

# PEDAGOGIAS DECOLONIAIS EM LÓCUS SUBALTERNOS: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA

DECOLONIAL PEDAGOGY IN SUBORDINATE *LÓCUS*: ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND THE TEACHING OF HISTORY

PEDAGOGIAS DECOLONIALES EN *LÓCUS* SUBALTERNOS: RELACIONES ÉTNICO-RACIALES Y LA ENSEÑANZA DE HISTORIA



**Mirianne Santos de Almeida**  
mirianne\_almeida@hotmail.com

**Ilka Miglio de Mesquita**  
ilkamiglio@gmail.com

**Valéria Maria Santana Oliveira**  
profa.valeriaoliveira@gmail.com

**REVISTA PEDAGÓGICA**

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

**Como referenciar este artigo:** ALMEIDA, M. S.; MESQUITA I. M.; OLIVEIRA, V. M. S. Pedagogias decoloniais em *lócus* subalternos: relações étnico-raciais e o ensino de história. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 113-133, set./dez. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i45.4473>



**RESUMO:** A partir das lentes decoloniais, construímos este texto com o fito de analisar práticas educativas produzidas em espaços sergipanos historicamente marginalizados – a tribo indígena Xokó e a Comunidade Remanescente de Quilombo Maloca – e, a partir deles, pensar e problematizar o ensino de História. Tomamos o fazer etnográfico como caminho metodológico e construímos o arcabouço teórico a partir dos estudos empreendidos por Mignolo (2005), Quijano (2005) e Walsh (2013), que nos oferecem ferramentas conceituais para vislumbrar possibilidades no ensino de História no Brasil que transcendam a historiografia conhecida como tradicional – produções nas quais, por tanto tempo, se estabeleceu uma educação colonizadora, imposta sob a perspectiva eurocêntrica – e, numa perspectiva decolonial, reverberem na compreensão dos povos originários, também, como protagonistas.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Decolonialidade. Povos originários.

**ABSTRACT:** This text was built through decolonial lens with the purpose of analyze the educational practices produced in historically marginalized spaces of Sergipe - the indigenous tribe Xokó and Maloca, a remaining quilombola community- and, from them, to think and to problematize the teaching of History. Using the ethnography as method we built a theoretical framework from the studies of Mignolo (2005), Quijano (2005) e Walsh (2013). These studies offer conceptual tools to

glimpse possibilities to a teaching of History in Brazil that transcend the historiography known as traditional – productions that, for so long, have established a colonial education, imposed by an eurocentric perspective - and in a decolonial perspective reverberate in the understanding of the native peoples, as well, as protagonists.

**Keywords:** Teaching of History. Decoloniality. Native Peoples.

**RESUMEN:** Desde las lentes decoloniales, hemos construido este texto con el fin de analizar prácticas educativas hechas en espacios sergipanos históricamente marginados – la tribu indígena Xokó y la comunidad restante del quilombo Maloca – y, desde ellos, pensar y problematizar la enseñanza de Historia. Tomamos el hacer etnográfico como camino metodológico y construimos la fundación teórica desde los estudios emprendidos por Mignolo (2005), Quijano (2005) y Walsh (2013), que nos ofrecen herramientas conceptuales para vislumbrar posibilidades en la enseñanza de Historia en Brasil que trasciendan la historiografía conocida como tradicional – producciones que, por mucho tiempo, ha establecido una educación colonizadora, impuesta sobre la perspectiva eurocéntrica – y, en una perspectiva decolonial, refleja en la comprensión de los pueblos originarios, también, como protagonistas.

**Palabras-llave:** Enseñanza de Historia. Decolonialidad. Pueblos Originarios.



## 1 Introdução

Um texto escrito a seis mãos. Três lugares de fala distintos e uma parceria na ação de construir-se pesquisadoras, professoras. Mulheres que se fazem ‘doutoras’ em diferentes momentos da vida acadêmica: uma em formação, uma recém-formada e outra, enquanto celebra uma década da conquista do doutoramento, hoje, também na condição de orientadora, tem ampliado as possibilidades de pensar o ensino de história e as relações étnico-raciais, fazendo das lentes decoloniais ferramentas interpretativas. Uma pedagoga e duas historiadoras, unidas pelo fazer etnográfico em territórios historicamente marginalizados – a Comunidade Remanescente de Quilombo Maloca e a tribo indígena Xokó – e pelo exercício de problematizar as relações étnico-raciais e o ensino de história.

Duas pesquisas, uma concluída e outra em andamento, originaram a produção deste texto, somadas pelo intento de reconhecer nos movimentos de luta, práticas de (re)existência, modos de viver e educar, que subvertem as amarras colonizadoras que, por tanto tempo, subalternizaram sujeitos e espaços. Assim, compartilhamos da etnografia, enquanto abordagem e escolha metodológica, por compreendê-la como movimentos de escuta que permitem encontros, experiências, convívios e aprendizagens – movimentos que entrelaçam nossas subjetividades, de pesquisadoras imersas nos seus campos de investigação (indígena e quilombola) ouvindo sons e silêncios, interpretando falas, nuances, olhares, toques, gestos, cheiros, atribuindo sentidos às interações com os sujeitos participantes das nossas pesquisas.

A Comunidade Remanescente de Quilombo Maloca foi reconhecida, em 2007, pela Fundação Palmares do Brasil e a conquista do território foi alcançada, judicialmente, por meio da Portaria nº 855, de 21 de maio de 2018, publicada no Diário Oficial da União. A Maloca está localizada na região central de Aracaju/SE, inserida num quarteirão do bairro Getúlio Vargas. A história da comunidade é marcada pela luta de trabalhadores que saíram de engenhos do interior sergipano, em busca de oportunidades de emprego no porto e nas indústrias têxteis. As primeiras habitações no território remontam ao ano de 1930, com a construção de casas de taipa, pelos primeiros moradores. Os interesses da comunidade são representados e defendidos pela Associação Cultural Criliber (Criança – Liberdade), que desenvolve ações educativas e culturais, em prol da preservação e disseminação do conhecimento acerca da história e cultura afro-brasileira. Entre outras atividades, por meio do Projeto Escola Mãe Madalena, a Criliber realiza, regularmente, oficinas de capoeira, música e dança afro com as crianças e adolescentes da comunidade, além de rodas de conversa, em datas<sup>1</sup> emblemáticas, acerca do racismo e temas afins que envolvem a preservação da ancestralidade negra e os interesses da comunidade para o enfrentamento da

1 O dia 21 de março, quando se comemora o Dia Mundial Contra a Discriminação Racial, e o dia 13 de maio – quando se faz lembrar e problematizar a assinatura da Lei Áurea e as outras formas de escravidão e desigualdade social que foram produzidas a partir daquele contexto – são exemplos de datas emblemáticas para a comunidade. Outras datas, também comemorativas, como o dia das mães, dos pais, das crianças também são celebrados com atividades coletivas, sempre privilegiando a temática racial.

desigualdade social, que é fruto da educação colonizada que alicerçou a construção social do país.

A tribo indígena Xokó habita a Ilha de São Pedro no município de Porto da Folha, distante 220 km de Aracaju, capital do estado de Sergipe. Seu território faz parte da Terra Indígena (TI) Caiçara/Ilha de São Pedro, caracterizada como de ocupação tradicional e permanente. De forma semelhante a diversos outros povos indígenas, os Xokó souberam estabelecer alianças e meios de subverter a imposição colonizadora, criando estratégias de existir e resistir. Em suas práticas, há o claro objetivo de preservar os elementos identitários para transmiti-los às gerações atuais. Devido ao processo colonizador ter sido mais intenso neste território que posteriormente veio a ser chamado de Nordeste, os povos originários destas terras possuem características físicas e culturais diferenciadas, como explica Oliveira Filho:

É preciso entender que as manifestações simbólicas dos índios atuais estarão marcadas comumente por diferentes tradições culturais. Para serem legítimos componentes de uma cultura, costumes e crenças não precisam ser exclusivos daquela sociedade, frequentemente sendo compartilhados com outras populações (índigenas ou não). Tais elementos culturais também não são necessariamente antigos ou ancestrais, constituindo-se em fato corriqueiro a adaptação de pautas culturais ao mundo moderno e globalizado (OLIVEIRA FILHO, 1999, p. 117).

Contudo, para que seja alcançado o reconhecimento dos povos indígenas enquanto protagonistas, é preciso o entendimento de que eles não se resumem a meras vítimas do processo colonizador, como preconiza a Nova História Indígena, que busca considerar a perspectiva e as interpretações dos próprios indígenas. Como afirma Wittmann:

Isso é o que a Nova História Indígena denomina “agência indígena”. As sociedades indígenas sofreram, sem dúvida, com a conquista da América. Encaram, inclusive, as consequências dessa longa e excludente história. Contudo, mesmo diante de um processo violento, não se deve reduzir a dinamicidade histórica às atrocidades dos brancos. Houve ações indígenas diante de situações adversas e diversas, inclusive daquelas resultantes de relações de poder bastante desiguais. Apesar das imposições, as sociedades indígenas, distintas umas das outras, criam, interpretam, agem e vivem (WITTMANN, 2015, p. 16-17).

Mais do que isso, os povos indígenas, assim como os quilombolas, com todas as diferenças e contradições que comportam, têm buscado recriar, reinterpretar, reagir e reviver, por meio de suas práticas educativas. Neste

sentido, compreendemos a educação pelas práticas estabelecidas no cotidiano, como produto das relações humanas, que estão enraizadas e são, constantemente, (re)elaboradas no chão da Maloca e da tribo indígena Xokó – como processo de construção social, historicamente situado, marcado pela subjetividade de cada contexto e da relação com os seus sujeitos. Destarte, propomos a leitura das práticas educativas, quilombola e Xokó, pelo viés decolonial, como práticas que fazem resistir, insurgir e transpor os limites da colonialidade, nas dimensões do Ser, do Saber, do Poder e da Natureza (DUSSEL, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2005).

Nesta perspectiva, tomamos, a partir de Walsh (2013, p. 26), a interculturalidade crítica “como projeto político, social, epistêmico e ético [...]” que origina pedagogias decoloniais, produzidas em contextos de luta e, portanto, não se restringe ao “sistema educativo, do ensino e transmissão do saber”, mas que emerge “como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetivas, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial”. Assim, a interculturalidade pode ser compreendida como “um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença”; ou como “um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados”. Neste sentido, a interculturalidade cumpre uma função social dentro de um contexto, partindo “de práticas e ações sociais concretas e conscientes” com o fito de “criar modos de responsabilidade e solidariedade”. (WALSH, 2001, p. 10-11).

A partir das lentes decoloniais, aqui elencadas como ferramentas interpretativas, traçamos nosso objetivo no sentido de compreender práticas de resistência que educam, reverberam na construção de identidades, e são construídas em territórios historicamente marginalizados – a Maloca e a tribo indígena Xokó. Destarte, direcionamos os nossos olhares para o cotidiano dos dois campos investigativos mencionados, elencando falas de sujeitos que são representativas, justamente por refletirem seus conflitos, contradições e sentimentos que são pautas de lutas e (re) existências.

## **2 A identidade negra como zona de conflito e pauta de práticas educativas de (re)existência: com a palavra, as crianças**

Núbia: Eu tinha a idade de Nyota (8 anos). Eu não sabia botar o sapato direito, eu não sabia ler. Quando eu vinha de sapato errado, a professora mandava todo mundo da sala ficar

rindo da minha cara. Isso me machucou muito. Ela também ficava me batendo, me chamando de burra, dizendo assim: sua burra! E não era só eu, tinha uma amiga minha que ela também ficava chamando de burra. Era só com a gente, só. O resto ela tratava tudo bem. Pesquisadora: Por que com você?

Núbia: Não sei... Porque eu sou negra, deve ser por causa disso.

(Núbia, 12 anos. Entrevista concedida em março de 2018).

Núbia é um nome fictício, de origem africana e tem seu significado associado à força da mulher negra. Intencionalmente, o elencamos para representar uma menina negra, moradora da Maloca, que tem 12 anos de idade, posicionamentos firmes, fala mansa e forte. Núbia nos concede depoimentos sofridos quando o assunto é racismo na infância, sobretudo, escolarizada. Entre uma fala e outra, num respirar profundo, suas lágrimas gritam em meio às suas pausas, seus silêncios.

A fala de Núbia é representativa, abre caminhos para pensar as práticas educativas escolares, numa dimensão étnico-racial, e reconhecer a importância dos primeiros anos de escolarização para a formação do sujeito, sobretudo, em âmbito identitário. Neste sentido, Cavalleiro faz um alerta pertinente:

[...] de modo silencioso, ocorrem situações no espaço escolar que podem influenciar a socialização de crianças, mostrando-lhes, infelizmente, diferentes lugares para pessoas brancas e negras. A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira (CAVALLEIRO, 2000, p. 99).

Na mesma perspectiva, diferentes pesquisas empreendidas no campo educacional evidenciam a importância de problematizar o racismo na infância, pois as crianças estabelecem relações pautadas na reprodução do preconceito e da discriminação. As brincadeiras e ‘xingamentos’ tornam-se corriqueiros e silenciados, ao invés de tornarem-se pauta de discussão, visando à conscientização dos sujeitos para uma educação antirracista. O papel do professor e suas práticas no cotidiano escolar são, unanimemente, pontuados em diversos estudos. Deste modo, é pertinente destacar a experiência narrada por Santos:

Certa vez, quando realizava uma pesquisa numa escola de São Paulo, presenciei no parque uma cena em que as crianças decidiram brincar de rainha. Uma menina negra disse: - “Então eu sou a princesa!”, ao que a outra aluna de imediato e com o apoio das colegas respondeu: - “como? Não existe princesa preta”. [...] Os alunos foram, em grupo,

consultar a professora. [...] A professora com ar enfadonho, ouviu e respondeu prontamente: - “É verdade, Isabela, não existe princesa preta. Faz de conta que você é uma visita no reino”. (SANTOS, 2007, p. 25).

Os moldes tradicionais veiculados e legitimados no chão da escola delimitaram, durante muito tempo, os papéis e perfis de professores e alunos. O ambiente escolar, antes visto como espaço de disciplina para escolarizar corpos e mentes, hoje é amplamente problematizado em virtude das transformações ocorridas em todas as esferas do cenário brasileiro. Assim, a escola – enquanto instituição social, permeada de silenciamentos e práticas racistas, naturalizadas ao longo da construção da sociedade brasileira – é responsável pelos primeiros contatos da criança com a convivência coletiva, no chamado processo de socialização.

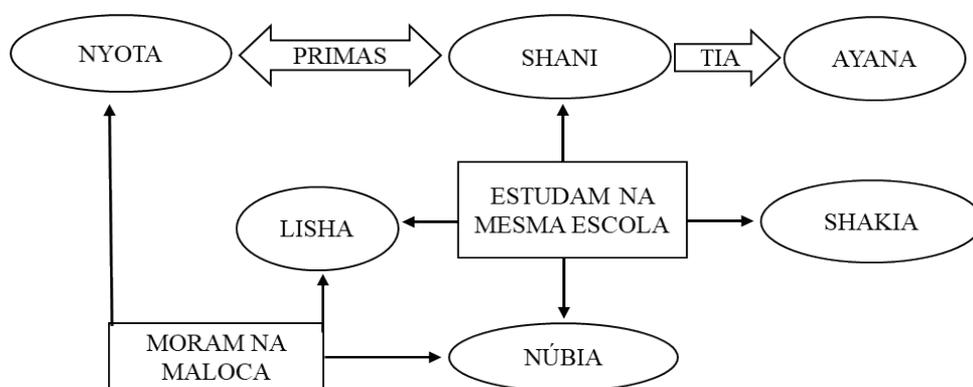
Conscientes de que o silenciar no cotidiano escolar, e em outros espaços sociais, “facilita novas ocorrências” – “reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais” (CAVALLEIRO, 2000, p. 99) –, a Associação Cultural Criliber atua na Comunidade Remanescente de Quilombo Maloca, desenvolvendo ações educativas com as crianças, jovens e adultos. Destarte, o depoimento de Núbia, elencado para abrir o nosso diálogo neste tópico, representa, também, o compromisso assumido pela Criliber, quando da criação do Projeto Escola Mãe Madalena e da sistematização de práticas educativas, visando ao fortalecimento do sentimento de pertencimento racial e o empoderamento negro na infância quilombola, como forma de enfrentamento e resistência ao racismo.

Ampliando os horizontes da temporalidade, Kohan (2007, p. 86) compreende que “a infância não é apenas uma questão cronológica: ela é condição da experiência” (KOHAN, 2007, p. 86). Neste sentido, a infância é pensada, por nós, pela sua intensidade, sobretudo nos processos de construção de identidades, marcadas por conflitos, ambivalências, pluralidades de experiências que deslocam sujeitos, num movimento dinâmico de “sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (KOHAN, 2007, p. 92). Assim, as falas das crianças, analisadas neste tópico, habitam espaços e temporalidades; ao passo que extrapolam os limites da cronologia, potencializam suas infâncias, numa dimensão étnico-racial. Os diálogos aqui estabelecidos se cruzam, se enredam, entre histórias, sujeitos e identidades múltiplas, minoritárias, conflituosas, plurais (BHABHA, 1998; HALL, 2000).

Nesta perspectiva, analisamos práticas de resistência que educam, fazem resistir, produzem vida, cultura, potencializam experiências e reverberam na construção de identidades de crianças negras. Para tanto, tomamos como

foco de análise as falas de seis meninas, na faixa etária entre seis a 12 anos, sujeitos da pesquisa e participantes do Projeto Escola Mãe Madalena, desenvolvido pela Criliber. Ações desenvolvidas no referido projeto são lidas, neste texto, como práticas educativas de resistência, que ganham corpo em aulas de capoeira, dança e música afro, além de rodas de conversa e outras atividades que problematizam o racismo e temáticas afins que permeiam o debate étnico-racial, essenciais para pensar e atuar no ensino de História na escola básica.

No esquema abaixo é possível identificar nomes das crianças e perceber as relações de parentesco e convívio social, enquanto estudantes da mesma escola ou, no caso de três delas, moradoras da Maloca.



**Figura 1** – Relação de Parentesco e Convívio Social entre as Entrevistadas.

Fonte: arquivo pessoal.

Os nomes apresentados são fictícios, de origem africana e foram intencionalmente escolhidos para representar ancestralidade. As relações e conflitos estabelecidos extrapolam os limites territoriais, escolares e de parentesco, posto que todas as meninas se conhecem. Shakia, Ayana e Shani residem próximo à Maloca, são vizinhas. Ayana e Shani são parentes do líder e fundador da Criliber, neto de Maria Madalena, uma das primeiras moradoras da comunidade.

Ayana é uma menina de seis anos, a mais nova e tímida do grupo. Ela é sobrinha de Shani, por quem nutre certa admiração. Numa das entrevistas, questionada sobre a preferência entre duas bonecas (uma branca e uma negra), Ayana optou pela boneca negra, dizendo considerá-la mais bonita. Todavia, quando lhe foi perguntado sobre qual boneca parecia/representaria a maldade ela apontou para a mesma boneca. Também lhe foi perguntado com qual boneca se parecia e ela disse não se reconhecer em nenhuma. Noutra situação, lhe foi dado um espelho, dentro de uma caixa. A situação a fez lembrar da relação com o cabelo e das vezes que é chamada de feia, quando não está com os cabelos amarrados.

Com o espelho à sua frente, desviando o olhar incansavelmente, Ayana não se via no reflexo que é, sutilmente, colonizado, materializado no seu imaginário por uma imagem idealizada, padronizada, que não lhe representa, e, por isso, a sua fuga. Naquele momento, Ayana tinha nas mãos o “espelho da colonização” – “[...] o branco que impiedosamente [...] aprisionava,” (FANON, 2008, p. 106) – e, enquanto vivenciava o conflito, ela se distanciava. Tomando a analogia de Fanon (2008, p. 106), “o que é que isso significava [...], senão um desalojamento, uma extirpação, uma hemorragia que coagulava sangue negro sobre todo corpo?” –, marcas de um sistema de dominação que hierarquizou as diferenças, desumanizou sujeitos e tem destrozado a autoestima de Ayana, ainda criança, negra!

A convivência com as meninas tem nos revelado diferentes sentidos de identidades. Numa roda de conversa, realizada em meio a uma oficina de turbante, Nyota narrou um acontecimento recente em que Shakia e Ayana se referem ao seu cabelo como “ruim”, “duro”, usando xingamentos que são silenciados cotidianamente, quando interpretados como brincadeiras comuns da infância. Questionada sobre o que havia sentido, não hesitou: “eu acreditei. Eu senti que meu cabelo é duro. Eu sou feia”. A fala de Nyota nos faz pensar acerca da profundidade do racismo nas relações sociais, das suas permanências camufladas pelo tom de brincadeira, que minam a autoestima, as oportunidades, a vida de uma criança!

De acordo com Gomes (2006, p. 49) “o cabelo do negro, visto como ‘ruim’, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito”. A inferioridade que reduz Nyota, minando a sua autoestima, é consequência da construção do conceito de raça<sup>2</sup>, que desumanizou sujeitos e funcionou como justificativa científica para o sistema de produção escravista. O sentimento de Nyota é fruto de um passado de negação, no qual “as negras desesperaram-se, alisando os cabelos e torturando a pele com produtos químicos, a fim de clareá-la um pouco. Escondiam-se o passado, as tradições, as raízes.” (MUNANGA, 2000, p. 240).

O conflito com o cabelo é comum entre a maioria das meninas participantes da pesquisa. Adequar-se a um padrão de beleza, sentir-se aceita ou passar sem chamar atenção pelo cabelo volumoso, evitando apelidos na rua ou na escola, são argumentos que Shani utiliza para justificar o uso de produtos químicos para ter o “cabelo bom”, aos oito anos de idade, quando teve seus cabelos “alisados”.

Pesquisadora: Como é a sua relação com o seu cabelo?

Shani: Normal.

Pesquisadora: Você gosta?

Shani: Sim.

Pesquisadora: Você acha seu o cabelo bonito?

Shani: Maravilhoso.

Pesquisadora: Quantas vezes você usa o cabelo solto?

2 Segundo Munanga (2000) o sentido etimológico do termo *razza*, de origem italiana, derivado do latim *ratio*, é atribuído à sorte, categoria ou espécie. Quanto ao uso, o conceito foi tomado das Ciências Naturais, mais precisamente da Zoologia e da Botânica, que classificava as espécies de animais e vegetais. “Nos séculos XVI- XVII, o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época”. Naquele contexto, o conceito de ‘raças puras’ foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe)”, sem que houvesse “diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes” (MUNANGA, 2000, p. 238). No Brasil, no século XIX as teorias darwinistas e evolucionistas foram amplamente veiculadas e são responsáveis pela formação do pensamento racial brasileiro.

Shani: Nenhuma.

Pesquisadora: Por quê?

Shani: Eu tenho vergonha, tia! Na rua todo mundo olha para o meu cabelo. Já passei alisante porque ele ficava muito cheio. Nem a xuxinha amarrava, tia. Aí a minha mãe passou relaxamento e abaixou. Só que quebrou meu cabelo todinho.

Pesquisadora: como era o seu cabelo antes do relaxamento?

Shani: Grande e cheio. Batia na cintura.

Pesquisadora: De que tamanho ficou depois do relaxamento?

Shani: No pescoço, bem curtinho.

Pesquisadora: Você usava ele solto quando ficou curto?

Sim, porque ele ficou baixo e um pouco liso. [sem volume].

(Shani, 09 anos. Entrevista concedida em março de 2018).

As primeiras contradições na fala de Shani refletem a sua intenção em nos oferecer o discurso que ela entende que queremos ouvir, referindo-se ao cabelo como “maravilhoso” – o uso frequente deste termo para se autodeclarar como negra, para falar sobre o cabelo ou qualquer elemento identitário, justifica a escolha que fizemos pelo nome Shani (de origem africana, significa maravilhosa) para representá-la. Entretanto, quando questionada sobre o uso do cabelo solto, o discurso se desfaz e revela uma relação conflituosa, entre a negação e necessidade de aceitar-se, marcada por uma linha tênue, fronteiriça, delineada pelo amor ao cabelo longo como símbolo de feminilidade e repulsa pelo fato de ser crespo e volumoso, símbolo que denuncia a sua negritude. Em diferentes momentos dos nossos encontros o cabelo se destaca como símbolo identitário, por vezes negado, por outras, aceito.

Na imagem abaixo Shani construiu seu autorretrato, destacando o que mais gostava no corpo.



Figura 2: Autorretrato de Shani.

Fonte: arquivo pessoal.

Ao apresentar o desenho de si, Shani destacou o cabelo grande, como realmente é, e optou pelo cabelo liso, em detrimento de representá-lo crespo ou cacheado. A princípio, Shani se descreve sempre como “maravilhosa”,

autorrepresentada por um discurso pacífico que camufla seus conflitos internos com a estética, enquanto elemento identitário. Com os cabelos alisados, Shani se vê enquadrada no padrão eurocêntrico, estabelecido historicamente, que caracteriza a “mímica” – na acepção de Bhabha (1998, p. 130), uma das estratégias mais ardilosas da dominação colonial – “como objeto de representação de uma diferença que é ela mesma um processo de recusa”, que se caracteriza como uma “[...] camuflagem, não uma harmonização ou repressão da diferença, mas uma forma de semelhança que difere da presença e a defende, expondo-a, em parte metonimicamente” (BHABHA, 1998, p. 135). Assim, alisar o cabelo é uma forma de imitar o modelo, o padrão colonizador estabelecido socialmente, entretanto, a imitação não faz de Shani a imagem e semelhança idealizada. Desta forma, a mímica produz, numa relação ambivalente deslizante, um entre-lugar, conflituoso, intersticial (BHABHA, 1998).

Noutra perspectiva, também em âmbito identitário, Shakia questiona o seu lugar no mundo. O nome escolhido para representá-la significa “semelhante à sua mãe” e reflete a dor de uma menina de 11 anos, que sofre com a perda da mãe desde os sete anos. Shakia tem a pele clara e o seu conflito identitário começa pela aparência física que faz lembrar a sua mãe – uma aproximação positiva das suas memórias afetivas e vínculo materno –, mas, ao mesmo tempo, a afasta, simbolicamente, do pai. O que incomoda Shakia é o fato não ser identificada pelos desconhecidos, automaticamente, como filha do seu pai; ao passo que a enteada, uma menina negra, de pele escura, é. Shakia se identifica como “amarela [...], entre o branco e o negro”, na sua fala parece criar um entre-lugar (BHABHA, 1998) que a deixa dividida entre o seu lugar de privilégio, quando o assunto é racismo, mas, ao mesmo tempo, esse mesmo lugar, ao seu ver, estabelece uma distância do pai, por ser negro.

Numa dimensão individual e coletiva, as falas das meninas refletem a pauta da luta travada pela Criliber, quando da sua fundação, até os dias atuais, enfrentando dinâmicas e dificuldades que caracterizam o movimento de resistência, em prol do desenvolvimento de ações afirmativas que possibilitem a construção identitária das crianças da comunidade. Neste sentido, seu líder afirma: “não quero que essas crianças vivam com ódio delas mesmas por serem negras. Eu luto para que elas se orgulhem. Minha mãe me ensinou a olhar por elas. Eu me lembro dela dizendo: ‘enquanto tiver uma criança na rua, minha casa vai continuar aberta. É daí que eu tiro força pra seguir na luta, minha amiga’” (entrevista concedida em fevereiro de 2018).

### **3 práticas educativas do povo xokó: De subalternizados a protagonistas**

Procuramos aqui fazer uma reflexão sobre o lugar da escola para os povos indígenas e, mais especificamente, na trajetória do povo indígena Xokó, sob a perspectiva do

pensamento decolonial e da interculturalidade. A história da educação escolar deste povo teve início muito antes de existirem escolas em suas terras. A primeira sala de aula foi a sala da casa de D. Enói, antiga parteira da região, que, apesar da pouca escolaridade, começou a gratuitamente ensinar às crianças as primeiras letras. Gradativamente, com o aumento do quantitativo de alunos, as famílias que possuíam casas com salas maiores foram cedendo os espaços para as aulas.

No início dos anos 1970, os Xokó<sup>3</sup> ainda eram trabalhadores rurais nas terras da região, a serviço dos fazendeiros e, devido a isso, os mais jovens não sabiam que possuíam uma ancestralidade indígena, pois esta somente veio a ser reassumida pelo grupo após a reconquista das terras, em 1979. Contudo, apesar do cenário de ausência de recursos para a educação escolar, eles mesmos envidaram esforços para que as crianças tivessem acesso aos estudos.

Posteriormente, a criação de uma escola na aldeia passou a ser um ponto de reivindicação dos Xokó, que solicitaram uma escola na ilha durante uma visita do delegado da Fundação Nacional do Índio (Funai), em janeiro de 1981, além de outras demandas (COMISSÃO, 1983). Em ofício, o representante do órgão indigenista responde à solicitação alegando que não era possível atender ao pleito, visto que os Xokó ainda não tinham sido reconhecidos pela própria Funai como “Comunidade indígena” (COMISSÃO, 1983, p. 5). Este posicionamento é, no mínimo, contraditório, pois o mesmo órgão, desde 1979, já fornecia uma série de recursos e serviços ao grupo, como: envio de alimentos, lonas para se abrigarem, ferramentas e advogados para os representarem frente à Justiça. Todavia, a Funai negou-se naquele momento a pleitear uma escola para os Xokó. Diante disso, os membros da Comissão Pró-Índio de Sergipe<sup>4</sup> mobilizaram-se para garantir pelo menos uma professora que os atendesse.

A criação da escola foi uma bandeira levantada pelos Xokó que só começou a se concretizar em 1983, a partir das reivindicações do cacique Damião dos Santos e de José Apolônio, então vice-cacique, junto ao governo do Estado. Construído o primeiro prédio, que possuía apenas uma sala de aula, outra solicitação foi feita pelos indígenas: que pudessem escolher o nome da escola, que passou a ser “Escola Indígena Estadual Dom José Brandão de Castro”, em homenagem ao bispo a quem os Xokó tanto são gratos, pela sua participação na trajetória de luta pela terra. A este respeito, no Projeto Político Pedagógico (PPP) consta: “E em agradecimento a Dom José, o povo Xokó resolveu colocar o seu nome na escola para ser lembrado e respeitado a todo instante por esta nação”. Todavia, o governo não acatou no primeiro momento esta solicitação e, diante disso, os Xokó não aceitaram o funcionamento da escola, que ficou sem o documento de ato de criação.

A situação da educação escolar dos Xokó começou a se modificar apenas em 1994, com a criação do Núcleo

3 O termo Xokó é aqui utilizado no singular, seguindo a Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais, que estabeleceu uma padronização para a grafia dos nomes de sociedades e línguas indígenas no Brasil, na 1ª Reunião Brasileira de Antropologia, em 1953.

4 A Comissão Pró-Índio de Sergipe (CPI/SE), foi formada na década de 1980 por antropólogos sergipanos, a exemplo de Beatriz Dantas, Fernando Lins, Luiz Alberto dos Santos e Hélia Barreto, buscando dar visibilidade e suporte à causa indígena.

de Educação Indígena (NEI), na Secretaria de Estado da Educação (Seed), sendo a situação da escola regularizada a partir do Decreto de Criação nº 15.903 de 31 de maio de 1996. Desta forma, a criação do NEI e, posteriormente, do Núcleo de Educação da Diversidade e Cidadania (Nedic), foram ações estabelecidas em consonância com as políticas públicas no âmbito federal que foram estabelecidas principalmente na década de 1990, como resposta às demandas colocadas pelo Movimento Indígena. No entanto, um fato chama a atenção: o atendimento a essas demandas se deu no sentido inverso ao que ocorreu em âmbito nacional.

No Brasil, as demandas relacionadas aos afrodescendentes tiveram visibilidade, primeiro, com a lei 10.639, promulgada em 2003. Enquanto isso, o dispositivo legal que trata da temática indígena foi aprovado somente em 2008. Contudo, no caso de Sergipe, o atendimento às demandas dos indígenas já ocorria desde a década de 1990, o que indica a eficácia da mobilização do movimento indígena no estado, assim como a importância das alianças estabelecidas. Neste sentido, os Xokó foram protagonistas de seu processo de busca pelo acesso à educação escolar, o que foi demonstrado por meio dos esforços empregados para o atendimento a esta demanda, mas não apenas, pois eles lutaram não só para ter uma escola, mas para que esta lhes fosse significativa. Contudo, apesar de já terem se passado três décadas de sua existência, alguns desafios ainda não foram superados.

Por um lado, sua especificidade está bastante clara na legislação que rege o tema, por outro, sua prática ainda sofre muitas limitações burocráticas. Na escola indígena Xokó há um complicador para o atendimento do que é preconizado nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1994): a alta rotatividade de professores, posto que os não indígenas geralmente ficam apenas o tempo de cumprir o estágio probatório, que dura três anos. Fatores como a distância da capital, dificuldade ou indisponibilidade para residir na própria terra indígena, entre outros, dificultam a retenção desses docentes, o que gera grande preocupação, tanto por parte da gestão da escola, quanto da própria comunidade. A este respeito, a diretora Ângela Apolônio<sup>5</sup> explica as implicações deste contexto.

A gente está querendo, está tentando, que a nossa escola seja específica e diferenciada, porque específica a gente já tem a consciência que ela é, porque ela é nossa. A nossa escola não atende nenhum outro aluno que não seja Xokó, que não seja daqui da comunidade, ela é específica, é nossa. E diferenciada a gente também entende que ela é. Tem algumas diferenças, mas eu também acredito que está precisando muito, para ser uma escola realmente indígena. Porque essa semana mesmo chegou um professor, na próxima semana já sai outro. A gente está com grande problema

<sup>5</sup> Ângela Apolônio Rosa Lima é diretora do Colégio Indígena “Dom José Brandão de Castro”. É pedagoga e especialista em Psicopedagogia e Coordenação Pedagógica.

de rotatividade de professores, uma grande quantidade de professores não índios que não são da comunidade. Professores que chegam aqui, que não tem nenhum conhecimento da nossa comunidade, da nossa cultura. Então chegam aqui para trabalhar, aí a gente vai passar tudo para eles poderem se adaptar. Aí quando começam a se adaptar, sai e entra um novo. [...] Essa é a dificuldade desses professores que não têm conhecimento da nossa comunidade, mas a gente procura falar com eles para trabalhar sempre a realidade, a nossa realidade, sempre partindo da nossa realidade! Nós temos dois livros didáticos, pela Secretaria de Educação, mas foi a escola com os alunos e a comunidade que produziram o livro. E assim a gente vai fazendo, só que olhando para outras escolas, para as escolas de Alagoas, as escolas de Pernambuco, a nossa escola ainda precisa muito para ser realmente uma escola diferenciada (LIMA, 2017).

A partir da narrativa da professora Ângela, são evidenciados diversos desafios para que a escola cumpra o que determina a legislação referente à Educação Escolar Indígena (EEI). Acerca do aspecto do bilinguismo, é ponto pacífico que não se aplica ao caso da escola Xokó, visto que sua língua materna não foi recuperada. Todavia, como é possível uma escola indígena que, além de específica e diferenciada, seja também intercultural, se seu corpo docente, em sua maioria, não é indígena? No entanto, esta realidade não é exclusiva do estado de Sergipe. Bergamachi (2005) levanta uma crítica à distância existente entre o que está previsto na legislação – em que tudo parece perfeito e propício – e a prática. Segundo a autora:

Assim, descrita, a legislação da educação escolar indígena parece oferecer todas as possibilidades de concretização. Entretanto, as leis específicas encontram entraves burocráticos que emperram a sua realização. Apenas um exemplo para ilustrar: as escolas indígenas têm a prerrogativa legal de contratar funcionários da própria comunidade, porém, a lei de contratação de funcionários públicos estaduais impede a admissão de trabalhadores que não possuam um grau mínimo de letramento e escolarização, excluindo a possibilidade de contratação de pessoas índias, pois são raros os adultos escolarizados nas comunidades indígenas, especialmente Guarani [...]. (BERGAMACHI, 2005, p. 412-413).

Este caso dos Guarani do Rio Grande do Sul é um entre muitos outros que poderiam exemplificar as diversas dificuldades de ordem burocrática, existentes em todo o país, acerca da formação de equipes docentes para as escolas indígenas. São necessárias ações que contemplem seus

anseios, e também estejam de acordo com a própria legislação vigente. Todavia, em ambos os casos – os Xokó e os Guaraní –, fica evidenciado o protagonismo dos indígenas, superando as limitações que se apresentam e posicionando-se quanto às suas demandas.

Outros aspectos são complicadores deste contexto, como os limitados recursos destinados a este setor, o que reduz suas possibilidades de atuação, sobretudo na formação continuada dos professores. Além disso, a preocupação com a presença de professores não indígenas é notória. Contudo, há o reconhecimento de que, apesar das limitações em termos de formação continuada, estes professores, em geral, se esforçam para adequar-se à realidade, tanto da escola, quanto do povo Xokó.

Neste sentido, a abertura do corpo docente ao diálogo intercultural se faz de grande importância e se isso é um grande desafio para os professores indígenas, para os que não o são parece ser ainda maior. Problematicar estes aspectos se faz de grande relevância, pois, se por um lado evidencia a necessidade da resolução da questão relacionada ao corpo docente da escola indígena, por outro traz à tona a importância da compreensão da cosmovisão dos povos indígenas e o que eles mesmos têm como valores. Tudo isso corrobora a violência que o pensamento colonial reproduz ainda hoje, o que dificulta o entendimento de que cada povo possui suas próprias referências, pois a visão de mundo é “o quadro que elabora das coisas como elas são na simples realidade, seu conceito de natureza, de si mesmo, da sociedade. [...]” (GEERTZ, 2008, p. 93).

Diante desta realidade, em que a vivência da interculturalidade também é permeada por conflitos, necessário se faz que a escola tenha significado e importância para o grupo onde está inserida, especialmente grupos étnicos, e que as práticas desenvolvidas ocorram em consonância com suas aspirações e cosmovisões. Sem isso, corre-se o risco de minimizar a educação indígena, intercultural e simbólica, em detrimento de uma educação escolar que preconiza a interculturalidade, mas que, na prática, se faz colonizadora. Daí a importância dos professores que atuam na EEI serem indígenas da mesma etnia do território onde se encontra a escola, de maneira que a sua prática pedagógica esteja intimamente relacionada com suas próprias experiências vividas.

Neste contexto, a escola, segundo o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), é “um dos espaços que a comunidade Xokó tem para valorizar e fortalecer a identidade étnica do grupo” (PROJETO, 2017). Desta forma, nas práticas educativas ali desenvolvidas, também se fazem presentes as tensões que se estabelecem a partir dos intercâmbios entre o universo indígena e o não indígena. Sobre esta discussão, Woodward afirma:

As identidades são produzidas em momentos particulares no tempo. Na discussão sobre

mudanças globais, identidades nacionais e étnicas ressurgentes e renegociadas e sobre os desafios dos ‘novos movimentos sociais’ e das novas definições das identidades pessoais e sexuais, sugeri que as identidades são contingentes, emergindo em momentos históricos particulares. Alguns elementos dos ‘novos movimentos sociais’ questionam algumas das tendências à fixação das identidades da ‘raça’, da classe, do gênero e da sexualidade, subvertendo certezas biológicas, enquanto outros afirmam a primazia de certas características consideradas essenciais (WOODWARD, 2000, p. 39).

A identidade Xokó supera certezas biológicas e características fenotípicas, buscando na história sua legitimação, e, nas práticas educativas, sua preservação. As práticas educativas – escolares e não escolares – são elaboradas e reelaboradas constantemente, buscando reafirmar a identidade étnica, se apropriando de meios de propagação de sua história, a partir de sua própria perspectiva. Exemplo disto são os livros, programas de rádio e a inserção cada vez maior de indígenas no ensino superior, notadamente em programas de pós-graduação. Todavia, são muitos os desafios, pois a sociedade não indígena ainda é permeada por preconceitos contra os indígenas, que a educação escolar ainda não conseguiu combater.

No que tange à formação continuada dos professores que atuam na EEI, apesar do contexto desfavorável em termos de recursos, são realizados periodicamente encontros pedagógicos em que a equipe se desloca para a escola para reuniões mensais com a comunidade escolar. Para atender às demandas levantadas pelos próprios estudantes, são também realizadas algumas oficinas, a exemplo de encontros de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

A escola, que atualmente atende cerca de 70 alunos, conta ainda com um Conselho Escolar Indígena Xokó, formado pela direção, coordenação, cacique e pajé, que periodicamente se reúnem para discutir os rumos da educação escolar ofertada à comunidade. Neste sentido, no PPP se encontra prevista esta especificidade, contemplando os rituais e principais celebrações, tanto católicas quanto indígenas, sendo propostos alguns objetivos a serem alcançados, entre eles:

- Fortalecer a identidade cultural Xokó estabelecendo relações entre o presente e o passado dos povos indígenas dentro da comunidade;
- Organizar o trabalho pedagógico dentro da escola redefinindo caminhos e ações para a socialização do conhecimento, promovendo maior interação com a comunidade;
- Contribuir para a conscientização de uma educação intercultural, específica e diferenciada;

Fortalecer a identidade, a cultura e as tradições do povo indígena Xokó;  
Valorizar os saberes tradicionais na formação escolar de nossas crianças e jovens (PROJETO, 2017, p. 14).

Com vistas à consecução desses objetivos, a equipe docente do colégio procura trabalhar a partir de projetos que abordem temáticas que sejam significativas para os alunos. Exemplo disso é o projeto “Valorizando as raízes do povo Xokó”, nele são desenvolvidas ações a partir da troca de ideias entre alunos, professores e coordenação, coleta de ervas medicinais, sementes, penas e outros materiais da natureza. São realizadas oficinas com alunos, professores e coordenação para confecção de colares, brincos e outros adornos, além da produção de peças de cerâmica. Há, ainda, oficinas para fabricação de sabonetes e xaropes a partir dos elementos retirados da natureza do local. Com este tipo de ação, o principal objetivo é promover o envolvimento entre a comunidade escolar e comunidade local trocando conhecimentos.

Segundo as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, para que a escola indígena seja intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, alguns aspectos precisam ser contemplados. A exemplo do que é preconizado nas Diretrizes, existe a necessidade da formação dos indígenas como pesquisadores de suas próprias línguas, história, geografia, meio ambiente, saúde, entre outros aspectos. Neste sentido, a escola tem buscado, por meio de suas práticas educativas, trabalhar com os alunos esses aspectos, tanto no currículo escolar, quanto nos projetos. Assim, quanto à formação de indígenas como escritores e redatores de material didático pedagógico, referente aos etnoconhecimentos de suas sociedades, foram realizadas oficinas na escola, por intermédio das quais houve a produção de três livros didáticos, bastante utilizados pelos professores, tanto os que são Xokó, quanto os não indígenas.

No âmbito da gestão escolar, a instituição é gerida pelos próprios Xokó, que possuem autonomia quanto à criação do currículo, apesar deste ser bastante similar aos currículos praticados em escolas não indígenas. Neste contexto, identificamos que o diferencial do Colégio Indígena Dom José Brandão de Castro não está em seu currículo, mas na pedagogia de projetos, cujas ações perpassam todo o calendário escolar, conectando os conhecimentos gerais previstos na legislação educacional vigente com os conhecimentos específicos da história e cultura do povo Xokó.

Neste sentido, a interculturalidade praticada na escola indígena pode ser considerada como funcional, no que tange à sua composição curricular, e crítica, quanto às suas práticas pedagógicas. Funcional em seu currículo por este reproduzir a lógica não indígena, a qual os Xokó têm buscado acompanhar, provavelmente, pela necessidade de inserção no mercado de trabalho. Como afirma Vera Candau:

[...] La educación intercultural se limita a introducir algunos contenidos relativos a diferentes culturas, sin afectar el currículo como un todo, así como la considerada “cultura común” y de los conocimientos y valores considerados “universales”. [...] (CANDAUI, 2013, p. 154).

Quanto às suas práticas pedagógicas, a escola pratica uma interculturalidade crítica porque, apesar e para além de seu currículo, são constantemente engendradas práticas educativas que, enxergadas por uma perspectiva decolonial, podem ser compreendidas como formas encontradas pelos indígenas de preservar sua memória/identidade. Ademais, a educação intercultural não se dá apenas de forma circunscrita ao currículo explícito, mas também por meio do currículo oculto e das relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos envolvidos (CANDAUI, 2002). Estas práticas superam o pensamento ocidental de fragmentação e hierarquização dos saberes, preservando a memória/identidade, e valorizando os aspectos tradicionais do povo Xokó.

Neste contexto específico, como também no cenário nacional, pensar a EEI na atualidade remete a uma reflexão sobre a ideia de pensamento de fronteira (GROSGUÉL, 2008), pois os povos indígenas, ao invés de rejeitarem a escolarização, subsumem suas cosmologias e epistemologias no mundo não indígena. Ao invés de se fecharem em suas próprias visões de mundo, dialogam e redefinem posições, saindo da condição de subalternizados, para a de protagonistas.

Mais do que isso, o povo Xokó tem assumido o protagonismo do seu presente e superado as perdas do passado quando, devido ao processo colonizador, muitas sociedades que foram colonizadas permaneceram com o ranço do pensamento colonial. Neste sentido, segundo Quijano (2014, p. 807), “[...] la perspectiva eurocéntrica de conocimiento opera como un espejo que distorsiona lo que refleja.” Ou seja, os povos colonizados no passado – indígenas, quilombolas e outros –, ao vislumbrarem sua imagem projetada neste espelho eurocêntrico, tendem a aceitá-la como natural, por não a perceberem como distorcida.

### Considerações finais

Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial (WALSH, 2013, p. 25).

A partir da perspectiva decolonial, construímos este artigo com o fito de refletir acerca do potencial educativo

das práticas empreendidas em espaços historicamente marginalizados, o Quilombo Maloca e a tribo indígena Xokó. Unimos as possibilidades de pensar as relações étnico-raciais e o ensino de história, a partir das ações cotidianas sistematizadas por grupos que resistem e protagonizam suas próprias histórias.

Elencar como foco de análise as práticas educativas de resistência, nos contextos desses grupos e sujeitos, implica reconhecer a manutenção dos padrões eurocêntricos, estabelecidos socialmente, pela educação colonizadora e, sobretudo, pela própria estrutura da sociedade brasileira. Neste sentido, acreditamos que os povos originários têm traçado estratégias e criado possibilidades de descortinar e desnaturalizar o racismo e a desigualdade social, (re)construindo identidades, resistindo e reinventando seus modos de vida e insurgência.

A constituição do ser quilombola traz em seu bojo experiências e memórias de um povo que tem sua história marcada pela luta e resistência às amarras impostas por um sistema de produção escravista. Deste modo, discorreremos acerca de identidades, a partir das falas de crianças que vivenciam experiências, dentro e fora da Maloca, que perpassam as relações étnico-raciais e extrapolam as quatro paredes da sala de aula. Fomos guiadas pela potência infância, de identidades e conflitos que pautam as ações desenvolvidas pela Criliber – aqui compreendidas como práticas que educam, potencializam a vida, produzem cultura e história, numa dimensão plural, individual e coletiva, sobretudo, dinâmica.

Da mesma forma, para os povos indígenas, a educação é prática do cotidiano, repleta de significados que dizem respeito às suas crenças e vivências, as quais a sociedade não indígena muitas vezes não está preparada – ou aberta – para compreender. Neste sentido, a escola indígena se configura em espaço de recriação e não de transmissão unilateral, visto que os povos indígenas são agentes nessas relações, e não meras vítimas de processos impositivos. Na reflexão sobre a educação escolar dos Xokó, percebemos que, mesmo não sendo ainda um modelo ideal, trazendo em si contradições e ambiguidades, a escola indígena é um importante espaço de aprendizado, tanto escolar, quanto social, tendo em vista que a comunidade está dentro dela.

Em suma, compomos este texto com as falas de sujeitos, apresentando seus conflitos, experiências, e, sobretudo, os sentidos que atribuem às suas identidades. Colhemos dos seus depoimentos práticas do cotidiano que, ao nosso ver, fazem resistir, e é justamente pela força resistência que educam, empoderam e produzem representatividade. A partir das falas dos sujeitos, que perpassam este texto e permeiam as nossas reflexões, enxergamos possibilidades para pensar o ensino de História, na trilha da interculturalidade, superando os padrões eurocêntricos estabelecidos pelo colonialismo e reconhecendo que as relações culturais e identitárias são dinâmicas e plurais. Destarte,

educar para as relações étnico-raciais, a partir do ensino de História, abre caminhos para problematizarmos a naturalização do racismo e suas permanências; bem como contarmos, enquanto professoras, em sala de aula, histórias “outras”, protagonizadas por sujeitos “outros”, atores e autores de suas próprias vivências, marcadas pela potência de (re)existir para/com seus pares, de preservar e (re)inventar a tradição para fortalecer o sentimento de pertencimento racial e cultural, numa esfera individual e coletiva, identitária, fronteiriça, conflituosa, múltipla.

## Referências

BOLETIM COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **A outra vida dos Xocó**. Perdizes: comissão pró-índio, maio/junho 1983.

BERGAMACHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 401-415.

BHABHA, Homi. Tradução Myriam Ávila et al. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.

CANDAU, Vera M. F. Educação multicultural: tendências e propostas. In: CANDAU, Vera M. F. (Org.) **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 81-101.

CANDAU, Vera M. F. Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 145-163.

CAVALLEIRO, Eliana. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

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

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed., reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global, **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], n. 80, 2008. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/697>>. Acesso em: 8 dez. 2017.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T. et al. (Org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIMA, Ângela Apolônio Rosa. **Depoimento** [2017]. Entrevistadora: Valéria Maria Santana Oliveira. Terra Indígena Caiçara/Ilha de São Pedro, Porto da Folha/SE. Entrevista concedida no âmbito da pesquisa da Tese de Doutorado: “Memória/Identidade Xokó: práticas educativas e reinvenção das tradições” (PPED/UNIT, 2018).

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

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

MUNANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do “alunado negro”. In: AZEVEDO, José Clóvis de (Org.) **Utopia e democracia na Escola Cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 235-244.

PROJETO Político Pedagógico (PPP). Colégio Indígena Estadual Dom José Brandão de Castro. Ilha de São Pedro/Aldeia Xokó/Porto da Folha/SE, 2017.

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder** / Aníbal Quijano; selección a cargo de Danilo Assis Clímaco; con prólogo de Danilo Assis Clímaco. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2014, p. 777-832.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **Ensaio em antropologia histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

SANTOS, Alexsandro. Eles têm a cara preta. In: SANTOS, Gislene Aparecida dos. (Org.). **Coleção Percepções da Diferença**. Negros e Brancos na escola. São Paulo: Ministério da Educação, vol. 10, 2007.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. (Org.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. TOMO I. Quito: Abya Yala, 2013, p. 23-68.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

WITTMANN, Luisa T. Introdução ou a escrita da História Indígena. In: WITTMANN, Luisa T. (Org.) **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 9-20.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

Recebido em: 21/07/2018

Aprovado em: 16/11/2018

Publicado em: 31/12/2018