

AS CONTRIBUIÇÕES E OS DESAFIOS DO PENSAMENTO DECOLONIAL: UMA ANÁLISE APLICADA AO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

José Luiz Pereira de Morais

Resumo:

O presente artigo, movido pelo contexto contemporâneo de fortes ameaças às populações acêntricas no Brasil, parte da premissa de que o ambiente educacional é um campo político de contínua reelaboração do saber/poder, ora pela conformidade, ora pela resistência às práticas colonizadoras de ordem epistêmica. O objetivo principal é articular os fundamentos do pensamento decolonial com a proposta pedagógica do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Roraima. Este estudo visa saber que tipo de construção do conhecimento é suscitado pela arquitetura do seu projeto político-pedagógico, e em que medida a formação dos professores de História em Roraima, no contexto fronteiriço e de forte diversidade cultural, se distancia ou se aproxima das estratégias de dominação do saber e do poder. Os procedimentos metodológicos se fazem interdependentes: o estudo bibliográfico com foco sobre os fundamentos da decolonialidade e a análise aplicada a partir da pesquisa documental do projeto político, além de entrevistas com docentes do referido curso. Ao final, a análise aponta para a importância de imediata reformulação de sua proposta pedagógica com fins de aprofundar o complexo processo de desconstrução de perspectivas teóricas e metodológicas ainda inspiradas demasiadamente em matrizes colonizadoras.

Palavras-chave: Decolonialidade; Projeto Político-Pedagógico; Licenciatura em História; Roraima.

Abstract:

This article, driven by the contemporary context of strong threats to the accentric populations in Brazil, is based on the premise that the educational environment is a political field of continuous re-elaboration of knowledge/power, sometimes by conformity, sometimes by resistance to colonizing practices of epistemic order. The main objective is to articulate the foundations of decolonial thought with the pedagogical proposal of the History undergraduate course at the Federal University of Roraima. This study aims to know what type of knowledge construction is raised by the architecture of its political-pedagogical project, and to what extent the training of History teachers in Roraima, in the border context and with a strong cultural diversity, is distant from or close to the strategies of domination of knowledge and power. The methodological procedures are interdependent: the bibliographical study focused on the foundations of decoloniality and the analysis applied from the documentary research of the political project, as well as interviews with teachers of the course. At the end, the analysis points to the importance of the immediate reformulation of its pedagogical proposal in order to deepen the complex process of deconstruction of theoretical and methodological perspectives still inspired too much in colonizing matrices.

Keywords: Decoloniality; Political-Pedagogical Project; History Graduation; Roraima.

Introdução

Este artigo busca realizar uma análise crítica do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Roraima (UFRR), problematizando essa experiência para colocar em questão os fundamentos e os estudos decoloniais. Assim, a presente tarefa permite a articulação de um conjunto de conhecimentos na perspectiva decolonial frente às práticas cotidianas no ensino superior. Trata-se de um exercício político voltado a repensar o acirramento de posturas antidemocráticas afetando, sobretudo, os grupos historicamente acêntricos e marginalizados no país, mediante um poder central que invoca posturas discriminatórias e racistas, ampliando consideravelmente os efeitos trágicos da pandemia provocada pelo novo coronavírus. É ainda um convite a observar e analisar o ambiente educacional frente a esses desafios, como espaço de contínua reelaboração do saber/poder, que ora conforma às práticas colonizadoras, ora se insere como resistência a essas mesmas práticas, na tensionalidade e disputa de ordem epistêmica.

A tríplice fronteira Brasil-Guiana-Venezuela e suas gentes são alguns indicadores que tornam Roraima, o estado mais ao Norte do Brasil, um caldeirão de trocas culturais. Sendo Roraima um dos estados brasileiros que compõe a região amazônica, tem-se nessa pertença o compartilhamento de suas próprias contradições. O signo amazônico ao tempo em que significa grandiosidade e riqueza natural reverte-se diante da ação humana que provoca devastação, acirramento de investidas econômicas sobre a floresta, avanço do agronegócio, de grandes mineradoras e hidroelétricas, garimpagem ilegal incentivada por diferentes agentes do poder público, deixando um rastro “civilizatório” sobre o bioma e as comunidades ribeirinhas e indígenas. Esse panorama exploratório, extrativista e monocultor que recebe o nome de “progresso” e ganha impulso do governo federal se conecta com o projeto colonial de produção de desigualdade, subalternidade e violência.

Diante da construção do conhecimento que se estrutura com base no currículo e no projeto político-pedagógico, elaboramos de modo direto a seguinte questão: De que forma o PPP do curso de História da UFRR, instalado no contexto fronteiriço e de forte diversidade cultural, se distancia ou se aproxima das estratégias de dominação do saber e do poder?

Em tratativas para uma busca mais aproximada dessas respostas, adotamos como procedimentos metodológicos três frentes simultâneas: o estudo bibliográfico com foco sobre os fundamentos da decolonialidade, a pesquisa documental do projeto político-

pedagógico e entrevistas semiestruturadas com duas docentes do curso de Licenciatura em História da UFRR. O conteúdo das entrevistas colabora, especialmente, para a compreensão acerca das contribuições e dos limites da proposta ainda vigente e da proposta que já se anuncia como vistas à reformulação do PPP.

1.A transgressão e os fundamentos sobre a decolonialidade

O senso comum tem expressão pronta para desqualificar as atitudes de quem transgride, especialmente aplicada em contexto que une a adolescência e a desobediência: trata-se de “rebelde sem causa”. Dito assim, esvazia-se o sentido e as razões de base. Se formos atrás do significado da palavra, a transgressão é um agir humano que excede os limites estabelecidos, nesse contexto mais aplicado à concepção ética, aos valores e preceitos morais, aos códigos, às leis do Estado.

Optamos em fazer esse movimento inicial para indicar, de modo didático, o quanto não é simples pensar e ter atitudes decoloniais em nosso cotidiano. Ao unir a decolonialidade ao nível primeiro da transgressão, estamos lembrando de contrafluxos, de formas não regulares, de atritos, de (des)construção, quer seja sobre posturas e exercícios de poder nos mais recônditos ambientes, como no interior de uma relação familiar, quer seja sobre macro rupturas com o mundo social que nos cerca.

De certo, não há ausência de “causa”. Em perspectiva restrita ao Brasil, a causa se nutre do mais amplo, longo e perene processo que tem registros históricos desde o século XVI. Mais do que a ocupação e administração colonizadoras do território, a colonialidade e sua racionalidade estruturaram submissões desde o primeiro contato tanto em relação aos que aqui já viviam, os indígenas, quanto aos que vierem à força, os negros. Logo, a regra se elabora, herda e se ressignifica pelo exercício do poder, apoiado em sistemas convencionados de classificação de ordem social, econômica e cultural.

A visão hegemônica que hierarquiza as instâncias do viver dentro da racionalidade, advém de um processo histórico complexo amplamente discutido pelos estudos do grupo de pesquisa dedicado à colonialidade/ modernidade/ decolonialidade. A retórica estruturada dentro desse campo de investigação científica afirma ser a invasão europeia às sociedades do outro lado do atlântico, o marco inaugural da modernidade.

Essa denominada colonialidade do poder sustenta as bases do pensar, do agir e do educar dentro das sociedades ocidentais. O sistema capitalista reconfigura essas experiências de poder da colonialidade nas bases da sua manutenção, pois como afirma Aníbal Quijano, sociólogo peruano dos estudos decoloniais, “O capitalismo foi, desde o início, colonial/moderno e eurocentrado” (QUIJANO, 2005, p.120).

É nesse contexto que podemos entender as estruturas dentro da nossa realidade latino-americana e amazônica. Nessa perspectiva, a modernidade e a racionalidade, guiadas diretamente pela visão linear de progresso, promovem uma hierarquização dual e classificatórias sobre as diferenças, estabelecendo uma ordem que divide Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno (QUIJANO, 2005).

Em linhas gerais, as classificações sedimentam a exploração e “justificam” as desigualdades. O que se sobressai é um corpo de ideias e pensamentos que se põem a serviço dos interesses econômicos. Assim, essa relação de produção do capital sustentada na base de exploração da população negra e indígena, construiu, segundo Quijano, um padrão global de controle do trabalho guiado pela lógica de racialização nessas atividades, sendo a raça o critério base de classificação da população mundial.

A hierarquização dualista alimenta interpretações de baixa empatia e a não valorização de outras formas culturais de vivências e saberes. No processo de colonização se “descobriu” um grande número de povos, com culturas, memórias e identidades particulares. Os mais conhecidos, os Maias, Incas, Astecas e Chimus foram posteriormente reduzidos a uma única identidade: índios, sob a chancela colonial, racial e negativa. Tal interpretação também é aplicada às populações de origem africana, reduzidas a negros. “Esses fantasmas são aqueles que habitam nossa existência social, assediam nossa memória, inquietam cada projeto histórico, irrompem com frequência em nossa vida, deixam mortos, feridos e contundidos.” (QUIJANO, 2005, p.15).

Tamanha limitação das identidades originárias da América Latina e África refletem as metodologias construídas na instituição escola. Esse espaço passa a ser o ambiente de direcionamento e propagação desses ideais colonizados, em prejuízo às singularidades e seus saberes descentralizados.

Com base nessas indagações, surge a reflexão sobre outras formas de diálogo na construção educacional. A interculturalidade torna-se um caminho de ruptura no interior de um sistema que busca a homogeneização, um caminho para *sembrar* alternativas na construção social e educacional dos nossos sujeitos Latino-americanos.

Catherine Walsh (2017), importante pedagoga dos estudos decoloniais, utiliza as abordagens de Maldonado-Torres para apontar o indeclinável movimento de construção de ressonância dos gritos e *grietas* decoloniais, ressoando a voz ativa na política, na cultura e na educação.

Los principios del giro de-colonial y la idea de de-colonización se fundan sobre el “grito” del espanto del colonizado ante la transformación de la guerra y la muerte en elementos ordinarios de su mundo de vida, que viene a transformarse, en parte, en mundo de la muerte, o mundo de la vida a pesar de la muerte [...]. Son muchos los tipos de intervenciones críticas de los colonizados/racializados [...]. La orientación fundamental de este tipo de intervenciones, y la actitud correspondiente, se remiten al espanto y al grito de la subjetividad viviente y donadora frente a la modernidad/ colonialidad (Maldonado-Torres, 2007: 159-160 apud WALSH, 2017, p.25).

Ainda conforme a autora não se trata de gritar pelos indígenas, negros, mulheres e etc. O movimento é o de escutar e fazer ouvir esses saberes outros nos mais diversos campos, ressoando de forma relacional com a luta empenhada em conjunto e com a voz ativa desses sujeitos (WALSH, 2017).

A colonialidade conduz a uma reflexão sobre a interculturalidade que nos propósitos deste artigo oferece fôlego para refletir a educação universitária e as matrizes formadoras do curso de Licenciatura em História na UFRR. Conforme afirma Catherine Walsh, a interculturalidade não se limita a uma conceituação crítica da colonialidade e sua estrutura histórica de subalternização dos sujeitos racializados. A interculturalidade representa uma potência capaz de construir um pensar outro. Tal movimento requer uma preocupação de onde parte a crítica, o que a autora ressalta como *topologización de la crítica*. Ana Sofia Sora (2017), em artigo intitulado “Crítica, política y pedagogía decolonial. Una lectura a contrapelo”, ressalta essa construção científico-política de Catherine Walsh, na qual a estruturação do pensar outro não é vinculado ao Estado nem a academia, sendo esses espaços ambientes de reprodução colonial, essas demandas vindas de “abajo”, surgem e crescem pelas reivindicações dos movimentos sociais.

Esta relación entre interculturalidad y los discursos multi o pluriculturalitas no se limita a la esfera estatal, también se encuentra en la academia. [La filosofía intercultural] en vez de promover un diálogo de pensamientos diferencialmente localizados y basados en un reconocimiento de que la filosofía claramente ha perpetuado la diferencia colonial y epistémica, la interculturalidad entendida y practicada aquí sirve para promover una inclusión desprovista de lugar político. Es decir, da la apariencia de inclusión mientras que, en la práctica, fomenta la exclusión de pueblos indígenas o afros [...] como sujetos con una agencia y una crítica epistémica, política y cultural, con pensamientos que radicalmente difieren en lógica y fundamentos... (Walsh, C. 2005a, 46).

A academia, compreendida como espaço de reprodução de colonialidades, muitas vezes exerce um processo de exclusão dos saberes outros.

2. O Projeto Político-Pedagógico do curso de História da UFRR

O curso de História da UFRR foi criado em 1990 e carrega o legado de ser o primeiro curso reconhecido na instituição, por meio da Portaria Ministerial de número 484, de 5 de maio de 1995 (PPP, 2012, p.4). Além de ser o responsável pela primeira turma formada na instituição, sua trajetória é intimamente ligada aos caminhos inaugurais da Universidade Federal de Roraima (primeira instituição de ensino superior no estado), e como tal, passou por alterações na sua formação pedagógica ao longo desses 26 anos.

Considerando a centralidade que a interculturalidade assume nesse diálogo que se vem construindo, é importante destacar que a Universidade Federal de Roraima é pioneira no Brasil na oferta de cursos superiores de formação indígena. Desde 2001, por meio da Resolução nº 015 do Conselho Universitário, o Instituto Insikiran vem enfrentando o desafio de realizar um ensino em bases diferenciadas e intercultural com os povos indígenas de Roraima, por meio da oferta dos cursos de Licenciatura Intercultural e os bacharelados em Gestão Territorial Indígena e Gestão em Saúde Coletiva indígena¹. A instituição também realiza anualmente o Processo Seletivo Indígena – PSEI, com oferta de vagas específicas para indígenas nos cursos da instituição. Sobre essa referência mais ampla do papel da universidade, ao menos três situações precisam ser sublinhadas: o processo que culminou com a criação do Instituto Insikiran e o PSEI como política afirmativa deu-se na fricção de interesses, com resistência estabelecida no interior da

¹ Disponível em https://ufr.br/insikiran/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=268 Acesso em 27 dez 2020.

própria academia; a elaboração dessas propostas tem contado ativamente com a atuação dos movimentos sociais indígenas, num movimento de fora para dentro e de dentro para fora; e, por fim, o Processo Seletivo Indígena tem se mostrado uma política parcial de inclusão, uma vez que os alunos indígenas enfrentam um distanciamento abissal dos seus saberes e construções filosóficas de pensar o mundo no construir educacional dos cursos acadêmicos.

Conforme a mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação na UFRR, Ariene dos Santos Lima, comunicadora indígena da etnia Wapichana, o PSEI deve ser entendido como uma conquista, por garantir o ingresso especificamente de indígenas no ensino superior. Porém, a inclusão não se limita ao acesso à universidade.

Muitos indígenas conseguem entrar na universidade, a grande dificuldade está após isso, muito por conta da questão de logística, da mudança de ambiente. E não é uma pequena mudança, é drástica, muda o convívio familiar, o convívio na comunidade. Enfim, a grande discussão hoje é: Como se pode manter o aluno indígena na universidade? Muitos desistem por conta dessas mudanças, por conta do conhecimento que é fora um pouco da caixa. Os alunos indígenas, antes de ingressarem na universidade, tem o seu próprio ensino que é diferenciado. Não é só ter um vestibular específico, precisa ter um ensino específico. A universidade não está preparada para receber alunos indígenas em outros cursos, além do Insikiran. Às vezes até o próprio Insikiran tem um pouco de falha nisso, porque muitas vezes os professores que chegam, novatos, não sabem lidar com os alunos indígenas. Aí entra aquela questão da imposição, a violência cultural, na tentativa de fazer o aluno se adaptar aquele meio, deixar para traz todo o seu contexto histórico para enquadrar ele no sistema, no ensino que consta na universidade. Então, o PSEI é um caminho, mas é a partir daí que surgem os diversos problemas: como ele vai ter abertura, como vai ser esse conhecimento, vai ser igual? Se vai ser igual, entendem que há uma diferença? Há uma questão cultural predominante. Quando se fala de inclusão é olhar para todos os lados, porque não é somente entrar, é ficar. O que acontece mais vezes, nos cursos que não são do Insikiran, é a evasão.²

Esse grande parêntese que intervala o raciocínio mais direcionado ao curso de História da UFRR e sua proposta pedagógica é intencional para perceber que no contexto institucional há variações bem marcadas sobre a capacidade de construir espaços e saberes decoloniais, sendo necessário avaliar a atuação de cada curso mediante esse

² Entrevista com a comunicadora indígena Ariene dos Santos Lima, realizada por aplicativo de áudio, em 04 de janeiro de 2021.

desafio. É o que passaremos a fazer agora de forma mais dirigida à Licenciatura em História.

A construção de um Projeto Político-Pedagógico estrutura as intencionalidades e propósitos da Instituição e/ou curso. Mas além de ser guia para a formação de profissionais em diferentes áreas, o PPP é um termômetro que deve indicar as necessidades de conhecimento e saberes de uma sociedade. A qualidade do ensino não se desvincula da qualidade da vida, dos desafios para assegurar os direitos humanos, devendo estabelecer interfaces de compreensão e de modificação da própria realidade.

A construção do PPP é a forma objetiva de o curso de graduação dar sentido ao seu saber fazer enquanto instituição acadêmica; é a possibilidade concreta de seus sonhos, onde ações são desconstruídas e reconstruídas de forma dinâmica e histórica; é a revelação de seus compromissos, sua intencionalidade e, principalmente, a identidade de seus membros (PASSAMANI STOCCO, 2011, P. 3).

O Projeto Político-Pedagógico em vigor no curso de História da UFRR teve sua última atualização em 2012, de acordo com a resolução 009/2012-CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão). Entretanto, como aponta a professora Carla Monteiro, docente titular do curso, essa resolução é uma atualização do PPP elaborado no ano de 2007. “Não é um PPP novo, é apenas uma adequação legal que foi feita em 2012. O grosso ainda é o PPP que foi implantado lá em 2007.”³

Até 2012, o curso de História da UFRR funcionava no formato diurno e com dupla formação: licenciatura e bacharelado. Como a professora relata, em decorrência da lei nº 12.089, de 11 de novembro de 2009, a diretriz da formação dupla dos alunos de história não era adequada a essa nova legislação.

Art. 2º É proibido uma mesma pessoa ocupar, na condição de estudante, simultaneamente, no curso de graduação, 2 (duas) vagas, no mesmo curso ou em cursos diferentes em uma ou mais de uma instituição pública de ensino superior em todo território nacional (BRASIL, 2009)

A alteração na legislação fez com que o vestibular de 2010 só abrisse vaga para Licenciatura em História. Essa e outras alterações foram incorporadas ao PPP de 2012, tais como: horário apenas noturno e reformulação do texto das disciplinas de Tópicos

³ Entrevista com a professora doutora Carla Monteiro, por meio de plataforma virtual, no dia 05 de janeiro de 2021.

Especiais para a contemplação da lei 11.645/08 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio brasileiro. Uma vez obrigatório para esses níveis, a formação de professores no ensino superior necessariamente demanda também conhecimentos dessas abordagens temáticas.

O texto referente à disciplina de Tópicos Especiais é a única menção no PPP de 2012 que faz referência ao necessário ensino da cultura e história das populações negras e indígenas:

Tópicos Especiais: Ao longo do curso serão oferecidos tópicos especiais que tratarão dos mais diversos temas de interesse do próprio curso. Cada conteúdo programático será sugerido e montado pelo docente interessado, visando responder as necessidades dos discentes quanto ao aperfeiçoamento nas habilidades voltadas à pesquisa na área da História e da Educação. Neste aspecto, visando uma formação relevante por parte dos alunos, incentiva-se a inclusão de programas que contemplem o estudo dos povos tradicionais do continente africano e do continente americano, priorizando temas como: o processo migratório, os aspectos culturais, os conflitos políticos e econômicos de cada grupo (PPP, 2012, p.8).

São ofertadas quatro disciplinas de Tópicos Especiais ao longo do curso. Acerca da estrutura curricular, Carla Monteiro destaca:

Essa redação dos tópicos especiais tenta dar conta da lei 11.645/08, para que a gente não tivesse que alterar toda estrutura curricular. E em alguns momentos, a gente até conseguiu fazer isso muito em relação às questões indígenas. O professor Jaci Guilherme sempre ministra tópicos relacionados à questão indígena, o professor Reginaldo Gomes acerca da Amazônia Caribenha. A gente teve algumas experiências muito na questão indígena, mas nada relativo à África⁴.

O apontamento da professora Carla Monteiro, que participou da construção desse PPP, é fundamental para a reflexão sobre a abordagem que se elabora além da historiográfica eurocentrada e colonial (aspecto em destaque no próximo tópico desse artigo). Todavia, no texto de justificativa do PPP já se observa a clara compreensão dos desafios e a necessidade de elaboração de condições objetivas para um pensamento histórico mais crítico e mais vinculado à realidade regional.

⁴ Entrevista com a professora doutora Carla Monteiro, por meio de plataforma virtual, no dia 05 de janeiro de 2021.

Vivemos numa Região que ainda está formando seus quadros de professores, de especialistas na área de História, e em outras áreas do conhecimento. Nossa historiografia, por exemplo, ainda está repleta de lacunas a serem preenchidas. Ainda há enormes hiatos sobre a história regional que carece de uma análise por parte dos historiadores, antes que se perca definitivamente. Mesmo se tratando de um curso de licenciatura, para a realização deste projeto, temos que habilitar, com urgência, um novo professor que tenha condições de atuar tanto na área do ensino como no da pesquisa (PPP, 2012, p. 5).

Os objetivos gerais do PPP em vigor no curso de Licenciatura em História na UFRR são enfáticos na questão de preparar um historiador pesquisador/professor. Mas como a grade curricular não foi, via de regra, alterada desde 2007, as epistemologias que moldam a matriz curricular ainda tomam por base a dupla formação de bacharelado e licenciatura, ao tempo em que se segue reproduzindo um padrão de ensino que segundo a professora Carla Monteiro é difícil de romper:

Ainda a gente não consegue romper com a periodização metódica do século XIX. O grosso do nosso currículo ainda é um ensino de história, e não é só na UFRR, faz parte do Brasil todo, um ensino baseado no eurocentrismo, baseado numa ideia de uma história nacional que se compõe num bloco sólido, que seria, então, cada país tem a sua história nacional, como se a gente não tivesse, hoje mais do que nunca, essa ideia de que as histórias nacionais são ao mesmo tempo histórias globais também e a história global não é um amontoado, a soma das histórias nacionais. E isso está impregnado, se a gente for buscar os Annales isso é a mentalidade histórica que vigora no Brasil, então, não tem como fugir⁵.

A realização do curso exige o cumprimento de uma carga horária total de 2810 horas. De acordo com sua estrutura curricular, e por um exercício de aproximação percentual, as disciplinas conteudistas de ênfase historiográfica correspondem a 30% da carga horária do curso. As disciplinas de preparação pedagógica e ensino de história respondem por 38% do total. Já as disciplinas de teoria e produção histórica correspondem a 11%. Percentualmente, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais correspondem 12%, além dos tópicos especiais de abordagens variadas que somam 9%.

⁵ Entrevista com a professora doutora Carla Monteiro, por meio de plataforma virtual, no dia 05 de janeiro de 2021.

Nota-se a ênfase em abordagens pedagógicas e conteudistas da história, caracterizadas por conteúdos com destaque para a tradicional eurocêntrica, a exemplo da disciplina Fundamentos da Produção Historiográfica, com a seguinte ementa: “O século XIX: Historismo romântico alemão, o Historicismo positivo francês e o Materialismo Histórico. As escolas e as tendências historiográficas a partir do século XX: a História Social – Annales, Nova História Cultural e as novas tendências” (PPP,2012, p.10).

A disciplina não faz alusão a fundamentações descentralizadas do contexto de produção europeu, guiando-se pela histórica das concepções científicas clássicas, sem pensar as estruturas da ciência. Tomando por base a minha experiência como aluno egresso da instituição, as produções e fundamentações latino-americanas não entram no debate científico. O curso não aborda ainda disciplinas como História da África ou da Cultura Afro-brasileira, História da Ásia ou História Indígena.

3. Os Caminhos da análise aplicada ao PPP

Esse espaço se destina a elaboração de uma análise crítica a respeito das escolhas curriculares do curso de Licenciatura em História da UFRR, norteadas pela perspectiva de refletir sobre ausências e presenças de indicadores de sentidos decoloniais, ou seja, aspectos que demonstrem o tanto que o PPP do referido curso se distancia ou se aproxima da episteme de saberes outros. Os apontamentos mais descritivos do item anterior, o conteúdo das entrevistas concedidas e os estudos decoloniais nos auxiliam nesse processo.

Como já assinalado, o PPP do curso de Licenciatura em História não destina como temática previamente fixa em sua estrutura, disciplinas que enfoquem conhecimentos numa perspectiva da profícua diversidade cultural e dos desafios fronteiriços que caracterizam a região onde se instala a UFRR. Esse propósito fica a cargo de escolhas particulares dos professores no interior da construção das disciplinas de Tópicos Especiais, como afirma a atual coordenadora do curso, Mariana Cunha Pereira, professora adjunta e efetiva no curso de História desde 2018:

Os Tópicos Especiais têm tentado fazer esse papel de atualizar o currículo. Têm professores que ministram disciplinas correlatas às realidades da Amazônia, a exemplo da disciplina ofertada pelo professor Jaci voltada à História Indígena e a Igreja Católica. Então isso já tem nos subsidiado, mas para a abordagem se tornar efetiva é preciso ampliar o currículo, para ela continuar aparecendo. Inclusive, eu acho

salutar que ela continue aparecendo como foco cíclico de determinadas pesquisas dos professores na disciplina de Tópicos Especiais.⁶

Esse caráter de escolhas cíclicas na disciplina de Tópicos Especiais, pautadas em interesses particulares dos professores, parece fragilizar as oportunidades de expressão dos discursos decoloniais no campo das disputas políticas. Diante de eventuais ausências de enfoques socioculturais regionais, tem-se muito provavelmente um reforço da colonialidade epistemológica do curso. Ou seja, perde-se a potência de realizar um processo de formação educacional que evidencie a necessidade de manejo da história intercultural crítica, como aponta Walsh (2013), no debate sobre as *grietas* possíveis no construir decolonial, inspirada nas pedagogias de Paulo Freire e Frantz Fanon.

É central construir uma perspectiva educacional orientada em (re)olhar as identidades culturais, as demandas dos movimentos sociais historicamente silenciados nos espaços político, cultural e epistemológico. Diante dos desafios de elaborar formas que possibilitem uma equidade das relações sociais, o campo educacional é, cada vez mais, a arena de disputas dos discursos e narrativas. “[...] à questão ontológica-existencial-racial e, por sua vez, à maneira pela qual a ideia de raça, e também gênero, têm se constituído como instrumentos centrais na colonialidade do poder” (WALSH, 2013, p. 55).

As pedagogias decoloniais se irrompem no contrafluxo do naturalizado planejamento que reproduz em seus PPPs a colonialidade internalizada há anos a fio. O trabalho a ser feito é interromper, transgredir, desencaixar e transformar as categorias de educação centralizadoras e eurocêntricas.

Outra ausência que problematizamos na estrutura do PPP em vigor no curso de História é o das temáticas que mobilizam o nosso cotidiano roraimense, em especial, se consideradas as características de diversidade cultural propiciadas pela tríplice fronteira onde vivemos. Essa mirada especial para as fronteiras vem sendo sugerida desde 2017 quando Roraima passou a ser a porta de entrada de migrantes venezuelanos, mediante o cenário de crise política, econômica e institucional que vem assolando o país vizinho. É fundamental destacarmos que as fronteiras vão além do geográfico, outras dimensões multifacetadas se inserem no cotidiano da contemporaneidade. O antropólogo Néstor

⁶ Entrevista com a professora doutora Mariana Cunha Pereira, por meio de plataforma virtual, realizada no dia 06 de janeiro de 2021.

Garcia Canclini traz uma análise que pode dar uma contribuição à discussão sobre as muitas fronteiras que nos cercam. Para o autor,

Las fronteras no solo separan un territorio nacional de otros: pueden segregar dentro del propio país y también pueden ser zonas de intercambio y solidaridad [...] Lo propio y lo ajeno se entremezclan: pertenecemos a redes que cruzan las fronteras nacionales y a veces nos sentimos extraños en la propia sociedad (CANCLINI, 2013, p. 16).

As diferenças étnicas, culturais e linguísticas, muito próprias das regiões de fronteira, são palco de processos multiculturais que se manifestam e promovem complexidades tanto nos microambientes, tendo como exemplo uma sala de aula da UFRR, como nos macroambientes, no caso a cidade de Boa Vista, capital de Roraima. Essas separações devem ser visualizadas com cautela e complexidade. Que saber deve viver e que saber deve morrer, pois as perspectivas do nativo e do migrante, por exemplo, fomentam um amplo debate de natureza epistemológica e cultural. Suscitar esse diálogo como parte do processo de formação educacional dos alunos do curso de História pode ser uma atitude que ao ter previsão no PPP estabelece elos com a realidade local, a diversidade e a interculturalidade, aspectos que movem do lugar as relações de poder e de saber.

Em entrevista com as docentes do curso, fica evidente que existe, da parte do seu colegiado, um avançado processo de atualização desse PPP, no qual ganha maior expressão o debate político para a incorporação de disciplinas direcionadas às demandas etnoculturais e identitárias.

É pensando nessas pautas que destacamos o currículo como ambiente de conflitos e disputas. “O currículo de história é e sempre foi um campo de disputas e, desta forma, quando determinados conteúdos são considerados importantes, outros são excluídos” (ARANTES; COSTA, 2017, p.182). Como aponta Carla Monteiro, a proposta de um novo PPP já vem sendo sondada pelo colegiado desde 2015. Em 2018, com a chegada de novos professores, essa discussão foi impulsionada:

Nós começamos a fazer um PPP novo, com essa ideia de apresentar uma formação integrada, com a manutenção da premissa professor/pesquisador, optando por não mexer nessas disciplinas teórico-metodológicas [...] Introduzimos uma disciplina de História Indígena e uma disciplina de História da África. Temos outra vitória com uma disciplina que discute de forma conceitual a ideia de diversidade. Tinha gente que conceitualmente discordava dessa ideia de diversidade, tinha gente que achava que esse debate poderia ser discutido em outras disciplinas como História Indígena ou História da

África [...] A chegada de novos professores foi importante para esse debate [...] quando a Monalisa [uma das duas novas professoras] chegou, de forma inquieta e como ela trabalhava com período colonial e ensino de história, ela começou a pensar esse discurso da decolonialidade e essa discursão sobre a diversidade [...] Quando a Mariana chegou [a segunda nova professora], a Mariana, lá em Goiás, trabalhava direto com essas questões. Formou-se uma frente, dentro da comissão do novo PPP, para defender determinadas questões, a disciplina de História e Diversidade, História Indígena, História da África. [...] e necessidade de discursão que trouxesse para dentro do currículo determinadas questões do próprio movimento social⁷.

Entretanto, segundo as professoras Carla Monteiro e Mariana Cunha, a elaboração desse texto do novo PPP, que caminhava há dois anos e que contempla essas demandas emergentes, teve de que ser reformulada no final de 2019, devido uma portaria do Conselho Nacional de Educação que modificou a carga horária dos cursos de licenciatura. Mariana Cunha aponta que logo em seguida, em decorrência da pandemia de COVID-19, no início de 2020, as atividades para essa reformulação foram paralisadas.

Desse modo, reiteramos a crítica de como a construção curricular nas instituições de educação, respondem a um comprometimento com o projeto de poder dominante, destacado aqui nas matrizes colonizadoras do poder e do ser. Como aponta o pedagogo Jurjo Torres Santomé: “O ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência que tem sempre um significado cultural e político (SANTOMÉ, 2013, p.161). As escolhas requerem abdições que respondem ao interesse do projeto de poder que guia o social. Observar a disputa dentro da formulação de um Projeto norteador das práticas curriculares é a evidência de um processo de resistência aos caminhos de uma educação eurocentrada.

As articulações dos campos dos saberes pelo fazer intercultural é um caminho para a formação educacional dos profissionais da educação nesses novos tempos e desafios contemporâneos. Ao voltar nosso olhar novamente para o documento PPP do curso de Licenciatura em História da UFRR, percebemos a emergência de estudos outros no construir crítico ao poder estruturado nas bases da colonialidade. O campo das disputas

⁷ Entrevista com a professora doutora Carla Monteiro, por meio de plataforma virtual, no dia 05 de janeiro de 2021.

por essas demandas cresce soprando novos ares nos corredores universitários, nos instigando a continuar o caminho da descolonização dos corpos e mentes.

Considerações finais

Pensar para além da racionalidade é um modo de agir decolonial. Patrício Guerreiro Arias, em artigo publicado na revista Calle14 em Bogotá, Colômbia, constrói um pensar para contrapor os estudos epistemológicos coloniais dominantes. Estes fragmentam as dimensões do humano primado pela razão cartesiana. Segundo o autor, o conceito de “*Corazonar las epistemologías hegemónicas*” mostra-se como um caminho para imprimir novos olhares sobre o fazer científico, tomando a afetividade e a descentralidade como horizontes para uma ciência livre das amarras coloniais (ARIAS, 2010, p.88).

É pensando nesse conceito de fazer sentir na ciência que podemos construir caminhos de acesso à interculturalidade crítica decolonial. O PPP, como estruturado hoje, reverbera uma ciência histórica que silencia os saberes descentralizados. Arias (2010) nos mostra os reflexos dessa colonialidade do saber epistemológico no silenciar da alteridade nos seguintes termos:

Lo otro es lo extraño, lo lejano, lo peligroso, lo amenazante, lo que debe ser controlado y dominado. Pero como enseña la sabiduría Nahuatl, “Yo soy tú; tú eres yo; y juntos somos Dios”; de ahí que la alteridad no sea sino el encuentro entre la mismidad y la otredad, puesto que inevitablemente el otro habita en nosotros, y nosotros habitamos inexorablemente en el otro: no podemos ser sin los otros. Es en el encuentro afectivo que la mismidad y la otredad se vuelven un nosotros, así podemos pensar y luchar por horizontes compartidos de existencia (ARIAS, 2010, p. 88).

O pensamento que se estende adiante à racionalidade cartesiana nos possibilita sonhar outros caminhos. A ideia não é transformar o PPP dos cursos de formação em padrões iguais que atendam a todos os saberes, mas projetos norteadores das práticas pedagógicas sensíveis e atentos aos saberes outros. Como Arias (2010, p.89) afirma, não se trata de negar a razão, mas dar afetividade a inteligência. O projeto norteador da formação de professores de História deve refletir a diversidade do contexto social na qual está inserido e ser uma estratégia de equidade, ajustando a rota dos saberes e dos conhecimentos para que de fato as pessoas tenham acesso ao mundo ainda restrito das ciências.

As sinalizações apontadas no trabalho que remetem a um esforço de reformulação e inclusão de temáticas para além da historiografia eurocêntrica, no PPP do curso de Licenciatura em História da UFRR, plainam um caminho que aponta para um cenário de disputas e esperanças.

Bibliografia

ARANTES, Erika Bastos; COSTA; Rafael Maul. Ensino de história, educação popular e descolonização: apontamentos sobre percursos cruzados. *Fronteiras e Debates*, Macapá, v.4, n.1, 2017.

ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existência. *Calle14: revista de investigacion en el Campo del arte*, Bogotá, Colômbia, vol. 4, número 5, 2010, pp. 80-94

BARBOSA, Júlia Monnerat. Ensino de história e decolonialidade: apontamentos sobre raça e gênero. *Macapá, Rev. Fronteiras & Debates*, v.4, n.1, 2017, p.155-157.

BRASIL. 2009. República Federativa do Brasil. Art 2º

CANCLINI, Néstor Garcia. Las fronteras dentro de los países, las naciones fuera de su território. *Mar-Set* 2013.

CANDAU, Vera. *Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Curitiba. Rev. Diálogos Educação*, v.10, n.29, 2010, p.151-169.

CANDAU, Vera. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petropolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17 edição, 1987.

LEITE, Luciana; NAZARENO, Elias. Interculturalidade e ensino de história. In: *Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica / Maria do Socorro Pimentel da Silva, Maria de Lurdes Nazário, Ema Marta Dunck - Cintra (orgs.)*. - Goiânia: / Editora Espaço Acadêmico, 2016. P. 147-160.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, 2012.

OLIVEIRA, Reginaldo. A presença holandesa na Amazônia Caribenha entre os séculos XVI e XVII: da Costa Selvagem ao rio Branco. In: *OLIVEIRA, Reginaldo Gomes & IFILL, Mellissa (Orgs.)*. *Dos Caminhos Históricos aos Processos Culturais entre Brasil e Guyana*. Boa Vista-RR: EdUFRR, 2011a.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina in: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. CLASCO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. 2005

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, M.P (orgs). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: CIES, 2009.

SANTOS, B. de S. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. RJ: civilização brasileira, 2003;

STOCCO, Josete Alzira Passamani. (RE)PENSANDO A CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICOPEDAGÓGICOS DE CURSO DE GRADUAÇÃO. *Secretariado Executivo Em Revist@*, 1(1). Recuperado de 2011.

WALSH, Catherine. Perspectivas y Convergencias. *Signo y Pensamiento*. Vol.XXVI, 2005.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II. Ediciones Abya-Yala. Quito-Ecuador. 2017

SANTOMÉ, J.T.2013As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T.(org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

SORIA, Ana Sofia; *Críticas, Política y Pedagogia Decolonial: una lectura a contrapelo*; instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales; Estudios; 19; 2017. 1-15