da palavra decolonial, que certamente se refere ao aposto de colonial, mas não somente, se trata de recomeços, de reconfiguração, de cortar as raízes que o colonialismo deixou. Os pensamentos ou estudos decoloniais conseguiram construir uma corrente, uma linha de pesquisa denominado modernidade/colonialidade, que atraiu pesquisadores de várias áreas, tiveram muitos seminários de discussões e conseqüentemente obtiveram muitos lançamentos de artigos, e foi no ano de 1998 na Universidade Central da Venezuela que intelectuais importantes como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Fernando Coronil, Edgardo Lander e Arturo Escobar estiveram juntos somando colaborações acerca da modernidade/colonialidade com a intenção de intensificar essas discussões e de abrir caminhos que não fossem advindos do eurocentrismo, buscando na América Latina a essência e os pressupostos de seu próprio povo. Esse encontro exerceu muita força para consolidar e firmar a corrente de pesquisa, sua significância sobre os estudos e novos caminhos decoloniais o levou a ser considerado um dos mais importantes momentos.

A partir de então, os encontros foram cada vez mais intensos, lançamentos coletivos enriqueciam as discussões e novos adeptos iam introduzindo-se, dentre eles, Boaventura de

Sousa, Javier Sanjinés, Lewis Gordon e Catherine Walsh, entre outros e outras. Alguns autores como Dussel e Quijano já escreviam nesse sentido, mas sem militar conscientemente dentro de um grupo específico. Embora partissem de lugares distintos, conseguiam sempre se encontrar em um ponto em comum: ainda é necessário corresponder aos anseios e padrões impostos? São exatamente os diversos olhares que trazem mais alimento para a construção dessa teia do “despertar”, são várias sensibilidades apontadas para uma estrutura de poder que não faz sentido, deixando mais do que nítido que é preciso superar. Para Oliveira e Candau (2010, p.14), a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.

A Europa ocidental usou da colonização para construir uma máquina de dominação mundial, ou seja, através do poder militar, econômico e político e da banalização das existências alheias, os colonizadores conseguiram obter sucesso com seu plano narcisista de sugar a vitalidade do mundo ao seu redor ao mesmo tempo que se colocava em seu centro:

“A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia européia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento.” (Quijano, 2005, p.121).

O eurocentrismo, somatizado do capitalismo e o colonialismo deram vida a modernidade, como outrora Dussel (1993) atenta, no momento em que houve o “descobrimento” das Américas em 1492 se deu também o início da era moderna, foram os metais preciosos e todas as riquezas das colônias que sustentaram o projeto de nação mundo que a Europa desejava, a mesma se colocava como a própria mãe da modernidade, quem pariu as novas ordens mundiais, mas por pura vaidade se esqueceu ou não quis enxergar de onde tirou recursos e bases.

Há uma dualidade nisso tudo e Dussel nomeia de abordagens semânticas, onde ele enxerga duas possibilidades diferentes, a primeira traz a modernidade atrelada à liberdade racional, crítica e potencializadora do desenvolvimento humano, já a segunda, fala da

irracionalidade moderna que se encaixa como desculpa para legitimar a dominação. É nessa segunda perspectiva que desencadeia o mito da modernidade, que traz o sacrifício do colonizado como fonte principal do processo de modernização.

“[...] é também útil e bom para o dominado, conquistado, vencido. Vemos já perfeitamente construído o “mito da modernidade”: por um lado, se auto define a própria cultura como superior, mais “desenvolvida” (nem queremos negar que o seja em muitos aspectos, embora um observador crítico deverá aceitar que os critérios de tal superioridade são sempre qualitativos, e por isso de aplicação incerta): por outro lado, a outra cultura é determinada como inferior, rude, bárbara, sempre sujeito de uma “imaturidade” culpável. De maneira que a dominação (guerra, violência, que é exercida sobre o outro é, na realidade, emancipação, ‘utilidade’, “bem do bárbaro que se civiliza, que se desenvolve.” (Dussel, 1492, p.75).

O mito da modernidade nada mais é do que a suavização da violência encontrada na conquista usando como desculpa a ideia de estar levando salvação aos povos “bárbaros”. Dentro da possibilidade de corpo objeto havia povos de vários lugares, com suas próprias formas e maneiras de ver e viver o mundo, formas e maneiras essas, diferentes das do mundo europeu. E foi exatamente a diferença, o estranhamento, que inflou um ego que se dizia soberano. Com a invenção da raça foi criado também uma força que exercia superioridade do homem europeu, uma vez que era considerado a ideia de uma estrutura biológica diferente entre os mesmos e os demais homens do mundo todo, isso era o bastante para submetê-los.

“A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.” (Quijano, 2005, p.117)

A colonialidade do poder conseguiu criar uma hierarquia que se baseava em fenótipos humanos e a partir disso estabeleceu lugares na sociedade, onde o branco estava no topo e os negros, indígenas e miscigenados abaixo. Foi olhando para esses povos que se descobriram brancos. Esse discurso foi capaz de coisas terríveis para que essa pirâmide do poder fosse

sempre respeitada, muita humilhação e sofrimento foram sentidos sem nenhuma precisão cabível, até porque não há razão para tamanha violência. Mas, para o capitalismo havia e foi dessa fonte que o mesmo conseguiu se desenvolver, aos indígenas foi possibilitado a servidão, mas ao negro, só lhes restava a mão de obra escrava.

Com o ouro e a prata, bem como todos os materiais de lucro em suas mãos, mais o trabalho escravo e servil, tendo o atlântico em seu quintal como facilitador para o mercantilismo e o tráfico negreiro, a Europa disparou em uma crescente que acabou lhe trazendo um rápido desenvolvimento, tão rápido que se tornaram o centro do novo mercado mundial, ganhando muita riqueza e poder, conseqüentemente impondo esse poder ao mundo.

A colonialidade do poder foi apenas um dos primeiros passos da dominação, desse momento adiante as raízes da colonização foram chegando também a outras esferas sociais, como o saber e o ser. Resumidamente, a colonialidade do saber se trata de como esse poder também foi imposto aos saberes, ou seja, os processos de ensino e aprendizagem e as epistemologias que não fossem consideradas pela ciência moderna europeia eram desconsideradas:

“Ao longo de toda a modernidade foi se estabelecendo uma soberania em relação à forma como se pensava e se produzia conhecimento. Essa soberania era pautada em modelos epistemológicos hegemônicos dentro da ciência moderna, de forma a subalternizar as formas desviantes daquela institucionalizada, impedindo sua emergência ou cerceando seu desenvolvimento. Ao contemplarmos a relação intrínseca entre modernidade e colonialidade, é difícil não pensar nas relações entre nações na modernidade sem levar em consideração a dimensão colonial. É *pari passu* com a modernidade e o imperialismo colonial das nações europeias, associados intrinsecamente à expansão do capitalismo, que a colonialidade do poder e do saber se originam. (Silva, Baltar e Lourenço, 2018, p.70)

Por esse motivo, não temos até hoje um livro didático que traga de forma democrática a história e cultura de outras populações como as indígenas e as africanas, que mostre as diversas maneiras de existir dentro do nosso próprio lugar, que falem dos nossos verdadeiros heróis e heroínas e não somente isso, que traga o reconhecimento de outras formas de aprendizado e de trocas de saberes.

Já a colonialidade do ser, está diretamente ligada a invenção da raça, mas não somente, também está relacionada a superioridade que o europeu impôs às diferentes sexualidades e gêneros. Então se cria um padrão que o “correto” e “civilizado” era ser homem, rico, cristão,

branco e heterossexual. A modernidade atingia às cidades, mas não atingia aos homens. É no mínimo contraditório, se dizer moderno, mas não abraçar as perspectivas que ela podia trazer, como o pensamento e comportamento moderno. O conceito de modernidade é eurocêntrico e contraditória. Moderno é ganhar dinheiro às custas do trabalho escravo e da manobra de massa. Para Mignolo (2003), a colonialidade do poder era só o início da ponta de um iceberg, mais abaixo como ramificações dessa matriz estavam o controle também da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento.

Nascemos dentro de uma engrenagem que já está pronta para rodar e mover o que achamos que são nossas escolhas. É difícil quebrar amarras, as vezes até doloroso, mas no passo em que a vida vai se dando oportunidades de despertar disso vão surgindo, nem sempre tão claras e diretas, mas que deixam questionamentos: essa vontade é minha? Eu quero mesmo ou preciso me encaixar nisso ou naquilo? Essa é a minha história? Faz sentido o cotidiano? De onde vem todos esses pressupostos que não são meus ou dos meus, mas que todos seguem e vivem como verdade absoluta? Por isso é importante perceber as correntes ainda latentes colonizadoras e atentar as novas possibilidades que a decolonialidade tem para oferecer.

Uma atitude decolonial não se resume apenas em conceitos acadêmicos que só intelectuais conseguem alcançar, muito pelo contrário, todos aqueles e aquelas que de alguma forma reconstruem suas histórias fugindo do que é estabelecido pela sociedade vigente padrão está correspondendo ao decolonial. De movimentos mais organizados como os feministas, de negritude, dos lgbtqi+, dos sem-terra, indígenas até a participações mais simples como os cotidianos periféricos, as vidas fora do centro, do meio, do eixo. Aos que se comportam de forma oposta ao que lhes foi programado. Aos que não servem ao deus cristão, que não estabelecem famílias tradicionais, que não acreditam na pátria, que correm pela esquerda, que rompem pensamentos e ideologias com práticas, todos e todas estão alimentando a decolonialidade.

Dito isso, em consequência ao que foi discutido, a pedagogia decolonial surge como uma das respostas que pode nos trazer resoluções de tantos problemas, sabemos que a educação é poderosa e que através da mesma podemos chegar a outros lugares que nos proporcione liberdade, mas para isso necessitamos dessa pedagogia decolonial, que diz respeito a um caminho de crítica, de incômodo geopolítico, de quebra às teorias e conceitos

hegemônicos, de construção de identidades e de reconexões com as ancestralidades outrora esquecidas. Walsh (2013) corrobora com isso ao falar que precisamos ter as “pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver”

As possibilidades decoloniais são múltiplas, existem várias maneiras de estimular o processo de ensino e aprendizagem fugindo dos padrões sempre estabelecidos, em exemplo, as fotografias, os filmes, outros tipos de leituras, artes, filosofias, as tecnologias... há um universo de propostas. Trazer uma possibilidade decolonial para dentro da sala de aula muitas vezes é difícil, pode certamente não coincidir com os conteúdos já predispostos nos livros didáticos, ou com as metodologias arcaicas escolares, mas uma que vez que se desperta para essas questões, não tem como continuar apenas reproduzindo, a não ser que caia na preguiça e no comodismo. É preciso que os educadores cada vez mais despertem para que haja um fluxo contínuo ganhando a cada passo que dá mais força para semear a dúvida, o questionamento, para plantar a incerteza, a busca pela essência de si e “[...] atacar as condições ontológicas-existenciais e de classificação racial e de gênero; incidir e intervir em, interromper, transgredir, desencaixar e transformá-las de maneira que superem ou desfaçam as categorias identitárias [...]” (WALSH, 2013, p. 55).

2. CURRÍCULO E O DESENCONTRO COM A LEI 11.645/08 NA TURMA DO 6º ANO NA ESCOLA LUIZ CARTAXO ROLIM, NO MUNICÍPIO DE CAJAZEIRAS - PB

O programa Residência Pedagógica, vinculado ao curso de História do Centro de Formação de Professores na Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras – PB, nos possibilitou pontos de partidas os quais não esperávamos, a experiência com as turmas do ensino fundamental da escola Luiz Cartaxo, principalmente do sexto ano, também localizada na cidade de Cajazeiras – PB, pode antecipar percepções que talvez só fossem vivenciadas com a futura atuação docente, diferente do estágio que era uma passagem rápida comparada ao tempo que durou o projeto em questão, foi no contato cotidiano em sala de aula, participando das reuniões dos professores e acessando os livros didáticos e os conteúdos de estudo, que pudemos verificar um ensino padrão europeizado, mesmo se tratando de uma escola no sertão paraibano.

Na verdade, não se trata de uma novidade, essa contradição está inserida no ensino brasileiro há muito tempo, inclusive enquanto aluno do Ensino Fundamental e Médio tivemos a mesma experiência, na época não conseguíamos ter uma postura mais crítica já que não fomos ensinados a fazer isso, então parecia fazer muito sentido; até que ingressei no curso de História, que mesmo não sendo o mais revolucionário ou descolonizado que pudesse haver, conseguiu me lapidar, foi necessário uma reconstrução íntima, até parece que estávamos sendo preparados exatamente para esse tipo de situação, localizar e buscar de alguma forma romper estruturas sociais e principalmente educacionais incoerentes com o mundo que vivemos. Falando assim até parece tarefa fácil, porém, se propor já é o início de algo, se cada educador despertasse dessa “matrix” educacional e conseguisse se desenvolver sem as amarras, poderíamos trazer uma educação mais condizente e libertadora para os alunos ainda na educação básica:

“Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cujo tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação.” (FREIRE, 1970, pg. 61).

Essa citação de Freire descreve exatamente o sentimento que pairava sobre mim ao entrar na sala de aula e abordar temas e conteúdo que soavam tão engessados aos olhos dos alunos, falar de algo que estava tão distante da realidade dos mesmos acabava corroborando com o desinteresse que vez ou outra reagiam com a seguinte questão: “mas pra quê aprender isso, professor?”, o livro didático e os 45 minutos de aula não eram o bastante para cativá-los ou convidá-los a viajar pelos conteúdos que o currículo e a escola designaram, ainda mais se tratando de uma turma tão especial e dinâmica.

O plano de curso desenvolvido para a disciplina de História na escola Luiz Cartaxo direcionado ao sexto ano tem uma enorme carência no tocante ensino Afro e Indígena, os quatro bimestres tinham como base: 1 – Conceitos de histórias, fontes históricas, tempo e o tempo histórico, evolução do ser humano, os períodos pré-históricos, a pré-história brasileira e a arte rupestre; 2 – os povos da Mesopotâmia, o Egito antigo, os Fenícios, Hebreus e Persas; 3 – História de Cajazeiras e os antigos Gregos; 4 – os antigos Romanos e a cultura clássica. Fica evidente que esse plano de curso está ultrapassado e engessado, mesmo tendo conteúdos voltados para a história do município de Cajazeiras que já é um diferencial, ainda é insuficiente, raso.

Aqui vale ressaltar que há uma história oficial da cidade em questão e dentro dela não cabe a diversidade, é uma história oficial como todas as outras contadas em todos os lugares, uma visão de indivíduos “heroicos”, brancos e ricos. Uma história atrelada ao Padre Rolim certamente não combinaria com a história de terreiros de candomblé, que atravessaram os sertões e se desenvolveram na cidade coexistindo nos templos de jurema, a Paraíba é o berço da jurema sagrada, sua cultura é difundida cotidianamente na sociedade, mas não há esse reconhecimento nem pela história oficial de Cajazeiras, tão pouco pelos livros didáticos e currículos. Quem vai contar essa história?

O livro didático de história utilizado para sexto ano da escola em questão é o “Vontade de Saber” de 2017, com autoria do Marcos Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg, e reflete os mesmos conteúdos que estão dispostos no plano de curso, com poucas diferenças e mais temas abordados, mas não foge do eixo “clássico”, o livro dividido em 10 capítulos apresenta: A construção da história; a origem do ser humano; os povos da Mesopotâmia; a África antiga: os Egípcios; a África antiga: os Cuxitas; os Fenícios; os Hebreus; os Persas; os antigos Chineses e os antigos Gregos. Embora esteja presente temáticas sobre África, é bem raso comparado a tudo que a África é e representa, bem como suas contribuições em âmbito

brasileiro. Ao fazer uma comparação entre o livro e o plano de curso, percebemos que por mais semelhantes que possam parecer, eles não coexistem em sala de aula, e no plano de aula não está inserido o pouco que o livro didático traz sobre a África, já sobre os povos indígenas, é insuficiente.

De acordo com um questionário realizado com a professora de história que não será identificada nesse trabalho, a mesma não teve acesso a nenhuma disciplina relacionada aos temas africanos ou indígenas, não participou de nenhum congresso ou semana pedagógica que abordassem os temas, não teve nenhuma formação contínua ou seja, posterior ao curso de história que pudessem trazer conteúdos como esses e não teve nenhum subsídio de qualquer autoridade educacional para se alimentar dos temas e os refletir em sala de aula, sem falar da falta de tempo e espaço para adicionar momentos em que pudessem ser proporcionados essas trocas e discussões. A professora em questão ainda pontuou o medo de abordar temas como esses pois podia acarretar desacordos com os pais ou até mesmo com a própria escola justamente por causa do preconceito.

Então o momento que restava para abordar o mundo afro na escola era com o calendário “cultural”, onde podiam ser encaixadas e desenvolvidas atividades que mostrassem a culinária, a capoeira ou conteúdos que fossem socialmente aceitos, podendo ser facilmente interpretadas como uma tentativa de sanar várias lacunas em sala de aula, o que não deixa de ser verdade. Participando dessa semana cultural pudemos sentir que muitos dos alunos e alunas participantes o interesse de aprender mais sobre aquilo que estavam consumindo de forma tão naturalizada, também servia para outros e outros desconstruírem conceitos, termos, pensamentos e ideias racistas. Se com uma semana conseguimos conquistar essas vitórias, imagina se durante todo o ano fossem desenvolvidos mais momentos como esses, não só como atividade complementar, mas dentro da própria sala de aula.

Já sobre o mundo indígena ficava apenas para o dia 19 de abril, considerado pelos povos brancos o dia do “índio”, não havia discussões e nem apresentações sobre o tema, o que se tinham eram práticas preconceituosas onde todos os alunos e alunas se “fantasiavam” de “índio” como se os mesmos fossem apenas figuras caricatas dignas de serem apresentadas como um bloco carnavalesco.

Não estamos com isso culpando os agentes pedagógicos e administrativos, embora seja também papel de ambos um ensino com práticas mais condizentes, na verdade se trata de

uma engrenagem que não tem empatia e sensibilidade e nem busca ter com a diversidade presente em todo o país.

O currículo é só mais um dos fatores que colaboram com esse ensino frustrado e europeizado, a escolha do livro didático, a despolitização dos professores e gestores, o cansaço e as frustrações que o profissional sofre durante seu ofício, a ausência de subsídios que apoiem e discutam sobre melhorias, políticas educacionais, educação inclusiva, antirracista e libertadora, dentre outras, ou seja, se trata de uma grande estrutura que precisa ser reconstruída, não somente teoricamente com boas escolhas de livros ou currículos, mas ultrapassar a bolha e revolucionar o ensino, que na verdade não seria algo tão intenso como sugere a palavra revolução, mas de alcançar o mínimo que é uma educação viva, e por conta da dificuldade que é de concretizar isso, acaba por ser uma “revolução”.

Diante dos diversos grupos que constituem a população brasileira, construir um currículo que faça sentido para todos e todas pode parecer difícil, entretanto, fazer isso acontecer é a forma mais coerente, uma vez que estamos inseridos em uma democracia e o mínimo é ser reconhecido e se reconhecer em um dos pilares que sustentam a sociedade, que é o ensino. Na prática, isso não passa de utopia, um delírio de quem sonha com um mundo mais justo, o currículo nasce de encruzilhadas nas quais perpassam interesses econômicos, políticos e religiosos, como se fosse um objeto preparado para servir apenas a quem o manipular, por esse motivo a necessidade da conscientização da importância que o currículo tem, desconstruindo a imagem de emaranhado burocrático de conteúdos que ainda hoje paira sobre o imaginário popular:

“Em suma, a configuração dos currículos escolares, tanto quanto a da escola, não se desvincula da compreensão dos fenômenos culturais. Isso só faz aumentar a importância dos processos educativos desencadeados nos diferentes níveis de ensino, pois é a partir deles que as experiências de ensinar e aprender se revelam como experiências da vida e para a vida. E, cumpre dizer, essas experiências reclamam a competência dos indivíduos e dos grupos para tecer e destecer laços histórico-sociais, bem como para gerar processos de interação entre os grandes eventos e as trajetórias da vida privada. Ou, em termos mais diretos: se as culturas resultam, entre outros aspectos, de construções ideológicas, os currículos, por sua vez, não deixam de participar dessa realidade. Por conta disso, o jogo social da construção/desconstrução que sustenta as estruturas curriculares nos ameaça, por um lado, com o enrijecimento de conteúdos e valores, mas, por outro, nos estimula (em função do dinamismo inerente ao próprio jogo) a elaborar/reelaborar tendências de ensino-aprendizagem permeadas pelo espírito da autocrítica e do respeito às diversidades sociais.” (PEREIRA, 2017, pg.19)

Refletir sobre a construção histórica do conhecimento e o processo em que esse conhecimento se organiza dentro da instituição de ensino, através do currículo direto, exige também pensar que a práxis educativa corresponde também às questões sociais, uma vez que seu impacto na construção da identidade individual e social é fortemente percebida. O processo de ensino-aprendizagem exige não depositar ou transferir conhecimento, mas respeito ao saber individual dos educandos, uma vez que esse saber corresponde ao seu lugar e sua visão de mundo. Por isso é importante usá-lo como ponte para novas formas de conhecimento através do desenvolvimento da criticidade e da autonomia. Assim, ressignificando a sua existência diante de um processo histórico e ideológico ao qual se organiza.

2.1 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O CURRÍCULO

A educação no Brasil começa a dar seus primeiros passos quando o império sentiu a necessidade de uma formação intelectual para aqueles que lhes representava, se tratava de um privilégio que certamente não seriam acessados pelas mãos de obras baratas e escravas que estavam construindo o Brasil. Com a independência, imaginava-se que novos caminhos pudessem ser seguidos, porém o país independente continuou a reproduzir os padrões que já estava acostumado, ainda eram mantidos os moldes coloniais.

Para os colonos e indígenas, sempre restou a educação jesuíta, quando eles foram expulsos pelo Marquês de Pombal, essas pessoas ficaram sem nenhum tipo de acesso educacional, tendo pequena mudança apenas quando foi autorizado sem nenhum incentivo o aval para as províncias construírem suas escolas primárias. As primeiras escolas começam a ser construídas em 1830, uma das pioneiras e mais conhecidas foi a Escola Básica Nacional Pedro II, no Rio de Janeiro, ela oferecia inicialmente aos que já tinham certa compreensão das primeiras letras um curso de até oito anos.

No ano de 1855, Pedro II legitimou o primeiro documento tido como currículo, onde estipulou os conteúdos para o ensino elementar e superior. Faziam parte do currículo a leitura, gramática, educação moral e religiosa dentre outros aspectos que pareciam condizentes aos

olhos do imperador, aqui já podemos identificar que desde o seu surgimento o currículo era passível de manipulação a partir da visão de mundo de alguém, mas não de qualquer pessoa, e sim de quem possuísse poder. O ensino ainda não era pautado em configurações que refletissem o Brasil, se tratava de uma cópia de modelos de Portugal já existentes.

Um ano depois é que o conceito de currículo vai ser incluído nos dicionários:

“Só vai aparecer nos dicionários em 1856, com conteúdo muito especiais: “uma pista de corrida, um lugar para corrida, uma carreta de corrida; o termo é usado especialmente para referir-se a estudos universitários”. Na edição de 1939, são omitidas as acepções “corrida” e “carreta” e acrescentada a expressão “um curso específico e fixo numa universidade”. A edição de 1955 já adiciona “um curso, uma sequência de cursos numa escola ou universidade, com finalidade de graduação; conjunto total de cursos ensinados numa instituição educacional, ou departamento.” (DOMINGUES, 1988, pg.23)

Segundo Mello (2014), havia duas perspectivas que organizavam as discussões em torno do currículo, a primeira era centrada no aluno e o autor vem nos falar que ela é responsável por garantir a longevidade do legado histórico humano, levando às novas gerações os conhecimentos de outrora, como cultura, ciência e arte, nessa vertente o currículo era pensado como objeto fixo de saber, incapaz de ser refutado. Já a segunda vertente diz respeito as configurações curriculares desenvolvidas a partir da assimilação e reconstrução do ensino baseado no mundo dos próprios alunos e alunas, dando oportunidade a possibilidade do que o autor classifica como “emancipação”, tratando-se de referência de sociedade, preocupados com um currículo que desempenhasse facetas da personalidade adulta, é nesse momento que surgem as teorias tecnicistas.

“A concepção do currículo escolar centrado no conhecimento privilegia a apropriação do patrimônio científico cultural acumulado em lugar do avanço em direção a novas descobertas e fronteiras científicas. Sua didática é frontal, expositiva e fácil de observar e de aprender, motivo pelo qual ainda predomina em muitas salas de aula. Ao longo da história, o currículo centrado no conhecimento garantiu que o legado das várias gerações fosse assimilado, preservado e transferido para uma nova geração. A vertente centrada no aluno entende que o currículo escolar deve ser constituído do conhecimento reconstruído pelo aluno a partir de suas próprias referências culturais e individuais [...]” (MELLO, 2014, p.1)

Com a chegada da República, e os possíveis novos direcionamentos no país, a educação ainda continuou nas primeiras décadas a reproduzir o currículo estabelecido em 1855. Nesse momento, as leis orgânicas desempenhavam o papel de organizar esses processos no ensino primário, mas quando se começou a pensar sobre identidade nacional e quais caminhos seguir diante do que o mundo vinha passando com a dinâmica que o capital estava impondo, os parâmetros tecnicistas começaram a ganhar espaço em resposta a urgência capitalista de redirecionar as massas por um caminho lucrativo. Não só no Brasil, mas em vários países que passavam pelo mesmo processo e principalmente os Estados Unidos que estava sendo berço a partir de 1920 de grandes pesquisas em torno do currículo.

O livro de Bobbit chamado: *The curriculum*, de 1918 foi altamente influente na concepção de currículo como objeto de estudo. Com os Estados Unidos sendo palco de batalhas políticas e econômicas, certamente o resultado disso traria mudanças, então forças políticas capitalistas alinhadas ao momento de industrialização decidiram que o currículo a partir daquele instante deixaria de se preocupar com as capacidades intelectuais das massas e focaria na especialização de trabalhadores. Bobbit compreendia o currículo como um mapa de instruções para as massas, moldando padrões de comportamento e produção, a educação deveria corresponder aos caminhos econômicos:

“O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica proposta por Taylor.” (SILVA, 2013, p.23)

Entretanto, as teorias críticas do currículo que se fortaleceram nas décadas de 1970 e 1980 em resposta a uma série de acontecimentos que vinham se arrastando desde dos anos 1960 desempenharam o importante papel de alimentar movimentos de contracultura em vários países do mundo e isso acabou por refletir também e principalmente na educação que é pilar tão importante para a sociedade, nesse momento as configurações arcaicas sobre currículo e ensino deixavam de fazer sentido, abrindo as portas para outras discussões como ideologia e classes sociais.

Nos estados Unidos acontecia o movimento de reconceptualização, o mesmo traçava críticas aos modelos tradicionais advindos das teorias de Bobbit e Tyler e desejavam pôr um

fim na burocracia e no mecanicismo presentes no currículo. Na França, teóricos críticos como Bourdieu, Passeron, Establet e Althusser representavam muito bem essa força revolucionária educacional, os ingleses por sua vez, buscavam fazer acontecer a Nova Sociologia da Educação, pautados nos estudos do sociólogo Michael Young, dando prioridade ao desenvolvimento de pessoas e não o contrário, e no Brasil, onde tempos cruéis se davam em decorrência da Ditadura Militar, tivemos como grande teórico e educador preocupado com a educação brasileira o pernambucano Paulo Freire.

“A teoria crítica ao se contrapor a teoria tradicional, provoca a abertura de novas perspectivas de estudo de currículo, preocupando-se em responder a questionamentos, e que outrora não se via interesse. Enquanto a teoria tradicional preocupava-se em construir um currículo, a teoria crítica observa para além dos desdobramentos que o currículo possibilitava.” (VIANA; PACHECO, 2016, p.8).

Em 1990, encabeçado pela Organização das Nações Unidas (ONU) aconteceu a Conferência Mundial de Educação para todos, teve a participação de 9 países, incluindo o Brasil, o intuito desse encontro era de discutir melhorias educacionais, buscando uma universalização educacional, bem como a concretização dos ideais construídas naquele momento. Também participou da conferência o Banco Mundial, que certamente não ocupou esse lugar de forma ingênua. O banco em questão também tinha suas preocupações com relação ao tipo de sociedade que estavam se formando, foi uma ótima oportunidade para moldar futuros trabalhadores e consumidores, uma vez que estavam alinhados com a expansão tecnológica que pairava sobre o mundo todo. Foi desse episódio que nasceu em Brasília em maio de 1993 a Semana Nacional de Educação para Todos a fim de pôr em prática o que tinha sido decidido internacionalmente.

“Em conclusão, das avaliações internacionais realizadas pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e do intenso debate que se dá em vários países sobre as inovações que a sociedade do conhecimento estaria demandando da educação, configura-se um paradigma educacional que tem nas competências e habilidades o conceito de referência de organização pedagógica e curricular; é na avaliação seu procedimento de gestão mais importante. Com mais ou menos resistência, maior ou menor debate, esse novo paradigma vai sendo adaptado e adotado em diferentes países. Vasta literatura acadêmica, muitos relatórios e estudos político educacional documentam essa nova visão da educação.” (MELLO, 2014, p.8)

O contexto internacional acaba por sempre ou quase sempre influenciar e desencadear seus reflexos na educação brasileira, assim como no mundo. A doutrina do currículo por competências teve grandes adeptos no Brasil, que desejavam alinhar-se com as tendências mundiais, então a partir da constituição de 1988, debates como esses ganham mais força no país que resultam em aprimoramento de leis, a criação das LDB, leis de diretrizes e bases foram responsáveis por introduzir o conceito de disciplina obrigatória e opcional, bem como a implementação do (CFE) Conselho Federal de Ensino, cujo poder era de escolher as disciplinas obrigatórias e de dar vida a outros conselhos de níveis estaduais. “Dessa forma a construção curricular no Brasil começa a burocratizar-se num exercício rebuscado envolvendo União e Estado na definição de disciplinas e de práticas educativas, obrigatórias ou optativas” (MELLO, 2014, p.4)

A primeira LDB teve duração de 14 anos e só na constituição de 1988 é que surgem novos caminhos para uma nova LDB (9394/1996) perdurando 8 anos para ser legitimada, trouxe consigo o que intelectuais compreenderam como as competências para o século XXI, que falavam sobre: “capacidade de aprender para adquirir conhecimentos; compreensão do ambiente físico e social; autonomia intelectual; pensamento crítico; compreensão do significado das ciências, das letras e das artes; relacionamento entre teoria e prática” (Brasil, 1996).

A nova LDB também proporcionou autonomia aos municípios quanto a construção dos currículos, estes novos direcionamentos rejeitaram um único currículo nacional e deram a oportunidade de partir de uma base comum sem se limitar apenas a isso: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Brasil, 1996), porém, a lei em questão teve um grande foco no conceito “competência” e foi duramente criticada por isso, gestores e docentes alegavam certa submissão ao mercado.

“As dificuldades e impasses políticos institucionais não foram os únicos fatores que contribuíram para as dificuldades curriculares do Brasil. Questões ideológicas também imobilizaram não só os debates como as iniciativas nesse tema. Uma delas é a rejeição do paradigma curricular da LDB 9394/1996 que adota o enfoque por competências, como fica claro em seu artigo 9 transcritos acima. Vários setores da educação afirmam que o enfoque por competências submete a educação à lógica do mercado, o que tem levado a malabarismos semânticos na busca de sinônimos para substituir a palavra “competência”. Atualmente os termos mais cotados nas hostes

pedagógicas são “expectativas de aprendizagem” para alguns ou, para quem quiser parecer ainda correto politicamente, a expressão “direitos de aprendizagem”. (MELLO, 2014, p.12)

Ainda no final da década de 1990, ansiando por atualizações e novas perspectivas, desabrocharam as teorias pós-críticas que só conseguiram se estabelecer de fato nos anos 2000, elas trazem consigo o conceito de currículo multicultural, uma vez que o momento em questão era atravessado por múltiplas culturas, revoluções, diversidades, e dessa forma se fazia coerente o desafio dessa mudança também no currículo:

“Temas como multiculturalismo, identidade, diferenças, poder, subjetividade, significação, discurso, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, ganham destaque e passam a dominar um conjunto de estudos no campo. Vale destacar ainda que estas teorias vão fazer uso de variado referencial teórico, constituindo o que elas mesmas nomeiam de hibridismo teórico. A aproximação de muitos estudos realizados no âmbito das chamadas teorias pós-críticas se dará com o referencial pós-estruturalista e pós-moderno.” (REIS; OLIVEIRA, 2018, p.4).

Movimentos Feministas, movimentos negros e os movimentos pela diversidade e liberdade sexual ajudaram a alavancar as teorias pós-críticas, eles acreditavam que com o barulho das suas vozes fosse possível ser percebidos de verdade, os inserindo nas propostas de currículo, legitimando seus lugares no sistema educacional a qual pudesse corresponder a esse diálogo de forma positiva, em pequeno exemplo, combatendo homofobia, racismo e machismo:

“Foram diversos grupos discriminados que fizeram parte desse grande movimento pós-crítico do currículo. Entre todos eles, destacam-se os negros, as mulheres e os gays e lésbicas, os teóricos dessa teoria atribuem um papel muito importante ao currículo no combate de preconceitos. Contudo, é ressaltado que o currículo crítico não pode ser simplesmente curativo, no sentido de combater o indivíduo homofóbico ou o racista, ou seja, sendo necessário debater e combater homofobia e o racismo. Os comportamentos em si, mais do que os indivíduos que as transmitem, são o alvo da educação.” (OLIVEIRA, 2019, p.28).

A partir do pós-modernismo, entramos em transição para um novo entendimento da história, em outras palavras, o movimento em questão estava emergindo para ultrapassar os conceitos de modernidade que já não faziam sentido. Já o pós-estruturalismo ao mesmo tempo que se compreendia como continuidade do estruturalismo, também marcava uma transição do

mesmo, alguns dos seus principais teóricos foram: Deleuze, Foucault, Guatarri, dentre outros. A finalidade desse movimento era de discutir a respeito da linguagem e sobre o seu processo de significação. Já o pós-colonialismo já deixa bem nítido em seu título o intuito de sua existência, analisar as relações de poder advindas do colonialismo e traçar caminhos de superação. “A análise pós-colonial junta-se, assim, às análises pós-modernas e pós-estruturalistas para questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio” (SILVA, 2016, p.127)

O autor Tomaz Tadeu da Silva (2016) traça uma discussão muito interessante sobre currículo e teorias de currículos, conceitos estes que no imaginário popular podem ser compreendidos respectivamente em: “como se fazer algo na prática” e “diferentes fórmulas” para se chegar a diferentes práticas, e somente, como se as teorias curriculares existissem unicamente para revelarem os tipos de currículos a serem seguidos, porém não é bem assim. “Uma teoria do currículo começaria por supor que existe “lá fora”, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada “currículo”. O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só estava em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo.” (Silva, 2016, pg.13).

A partir disso o pós-estruturalismo identifica uma contradição, afirmando que não há separação entre aquilo que a teoria curricular diz e as respostas que virão de seus direcionamentos, como se a teoria de forma natural exerce-se somente isso, enxergasse algo e mostra-se para aqueles que não conseguiam enxergar, uma coisa está intimamente ligada a outra, e portanto, a teoria não descobre algo que a mesma não vá ter dimensão de como se dará ou até aonde vai chegar, na verdade a teoria inventa o currículo e quem o elabora parte de seus próprios pressupostos e tem com isso um propósito a ser alcançado.

É por isso que o pós-estruturalismo segundo o autor, acredita que faça mais sentido compreender o que se pensa por teorias de currículos como discursos sobre currículos, fugindo assim dessa ideia de que as teorias representam algo que já está posto esperando seu momento de aparição. O discurso sobre currículos cria sua visão própria de mundo atravessado por interesses particulares, interesses econômicos, políticos e sociais. Tudo que Bobbit propôs sobre currículo em seu tempo, se trata de um discurso bem elaborado e seguro de si mesmo, uma criação de como seria a educação caso fosse elencado como currículo oficial e assim o foi. Instituições educacionais de diversos lugares usaram seu trabalho como

referência, isso não se deu por estar descobrindo algo, mas deliberando algo: um documento administrativo para um era industrial.

“Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, nesse sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado.” (SILVA, 2016, p.17)

Nesse sentido, não podemos falar que o ocultamento que se fez dos povos de matrizes africanas e indígenas seja algo natural, dado. Essa é a perspectiva de um desejo de poder hegemônico, onde o que interessa é a ideia de uma cultura branca, supostamente superior, abaixo dela, o que resta é o mundo do trabalho. Assim, o discurso de história que se constituiu na maioria do século XX não é o currículo que representa uma realidade em si, mas a representação de currículo defendida e posta em prática pela classe dominante.

Esse currículo que se tem disponível hoje é resultado dos embates teóricos, das encruzilhadas do poder político e aquisitivo, das contradições e superações. Entretanto ainda se faz insuficiente, pelo menos na prática. É um grande desafio fazer acontecer o que se propõem em leis e documentos quando não se trata apenas de seguir ou não seguir, pois o problema não é esse, e sim a grande estrutura educacional que precisa ser restaurada. São as engrenagens que movem as configurações educacionais que estão velhas e decadentes. Sempre usando máscaras de escolas contemporâneas e multifacetadas, que incluem a todos e a todas, se escondendo atrás de conceitos como: “o novo ensino”, “mudanças”, “desenvolvimento”, “inclusão”, quando na verdade não conseguem se concretizar de fato nas escolas. Inclusive as teorias pós-críticas desconfiavam desse tipo de conceito enquanto promessa de liberdade, pois a mesma acredita que o poder está por de trás das formas mais sutis que existirem para nos manipular, então esses conceitos podem ser na verdade, apenas máscaras.

Parece que, quem está à frente do governo e do Ministério da Educação não fazem a mínima ideia de como estão ou como funcionam as escolas as quais representam enquanto

agentes políticos. Na verdade, se trata de fantoches de quem realmente exerce poder, quem desenvolve currículos, teorias curriculares, leis, parâmetros, documentos e etc, não compreendem a dimensão das escolas e das suas diversidades e peculiaridades em sua totalidade, se limitam ao seu campo de visão privilegiado onde só se enxerga um mundo através de um único viés, os de quem estão “em cima”. Não há um diálogo cotidiano desses agentes com a escola, então os mesmos não conseguem acompanhar as políticas públicas, não conseguem caminhar junto com as escolas, não conseguem ultrapassar a bolha entre quem idealiza e quem põe em prática, e certamente isso é proposital:

“Um dos desafios centrais do campo do currículo atualmente é, sem sombra de dúvidas, enfrentar teoricamente a necessidade de uma atualização da discussão em torno da relação entre currículo e sociedade. Relação que precisa ser compreendida à luz das mudanças que o século XXI nos trouxe, entremeada pelas contribuições já alcançadas quanto ao entendimento do papel interessado do currículo e das escolhas que envolvem os saberes a serem ensinados nas escolas. Nessa direção, estudar os currículos das escolas de educação básica, as práticas de gestão dos currículos nos sistemas de ensino, nas escolas e no trabalho dos professores tornam-se fundamental. De igual modo, é preciso examinar os currículos dos cursos de formação de professores nas instituições públicas e privadas em todo o país, dado a diversidade em termos de projetos acadêmicos e em termos da qualidade da formação.” (REIS; OLIVEIRA, 2018, p.10)

Portanto, é muito contraditório ter se passado tanto tempo discutindo, construindo, avaliando, atualizando e mesmo assim o currículo nunca chegar de fato aos lugares que finge se propor. O currículo fracassou nas escolas periféricas e rurais, e não se limitou apenas a essas, nestes locais o ensino se dá do “jeito que der certo” e não tem currículo no mundo que faça ser diferente, pois mais uma vez, o problema não é somente esse, vem também da falta de valorização da educação, da falta de conscientização política, da falta de subsídios, de responsabilidade com a democracia em não se fazer cumprir a mesma, negligenciando o direito de ter uma educação de qualidade e inclusiva para todos, e isso é estrutural, não acontece de forma ingênua.

Com isso, fica nítido o tipo de relação que se dá entre quem constrói uma teoria curricular, ou seja, um discurso alimentado por condições e tendências já estabelecidas para o currículo, e quem vai consumir o mesmo. É uma relação de poder, não apenas entre quem cria e quem segue, mas também em outros âmbitos, desde a elaboração dos discursos, passando

pelos “embates políticos” até chegar na legitimação desse discurso como oficial e válido para ser levado às escolas.

As teorias críticas que em sua grande maioria bebiam das fontes marxistas partiam das suas críticas as relações de poder advindas do capitalismo, para ser mais específico, das classes sociais, já as teorias pós-críticas tinham esse olhar também voltado para a força que esse poder exercia na construção de relações baseadas na autoridade e superioridade submetendo raça, etnia e gênero. Ou seja, embora haja distinções entre ambas, essas teorias em seus tempos apontaram para algo perigoso, tanto que conseguiu atravessar décadas intacto e ativo. As teorias pós-críticas não são uma versão superadora das teorias críticas, na verdade são complementares, tem a função de nos mostrar que por meio das relações de poder o currículo manipula a seu bel-prazer saberes e identidades.

3. O PODCAST COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA POTENCIALIZADORA DA APROXIMAÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA COM A CULTURA AFRO INDÍGENA

As TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) estão hoje inseridas em todos os âmbitos possíveis em pequena ou larga escala, isso quer dizer que sua massificação tornou tudo mais ágil e acessível, ou seja, tecnológico, dando poder a espaços virtuais de concretizarem coisas reais no mundo físico, a comunicação é mais rápida e até mesmo instantânea se usados aplicativos de mensagens como WhatsApp e Telegram. O acesso às informações também não fica longe disso, em segundos os sites de pesquisas como o Google são capazes de encontrar links no mundo todo na qual estarão disponíveis o que se busca, a troca de documentos é possibilitada não apenas por e-mails, mas também pelos serviços de nuvens *onlines* que podem armazenar tudo que estiver disposto no aparelho eletrônico, os encontros podem acontecer a qualquer momento, basta criar uma sala virtual em um dos inúmeros programas para isso. Logo, fica nítida a importância que se tem dado cada vez mais às tecnologias a ponto de as mesmas serem imprescindíveis para o mundo “rodar”.

As TDICs começaram a dar seus primeiros passos na década de 1970, quando a tecnologia foi alinhada ao desenvolvimento, esse movimento foi compreendido como a Terceira Revolução Industrial, que tinha sua base na tecnologia, também chamada de Revolução Técnico-Científico. Houveram muitas invenções que carregaram consigo a

responsabilidade de desencadear grandes mudanças nas sociedades, não há como negar a importância e a força que invenções como o rádio, a televisão, o cinema, a internet, dentre outros, conseguiram alcançar na vida das pessoas, são outras possibilidades de diálogo, de troca, de informação e por possuírem essa dinâmica acabaram interagindo e influenciando também na educação, dito isso, nos aponta Garcia (1999):

“estão algumas que afetaram profundamente a educação: a fala baseada em conceitos (e não apenas grunhidos ou a fala meramente denotativa), a escrita alfabética, a imprensa (primeiramente do tipo móvel), e, sem dúvida alguma, o conjunto de tecnologias eletroeletrônicas que a partir do século passado começaram a afetar nossa vida de forma quase revolucionária: telégrafo, telefone, fotografia, cinema, rádio, televisão, vídeo, computador – Hoje todas elas digitalizadas e integradas no computador.” (GARCIA, 1999, p.32).

Dos anos 2000 em diante, pudemos acompanhar de perto a tecnologia ocupar todos os espaços enquanto, ao mesmo tempo, iam se atualizando e até mesmo superando ferramentas e aparelhos. No Brasil, foi apenas em 1993 que algumas escolas começaram a dar espaço aos computadores de mesa na intenção de facilitar o acompanhamento de documentações e matrículas, e não somente, algumas escolas já buscavam interações maiores com a tecnologia, principalmente as instituições federais de ensino superior que já experimentavam o uso dos computadores diretamente no ensino. Certamente já havia discussões e planejamentos do ministério da educação na tentativa de alcançar um caminho alinhado com os novos tempos.

Ao suceder dos anos, quase todas as escolas públicas que possuíssem subsídios para isso tinham pelo menos 1 computador disponível na secretaria, mas só a partir de 2008 quando houve uma crescente massificação da internet e do uso das tecnologias que as escolas começaram a ter espaços como laboratórios de informática, televisores, projetores, aparelhos de DVD e acesso à WEB possibilitando alunos e professores fazerem pesquisas, editarem documentos e compartilharem informações. Dado o descaso com a infraestrutura e incentivo às melhorias e reformas educacionais, dificultou-se a muitas escolas em muitos estados brasileiros a alcançarem esse mundo tecnológico, e esse problema ainda existe atualmente, pelos mesmos motivos. Ainda não há uma democracia com relação ao uso da internet, nem todo mundo pode pagar para usar, nem todo mundo pode comprar computadores ou telefones móveis, nem toda escola tem acesso mínimo a internet e computadores ou tem condições financeiras de proporcionar o mesmo para os alunos, e por isso podem acabar ficando para

trás no caminho em que a tecnologia e seus desdobramentos na sociedade correm, é um problema que teremos que enfrentar, pois não tem como não ser sugado por essa força tecnológica que paira sobre todo o mundo. A incorporação efetiva de TDICs em sala de aula, no ensino de História, por exemplo, é um desafio que precisamos enfrentar, mas que traz consigo uma série de problemas:

“As instituições de ensino, tanto do ensino básico quanto do superior, precisam estar conscientes de como as tecnologias digitais estão mudando e como elas estão alterando os processos de ensino e de aprendizagem. Primeiro, o aluno já não é mais o mesmo e não atua como antes. Ele não lê mais em material impresso e prefere ler nas telas. Quando solicitado a fazer uma pesquisa, provavelmente vai utilizar um sistema de busca como o Google ou os sistemas de acesso às bases de dados digitais; a biblioteca tem outra função. Tem muita facilidade para entrar em contato com as redes sociais ou com redes de especialistas e encontrar alguém que possa ajudá-lo a resolver problemas. Prefere os tutoriais online ou vídeos no Youtube para entender como as coisas funcionam. Este aluno certamente terá muita dificuldade para assistir a aulas expositivas por mais de 30 minutos. Em geral, acessa seu tablet ou smartphone podendo, inclusive, encontrar informação que complementa o que o professor está discutindo. Sua atenção não está mais no professor, mas em algo que está relacionado com seu interesse. Nesse contexto, a aula expositiva deixou de ser importante, uma vez que o aluno consegue acessar essa mesma informação de modo mais interessante e, inclusive, com mais detalhes, incluindo o uso de recursos visuais, que facilitam a sua compreensão.” (VALENTE, 2018, p.18)

Que o mundo está cada vez mais tecnológico e que em resposta a isso precisamos nos digitalizar junto com ele está bem claro, mas por um série de questões ainda não conseguimos acompanhar tudo isso, como tudo no mundo, tecnologia também custa caro e embora seja identificada como base do futuro, como caminho para sociedades altamente tecnológicas, ainda não tem espaço de compreensão na sociedade em sua totalidade, usamos de artifícios digitais, mas ainda não compreendemos os mesmos de fato, não há de forma satisfatória um ensino voltado para essa transição nas escolas, não há sequer subsídios para deixar a escola mais tecnológica para os seus alunos, nem mesmo os professores sabem como mergulhar nesse mundo pois não tiveram instruções adequadas quanto a isso, prova dessa deficiência foram as dificuldades que as instituições de ensino tiveram para se adaptar ao ensino a distância em decorrência da pandemia enfrentada nos últimos dois anos. O período de adaptação foi longo, nem todos alunos e alunas tinham acesso à internet ou computador,

muitos tiveram que acompanhar as aulas pelos seus aparelhos telefônicos usando de dados móveis de operadoras para acessar as salas virtuais, muitos professores e professoras não tinham um bom diálogo com o uso das tecnologias para trabalhar, e depois dessa fase ficou mais clara ainda a urgência desse tema e a importância da democracia de seu uso possibilitando mais usuários conectados as novas fontes de saberes. Uma questão essencial no uso das DTICS, por exemplo, é pensar que elas alteram nossas concepções de tempo e espaço e, no ensino de História, passamos ter uma relação diferenciada com o próprio conteúdo, que pode, inclusive sofrer releituras com a ajuda das tecnologias, os sujeitos produzem conhecimento:

“o advento da internet como uma multiplataforma midiática trouxe novos problemas e soluções, e portanto, novas maneiras de se lidar com a narratividade, com o tempo, com a História, enfim, com o modo como o conhecimento histórico é engendrado, e portanto, como o Ensino de História se pensa e se coloca na sociedade. Se antes lidávamos, no que concerne a produção de informação e saberes, com mídias passivas, unilaterais (TV, rádio, revistas, jornais etc.), na medida em que a informação era produzida pelas instituições midiáticas e transferidas aos seus consumidores, hoje entendemos que o processo se complexificou, pois, no âmbito da internet, as TDIC's (blogs, vlogs, em especial podcasts, que adiante será objeto de uma reflexão mais apurada) estabelecem novas relações de produção de saber: ao mesmo tempo em que somos consumidores de informação, também somos produtores dela.” (PEREIRA, 2016, p.45)

Dentro das possibilidades de novas fontes de saberes virtuais, além das plataformas e ferramentas já citadas, há uma proposta muito interessante que pode dialogar com a educação, se trata do podcast, ferramenta de áudio que possibilita o acesso a informações gravadas e disponibilizadas na internet, dentro da estrutura dessa plataforma cabem diversas perspectivas de produções, pode-se criar ambientes de discussões sobre qualquer tema, pode-se passear por programas de todos os tipos, noticiários, canais de informação, dentre outros. Seu nome surge da soma de “pod” em referência ao *Ipod* e “Casting”, que vem do termo *Broadcasting* que se trata na verdade de uma transmissão em larga escala.

Desde os anos 2000 se houve falar de podcast, mas só em 2004 nos Estados Unidos que foi possível concretizar algo do tipo na prática, através do apresentador de televisão e locutor de rádio, Adam Curry e o empresário e programador Dave Winer, conseguiu-se transmitir o primeiro conteúdo de áudio que podia ser baixado em *ipods*. No mesmo ano no Brasil, o também programador Danilo Medeiros trazia ao público o primeiro trabalho

enquanto podcast, o Digital Minds, a partir desse momento o termo foi se popularizando cada vez mais entre os internautas.

“Com a profusão de aparelhos portáteis reprodutores de arquivo de áudio, notadamente os de formato MP3, surgiram várias novas ideias de como automatizar o acesso ao conteúdo de audioblogs e demais programas de áudio. O método que mais teve sucesso foi a possibilidade desse download ocorrer automaticamente através de programas chamados “agregadores”, utilizando uma tecnologia já empregada para blogs: o feed RSS (Really Simple Syndication). O RSS é uma maneira de relacionar o conteúdo de um blog de forma que seja entendida pelos agregadores de conteúdo. Isso é possibilitado através dos chamados “feeds”, que trazem o conteúdo do blog codificado de maneira que esses programas compreendam e possam apresentar as atualizações automaticamente para os usuários que já cadastraram seu feed de seus blogs preferidos. Com isso, o usuário recebe cada novo conteúdo automaticamente, não precisando mais visitar cada site para ver se já foi atualizado.” (LUIZ, ASSIS, 2001, p.2).

Durante a conferência brasileira de podcast que aconteceu no Paraná em 2005, foi configurada uma associação visando nortear discussões, pesquisas e expansão do podcast, entretanto não casou nenhum impacto e com a queda de usuários, muitos canais terminaram estagnando assim uma onda crescente. Só em 2008 que a indústria brasileira começa a inserir o podcast como categoria à votos populares buscado reconhecimento, entre as premiações estão o prêmio iBest, prêmios podcast e prêmio Best Blogs Brazil e com isso a ferramenta voltou a crescer, mas a sua grande disseminação ocorreu em resposta ao isolamento da pandemia do coronavírus, esse momento de reclusão alavancou o uso de computadores e aparelhos telefônicos, bem como aumentou o uso da internet e de todas as ferramentas que nela existissem para trazer entretenimento, trabalhar ou estudar, dessa forma o número de adeptos ao podcast teve sua maior crescente, sendo inserido em todas as plataformas de streaming (tecnologia que permite acesso ao produto sem precisar ser baixado).

“Como a situação de contaminação não demonstrou redução rápida, como se esperava, e os casos de óbito assustaram a população como um todo, foi necessário pensar na retomada das atividades escolares com reorganização do ensino a partir do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, de forma a desenvolver um ambiente pedagógico que promovesse a continuidade dos estudos mesmo distante fisicamente da escola. Nessa perspectiva, o uso de plataformas e aplicativos foi projetado como uma possibilidade de discutir temas e conteúdos obrigatórios e, neste horizonte, o podcast¹ se configurou enquanto uma ferramenta positiva ao

desenvolvimento da aprendizagem, visto que através de sua linguagem pode-se explorar um universo didático-pedagógico que permite compreender procedimentos verbais como texto e oralidade, aliados a não-verbais como a música, por exemplo, em sua produção, de uma forma interdisciplinar, objetivando a construção do saber, além da constituição e ampliação do senso crítico.” (JÚNIOR, SILVA, BERTOLO, 2020, p.3)

Um dos fatores que mais chama atenção para a tecnologia em questão é a facilidade e também a liberdade de produção, isso não significa que não haja a necessidade de uma sistematização ou construção mais aplicada, um áudio qualquer disponibilizado na internet de qualquer forma não caracteriza um podcast, ela precisa de produção, não pode ter um volume de dados exacerbado, pois isso acaba dificultando o acesso mais rápido e o próprio download do arquivo nos aparelhos móveis, também precisam estar disponíveis de forma gratuita na internet e sua existência deve ser informada através do RSS a todos usuários, ou seja, o podcast deve notificar seus conteúdos nos Feeds de acesso de seus visitantes virtuais, agilizando sempre o acesso.

A educação se aproxima do podcast assim como outrora alinou-se ao rádio, trazendo uma perspectiva nova de conteúdo, o rádio educativo. Segundo Aguiar Freire (2013) nas regiões Norte, Nordeste e no Mato Grosso, no ano de 1961, começaram a emergir escolas radiofônicas vinculadas ao Movimento de Educação de Base, tinham como pressuposto a educação de adultos e a formação para o trabalho a partir de canais educativos nos rádios, onde ouvintes podiam acompanhar as transmissões junto de seus materiais didáticos e as vezes monitores, essa iniciativa teve significativas respostas estimulando a criação de novos canais educativos, bem como a participação de novos alunos ouvintes.

“O relato das principais iniciativas radiofônicas escolares e a consideração da maturidade da bibliografia da área possibilitam a percepção de que há um desenvolvimento consciente do uso do rádio na educação, desvelando, significativamente, sua natureza, potencialidades e implicações nos diversos objetivos, abordagens e referenciais aos quais aquela tecnologia serviu até os dias atuais. É nesse cenário que, quase um século após o advento do rádio educativo no Brasil, surge uma tecnologia semelhante, porém dotada de notáveis particularidades: o podcast.” (FREIRE, 2013, p.12).

O autor compreende semelhanças e distanciamentos entre rádio educativa e podcast, ambas se tratam de conexões por meio de áudio, estimulam a educação e tem capacidade de estarem em qualquer local em que possuam um aparelho reproduzidor, mas se tratando

principalmente de ensino, podem apresentar grandes diferenças, a maior delas é o fato de que quando se trata de rádio educativa, o sentido de educação está enquadrado no entendimento do senso comum, ou seja, uma perspectiva de reprodução de informações, quanto ao podcast, sua noção de educação é ampliada, dentro do mesmo cabe a perspectiva citada anteriormente, mas não somente, não se limita.

“É por esse prisma que se pode atestar que o podcast no Brasil surge de “mãos dadas” com a educação. O teor educativo daquela tecnologia direciona-se às aplicações temáticas e expressivas já citadas e as consequentes implicações destas. Tais implicações, como no palco de outras tecnologias, surgem marcadas pelos quesitos de seu entorno. Assim do mesmo modo que o rádio educativo tradicional trazia o tom instrucional como inclinação típica dos meios unidirecionais, o podcast, por sua vez, dada sua associação inerente à internet, traz o teor ativo da utilização social de seu contexto técnico, no qual usuários consumidores passam a poderem ser “prosumidores”.” (FREIRE, 2013, p.15).

Embora apresente muita força para impactar de forma positiva na educação, o podcast ainda não conseguiu se firmar enquanto ferramenta pedagógica para o ensino, certamente a ferramenta não perde seu caráter educativo, uma vez que sabemos que a mesma não se resume a isso, mas também não foi legitimada ou apoiada de fato como fator agregador no ensino, também não há uma significativa bibliografia acerca do tema no Brasil, então fica evidente que embora tenha “viralizado” nos tempos atuais, a ferramenta ainda está alcançando novos espaços no cotidiano escolar embora já tenha conseguido se conectar com os alunos e alunas.

Jesus (2014), nos chama atenção para algumas características importantes do podcast que podem se alinhar com os âmbitos educativos. Ele as compreende como: interação, linguagem, conteúdo e temporalidade. A interação é um processo amplo e contínuo que ocorre desde sua configuração, contando com os desenvolvedores e participantes antes e depois de publicado, até o momento do contato com os ouvintes, ao mesmo tempo pode haver interação pelos links ou sites onde a ferramenta está inserida, bem como por e-mail. Essa interação é classificada como indireta, pois se trata de um contato virtual. Mas também pode acontecer interação presencialmente em sala de aula nas discussões do possível podcast, esse tipo de interação é a direta.

Com relação a linguagem, ela é entendida por três tipos de si mesma, a linguagem formal, a informal e a somatização das duas. A formal está amparada nos padrões que algumas situações precisam ter, as que tem uma atmosfera mais séria. Já a informal é o oposto disso, sendo usada em produções mais lúdicas e dinâmicas, preocupadas com um acolhimento mais despojado a quem participa ou acompanha. No que diz respeito ao conteúdo, os desenvolvedores têm a liberdade de abordar o que quiserem. Quem usa dessa ferramenta em sala de aula pode construir um conteúdo mais tradicional se quiser, mas essa possibilidade não é tão aceita quanto as diversas formas espontâneas e criativas que a ferramenta pode oferecer. Esse tipo de possibilidade tem mais aceitação pelos alunos por fugir dos enquadramentos da sala de aula física, onde se encontram entre quatro paredes ouvindo ou copiando informações sem nenhum tipo de liberdade poética.

“Devido a sua liberdade de produção, um podcast não precisa seguir um roteiro ou um script. Pode-se apenas apresentar um tema e a partir disso deixar a conversa fluir, como se fosse uma conversa descontraída entre amigos. Esse tipo de estruturação permite a sensação de horizontalidade entre os participantes, pois o papel do apresentador é fazer com que a conversa não perca o foco do tema. Em ambientes escolar, um podcast com esse tipo de linguagem é aberto, democrático e facilitador do processo ensino-aprendizagem. Isso permite uma abertura e participação ativa, fundamentada no diálogo, possibilitando ao aluno ser crítico, reflexivo, agente de mudança e transformação da sua realidade concreta. Neste processo de construção, tanto o educador quanto o educando, crescem conjuntamente.” (JESUS, 2014, p.36).

Dito isto, certamente fica mais do que evidente a potencialidade pedagógica que a tecnologia podcast pode ter em sala de aula ou fora dela, por si só, isso é, sem estar amarrado a produções escolares ou acadêmicas, já tem naturalmente um cunho educativo, onde se pode encontrar discussões, reflexões e informações. Então suponha a força dessa ferramenta usada em sala de aula ou sala virtual com os alunos e alunas, com certeza os frutos desse encontro seria bem significativa, uma vez que os mesmos já tem uma aproximação com as tecnologias em seu cotidiano e cada vez mais as tem usado para diversas funções, além das plataformas que já usam para buscar conhecimento como o Google e o Youtube, o podcast se apresenta como uma importante ferramenta de troca de conhecimento e informação. Sendo necessário a busca pela compreensão do mundo tecnológico e de seus aparatos virtuais.

“Nessa perspectiva, compreendemos que o trabalho com podcast possibilita o desenvolvimento da aprendizagem criativa, assim como estimula a criação e implementação do pensamento crítico e de habilidades de busca ao saber pelo próprio aluno, de forma que este deixa de ser um indivíduo passivo para se projetar em um sujeito ativo da sua própria aprendizagem. Nesse contexto, o incentivo ao uso da tecnologia e linguagem em áudio nas atividades pedagógicas, pode servir de pedra fundamental à construção de uma educação mais participativa e colaborativa entre os atores escolares, visto que todos estão cercados de ferramentas audiovisuais em seu cotidiano e conhecer mais sobre esse universo pode permitir atuação e comunicação com esse mundo de forma efetiva.” (JÚNIOR, SILVA, BERTOLO, 2020, p.12)

Essa ferramenta pode ser usada tanto pelos professores e professoras, como pelos alunos e alunas, tendo inúmeras possibilidades, em exemplo, os docentes podem transmitir os conteúdos de suas aulas de uma forma mais dinâmica e que não seja facilmente descartada como o apagar de uma lousa ou o fim de um slide, pode criar propostas de trabalhos em grupo ou de forma individual usando a ferramenta, testando a criatividade e autonomia dos indivíduos envolvidos na produção, sem contar que as produções não se limitarão apenas a sala de aula ou escola onde foram desenvolvidas, o conteúdo pode ser publicado na internet para acesso gratuito de outras escolas ou alunos e alunas, promovendo interações e debates. Se trata de uma possibilidade altamente diversa, descontraída e portátil, com grande capacidade também de chegar até os diversos públicos e com muita facilidade de acesso, pois pode ser executada em casa, na escola, nos intervalos, em viagens, necessitando apenas de um telefone ou computador e fones de ouvidos.

O Podcast pode ser entendido como uma ferramenta democratizante e, como tal, contribuir para o processo de descolonização dos nossos currículos. Como discutimos anteriormente, nossa história ainda é contada a partir de uma perspectiva europeia e branca e, nesse sentido, o podcast pode se apresentar como um caminho para discussões e visibilizações de histórias não contadas em sala de aula. Nele, podemos construir caminhos e encruzilhadas para Exu, para as religiões afro-indígenas, ainda tão excluídas e demonizadas nas nossas escolas. Nesse sentido, a seguir, apresentamos uma proposta de trabalho com podcast para discussão acerca do candomblé e da jurema, e suas possibilidades de entendimento.

3.1 FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Formato: A formatação é espontânea, pode ser compreendida como educativa, informativa, ter a presença de debates ou entrevista, se construindo de acordo com o caminhar do projeto.

Nome: Batuque interativo.

Tema: A produção pretende passear sobre as religiões de matrizes afro-indígenas presentes na cidade de Cajazeiras na Paraíba, como o Candomblé e a Jurema Sagrada.

Metodologia: Os episódios se darão semanalmente até que haja a necessidade de uma pausa ou encerramento. Inicialmente serão usados aparelhos telefônicos e fones de ouvido para gravar os conteúdos e seu tempo de duração pode variar entre 10 e 15 minutos, podendo haver presença de convidados ou não.

Objetivo: A pretensão desse podcast em sua essência é de assumir um caráter informativo na tentativa de levar debates e experiências do candomblé e da Jurema Sagrada para professores, professoras, alunos e alunas, mas não se limitando a estes, dando também espaço para ouvintes virtuais que desejam saber mais sobre o assunto, naturalizando os temas em questão, resistindo ao preconceito religioso e desconfigurando o racismo em sala de aula e nos espaços virtuais que puder ocupar.

Roteiro:

Introdução: abertura do podcast trazendo informações a respeito da construção **dele**, seus objetivos e expectativas.

- 1. Episódio:** trazer informações a respeito do Candomblé, sua emergência no Brasil e sua chegada ao sertão Paraibano.
- 2. Episódio:** trazer informações a respeito da Jurema Sagrada, sua herança indígena, seu crescimento no Nordeste brasileiro e sua resistência nos sertões paraibanos.
- 3. Episódio:** discutir o encontro das religiões afro-indígenas enquanto resistência ao racismo.

4. Episódio: Ressaltar a importância desses temas no currículo em uma sociedade de ensino “laico” cristão.

5. Episódio: Discutir elementos afro-indígenas inseridos e reproduzidos cotidianamente na sociedade cajazeirense que não são compreendidas como herança ou raízes dessas culturas.

Referencial teórico

3.2 Candomblé

Segundo Azorli (2016) por causa do egocentrismo europeu e seu conceito do que era história e de como ela era legitimada, ou seja, a partir de documentos escritos, muitos pensadores enxergavam o continente africano como lugar no mundo sem história, pois os povos africanos eram ágrafos (não possuíam registros escritos). Esse tipo de pensamento esteve presente no imaginário popular e nos livros até o final da segunda grande guerra mundial, posteriormente a esse momento, estudiosos africanistas alinhados a UNESCO e a ONU deram vida a um projeto que contou com a participação de 350 estudiosos por cerca de 35 anos para escreverem a coleção História Geral da África:

“Foi preciso deixar vir à tona que a África imaginada, inventada e contada pelos olhos dos europeus estava repleta de preconceitos resultantes do confronto entre dois modos de pensar e ver o mundo de forma muito distinta. Descrita como bárbara, incivilizada, idólatra e excêntrica, essa África “europeia” serviu muito bem aos interesses do homem branco durante vários anos, principalmente no período chamado neocolonialismo: afirmando que esses povos eram um “fardo” e por isso deveriam civilizar e levar até ela a “fé verdadeira”. Na tradição oral, entre os africanos, existe a dinâmica daquilo que é frequentemente contado e ressignificado, pois as histórias se transformam pelos que contam e ouvem as mesmas. Mas há elementos dessas tradições que permanecem fixos. Foi a partir do cruzamento dessas “persistências” das histórias contadas pelos africanos que os pesquisadores da ONU puderam produzir monumental e relevante história.” (AZORLI, 2016, p.11)

Foi usando desse mesmo artifício linguístico que os povos africanos sequestrados de suas terras e trazidos para cá como mão de obra escrava para todo tipo de trabalho, conseguiram se reconfigurar no novo mundo deixando para trás diferenças ou conflitos e

focando em uma só finalidade, a resistência. Dentre esses povos dois grandes grupos podiam ser destacados, os sudaneses que vinham da Costa do Marfim, Nigéria e Daomé, e os povos Bantus, advindos de Moçambique, Angola e Congo. Ao chegarem nas novas terras eram misturados entre diferentes etnias na tentativa de não conseguirem se comunicar e arquitetarem fugas ou revoltas, entretanto não foi isso que aconteceu. Um fator que contribuiu bastante foram suas tradições religiosas que atravessaram o atlântico junto com eles.

“como é sabido, a terminologia das atuais nações de candomblé, nagô, jeje e angola etc., surgiu, em grande medida, das categorias utilizadas pelos negreiros e escravocratas, nos séculos XVII e XVIII, para classificar, administrar e controlar sua mercadoria humana. No contexto do tráfico, essas categorias serviam, sobretudo, para identificar os portos de embarque ou a região de procedência dos escravizados e não coincidiam, necessariamente, com a identidade étnica dos mesmos. Uma vez no Brasil, porém, os africanos passaram a se apropriar dessas denominações, inicialmente externas, e a utilizá-las como formas de auto-identificação para expressar e definir novas formas de pertencimento coletivo.” (PASSOS, 2016, p.39)

Édison Carneiro (1978), nos fala que no século XIX o conde dos Arcos encorajava as diferenças entre as tribos, pois isso acabaria por criar ou dar continuidade à conflitos, deixava com que acontecesse os “batuques”, pois se não criassem rivalidade e desentendimentos a partir disso, poderiam criar ligações através da ausência desses mesmos sentimentos. Entretanto, as discórdias foram deixando de fazer sentido em nome de algo maior, a sobrevivência. Os primeiros lugares que esse povos tiveram contato depois de sequestrados foram a Bahia e Pernambuco, por consequência dos canaviais, posteriormente indo também para Minas Gerais para servirem em minas de ouro, posteriormente a isso, as constantes mudanças econômicas fizeram espalhar por todo o Brasil as diversas etnias africanas, depois que o ouro deixou de ser uma grande fonte de riqueza, quando já tinham esgotado as minas, os mesmos escravos que serviam nelas foram vendidos para o algodão e café no Maranhão, ou foram para o sul para serem explorados nas invenções da pecuária. E a partir disso foram crescendo cada vez mais as suas populações no Brasil.

Na África não havia o Candomblé como conhecemos, o que se tinham eram cultos aos deuses a partir de tribos, cidades ou reinos de forma bem restrita, podendo ter o culto de apenas uma divindade ou família por cada local citado anteriormente. O candomblé que se formou no Brasil não diz respeito a uma única maneira de culto africano, na verdade se tratam

de matrizes africanas inseridas no novo mundo tendo como resultado vários cultos com influências das mesmas, entretanto, Lima (2020) nos chama atenção para algo que o mesmo acredita ser mais condizente com a realidade dos fatos, o mesmo fala que compreender como uma orientação africana e não como matrizes africanas é mais coerente, pois as construções dos candomblés se deram em períodos extremamente difíceis, amparados no racismo, na escravidão e no sincretismo, deixando assim de corresponder à África como deveria se caso realmente fossem de matrizes africanas, na verdade são moldadas nas perspectivas coloniais.

No século XIII na Bahia já existia a presença do culto de forma clandestina, mas só no século XX que se alcançou uma “legitimidade” limitada, onde podiam ser executadas, mas não tinham nenhuma defesa do estado e tampouco respeito por parte da sociedade sobretudo cristã:

“É ainda duvidoso o ponto inicial de constituição das tradições religiosas afro-brasileiras que conhecemos contemporaneamente, as quais a esta altura cultuam divindades africanas, mas também afro-brasileiras e afro-indígenas. Do mesmo modo, também não se sabe ao certo desde quando essas divindades passaram a ser cultuadas em espaços sagrados que exigiram a presença de um(a) líder espiritual, pai de santo ou mãe de santo, e de um grupo de fiéis orientados espiritualmente por esse(a) líder. Em todo caso, se sabe que, desde então, o pai ou mãe de santo e seus filhos estão incumbidos de zelar pela preservação material de um espaço sagrado, que passou a ser conhecido como roça ou terreiro de candomblé, e pela manutenção de rituais, transmissão de mitos de origens, valores e práticas que apontam para uma concepção do que seja o sagrado, do que sejam as divindades cultuadas e mesmo do que seja o humano que se relaciona e evoca o divino através de ritmos e canções, orações, comidas, objetos e práticas ritualísticas.” (LIMA, 2020, p.9)

Por serem religiões de cultura negra, o homem branco colonizador acaba demonizando tais práticas e em resposta os adeptos necessitam adentrar ao sincretismo, na qual ligaram seus deuses aos santos católicos, boicotando e resistindo as construções coloniais. Dentro dos cultos pode se encontrar danças, cantigas, comidas, oferendas diversas, preceitos, comportamentos e filosofias de vida, e com relação as nações de candomblé podemos citar três principais, como a nação Jeje, Ketu e Nagô.

Os orixás são os deuses cultuados pelos iorubás que se classificavam assim pela intimidade que tinham com uma língua em comum, mas dentro desse grupo poderiam ter várias populações distintas, sendo os mais afetados pelo tráfico negreiro. Sua nação de

candomblé é o Ketu (queto), sendo considerado um dos cultos mais antigos da história, cada orixá do panteão representa uma força da natureza, há quem acredite que os mesmos já passaram pela terra, mas há também quem acredite que isso jamais foi possível uma vez que são divindades das forças naturais que organizam o mundo humano, seus ensinamentos são repassados através da oralidade e um de seus propósitos é de trazer o equilíbrio em todas as facetas da vida para o iniciado no “santo”.

Já o candomblé de nação Jeje é cultuado inicialmente pelos Mahins e pelos Fons, não se limitando a estes povos, outros povos também tinham fé por esse culto que de forma geral cultuavam deuses e deusas da mitologia Fon, nesse caso não estamos falando dos orixás, mesmo havendo semelhanças nos cultos e inclusive nas essências dos deuses e deusas, no culto jeje são nomeados de voduns, que dependendo de sua origem podem ter cultos a grupos distintos, em exemplo, o Jeje Dahomey, Jeje Savalu, Jeje Modubi, Jeje de Mina, Jeje-fanti-Ashante etc. Podendo ter a presença de reis, rainhas, príncipes, princesas, crianças, ancestrais ou forças da natureza.

Em se tratando de candomblé de nação Angola, temos que citar Maria Genoveva do Bonfim, conhecida como Mameto Tuenda dia N’zambi, dentro desse culto. A mesma foi responsável abrir o que se consideram como a mais antiga casa de tradição angolana, nesta nação se cultuam os inkises (representações das forças da natureza), e segundo Carneiro (1978) foi esta nação quem fortaleceu o início dos cultos, “os nagôs da Bahia logo se constituíram numa espécie de elite e não tiveram dificuldade de impor à massa escrava, já preparada para recebê-la, a sua religião com quem poderia manter fidelidade à terra de origem, reinterpretando a sua maneira a religião católica oficial.”

A Bahia foi a grande responsável pelos primeiros passos do candomblé, que se baseava no “modelo” nagô, tendo também a ajuda de Pernambuco, Maranhão e posteriormente todo o Nordeste, bem como o Brasil, e onde tivessem africanos escravizados tinham também as sementes do candomblé influenciados pelos Nagôs. Segundo Lima (2011), o candomblé chegou na Paraíba através dos caminhos percorridos por mãe Beata de Yemanjá que de tantas encruzilhadas acabou sendo iniciada na nação Angola, mas como era difícil por parte dos seus filhos de santo de compreenderem o culto, ela acabou adaptando-se ao culto de umbanda misturado com nagô, mas sempre iniciando seus filhos na nação que foi iniciada em Salvador no ano de 1964, foram seus mais de 75 filhos que a ajudaram abrir sua casa chamada de centro espírita de umbanda mãe Iemanjá, sendo pioneira na capital de João Pessoa, PB.

Já o candomblé de nação Ketu chega à Paraíba pelas portas do sertão cajazeirense, pelas mãos do Babalorixá pai Jakson Luiz Gonçalves de Carte, o mesmo foi iniciado quando ainda tinha 12 anos no Rio de Janeiro, aos 19 anos já tinha direito de abrir seu próprio terreiro, seu destino acabou se cruzando com o da Cidade de Cajazeiras – PB, quando veio realizar trabalhos espirituais e acabou ficando:

“O Runtó Rumbôci como lugar que mantém o respeito às tradições é considerado um terreiro tradicional pelo Povo de Santo de Cajazeiras e do estado da Paraíba, segundo seu Zelador de Santo como resultado dessa aceitação e desse lugar, recebeu em 2013 a visita do então secretário de Cultura do estado da Paraíba, Chico César, com o propósito de inserir o Ilê de Candomblé no livro de tombo como o terreiro mais antigo da Paraíba seguindo a datação de 1974 e por se tratar de um dos Ilês mais tradicionais do estado, amplamente comprometido com os cuidados pertinentes a manutenção e preservação da cultura afro-brasileira dos Ilês.” (JÚNIOR, 2015, p.64)

De acordo com os autores Freitas, Medeiros, Silva e Silva Neto (2013) é possível encontrar cerca de 6 terreiros de candomblé na cidade de Cajazeiras, sendo apenas 2 reconhecidos pela Federação de cultos afros, anteriormente a isso só era possível na cidade o contato com rezadeiras, benzedeiras, cartomantes, umbandas, tendo o contato com o candomblé a primeira vez a partir de Pai Jakson que é muito conhecido pela população pelo seu comprometimento com a sua crença e a valorização de seu culto.

Outro terreiro que coexiste na cidade é o de mãe Lurdes de Oyá e que a partir da pesquisa dos autores citados não se encontra catalogado, o seu terreiro é de nação Angola, ou seja, há o culto aos inquices, mas pela dificuldade encontrada pela comunidade de santo de se relacionar com a Angola, acabam por usar muito do ketu, pois a nação dos iorubás é mais popular. No terreiro também há a presença do culto a Jurema Sagrada, certa vez em diálogo com mãe Lurdes, foi dito que o candomblé chega na Paraíba como se fosse um movimento religioso negro e que a maioria das casas de jurema, umbanda ou macumbas acabaram se inserindo nos cultos, mas esse não era seu caso que precisou se iniciar para o santo por outros motivos, seu destino já era traçado e o chamado do orixá ou melhor, inquice, foi mais forte. Esse diálogo na verdade foi mais um ensinamento de Mãe Lurdes, e por isso não foi gravado, apenas na memória. Era dessa forma que ela nos ensinava.

3.3 Jurema Sagrada

Ao falar em Jurema Sagrada ou catimbó (expressão usada de forma pejorativa) estamos nos referindo ao culto de matriz indígena presente no Nordeste brasileiro:

“Presente em todos os estados do Nordeste, o culto da jurema, também denominado catimbó, macumba ou toré, faz parte de um complexo cultural que inclui, principalmente, os estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas e Sergipe, onde é conhecida mais popularmente através dessas denominações e, na Bahia onde é encontrado o uso da jurema no Candomblé de caboclo. Pode-se, então, constatar que o culto jurema, caracterizado pela incorporação de entidades de mestres e caboclos e pelo uso ritual da bebida e do fumo, configura-se como uma prática ritual predominante nordestina.” (PINTO, 1995, p.29)

O encontro dos indígenas com os africanos escravizados foi marcado por duas semelhanças, as consequências sofridas com a colonização e a Fé em um mundo espiritual baseado em deuses e deusas da natureza, do encanto, do mundo invisível. Nas aldeias ou quilombos, os diversos contatos inclusive com o povo branco acabaram forjando a religião jurema no Nordeste. Muito de suas referências estão amparadas em livros e olhares de intelectuais curiosos e colonizadores, tendo mudança nesse sentido com o interesse de pesquisadores, antropólogos, historiadores e adeptos dos cultos. Acredita-se que essa tradição está caminhando desde os anos de 1500 com os povos indígenas da Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte.

A cidade de Alhandra na Paraíba é considerada o berço da jurema, foi morada de muitos mestres e mestras e está intimamente ligada ao culto da Jurema Sagrada, e antes de possuir esse nome, se chamava Aratagui e se tratava de uma pequena aldeia. Durante seu processo histórico teve várias mudanças na administração, passando por Frades, colonizadores, jesuítas de Olinda e padres oratorianos, também tiveram algumas mudanças de nome, como Assunção e aldeia de nossa senhora de Assunção de Aratagui, se passando 12 anos da escolha do último nome, se tornou vila e foi renomeada como Alhandra.

Mesmo passando por constantes administrações e mudanças, os moradores eram sempre os mesmos, os povos indígenas, podendo ser tabajaras ou outros vindo de aldeamentos jesuítas. Um dos mais conhecidos e importantes regentes indígenas para o nascimento do culto de jurema dentro de Alhandra é Inácio Gonçalves de Barros que se muda com sua

família para a região em um local chamado Estivas, lá se estabeleceram e começaram a interagir com as populações e suas culturas aprendendo e absorvendo muitas coisas:

“A tradição da jurema em Alhandra está diretamente ligada às famílias remanescentes da antiga aldeia Aratagui, especialmente a Inácio Gonçalves e seus descendentes. Dentre estes, destaca-se sua filha, Maria Eugênia Gonçalves Guimarães, conhecida por Maria do Acais, mestra falecida na década de 1930, cujo prestígio ultrapassou as fronteiras do estado” (SALLES, 2004, p.105)

Na fazenda que a família morava, além de possuir uma capela para São João Batista, por de trás da casa principal era a localização de uma das cidades encantadas, ficava entre três pés de jurema e seu nome era cidade do Acais, ali se desenvolvia o culto ao catimbó, gente de todas as cidades da Paraíba e estados do Nordeste vinham até a cidade para fazerem oferendas e preces. Além de Alhandra e o Acais, outro lugar no mundo terreno considerado sagrado era Tambaba, os juremeiros mais antigos afirmavam que quando o mestre ou mestra que eram adeptos ao culto morriam, seus espíritos eram encaminhados para essa cidade onde passariam sete anos em fase de limpeza, amadurecimento e aprendizados para então completarem o encanto e voltarem as suas famílias trabalhando como guia. Há também os reinos e cidades encantadas, que ficam no mundo invisível e que de lá vem os encantados e guias para acostarem em seus cavalos nas sessões de jurema, não existe um padrão ou consenso estabelecido por todos os juremeiros, uns acreditam que sejam seis reinos, outros doze, podendo haver mudanças de região para região. Os antigos juremeiros de Alhandra acreditavam em sete reinos sagrados: Jurema, Juremal, Vajucá, Monacá, Catucá, Angico e Aroeira.

A expressão catimbó é usada frequentemente de forma pejorativa para se tratar de práticas negativas, mas sabe-se que isso não passa de construções coloniais que ainda persistem na sociedade, quando na verdade a palavra catimbó em tupi significa “fumaça de mato”, já no dicionário refere-se a culto ou ritual de feitiçaria, conceito esse atribuído por franceses, ou seja, visões europeias definindo culturas e crenças do outro lado do mundo. Catimbó é um nome forte que também pode significar cachimbo, instrumento esse que é essencial dentro do culto junto do maracá (chocalho indígena), são os mesmos que ajudam a chamar os espíritos e encantados para as sessões de trabalhos, tendo fumaças de direita e de

esquerda para diversas curas de doenças ou resolução de problemas da vida, do financeiro ao amor, dependendo das ervas usadas e das entidades que estão em terra.

Caboclo não faz fumaça de esquerda, esse tipo de trabalho é destinado aos mestres que podem vir na linha de direita (mais sutil e amparados em trabalhos de cura) ou nas esquerdas (trabalhos ausentes de moral cristã). Estas entidades são as únicas a virem nos catimbós tradicionais, existem torés que só tem a presença de caboclos e ancestrais indígenas, os mestres e mestras começam a ser cultuados já na aproximação com outras matrizes como as africanas, europeias e kardecistas, além das umbandas, então a jurema acaba por absorver o culto a outras entidades como pretos velhos, boiadeiros, ciganos, exus e pomba giras, a depender de cada casa. Embora o contato com outras crenças acabe por diversificar a religião, não se pode negar ou esquecer de seu berço indígena.

As sessões podem ser classificadas de três formas, as juremas de chão, as juremas de mesa e as juremas batidas. Não há uma forma padronizada em que todas as casas que se considerem de jurema reproduzam na hora de abrir suas sessões, existem coisas que são essenciais e que todas as casas devem seguir pois são os princípios da religião, mas também existem algumas adaptações e diferenças a depender da região. A jurema de chão é a mais comum nas casas de catimbós tradicionais, na qual o padrinho e seus afilhados ficam sobre o chão de terra, geralmente esses trabalhos são mais restritos, os bancos que são usados na atualidade nos terreiros de jurema já representam um diálogo com outras matrizes. Já a jurema de mesa, como o nome já diz, os adeptos ficam ao redor de uma mesa que em sua base ficam postas bacias de cristais (chamada de princesa), copos ou taças de vidros (príncipes), maracás, cachimbos, velas, crucifixo e uma chave de aço virgem que representa a chave da porta ou porteira da cidade encantada. Já a jurema batida se trata de um momento mais aberto aos visitantes, há presença de tambores e padrinhos, madrinhas e filhos (as) de outros terreiros também podem incorporar, e suas entidades são convidadas a cantar suas linhas, dançar e festejar. Se trata geralmente de um momento festivo.

No sertão da Paraíba, mais precisamente na cidade de Cajazeiras, a referência de terreiro de jurema que carregamos é a jurema de mãe Lurdes, que já foi citada nesse texto como referência de candomblé, uma vez que os dois cultos coexistem no mesmo espaço, o terreiro em questão foi um dos únicos que pudemos visitar, as juremas aconteciam de 15 em 15 dias ou 1 vez ao mês a depender das necessidades, já o candomblé ou toques tinham datas específicas para acontecerem de forma mais interna, mas o jogo de búzios e os ebós para

filhos e clientes estavam presentes no dia a dia do barracão, nas giras sempre havia presença de caboclos, mestres, mestras, exus e pomba giras, vários outros sacerdotes da cidade e de fora compareciam às juremas de mãe Lurdes que tinha também a presença de muitos filhos e filhas além de visitantes, adeptos, curiosos e universitários, e por último e muito importante, um número considerável de mulheres trans e travestis periféricas e negras que em outros terreiros ou espaços religiosos não eram recebidas com tanto respeito e cuidado.

No final das giras ou juremas de salão ou batida, era servido o jantar para todos e todas, e as vezes, bebidas alcoólicas a fim de que comemorassem o ritual realizado. Ou seja, mãe Lurdes ainda compreende que a luta continua e sempre abre as portas de sua casa para os seus e suas, acolhendo populações marginalizadas que nas suas giras buscam conselhos e “trabalhos” que possam trazer soluções para os conflitos cotidianos, entendendo que alguns daqueles espíritos que vem em suas sessões para trabalhar, quando estavam em vida também foram marginalizados, não são indivíduos tão distantes de nós, na verdade estão bem próximos e por isso há uma maior facilidade de relacionamento e compreensão dessas entidades do que conseguir lidar com religiões punitivas e que sempre estão distantes de seus adeptos, sendo muitas vezes impossível se reconhecer em algo que claramente não foi feito pra corresponder a você.

Essas desmistificações são muito importantes para um processo de desconstrução de preconceitos e discriminações, uma vez que, dentro da escola, encontramos um espaço profícuo para o diálogo e a escuta das vozes e, em se tratando de escuta, o podcast, enquanto instrumento próximo das linguagens dos alunos, pode se apresentar como esse espaço de diálogo que constrói convivências mais respeitadas. O roteiro que apresentamos aqui não é uma proposta pronta, mas uma possibilidade que pode ser reconstruída a depender de onde for aplicada, mas reforçamos a importância de que o ensino de História pode e deve estar aberto para a construção de um currículo que se ponha sempre em movimento e transformação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de suma importância que as novas práticas docentes despertem nos alunos a criticidade e a criatividade a partir do conteúdo sistematizado na disciplina de história, buscando também se alinhar com as novas tecnologias para subsidiar suas aulas ao invés de tornar as mesmas em inimigas. É notável o impacto que as tecnologias de informação e comunicação tem dentro do espaço escolar e do processo educacional. A utilização das TDICs como aporte de material pedagógico revela diversos benefícios, uma vez que o grande processo de modernização da sociedade incita que a educação também acompanhe o ritmo dessa evolução tecnológica.

Dentre eles podemos destacar: o rápido acesso à informação através de fóruns temáticos, plataformas acadêmicas, videoaulas, *audiobooks*, etc. É possível ter toda essa rede de informações, na palma da mão dos alunos, através do seus smartphones, tablet's e computadores. O aprender sobre cultura digital permite que o uso do podcast como proposta pedagógica auxilie vários educadores com novas práticas que possam aprimorar e atualizar o processo de ensino-aprendizagem, a partir de uma perspectiva inovadora, que também possibilite ao aluno acessar e produzir informações e conhecimentos.

No cotidiano escolar, a relação professor-aluno fortalece a ação pedagógica em que o educador aprende enquanto ensina, se tratando de um diálogo que possibilite trocas. O método crítico-reflexivo oferece fortes contribuições para pensar as melhores metodologias e ferramentas pedagógicas que fomentem a formação integral desses alunos fugindo de padrões europeus não condizentes com a realidade deles, buscando aproximar cada vez mais os discentes dos conteúdos abordados. Práxis educativa se compõe da ação teoria prática e deve reafirmar uma postura que permita o reconhecimento da importância da lei 11.645/08 que através do currículo escolar e propostas pedagógicas possam concretizar o ensino afro-brasileiro e afro-indígena combatendo o racismo e enxergando a multiculturalidade presente nas escolas.

Sendo assim, é indiscutível que as culturas de matrizes africanas e indígenas tiveram grande impacto na formação do estado brasileiro e que anos depois ainda se luta pelo seu reconhecimento dentro do território nacional. Promover uma educação de qualidade implica reconhecer e valorizar essas contribuições, compreendendo a força dos lugares as quais ocupam e legitimando raízes, identidades e direitos.

REFERENCIAS

AZORLI, Diego Fernando Rodrigues. **Ecoss da África Ocidental: o que a mitologia dos orixás nos diz sobre as mulheres africanas do século XIX**. 2016.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Dispõe sobre o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BITTENCOURT, Circe. “Livros didáticos entre textos e imagens” In: BITTENCOURT, Circe (Org). **O Saber Histórico na sala de aula**, São Paulo, Contexto, 1997.

CAETANO, Janaína Oliveira; CASTRO, Helena Carla. Dandara dos Palmares: uma proposta para introduzir uma heroína negra no ambiente escolar. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 14, n. 27, p. 153-179, 2020.

CARNEIRO, Edson. *Candombles da Bahia* (5 edições). **Rio de Janeiro, Brazil: Civilizacao Brasileira**, 1977.

COSTA, Warley da. **Abordagens da Escravidão no Livro Didático**, Monografia de Conclusão do Curso de Especialização em História do Brasil- UFF. Niterói: 1999.

D'ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo. **Afro-Ásia**, n. 19-20, 1997.

DA SILVA JÚNIOR, Edvargue Amaro; DA SILVA, Cristiane Freitas Pereira; BERTOLDO, Sandra Regina Franciscatto. Educação em tempos de pandemia: o uso da ferramenta podcast como estratégia de ensino. **Tecnia**, v. 5, n. 2, p. 31-51, 2020.

DE ALMEIDA PEREIRA, Edimilson. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. Paulinas, 2007.

DE MEDEIROS, Gabriel Saldanha Lula. Era Vargas: a Educação como Instrumento Político/Vargas Era: the Education as a Political Instrument. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 14, n. 50, p. 835-853, 2020.

DE MELLO, Guiomar Namó. *Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas*. 2014.

DE MELO, Alessandro; RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1781-1807, 2019.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, p. 100-122, 2007.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. **Revista de Cultura Teológica**, n. 4, p. 69-81, 1993.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A lei 11.645/08: história e mudança curricular**. Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP, 2018.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p.378-388, 2005.

FERREIRA, Débora Pinheiro. **Ensinar e aprender nas religiões de matriz africana: Sabedorias Populares em busca de uma Educação Antirracista na EJA**. UFRS, Porto Alegre: 2016, p.14.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. **Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação**. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Siglo xxi, 2005.

FREITAS, Daniela Figueiredo. **A inserção da história e da cultura afro-brasileira na educação infantil**. Salvador: 2011, p.12.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 10.ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

JESUS, Wagner Brito de. **Podcast e educação: um estudo de caso**. 2014.

LIMA, Vivaldo da Costa. **A família de santo nos candomblés jejes-nagôs da Bahia: um estudo de relações intragrupais**. 2ed. Salvador: Corrupio, 2003.

LIMA, Ari. Sobre sincretismo e pureza. Uma perspectiva do candomblé angola. **Tabuleiro de Letras**, v. 14, n. 1, p. 8-19, 2020.

LUIZ, Lucio; ASSIS, Pablo de. O Podcast no Brasil e no Mundo: um caminho para a distribuição de mídias digitais. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. 2010. p. 1-15.

MARTINS, Angela Maria Souza. A educação libertária na Primeira República. **Núcleo de Estudos em Educação Brasileira-NEB-UNIRIO**, 2006.

MEDEIROS, Angela Cordeiro; DE ALMEIDA, Eduardo Ribeiro. História e cultura afro-brasileira: possibilidades e impossibilidades na aplicação da Lei 10.639/2003. **Revista Ágora**, Vitória, n. 5, 2007, p. 1-12.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NICOLETTE, Carlos Eduardo; CARDOSO, Maurício. **Quilombo dos palmares: A história narrada**. Mimeo]. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de Oliveira; CANDAU, Vera Maria Ferrão. PEDAGOGIA DECOLONIAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E INTERCULTURAL NO BRASIL. **Educação em Revista**, v.26, n.01, Belo Horizonte: 2010, p. 15-40.

OLINDA, Sílvia RM. A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. **Sitientibus. Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana**, v. 29, p. 153-162, 2003.

OLIVEIRA, Warley Rodrigues. **Teorias do currículo: visando a compreensão e mudança**. 2019.

PASSOS, Marlon Marcos Vieira. **Iyá Zulmira de Zumbá: uma trajetória entre nações de Candomblé**. 2016.

PEREIRA, Amilcar Araujo. "Por uma autêntica democracia racial!": os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 111-128, 2012.

PEREIRA, Daniel Carvalho et al. **Espaços públicos, saberes públicos: um podcast como espaço de ensino de história**. 2016.

PEREIRA, Márcia Moreira; DA SILVA, Maurício Pedro. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, 2012.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América**. 2005.

REIS, Geovana; OLIVEIRA, Joao Ferreira de. A constituição do currículo escolar no Brasil: dilemas, impasses e perspectivas. **PUC Goiás**, 2018.

SALLES, Sandro Guimarães. À sombra da jurema: a tradição dos mestres juremeiros na umbanda de Alhandra. **Revista Antropológicas**, v. 15, n. 1, 2011.

SILVA, Geraldo Bastos. A educação secundária: perspectiva histórica e teórica. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. v.94. (Atualidades Pedagógicas).

SILVA, Fabricio Pereira da; BALTAR, Paula; LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do saber, dependência epistêmica e os limites do conceito de democracia na América Latina. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 12, n. 1, p. 68-87, 2018.

SOUZA, Walter Nunes de. **"Ylé Axé Runtó Rumboci: a construção do Candomblé em Cajazeiras–PB."** (2017).

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica, 2016.

VALENTE, José Armando; FREIRE, Fernanda Maria Pereira; ARANTES, Flávia Linhalis. Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir. **Campinas, SP: Níed/Unicamp**, 2018.

VERGER, Pierre. **Orixás: Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo**. 5a ed. Salvador, Corrupio, 1997, P.36.

VIANA, Herika Paes Rodrigues; DE AGUIAR PACHECO, Ricardo. O currículo como objeto de observação do historiador. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 25, n. 2, p. 199-218, 2016.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Editorial Abya-Yala, 2013.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR On-line, Campinas**, n. 18, p. 29-44, 2005.