

PRÁTICAS DECOLONIAIS E ENSINO DA HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA NO QUILOMBO ILHA DE SÃO VICENTE -TO

DECOLONIAL PRACTICES AND HISTORY TEACHING: AN EXPERIENCE IN THE QUILOMBO ISLAND OF SÃO VICENTE -TO

Luziane Laurindo dos Santos¹

Martha Victor Vieira²

Olivia Macedo Miranda de Medeiros³

Resumo: Neste artigo nos propomos a problematizar as práticas no ensino de História que reproduzem os processos subalternizadores da colonialidade do poder (QUIJANO, 2000), buscando apontar alternativas decoloniais (WASH, 2013) a partir de uma releitura do ensino de História Local (SAMUEL, 1990) realizada por meio do projeto *Quilombo um território sagrado em foco: Quilombo Ilha São Vicente* e desenvolvido, em parceria, pela Escola Estadual de Ensino Médio Denise Gomide Amui e pelo Quilombo Ilha de São Vicente, ambos localizados no município de Araguatins-TO. Concluiu-se que o ensino de História Local é uma abordagem relevante para discutir questões étnico-raciais, especialmente por contribuir para que os estudantes experimentem uma aproximação com suas realidades locais a partir de horizontes inclusivos e diversos.

Palavras-chave: Ensino de História Local; Questões étnico-raciais; Decolonialidade.

Abstract: In this article, we propose to problematize practices in the teaching of History that reproduce the subordinate processes of the coloniality of power (QUIJANO, 2000), seeking to point out decolonial alternatives (WASH, 2013) from a re-reading of the teaching of Local History (SAMUEL, 1990) carried out through the project *Quilombo a sacred territory in focus: Quilombo Ilha São Vicente* and developed, in partnership, by the Escola Estadual de Ensino Médio Denise Gomide Amui and Quilombo Ilha de São Vicente, both located in the municipality of Araguatins -TO. It was concluded that the teaching of Local History is a relevant approach to discuss ethnic-racial issues, especially as it contributes to students experiencing an approximation with their local realities from inclusive and diverse horizons.

Keywords: Teaching of Local History; Ethnic-racial issues; Decoloniality.

¹ Mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em Ensino Profissional de História de Universidade Federal do Norte do Tocantins (PROFHISTORIA/UFNT). Atuando como professora de História na Escola Estadual Denise Gomide Amui, em Araguatins-TO. E-mail: luziane_uft@hotmail.com.

² Doutora em História Social pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora adjunta da Universidade Federal do Norte Tocantins (UFNT), atuando no curso de História, no Programa de Pós-graduação em Ensino Profissional de História (PROFHISTORIA/UFNT) e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT/UFNT). E-mail: martha.victor@mail.uft.edu.br.

³ Doutora em História Social pelo Programa de pós-graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora adjunta da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), atuando no Curso de História, no Programa de Pós-graduação em Cultura e Território (PPGCULT/UFNT) e no Programa de Pós-graduação em Ensino Profissional de História (PROFHISTORIA/UFNT), onde exerce a função de coordenadora. E-mail: oliviacormineiro@uft.edu.br.

Introdução

Elaborar projetos e ações práticas dentro de uma perspectiva decolonial no chão da escola é um desafio ético e político que compete aos profissionais da educação, especialmente na área das Ciências Humanas. É uma atuação intencional de rompimento com os paradigmas epistemológicos tradicionais e que demanda repensar o comportamento político-pedagógico. Mais do que cumprir as exigências curriculares, é preciso que os docentes façam um exercício de escuta e problematizem a sua prática para além dos saberes formais que circulam nos livros didáticos, a fim de que haja uma inclusão significativa dos grupos historicamente subalternizados. O agir intencionalmente, de forma propositiva, é um exercício constante e uma necessidade urgente na busca de novas posturas, saberes, olhares e comportamentos dentro e fora do ambiente escolar.

Desse ponto de vista, neste artigo, nos propomos a problematizar as práticas no ensino de História que reproduzem os processos subalternizadores da colonialidade do poder (QUIJANO, 2000), buscando apontar alternativas decoloniais (WASH, 2013) a partir de uma releitura do ensino de História Local (SAMUEL, 1990) realizada por meio do projeto *Quilombo um território sagrado em foco: Quilombo Ilha São Vicente*, e desenvolvido, em parceria, pela Escola Estadual de Ensino Médio Denise Gomide Amui e pelo Quilombo Ilha de São Vicente, ambos localizados no município de Araguatins-TO, cidade da região do Bico do Papagaio, extremo norte do estado do Tocantins.

Realizar essa proposta pressupõe reconhecer que o currículo que embasava a formação de professores, até recentemente, reproduzia os elementos resultantes do projeto colonial. Partindo desse reconhecimento, tornou-se possível pensar estratégias para realizar uma desconstrução epistêmica da escrita e do ensino de história por meio da identificação das permanências das visões coloniais presentes nos livros didáticos, ou seja, nas narrativas, imagens e mapas.

Como defende Catherine Walsh (2013), é preciso resistir, insurgir e transgredir frente às marcações históricas enraizadas. Pensamos então que esse é o caminho: primeiro, o reconhecimento de ter sido parte de um processo formativo pautado no projeto colonial e, segundo, a desconstrução desse conhecimento, inserindo vozes, saberes, perspectivas diferentes, nesse espaço de conhecimento chamado escola. O chão da escola é colorido com a tinta da diversidade e essa diversidade precisa se identificar, se enxergar nas páginas dos livros didáticos, como propõe, por exemplo, os termos das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade de se ensinar a história e a cultura indígena e africana.

Acreditamos que um ensino com práticas decoloniais tem possibilidade de abertura de novos canais de diálogo, podendo ser uma forma de rompimento com as hierarquizações. Uma estratégia para pensar além das visões europeizadas é o estudo da História Local e regional. Isso porque, em regiões mais periféricas, tais como o jovem estado do Tocantins, há muito desconhecimento sobre a História Local e regional, devido a falta de arquivos públicos organizados para que sejam feitas pesquisas sobre as particularidades locais, o que constitui uma brecha para a construção de novas narrativas, especialmente com base em testemunhos orais, que podem contribuir para a inclusão de grupos e pessoas esquecidas pelas narrativas oficiais.

Nesse sentido, voltar-se para o local apresenta potencialidades para pensar as pluralidades de saberes tanto no chão da escola como nos espaços extramuros, pois, a partir do local é possível sistematizar os conhecimentos ancestrais dos povos quilombolas por meio de seus lugares de experiência, buscando horizontalizar as relações, o que pode possibilitar a descolonização do pensamento e a constituição de visadas críticas para a realidade. Compreendemos, dessa forma, que é necessário valorizar outras formas de existir, outras formas de se manifestar, possibilitando a afirmação da diversidade sociocultural nos espaços escolares. No caso do Brasil, isso inclui os povos originários, as comunidades tradicionais, a diáspora africana e os remanescentes de quilombos.

Colonialidade, decolonialidade e espaço escolar

A educação formal no Brasil, constituída por modelos e valores europeizantes, foi uma hábil ferramenta de controle social, econômico e político, que corroborou para a domesticação dos corpos e do imaginário social. Reconhecer a permanência da colonialidade no nosso sistema de pensamento, especialmente nas narrativas sobre o ensino de história, buscando mecanismos para desconstruir epistemologias sobre o outro que foram naturalizadas no decorrer do tempo, está dentro de uma perspectiva decolonial, a qual: “[...] desafia o parecer eurocêntrico em função da construção de novas tessituras políticas, sociais e epistêmicas fomentadas nas culturas que sofreram com a ferida colonial” (SILVA e SILVA, 2014, p. 164). Como esclarece Quijano (2000), a colonialidade se origina na América, expandindo-se para o mundo como “um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica [...] e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social” (2000, p. 342).

Desse ponto de vista, a colonialidade produz uma subalternização que estigmatiza outras existências e outras subjetividades, especialmente aquelas diferentes da escala de referências, de hierarquia e de valores construídos a partir do Norte Global. A colonialidade é “um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global” (GROSFOGUEL, 2008, p. 126). A introdução de uma visão decolonial nas práticas docentes vem sendo observada, ainda que de forma lenta, nas propostas e ações pedagógicas, visando adotar estratégias de resistência “Para além dos espaços escolarizados e do sentido instrumentalista de ensino e de transmissão do saber, essas práticas colocam-se a serviço de lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação” (WALSH, 2013, p. 20).

A decolonialidade é uma epistemologia da área das humanidades, que busca uma transformação nas narrativas a partir da inclusão dos grupos subalternos e das chamadas memórias subterrâneas daqueles que foram excluídos pela história. Um exemplo dessa luta no campo social e epistêmico foi a atuação do Movimento Negro, que, especialmente após meados do século XX, propôs uma ação de revisão das representações e reconstrução das narrativas na escrita e no ensino de história a partir de uma visão decolonial que combatia o racismo, as hierarquias e as desigualdades sociais existentes (SILVA, 2016, p. 27). Sustentando um compromisso “político e epistemológico, o Movimento Negro e a intelectualidade negra brasileira trouxeram [...] um diferencial: a perspectiva negra decolonial brasileira, uma das responsáveis pelo processo de descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil” (GOMES, 2018, p. 223).

É inquestionável a necessidade de inserir práticas pedagógicas e curriculares que visem ao reconhecimento da diversidade étnico-racial, dando um tratamento crítico à questão racial e, ao mesmo, construindo espaços de visibilidade e respeito às subjetividades do povo negro no cotidiano escolar. Nesse sentido, ainda conforme esse autor, a aplicabilidade do pensamento decolonial no espaço escolar vai ao encontro da descolonização do currículo, o que implica na produção de novos saberes.

Todavia, nas políticas públicas educacionais, e, conseqüentemente, no espaço escolar, ainda se nota uma resistência em inserir os saberes pautados nos repertórios culturais do povo negro, os quais são “[...] transformados em não existências; ou seja, em ausências” (GOMES, 2017, p. 42-43). Por essa razão, é necessário que a escola reconheça a importância dos espaços não-formais em que o aprendizado também pode acontecer com ou sem a presença do professor e/ou da professora.

Além disso, para que haja efetiva descolonização do currículo, é preciso uma atuação docente planejada e propositiva nos espaços fora dos muros da escola e da sala de aula, pois a escola “não é o lugar privilegiado onde [a prática educativa] acontece e nem o professor é o único responsável por sua prática” (GOMES, 2003, p. 170).

Construir sensibilidades acerca das práticas educativas que ocorrem em espaços formativos alternativos à escola, é um dos avanços propostos pela decolonialidade, à medida que são inúmeros os professores que, em suas salas de aula, desenvolvem projetos e ações que propõem a descolonização curricular, a partir do momento em que discutem o papel dos grupos subalternizados, evidenciando o silêncio dos manuais didáticos acerca de suas experiências ou ao contextualizar e valorizar os saberes do cotidiano como um trabalho de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008). A sala de aula pode ser um excelente laboratório para propor projetos que instiguem os alunos a pensarem além das grades do pensamento pautado na colonialidade do saber.

Uma forma de fazer isso é produzir novos saberes sobre a História Local e regional, construindo perspectivas que recusem as concepções hegemônicas e que busquem ressaltar as particularidades históricas específicas dos grupos marginalizados. Por exemplo, ao buscarem adotar metodologias inovadoras que atendam às demandas de representatividade e valorização dos grupos sociais subalternizados e que desconstruam a matriz colonial do saber, do ser e do poder enraizadas no ensino tradicional. Como aponta Nogueira (2020), em

uma aula de História, que tenha como objetivo a superação das injustiças econômicas e sociais, [...] é de fundamental importância que a decolonialidade ande lado a lado, no conteúdo a ser trabalhado e na maneira como será trabalhado. Permitindo a troca de saberes entre os diferentes personagens que estão presentes nesse momento (NOGUEIRA, 2020, p. 57).

Nogueira esclarece que construir propostas de ensino de história inclusivas e decoloniais pressupõe compreender que a decolonialidade, enquanto campo teórico e político, deve ser agenciada *pari passu* com práticas didático-pedagógicas que busquem transgredir o currículo tradicional e proponham conteúdos e metodologias que promovam o diálogo horizontalizado entre os diversos sujeitos da experiência de ensino-aprendizagem.

O ensino de História Local e a história das comunidades quilombolas no currículo escolar do Tocantins

A história é uma ciência em movimento, sua escrita é marcada por abordagens, métodos, percepções que conceituam e evidenciam seu dinamismo. O ressurgimento e ressignificação da História Local na historiografia, deu-se no processo das mudanças historiográficas do século XX, principalmente a partir das transformações propostas pela *Escola dos Annales*, o que oportunizou uma renovação metodológica nas práticas historiográficas sobre as regiões e as localidades.

Nota-se que o deslocamento das análises para o local/regional traz à tona novos protagonistas. Ao colocar em evidência personagens até então desconhecidos, de certa forma desconstrói-se a lógica estruturada na historiografia nacional e confere-se visibilidade para identidades regionais, o que é muito importante, especialmente em um país continental como o Brasil. Barros (2006) observa que a História Local e regional permitiu iluminar “em detalhe grandes questões econômicas, políticas, sociais e culturais que até então haviam sido examinadas no âmbito das dimensões nacionais” (BARROS, 2006, p. 470). Conforme aponta Circe Bittencourt (2005), a história regional passou a ser valorizada por possibilitar que os processos históricos sejam estudados na dimensão do singular, proporcionando um aprofundamento sobre a história nacional, ao estabelecer relações entre as situações históricas diversas que constituem a nação.

Já para Silva (2016), a História Local e regional se configura instrumento metodológico relevante para o professor de História, pois essa abordagem possibilita a elaboração de um olhar diferenciado acerca do saber histórico. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), em seu artigo 26, enfatiza que a parte diversificada dos currículos do ensino fundamental e médio deve observar as características regionais/locais da sociedade e da cultura, o que abre espaço para a construção de uma proposta de ensino de História Local voltada para a divulgação do acervo e do repertório cultural dos municípios e estados.

Corroborando a necessidade de estudo da História Local, Cainelli e Schmidt (2009) defendem que, nessa abordagem, ensinar “significaria não ter conteúdos para serem ensinados, mas olhar para esses conteúdos a partir da possibilidade de construir com os alunos novas questões diante de conteúdos/temas propostos pela historiografia” (CAINELLI e SCHIMIDT, 2009, p. 20). Sobre a relação da História Local com o Ensino de História, Raphael Samuel (1990) destaca que a primeira História Local é mais inteligível para os estudantes devido à proximidade, ou até mesmo à sua identificação com os fatos, visto que o passado pode ser encontrado

“dobrando a esquina e descendo a rua” ou ouvindo os “ecos no mercado” (1990, p. 220).

Nessa perspectiva, sua inclusão no currículo, nos projetos e ações é urgente, visto que se faz necessário aproximar o aluno da história e fazê-lo se perceber como sujeito histórico. Schmidt e Garcia (2003, p. 232) consideram que a História Local pode ser vista como uma proposição de ensino de História, descrevendo-a da seguinte forma “trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, sua vivência cultural [...]” (SCHMIDT e GARCIA, 2003, p. 232). Nesse contexto, os autores afirmam que “o trabalho com o local pode produzir a inserção do aluno na comunidade da qual ele faz parte, criar a sua própria historicidade e produzir a identificação de si mesmo e também do seu redor [...]” (SCHMIDT e GARCIA, 2003, p. 232).

Em pesquisa sobre a aprendizagem histórica dos estudantes, a partir da utilização da História Local no município de Parauapebas, estado do Pará, Leite (2020) indicou que, no início de sua pesquisa, “a maioria dos discentes demonstraram o pensamento de que a função da disciplina era aprender sobre o passado, sem relação com o presente, e por conseguinte, com suas vidas práticas. Além de não se considerarem sujeitos históricos” (LEITE, 2020, p. 108). No entanto, durante o decorrer da pesquisa “perceberam [...] que ao vivenciarem atividades voltadas para a pesquisa sobre a história do município, os discentes passaram a perceber a ligação entre passado, presente e futuro, assim como a relação da História com suas vidas” (LEITE, 2020, p. 109). Do mesmo modo, os estudantes passaram a se reconhecer, em suas narrativas, como sujeitos históricos.

Contudo, a despeito da História Local e Regional serem consideradas, por historiadores e pesquisadores da educação, abordagens relevantes dentro da Historiografia, no estado do Tocantins o currículo voltado para o ensino médio não atende ao que preconiza a LDB (1996) no que se refere à inclusão dos saberes e processos locais e regionais. Na ausência de um currículo do ensino médio, o qual se encontrava em construção quando da realização dessa pesquisa, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins (SEDUC/TO) tem disponibilizado, desde 2008, um conjunto de conteúdos norteadores, denominado *Documento Referência para Elaboração dos Planos de Ensino*.

Este Documento apresenta em sua estrutura o conteúdo básico intitulado *Comunidades Quilombolas do Tocantins* a ser ministrado na 2ª série, durante o 4º bimestre. Observamos, assim, que a SEDUC/TO inseriu a temática étnico-racial na disciplina de história no ensino médio, buscando dar cumprimento à Lei nº

10.639/2003, que completou 20 anos em 2023, e à Lei nº 11.645/2008, por meio do conteúdo sobre as comunidades quilombolas do Tocantins, o que se justifica em razão de existirem de cerca de 43 comunidades remanescentes de quilombos reconhecidas pelo governo federal nesse estado.

Contudo, apesar dessas comunidades constarem no *Documento de Referência para Elaboração dos Planos de Ensino*, no livro didático adotado pela rede de ensino estadual não constam conteúdos voltados para o ensino da história e cultura dos povos quilombolas do estado do Tocantins; assim como não há, nesses mesmos materiais didáticos, objetos de conhecimento e conteúdos destinados ao ensino de história regional e local do referido estado. Essa é uma situação bastante complexa, visto que a precariedade das escolas públicas no Brasil, as desigualdades sociais e o persistente descompasso entre o que se pesquisa na academia e o que se ensina na educação básica, transformaram o livro didático, na maioria dos casos, no único material disponível para ser utilizado em sala de aula (SANTOS, 2018).

No estado do Tocantins, o único material de apoio disponibilizado pela Secretaria de Educação para o ensino da história das comunidades quilombolas é denominado *Caderno III: comunidades quilombolas do Tocantins*, do ano de 2016, porém esse caderno apenas identifica os nomes das comunidades, não apresentando qualquer outro dado que possa ser usado nas aulas de história da educação básica. É perceptível haver uma incongruência entre o que preconiza o *Documento Referência para Elaboração dos Planos de Ensino* e o que é ofertado no livro didático disponibilizado pela SEDUC/TO. Por outro lado, embora não haja material didático destinado ao ensino de história das comunidades quilombolas do Tocantins, existem estudos realizados no âmbito do ensino superior. Compostos por artigos, teses e dissertações, a leitura e adaptação desse material para uma linguagem acessível aos estudantes da educação básica demandariam um dispêndio de tempo que a maioria dos docentes, sobrecarregados com cargas horárias excessivas, não possuem.

A carência de material didático sobre as comunidades quilombolas do Tocantins, indica duas questões preocupantes no âmbito da educação básica: de um lado, revela a dificuldade que o professor encontra para ensinar temáticas regionais e locais; de outro lado, evidencia a dificuldade de implementar, na prática, as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, as quais tratam da obrigatoriedade de se ensinar a história e a cultura africana e indígena. Sem material didático, a iniciativa de aproximar o chão da escola dos saberes que circulam no ensino superior ou de temas que sequer foram pesquisados compete ao professor e professora que se dispõem a vencer as barreiras institucionais e as dificuldades de acesso a material de pesquisa organizado, visto que o estado do Tocantins ainda carece de arquivos públicos.

Uma experiência didático-pedagógica decolonial com o quilombo Ilha de São Vicente

A construção dessa experiência didático-pedagógica é parte do Projeto *Quilombo um território sagrado em foco: Quilombo Ilha São Vicente*, tendo sido realizado por meio de uma parceria entre a Escola Estadual de Ensino Médio Denise Gomide Amui e o Quilombo Ilha de São Vicente, ambos localizados no município de Araguatins-TO. Ocupando a referida ilha há mais de um século, essa comunidade consolidou, nesse território, seus modos de vida e práticas culturais, dentre elas, a valorização de seus saberes, os quais evocam a ancestralidade escravizada e negra. Rita de Cássia D. Lopes (2014) esclarece que, após a chegada das famílias Barros e Noronha ao território da ilha de São Vicente, o grupo foi se ampliando, chegando a ser composto por cerca de 48 famílias. Contudo, atualmente, a ilha conta com uma média de apenas 10 famílias residentes em função da dificuldade de acesso à educação e ao trabalho no território.

A luta pelo reconhecimento e pela regularização do território do Quilombo da Ilha de São Vicente, inserem-se naquilo que Schwartz (2001), Turatti, Manzoli e Carvalho (2002) esclarecem ser parte da construção da resistência quilombola, relacionando-se, entre si, com os processos de permanência no território e de construção e consolidação da identidade do grupo. No caso do Quilombo Ilha de São Vicente, depois de longos anos e inúmeras violências, o reconhecimento ocorreu no ano de 2020, registrado na Portaria 1080/20 emitida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Fátima Barros foi uma das principais articuladoras da luta desse povo quilombola, defendendo em suas narrativas que, ao “lutar pelo [seu] território, foi descobrindo sua identidade [...] se sobressaindo em nível de liderança [...] devido à [sua] leitura de mundo, [...] encarava o mundo, por [...] ser educadora [...]” (HISTÓRIA DA ILHA, 2019). A pesquisa que deu origem a esse artigo, escrito após o falecimento de Fátima Barros, teve participação direta dessa liderança. Sendo necessário registrarmos o quão difícil tem sido situá-la no passado, nas lembranças, na memória. Fátima, presente! Fátima, semente! Nesse trecho do relato de Fátima Barros, esclarece-se a existência de uma consciência sobre a força da identidade como elemento que unifica o grupo e que se mantém por meio dos laços familiares. Esses laços familiares se moldam a partir de práticas que dão origem aos modos de vida quilombola e à valorização da educação formal. Partindo do pressuposto de que ser semente, enquanto professora de história, é contribuir para cultivar saberes por meio de práticas de valorização da educação decolonial tão sonhada por Fátima

Barros, concebemos que a luta pela inclusão das epistemologias quilombolas no currículo escolar é uma prática efetivamente transformadora.

O projeto aqui em análise foi proposto no contexto da execução das ações da Semana da Consciência Negra do ano de 2019. Após conversas e tratativas com a coordenação da escola e com outros colegas professores, começamos a desenhar as ações. A primeira dificuldade encontrada foi o fato de no Projeto Político Pedagógico dessa escola, os conhecimentos históricos locais e regionais, articulados aos conteúdos relativos à história quilombola, são poucos contemplados, surgindo apenas como temática por ocasião da Semana da Consciência Negra, realizada no mês de novembro.

As justificativas para a não realização de ações relacionadas à História Local e mais especificamente às temáticas e conteúdos relativos à história do Quilombo Ilha de São Vicente, tem como base dois aspectos: a ausência de materiais didáticos e a falta de formação continuada. Esses empecilhos limitam o avanço das agendas escolares na discussão de pautas importantes e explicitam um dado preocupante, o fato de “os entraves impostos pelo racismo estrutural que vigora no país [estarem] ganhando força como justificativa para os poucos substanciais avanços nessa agenda [...]” como esclarece Ferreira (2020, p. 24-25).

Compreendendo que, apesar das limitações, é necessário e urgente construir, na educação básica, um ensino de história que dialogue com a História Local e com a história do Quilombo Ilha de São Vicente, resolvemos planejar o projeto e realizá-lo no mês de novembro de 2019. Aprovada pelas instâncias gestoras da escola, a proposta principal era colocar o Quilombo Ilha São Vicente em foco na cidade de Araguatins, a partir de um olhar que deslocasse as visões hegemônicas que estigmatizam os remanescentes de quilombo.

A metodologia escolhida pautou-se em leituras, exposição de fotos e mapas, rodas de conversa, pesquisas, escutas e exercícios. Durante as ações, realizadas nas salas de aula, no pátio e na quadra da escola, inserimos paulatinamente a História Local (de Araguatins) e do Quilombo Ilha São Vicente em todas as turmas e turnos, assim como, paralelamente, apresentávamos a Lei nº 10.639/2003. Como material de apoio diadático das ações, utilizamos o livro *De São Vicente a Araguatins*, do autor Leônidas Gonçalves Duarte. Destacamos nesse livro a passagem que retrata a chegada dos escravizados a esse município, cujo título é *Uma dívida resgatada com seres humanos*. Outro trabalho que utilizamos foi o *Relatório Antropológico de Reconhecimento e Delimitação do Território da Comunidade Quilombola Ilha São Vicente*, de Rita de Cassia D. Lopes (2014), o qual contribuiu significativamente para a execução desse projeto.

Esse material foi disponibilizado para professores e estudantes que participavam do projeto, configurando-se uma estratégia planejada para introduzir um olhar decolonial que, de forma lenta, mas consistente, apontasse para propostas e ações pedagógicas emancipatórias, entendidas nos moldes estabelecidos por Catherine Walsh (2013, p. 21) como um “conjunto de práticas, de estratégias e de metodologias com as quais fortalece a construção das resistências e das insurgências” e que se realizam em espaços formativos diversos da escola e fomentam práticas plurais que visam a libertação dos povos subalternizados (WALSH, 2013). Desse ponto de vista, ao disponibilizarmos um material que evidencia a luta e as resistências daquela comunidade remanescente de quilombo, buscávamos construir uma proposta epistêmica por meio da inclusão dos subalternos no horizonte de saberes formais, visando atuar para transformar percepções e construir narrativas alternativas e contra-hegemônicas acerca da referida comunidade quilombola.

Na segunda fase do projeto, levantamos o quantitativo de pessoas e qual turma da escola participaria da visita técnica ao Quilombo Ilha de São Vicente. A turma escolhida para realizar a visita foi a 2ª série do ensino médio básico no turno vespertino, pois nela, em específico, havia a proposta curricular do conteúdo *Comunidades Quilombolas do Tocantins*. Esse fato permitiu que, nessa turma, fosse realizado um trabalho mais intenso, destacando-se uma discussão acerca da ausência da história das comunidades quilombolas do Tocantins no livro didático e a importância da História Local e da história do Quilombo Ilha São Vicentenas experiências em sala de aula e nas vivências extramuros da escola. Essa relação entre a História Local e os conhecimentos produzidos, debatidos e socializados sobre o Quilombo de São Vicente, demonstrou o quanto a História Local, em articulação com o ensino de História, pode cumprir a função de recolocar questões importantes sobre inclusão, pertencimento e valorização das subjetividades que são invisibilizadas em decorrência da predominância da escala macro de análise da realidade social.

Organizados os detalhes da saída à campo, seguimos de barco rumo à ilha em uma manhã de sábado, visando agregar o maior número possível de participantes. Na primeira parte da visita, os estudantes exploraram as trilhas, conheceram, escutaram e interagiram com os quilombolas e, posteriormente, buscaram relacionar o conteúdo trabalhado em sala de aula com o território. Em um exercício de observação da interação dos estudantes com o espaço e com os membros da comunidade, verificamos como algumas situações, caso da falta de água tratada, saneamento básico e energia elétrica, lhes impactaram, evidenciando como os modelos eurocentrados dificultam a percepção das desigualdades sociais, frutos do racismo e da colonialidade do poder, como circunstâncias próximas a eles, o que contribui

para invisibilizar as mazelas locais. O diálogo entre os estudantes colocou em relevo como a História Local, abordagem que visibiliza as experiências próximas dos sujeitos (SAMUEL, 1990), repercute as experiências que revelam a diferença e a desigualdade, à medida que provocam uma estranheza, de parte a parte, entre os grupos envolvidos na atividade.

Após algumas atividades culturais, teve início a participação de Fátima Barros na ação, essa liderança ministrou uma aula, narrando sua história, a história do seu povo, sua ancestralidade, suas memórias, sua luta, sua resistência, terminando por esclarecer de onde vinha sua força: do chão do quilombo! Encerrada a aula, outras atividades foram desenvolvidas, culminando, no período da tarde, com momentos de escutas sensíveis, quando foram ouvidos os idosos, as crianças e os integrantes da associação da comunidade que partilharam suas vivências no território.

Esse conjunto de práticas e de experiências produziu uma reconfiguração das distâncias existentes entre saber escolar e os saberes tradicionais e ancestrais, o que foi possível quando um outro comportamento político-pedagógico e estratégico foi planejado e realizado, no caso, por meio do projeto aqui analisado, o que Catherine Walsh vai denominar de brechas decoloniais, ou seja, “fissuras, aberturas, rachaduras que se apresentam no todo hegemônico”, as quais podem ser transformadas “em fraturas, rupturas ou corrosões nas estruturas da razão e do poder moderno/colonial”. (WALSH *apud* FERREIRA, 2020).

Quando pautadas em ações decolônias direcionadas, essas brechas podem possibilitar o surgimento de “horizontes decoloniais”, configurando-se como lugares de (des)aprendizagem e reaprendizagem (WALSH *apud* FERREIRA, 2020). Nessa perspectiva, o projeto desenvolvido pela escola junto à comunidade quilombola permitiu aos estudantes, principalmente àqueles que foram selecionados para realizar a visita técnica, experimentarem outros espaços formativos, à medida que o centro do saber foi deslocado da escola para a comunidade, pois, conforme os próprios estudantes, eles “estava[m] falando com a fonte.” (JOÃO, entrevista concedida em 01/03/2022). Ter ouvido a história diretamente de quem viveu, permitiu que eles se apropriassem dessas brechas epistêmicas, constituindo um deslocamento importante na compreensão sobre essa comunidade, como esclarece Maria: “só ouvia falar {pausas}, assim né? [...] que falavam mal, que eles roubavam terras dos fazendeiros, né? E assim, e foi bem esclarecido isso que... isso não existe porque a terra é deles [...] porque antes desses fazendeiros chegarem eles já estavam lá...” (MARIA, entrevista concedida em 07/03/2022).

A percepção de que esses remanescentes de quilombos ocupavam um território que não lhes pertencia foi substituída pela ideia de que a Ilha é da comunidade,

o que promoveu o alargamento da fissura decolonial ao atuar dentro de uma das principais estruturas do capitalismo: a noção de propriedade. As ações desse projeto também impactaram a percepção dos estudantes acerca das questões étnico-raciais, ao contribuir para que eles reconhecessem a existência de um sofrimento ocasionado pela “desigualdade”, que entendessem a importância “da história e cultura afro-brasileira [...]” e, nesse sentido, que percebessem durante os diálogos em grupo as “diferenças de branco, de preto entre eles mesmo ali no momento que nós estávamos eh... passeando pelo... pelo local”, o que culminou com a defesa de que as questões étnico-raciais devem ser ensinadas para a juventude (MARIA, entrevista concedida em 12/04/2022).

As questões levantadas nesses relatos evidenciam a classificação racial, promovida pela colonialidade, que divide os povos a partir de suas posições dentro das estruturas de poder; classificação essa que se expressa nas desigualdades sociais e nas formas pelas quais as subjetividades dos sujeitos e grupos são desenhadas a partir de sua “cor” ou de sua percepção racial. Esse conjunto de relatos condensam várias questões sobre a temática étnico-racial, destacando-se a invisibilidade, a negação de direitos constitucionais, o racismo e, principalmente, o reconhecimento da importância do debate acerca da cultura afro-brasileira e das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Tendo como ponto de partida as narrativas originadas desse encontro epistêmico, evidencia-se as potencialidades do ensino de História Local de constituir-se um instrumento capaz de contribuir para que os sujeitos possam se orientar no mundo.

Considerações Finais

No ensino de História Local é perceptível o pilar sustentado pela tese de que “educação é vida”, ou seja, o aluno aprende não somente para utilizar o conhecimento, a fim de chegar a algum lugar, mas para possibilitar relacioná-lo ao seu espaço de vivência e experiência. Assim, afirma John Dewey que “deve haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação” (1976, p. 8), de modo a construir novas visões sobre o processo de aprendizagem histórica, utilizando a proximidade com o meio como uma janela pela qual se observam e analisam os acontecimentos históricos. As abordagens locais na disciplina de história são importantes, pois seu objetivo é contribuir com o desenvolvimento de habilidades voltadas a uma nova maneira de pensar essa área de pesquisa e ensino, em termos de aprendizagem e concepções. A História Local permite a inserção e o relacionamento do estudante na comunidade da qual ele faz parte, favorecendo a criação de sua própria historicidade e identidade (CAINELLI e SCHIMIDT, 2009).

Esse processo de inserção em sua comunidade vai se construindo à medida em que se aproxima das experiências que os circunda e que é interpelado quanto ao seu lugar e ao lugar do outro no mundo. Desses (des)encontros epistêmicos é possível surgirem rupturas nas percepções de mundo eurocentradas e pautadas na e pela colonialidade do poder e do saber. O Projeto *Quilombo um território sagrado em foco: Quilombo Ilha São Vicente*, dentre os objetivos propostos, conseguiu evidenciar como o ensino de História Local é uma importante abordagem para discutir questões étnico-raciais, possibilitando que os estudantes reelaborem narrativas acerca de outros grupos, especialmente sobre aqueles historicamente marginalizados.

As potencialidades decoloniais de práticas com História Local foram demonstradas no que se refere ao projeto em referência, principalmente por viabilizar o diálogo entre escola e comunidade. Diálogo no qual as escutas sensíveis horizontalizaram as posições de poder e atenuaram as hierarquizações do saber. Os espaços formativos extramuros surgiram como horizonte de expectativas dos estudantes contribuindo para criar fissuras nos modelos balizados na subalternização de numerosos grupos, principalmente daqueles que vivem no Sul Global. Ao serem interpelados pelas narrativas de sofrimento da comunidade quilombola, os estudantes reconheceram a urgência e a necessidade de se construir debates sobre as questões étnico-raciais na escola, pois, como expressou Fátima Barros em um de seus últimos relatos: a cultura quilombola “é um lugar da coletividade, é também lugar da resistência, é o lugar de existir”. Esse lugar de existir e resistir foi experimentado pelos estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Denise Gomide Amui e, dessa experiência, surgiu um horizonte de expectativas que evoca diálogos plurais e olhares capazes de incluir, respeitar e transformar.

Referências

- BARROS, F. Nós de dentro do território viemos para tensionar”: mulheres, territórios e lutas – um caminhar com Fátima Barros. *Revista Escritas do curso de História da Universidade Federal do Norte do Tocantins*, v. 13, n. 01, 2021, p. 199-212.
- BARROS, J. História, espaço tempo: interações necessárias. *Varia História*, v. 22, n. 36, p. 460-476, jul./dez. 2006.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.
- CAINELLI, M; SCHIMIDT, M. A. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.
- DEWEY, J. *Experiência e Educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.
- DUARTE, L. G. De São Vicente a Araguaínas: Cem anos de história. Marabá, PA: J.C. Rocha, 1970.
- FERREIRA. C. M. O pensar e o agir de docentes universitários a partir de fissuras e brechas decoloniais: as relações étnico raciais em foco na pós graduação. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro, 186 p. 2020.
- GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.
- GOMES, N. L. O movimento negro educador saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (orgs.) *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018.
- GROSFOGUEL, R. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso. *Tabula Rasa*, n. 8, p. 243-282, 2008.
- HISTÓRIAS DA ILHA. O Quilombo Ilha de São Vicente – Palestra de Fátima Barros durante encontro de pesquisadores na Ilha, 16 de Agosto de 2019. Disponível em: <https://www.historiasdailha.com/o-quilombo>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- LEITE, M. A. Aprendizagem histórica e História Local: uma experiência com alunos do 8º ano sobre ensino de história de Parauapebas. Dissertação (Mestrado profissional em ensino de história – ProfHistória), Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em História, Araguaína, 2020.
- LOPES, R. de C. D. Relatório antropológico da Comunidade Ilha São Vicente. Palmas: UFT, 2014.
- MEIHY, José C. S. B. *Manual de história oral*. São Paulo: Edições Loyola, 78 p. 1996.
- MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008.
- NOGUEIRA, S. L. Repensando a aula de história: decolonialidade, resistência e protagonismo – Dissertação (Mestrado profissional em ensino de história – ProfHistória). Universidade Federal do Rio Grande

- do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, 2020.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of world-systems research*, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.
- SAMUEL, R. Documentação – História Local e história oral. *Rev. Bras. de Hist.*, v. 9, n. 19, p. 219-243, fev. 1990.
- SANTOS, B. N. dos. Raça, racismo e questão racial no ensino de história: uma análise a partir dos livros didáticos. Dissertação (Mestrado Profissional em ensino de história – ProfHistória) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018.
- SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. O trabalho histórico na sala de aula. *História e Ensino*, v. 9, p. 219-238, out. 2003.
- SCHMITT, A.; TURATTI, M. C. M.; CARVALHO, M. C. P. DE. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. *Ambiente & Sociedade*, n. 10, p. 129–136, jan. 2002.
- SILVA, F. G. P.; SILVA, J. F. A crítica decolonial das epistemologias do Sul e o contexto de constituição das coleções didáticas do PNLD Campo/2013. *Revista de Estudos Antiutilitaristas e Pós-coloniais*, v. 4, n. 2, p. 149-174, 2014.
- SILVA, P. B. G. Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros. In: COELHO, W. de N. B.; OLIVEIRA, J. M. de. (orgs.) *Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil*. 1 ed. (Coleção formação de professores & relações étnico-raciais). São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.
- TOCANTINS. Documento referência para elaboração dos planos de ensino. Palmas: SEDUC, 2018.
- WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2013. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 15 ago. 2021.
-