

TABA 1- Paulo Freire e Elza Freire Perspectivas educacionais e saberes de(s)coloniais

Existe História universal? Repensando o ensino de História a partir das lutas dos movimentos sociais.

Pedro Vítor Coutinho dos Santos¹

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo identificar como os conhecimentos produzidos pelas lutas de movimentos sociais podem ajudar na construção de uma educação preocupada com as temáticas das diferenças, ao possibilitar a construção de outras narrativas históricas no ensino de História. Para isso, partimos das críticas ao eurocentrismo, a colonialidade e a monocultura do tempo linear desenvolvidas por Walsh (2007), Santos (2006), Pesántez (2013) e Castro-Gomes (2005) para repensar o ensino de História no Brasil e sua tradição disciplinar. Depois proponho pensar alternativas a essa tradição disciplinar, tendo como base os trabalhos de teóricas como Araújo (2012), Lima (2018), Rufino (2019) e Miranda (2014).

Palavras-chave: Ensino de História; Decolonialidade; Movimentos Sociais;

*“Alforriaram o nosso corpo, mas deixaram as mentes na prisão
Não! Abre logo a porra do cofre
Não tô falando de dinheiro, eu falo de conhecimento
Eu não quero mais estudar na sua escola
Que não conta a minha história, na verdade me mata por dentro”
(Thiago Elniño, 2017)²*

Introdução

O rap escrito por Thiago Elniño sintetiza a realidade presente em muitas salas de aula de História³. Essa realidade é conhecida e vivida por Elniño, primeiro como aluno e depois como professor, sempre vendo sua história não contada e sentido que está morrendo por dentro, como falado por ele. Nas últimas décadas temos visto críticas a forma como se ensina História no Brasil, principalmente a sua narrativa⁴. Mas antes de continuarmos, gostaríamos que reparassem que até agora não nos referimos ao autor da

¹ Professor de História formado pelo Instituto de História da UFRJ, estudante de Pedagogia na UERJ e mestrando em Educação no PPGEDU da UNIRIO, onde compõe o Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Pedagogias Decoloniais, Currículo e interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade (GFPPD).

² Álbum: *A Rotina do Pombo* (2017). Faixa: "Pedagoginga". Compositores: Thiago Elniño, Sant e KmKZ MC.

³ Como pode ser visto na pesquisa "Movimento negro na atualidade", desenvolvida por Lima, Pereira e Maia (2018). Ver mais em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/169201/160415>.

⁴ Como em Lima (2018), Araújo (2012; 2013; 2019) e Castro (2021).

canção racialmente. Mesmo assim, temos a certeza que todos conseguiram imaginar ele como um não branco e se assim fizeram estão certos, pois ele foi uma criança negra e hoje é um homem negro.

A possibilidade de cogitarmos Elniño como um homem não-branco ocorre porque conseguimos identificar a crítica que ele faz a escola e ela é uma crítica iniciada por movimentos sociais que representam essa parcela da população⁵. As histórias não contadas a que ele faz referência são as que necessitaram de leis para que pudessem ser mais presentes nas salas de aulas, seja ela a da população negra, através da Lei 10639/03⁶, seja ela a indígena, através da 11645/08⁷. Estas leis atingiram com muita força o ensino de História no Brasil e é fruto das lutas dos movimentos negro e indígena, pois estes sempre enxergaram a educação como um dos temas centrais de suas lutas.

Inspirado nas lutas sociais, o presente trabalho pretende apontar conceitos desenvolvidos por teóricas que estudam movimentos sociais e como estes podem ajudar na construção de outras narrativas históricas. Apresentaremos esses conceitos em diálogo com a teoria crítica latino-americana e ao pensamento decolonial, pois acreditamos que estes nos ajudam a entender o porquê de existirem histórias não contadas e como as que são contadas podem matar indivíduos por dentro, como dito por Elniño.

A tradição do Ensino de História e a crítica decolonial

Tradicionalmente, o papel da disciplina escolar História é a de construir e difundir a História Oficial⁸. Portanto, os nascimentos da História Oficial do Brasil e da disciplina escolar História no país, estão interligados e ambos têm como marco temporal meados do século XIX. Para compreendermos melhor esse período, recorreremos aos escritos de Castro-Gómez (2005), que nos mostram como este é o período em que o Estado-nação estava interessado em “construir e atribuir aos cidadãos uma identidade cultural”⁹. Coube a História construir uma narrativa que justificava a

⁵ Um exemplo é a Carta de Princípios do Movimento Negro Unificado que foi escrita em 1978 e possui como um de seus tópicos “reavaliação do papel do negro na História do Brasil”. Apud PEREIRA, 2012, p. 113.

⁶ A Lei 10639/03, tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos curriculares escolares.

⁷ A Lei 11645/08, complementou a lei 10639/03, ao incluir a história e cultura indígena nos currículos escolares.

⁸ Para ver mais, ler capítulo três da tese “Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar” de Bittencourt.

⁹ CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 88.

formação dessa identidade cultural e a História Escolar difundiu e a cristalizou nos jovens. Ainda de acordo com Castro-Gómez:

A questão era ligar todos os cidadãos ao processo de produção mediante a submissão de seu tempo e de seu corpo a uma série pelo conhecimento. As ciências sociais ensinam quais são as 'leis' que governam a economia, a sociedade, a política e a história. O Estado, por sua vez, define suas políticas governamentais a partir desta normatividade cientificamente legitimada.¹⁰

Dessa forma, a História Oficial escolhia quais narrativas históricas seriam utilizadas para legitimar a construção de um modelo de brasileiros que era o desejo do Estado. Ele foi atrás da construção de um ideal de Estado-nação moderno que só compreendia como seus cidadãos homens brancos, heterossexuais e ricos. Como nos diz Castro-Gómez:

Criar a identidade do cidadão moderno na América Latina implicava gerar uma contraluz a partir da qual essa identidade pudesse ser medida e afirmada como tal. A construção do imaginário da "civilização" exigia necessariamente a produção de sua contraparte: o imaginário da "barbárie". Trata-se em ambos os casos de algo mais que representações materialidade concreta, mentais no sentido de que se ancoram em sistemas abstratos de caráter disciplinar como a escola, a lei, o Estado, as prisões, os hospitais e as ciências sociais. É precisamente este vínculo entre conhecimento e disciplina o que nos permite falar, seguindo Gayatri Spivak, do projeto da modernidade como o exercício de uma 'violência epistêmica'¹¹

Deste modo, estas são narrativas homogenizante, que tentaram e tentam apagar as diferenças através de um processo de construção de uma suposta totalidade universal. Digo, no presente, pois segundo Araújo: "os conteúdos mobilizados para a constituição dos currículos não abandonam as abordagens que privilegiam a Europa como modelo para as experiências históricas das outras sociedades, destacando a perspectiva da História econômica das sociedades capitalistas"¹². Esta é a tradição disciplinar da História no âmbito escolar, inclusive, o tradicional remete a estes fortes traços que atravessaram séculos e ainda se encontram nas salas de aula.

Para compreender tal tradição, devemos revisitar a sua origem, segundo Araújo (2019), no pensamento moderno europeu e o seu regime moderno de historicidade. Os regimes de historicidade são como uma "expressão da experiência temporal"¹³, isto é, formas de dar significados e organização a essa experiência. O regime moderno de historicidade surgiu no final do XVIII, na Europa, e foi questionado

¹⁰ CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 88.

¹¹ Ibidem, 2005, p. 90.

¹² ARAUJO, 2012. p. 13-14.

¹³ HARTOG, 1996, p. 2.

ao longo de sua existência até chegar ao fim em 1989. Mas, este mesmo regime se faz presente dentro da tradição disciplinar no ensino de história, e que venho a chamar de História tradicional¹⁴. Podemos perceber que o regime moderno de historicidade foi a base para a construção das Histórias Oficiais dos Estados-nações e que coube a História tradicional disseminá-la e legitimá-la nas salas de aula de história.

O regime moderno é tão opositor a temática da diferença porque ele se entende como uma experiência histórica universal. A suposta universalização é que vai “mascarar” a violência epistêmica citada anteriormente por Castro-Gómez. Entendo por violência epistêmica, o genocídio causado a outras narrativas, memórias e saberes, em nome da universalização das experiências históricas trazidas pela modernidade. Por conseguinte, uma universalização baseada em algumas experiências específicas de parte da Europa como nos é dito por Pinto e Mignolo:

A modernidade e seus correlatos – civilidade, desenvolvimento, democracia e direitos humanos – não somente são realidades discursivas; são também narrativas articuladas a partir das experiências históricas e locais de diferentes povos europeus, ainda que se apresentem como verdades objetivas, ‘naturais’, universais, comuns a todos os povos que habitam o planeta.¹⁵

No caso da História tradicional, criou-se uma concepção de que tempo e espaço são concebidos de forma natural e pura e não que são construções intelectuais. Dessa forma, a História tradicional defendeu e difundiu uma homogeneização de experiências espaço-temporais. Assim nasceu a concepção periódica que conhecemos como História Quadripartite¹⁶, onde as experiências espaço-temporais da Europa foram usadas como parâmetros universais. Dessa forma, o regime moderno de historicidade “inferiorizó el ritmo temporal de los ‘diferentes’ y cosificó la tierra em aras del progreso de modernidade. Esta operación se realizó a través del instrumento de la colonización”¹⁷.

Podemos observar uma das formas de inferiorização nas experiências temporais não europeias na divisão entre as ideias de História e Pré-História. Essa divisão presente na História tradicional, divide a história do planeta Terra em dois momentos: antes e depois da invenção da escrita. Dessa forma, tudo o que ocorreu

¹⁴ “A ideia que defendo é que, no âmbito da tradição disciplinar no ensino de História, o regime moderno ainda é predominante e, como configuração externa, se articula às demandas internas da disciplina de forma a garantir a permanência da tradição em tela”. ARAUJO, 2019, p. 242

¹⁵ PINTO; MIGNOLO, 2015, p.386.

¹⁶ A História Quadripartite é periodização do tempo histórico em quatro partes: Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

¹⁷ PESANTÉZ, 2013, p. 103.

antes do desenvolvimento da escrita está à margem da História, logo, tem menor ou nenhuma importância, por isso, Pré-História. A construção de escrita como um marco do nascimento da História baseia-se completamente na experiência europeia, que entende como o ápice do desenvolvimento a construção de escrita alfabética derivado de fonemas gregos. Assim, povos ameríndios e africanos, que possuíam como base de transmissão de seus saberes as oralidades, são considerados em um estágio primitivo, isto é, não são humanos plenamente desenvolvidos, são bárbaros, selvagens, desprovidos de conhecimentos e História. Os europeus enxergavam o nível de desenvolvimento desses grupos muito mais próximos dos de homínídeos do que os da própria Europa.

Pensando alternativas

Buscando romper com esse processo homogenizante, descrito nos parágrafos anteriores, os movimentos sociais negro e indígena pautam parte de suas lutas no campo da educação. No início dos anos 2000, eles obtiveram duas vitórias importantes, as já mencionadas Leis. Elas são frutos de um combate a um processo de embraquecimento¹⁸ dessas parcelas da população brasileira.

Todos os dois movimentos entendem que a narrativa histórica tradicional, ou exclui ou estereotipa os seus. Podemos observar essa crítica na já mencionada “Carta de Princípios” do MNU. No caso do movimento indígena, destacamos aqui, a fala do filósofo Baniwa (Gersem Luciano) ao afirmar que durante muito tempo, o Estado brasileiro usou a educação para assimilar os índios, como por exemplo:

O processo de expansão da língua portuguesa e de refluxo ou mesmo abandono das línguas indígenas insere-se em um quadro mais geral das relações de contato interétnico que, no caso brasileiro, combinam mecanismos aparentemente contraditórios de assimilação e de exclusão.¹⁹

Isto é, todas as críticas apresentadas na primeira parte desse texto, se iniciam nas lutas dos movimentos sociais, que estão há décadas denunciando o papel homogeneizante que a escola brasileira apresenta.

Se podemos identificar o início das denúncias nos movimentos sociais, acreditamos que as possibilidades de saída se encontram nos mesmos. Para isso, devemos

¹⁸ Para saber mais sobre o papel da escola no processo de embraquecimento promovido pelo Estado brasileiro, procurar “Diploma de Brancura”, de Jerry Dávila.

¹⁹ BANIWA, 2006, p. 155.

olhar para os movimentos sociais como produtores de outras epistemologias e experiências que permitiram construir outras narrativas, pois de acordo com Araújo:

a perspectiva que percebe o tempo histórico a partir de uma aceleração que produz uma diferença temporal excludente, igualando processo a progresso e totalidade a unidade, impressa na narrativa eurocêntrica de temporalidade linear, estabelece relações assimétricas que hierarquizam as diferentes experiências históricas²⁰

Á vista disso, para romper com estas relações assimétricas devemos buscar um diálogo intercultural a partir das epistemologias que estão sendo invisibilizada dentro do processo. As alternativas não precisam ter sido criadas, objetivamente, para o Ensino de História, como no exemplo a seguir.

Em sua tese, Rufino defende a utilização do que chama de pensamento *exuziaco*, isto é, a utilização de saberes das religiões afrobrasileiras para se pensar a educação. A utilização desses saberes serve para (re)encantar o Brasil, pois para ele a modernidade realizou um (de)sencanto nos nossos saberes, os afastando de tudo que não fosse a ciência moderna. O pensamento de Rufino se mostra como uma excelente alternativa, pois ela de fato recorre aos saberes de matriz africana como fundantes de uma filosofia. Buscar alternativas não é somente validar esses saberes através da mesma ciência que a excluí, como nos é dito por Palermo:

Se trata de dar forma legítima a la resistencia actual de los indígenas -y de los negros y a sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización. Más que el simple concepto de interrelación (o comunicación como generalmente se lo entiende en la academia) la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro, y de una sociedad otra.²¹

Este é o processo que Rufino faz ao defender a mobilização do conceito de ancestralidade para romper com o esquecimento gerado pela narrativa moderna ocidental²². O processo de esquecimento e inferiorização de saberes não brancos, como a filosofia bantu, foi apontando por Césaire e muito bem explicado por Pesántez:

Césaire muestra la manera violenta de incursionar en ella, destruyéndola. En este sentido, disciplinas como la ontología, la psicología y la teología elaboran superioridad de la racionalidad del blanco a partir de construir el alma del bantú como si fuera un aspecto puramente espiritual (supuestamente, desinteresado respecto de sus condiciones materiales de existencia) (...) El orden onotológico del bantú ha sido doblemente suplantado: por el blanco, como ser

²⁰ ARAUJO, 2019, p. 242.

²¹ PALERMO, 2010, p. 84.

²² RUFINO, 2019, p. 16.

superiro a él, y por el Dios (del colonizador) como ser superior a todos²³

Esta ideia vai ao encontro do pensamento de Araújo (2019) e também do pensamento de Santos (2006), assim como Rufino, eles estão pensando em alternativas para além da Ciência Moderna.

O pensamento de Araújo é influenciado pelos escritos do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, e este procurou se inspirar nos escritos de pós-coloniais como Césaire e Fanon. Logo, se faz necessário recorrer à Santos (2006), para compreender melhor essa alternativa. Ele defende a existência de um desperdício de experiências causado pela não aceitação de alternativas à tradição científica e filosófica ocidental, para combater esse desperdício, propõe uma nova racionalidade. Em sua criação são necessários três movimentos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o movimento de tradução que segundo Santos servem:

Para expandir o presente, proponho uma sociologia das ausências; para contrair o futuro, uma sociologia das emergências(...)Em vez de uma teoria geral, proponho o trabalho de tradução, um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a identidade.²⁴

Este processo permitirá a construção de uma nova atitude epistemológica a qual o autor chama de “Epistemologias do Sul”, criada pela busca de conhecimentos e critérios de validade de conhecimento que deem visibilidade e credibilidade às práticas cognitivas das classes, povos e grupos sociais que historicamente têm sido oprimidos. Apontaremos agora alguns estudos que buscam romper com o desperdício apontado por Santos.

Primeiro, quero mencionar a pesquisa da qual esse trabalho faz parte. Liderada pela professora Claudia Miranda, que desde 2014 pesquisa “as formas de consolidação de espaços mais interculturais e menos monolíticos na interseção escola-universidade”²⁵, no Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais (GFPPD). Nela alegamos que os “Processos decoloniais podem ser oportunidades de estabelecermos diálogos mais inter, menos hierárquicos nos projetos educativos, nas formas de pensarmos as políticas públicas e no modo de representarmos os outsiders negros”²⁶. Conclu que ela está na

²³ PESÁNTEZ, 2013, p. 106.

²⁴ SANTOS, 2006. p. 95.

²⁵ Lattes da professora Claudia Miranda disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6732256946429649>, último acesso em: 03 de outubro de 2020 às 14:32.

²⁶ MIRANDA, 2014, p. 1072.

mesma busca traçada por Santos. A importância dos movimentos sociais²⁷ nos é mostrado em outro texto de Miranda, em parceria com Helena Araújo, onde é dito que:

No Brasil, outras influências devem ser apontadas, entre as quais o ideário da educação das relações étnico-raciais como legado do Movimento Negro Brasileiro(...)Inúmeras organizações e coletivos foram responsáveis pelo desenvolvimento de iniciativas de impacto, que desestabilizam positivamente o pensamento educacional nesse início do século XXI. Alinhadas aos estudos de Nilma Lino Gomes (2017), compreendemos que esses desdobramentos podem ser definidos como parte de um movimento negro e educador, tendo em vista a sua capilaridade em termos propositivos, inspirando, inclusive, os modelos de políticas educacionais nas duas experiências aqui em questão.²⁸

A aproximação dos saberes do movimento negro com a formação de professores é derivada dos estudos das obras de Frantz Fanon. Pois, Miranda, também acredita em uma educação para as diferenças e que para tal deve-se fazer uma descolonização epistêmica das Ciências Sociais com base nos escritos de Fanon. Os estudos dele permitem a subsidiação de “uma sociologia das ‘práticas decoloniais’ de formação escolar e por oferecer algumas pistas sobre as diferentes possibilidades de reinscrição do protagonismo dos segmentos excluídos pela sua racialização.”²⁹.

O uso da produção de intelectuais pós-coloniais como Fanon e Césaire – de forma parecida ao feito por Miranda e Santos – como ferramentas para buscar alternativas epistemológicas, também foi defendido por Pensánte, pois:

Intelectuales como Césaire y Fanon vieron que la razón europea há caído em um atolladero de contradicciones (...) Estas circunstancias hicieron que estos intelectuales negros busquen outra salida, proponiendo una política de la diferencia, que significó, fundamentalmente, viabilizar instrumentos de análisis para recuperar la diferencia.³⁰

Ambos são intelectuais pós-coloniais que escreveram seus trabalhos a partir de suas experiências na luta anticolonial. Então para complementar as falas de Miranda e Pensánte, utilizamos o trabalho de Lima (2018) que apresenta o conceito de *cultura de*

²⁷ A definição de movimentos sociais utilizada nesse trabalho é a de: “ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio de solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo” (GOHN, 2010, p. 13.)

²⁸ MIRANDA; ARAÚJO, 2019, p. 382.

²⁹ MIRANDA, 2013, p. 98.

³⁰ PESÁNTEZ, 2013, p. 116.

luta antirracista e como o mesmo influencia nas aulas de professoras das redes públicas do estado do Rio de Janeiro. Este é um conceito pensado por Lima a partir do pensamento de outro intelectual pós-colonial: Amílcar Cabral. Articulando pensamentos de Cabral com os escritos de outros dois autores (Hall e Bahbah), mais recentes, e que também refletiram o processo de colonização, ela nos mostra como as narrativas históricas de professoras de histórias se modificam ao entrar em contato com as narrativas históricas construídas pelo movimento negro, tornando-as potências de uma educação antirracista³¹ e mais sensíveis a uma das temáticas sobre diferença³². Em um artigo posterior, produzido em parceria com Pereira, Lima desenvolve melhor como o a cultura de luta antirracista funciona:

É importante ressaltar que, tanto a cultura quanto as manifestações culturais, às quais se refere o autor, não são fixas no tempo. Ao contrário, a partir da dimensão da luta como fator de cultura, compreendemos que sofrem influências e influenciam outros grupos, ressignificam perspectivas na tensão entre continuidade e mudança, movimentam-se nos processos históricos diante das possibilidades e contingências com as quais têm de lidar no tempo e no espaço. Uma vez existente a luta por um objetivo concreto, sua própria dinâmica exige uma série de transformações que vão moldar as identidades e subjetividades e criar o fenômeno a que nos referimos aqui como cultura de luta³³

O conceito desenvolvido por Lima parte de um entendimento de cultura muito próximo do entendido por Césaire como nos é mostrado por Pesántez ao dizer que “Estructura política y estructura cultural no son campos autónomos, sino interdependientes, razón por la que la lucha política es una forma de lucha cultural, y las reivindicaciones de orden cultural están travessadas por una política cultural”³⁴.

O pensamento de Lima também vai ao encontro de outra ideia de Miranda: o bilinguismo cultural. Essa ideia nasce da reflexão sobre o pensamento de Henrique Cunha Júnior, onde é defendido que é a combinação de experiências periféricas, no caso de Lima, da vivência racializada de negritude, com a produção acadêmica tradicional surge uma espécie de bilinguismo, isto é, a cultura de luta antirracista surge fora do campo acadêmico universitário, dentro do movimento negro e é levada por acadêmicos negros que não conseguem encontrar somente na cultura acadêmica

³¹ A Lei 10639/03 tornou obrigatória o ensino de história, literatura e cultura afro-brasileira e africana em os estabelecimentos escolares no Brasil.

³² Ver mais em: LIMA, 2018, p. 31-32.

³³ PEREIRA; LIMA, 2019, p. 5

³⁴ PESÁNTEZ, 2013, p. 122.

universitária as respostas para seus anseios e irão buscar as alternativas nessas outras culturas das quais fazem parte, como podemos ver a seguir:

O mapa geral em que se acha inscrita a agência a coletiva dos movimentos sociais levado a cabo, sobretudo no campo da educação, [e de responsabilidade desse movimento organizado, primeiramente, fora do âmbito da universidade(...)] Portanto, a dinâmica de pertencimento faz explodir a consciência da condição periférica dos lugares pelos quais se constrói saberes diversos. Neste processo, estão situados sujeitos que reforçam sua contra narrativa a partir do contato com os mediadores que os apoiam.³⁵

Trabalhamos aqui com a ideia de que o processo enxergado por Lima não só é a colocação em prática do que Miranda propõem, como também é o movimento defendido por Santos e chamado de tradução. Este é ligado aos conceitos de “sociologia das ausências” e “sociologia das emergências”, sendo ele “basicamente, um trabalho argumentativo, assente na emoção cosmopolita de partilhar o mundo com quem não partilha o nosso saber ou a nossa experiência”³⁶. Acreditamos que este, não é um movimento exclusivo da luta antirracista ligada ao movimento negro, mas sim, das narrativas de luta dos temas ligados à diferença que modificam as narrativas históricas dos professores, ou seja, o caminho para a tradução está em enxergar as narrativas criadas pelos movimentos sociais como cruciais para as políticas curriculares de formação de professores, como defendem as autoras.

Um exemplo de fácil visualização é o questionamento da própria ideia de Brasil, a partir das narrativas históricas dos indígenas brasileiros. Tal indagação é feita pelo movimento indígena há muito tempo e segundo Krenak parte da ideia de que:

O Brasil não existia, o Brasil é uma invenção. A invenção do Brasil nasce da invasão, inicialmente feita pelos portugueses, depois continuadas pelos holandeses, depois pelos franceses, num modo sem parar, onde as invasões nunca tiveram fins. Nós estamos sendo invadidos agora.³⁷

Este é um dos exemplos de questionamentos que a utilização da epistemologia indígena possibilita ao ensino de história. Questionar a nossa realidade como a própria noção de paz e Estado brasileiro, a partir das experiências históricas das populações indígenas.

³⁵ MIRANDA, 2013, 97.

³⁶ SANTOS, 2006. p. 133.

³⁷ Entrevista para o capítulo 1 “As Guerras da Conquista”, do documentário “Guerras do Brasil”, da Netflix. Disponível em: <https://www.netflix.com/watch/81091387?trackId=14277283&tctx=-97%2C-97%2C%2C%2C%2C>, com último acesso em 11/02/2021, às 21:32, horário de Brasília.

Para entendermos o problema da ideia de que o Brasil é um Estado em paz e não em guerra, recorremos novamente a Krenak no documentário “Guerras do Brasil”, mais precisamente, na parte em que ele dialoga com a produção do programa e diz o seguinte:

Nós estamos em guerra (...) O seu mundo e o meu mundo estão em guerra, os nossos mundos estão todos em guerra. A falsificação ideológica que sugere que nós temos paz é para a gente continuar mantendo a coisa funcionando. Não tem paz em lugar nenhum. É guerra em todos os lugares, o tempo todo.³⁸

A fala de Krenak evidencia que o Estado brasileiro não está em paz, pelo contrário está em guerra. Sendo ela uma guerra antiga – desde a chegada do europeu – entre os civilizados e os bárbaros e que a paz difundida pelo próprio Estado é uma “falsidade ideológica”. Obviamente, esta narrativa faz parte da História Oficial e consequentemente é difundida pela História tradicional. A ideia de um país pacificado é tão forte no ensino de História, que até hoje se faz presente sobre a justificativa de que praticamente não nos envolvemos em guerras. Mas qual a utilidade do uso dessa ideia de pacificação para a narrativa oficial? Para responder a essa pergunta iremos utilizar os escritos de Ascenso que nos afirma que:

a 'pacificação' é o termo historicamente utilizado para designar o processo de invasão de terras indígenas, aldeamento das populações em vilas de estilo europeu/ocidental, utilização de sua força de trabalho e imposição da língua portuguesa e da fé cristã. O índio 'pacificado' também era chamado de índio 'aculturado', ou índio 'manso'. O seu oposto era o índio 'bravo', contra o qual era legítimo o uso da força e mesmo a escravização, pois que estaria se opondo à civilização(...) Pacificar, desta forma, significa extinguir a diferença étnica, extirpar a possibilidade de que o outro exista enquanto um outro, não contemplado pelo eu. Mas, ao mesmo tempo, a pacificação não se pressupõe que o outro faça parte do eu como um igual: ele é incorporado de maneira subalternizada.

Ou seja, o Estado usa de uma narrativa pacificadora que possui como premissa incorporar de maneira subalternizada aqueles que geram conflitos a ele. A fala de Ascenso é direcionada a temática da diferença indígena, mas pode ser perfeitamente aplicada as tensões existentes com outras temáticas, como as de gênero e raça. Como podemos falar que não estamos em guerra quando a cada 23 minutos é assassinado um jovem negro?³⁹

³⁸ Entrevista para o capítulo 1 “As Guerras da Conquista”, do documentário “Guerras do Brasil”, da Netflix. Disponível em: <https://www.netflix.com/watch/81091387?trackId=14277283&tctx=-97%2C-97%2C%2C%2C%2C>, com último acesso em 11/02/2021, às 21:32, horário de Brasília.

³⁹ Ver mais em: <http://vidasnegras.nacoesunidas.org/materiais/>.

A cada 2 horas uma mulher é assassinada?⁴⁰ Ou mesmo uma pessoa LGBTQIA+ é assassinada por dia no país?⁴¹

Se este trabalho se propõe a dialogar com as críticas a História Oficial que se apresentam nas escolas como uma tradição disciplinar, como melhor do que questionando não só as exclusões causadas por ela como a própria noção de Oficial, tratar como uma invenção criada para justificar a invenção do que é Brasil? Este debate gera a construção de uma narrativa histórica onde se enxergue o processo de colonização como algo inacabado e que segue em curso na nossa sociedade, ao mesmo tempo que desmistifica a ideia de sermos um país pacificado. A falsa ideia de paz, na verdade, mascara a nossa realidade conflitante e violenta com partes significativas da nossa população. Mas como podemos construir estas narrativas?

A interculturalidade crítica

A construção de narrativas históricas a partir das lutas sociais não é simplesmente trazer os atores das lutas para as salas de aulas. Pois as narrativas devem ser formadas a partir das diferenças coloniais, isto é, a crítica a colonialidade que cria essas diferenças deve ser um dos pilares das narrativas. Para auxiliar nessa tarefa, sugerimos o uso do conceito de interculturalidade crítica. Porque o próprio conceito, defendido por Walsh, já demonstra que o caminho são os movimentos sociais:

a interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação.⁴²

Ao defendermos a interculturalidade crítica, estamos defendendo uma ação de transformação na sociedade e não nos conhecimentos dos movimentos sociais. A ideia não é a de encaixar estes conhecimentos na História Oficial como proposta pela interculturalidade funcional⁴³, mas sim de realizar a construção de narrativas históricas:

⁴⁰ Ver mais em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/03/08/no-brasil-uma-mulher-e-morta-a-cada-duas-horas-vitima-da-violencia.ghtml>.

⁴¹ Ver mais em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/05/17/brasil-registra-uma-morte-por-homofobia-a-cada-23-horas-aponta-entidade-lgbt.ghtml>.

⁴² WALSH, 2009, p. 22.

⁴³ Walsh define a interculturalidade funcional como assumidora de uma “diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade –, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso.” (WALSH, 2009, p. 21).

a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida.⁴⁴

Isto é, criar narrativas históricas a partir dos conhecimentos e das próprias narrativas dos movimentos sociais a combater a monocultura do tempo linear presente no ensino de História do Brasil e que violentam os oprimidos. Como vimos, o conflito faz parte da nossa sociedade, conseqüentemente, das nossas salas de aulas, e o uso da interculturalidade crítica nos permite dialogar a partir desses conflitos, sem propor um silenciamento das vozes em disputa. Ao mesmo passo que, defende a ideia de romper com o discurso de que existem na História e experiência histórica universais.

Considerações Finais

Como é dito por Araújo “nenhuma tradição em si é essencialmente negativa e precisa ser superada”⁴⁵, logo, não queremos aqui propor o não uso da narrativa histórica tradicional, mas sim que ela seja enxergada e trabalhada como uma narrativa de origem local e não como universal. Todos os trabalhos propostos anteriormente fornecem ferramentas para a construção de outras narrativas, a partir das críticas dos movimentos sociais.

Em vista disso, a ideia é propor um diálogo intercultural crítico acerca dessas narrativas. Para isso, o trabalho apresentou aspectos chaves para um exercício teórico-epistemológico e político na perspectiva emancipatória a partir do uso de conhecimentos que o colonialismo tenta esconder causando epistemicídios.

O ensino de História teve e tem papel central na criação dessa arena eurocentrada que promove a morte através do esquecimento dos não brancos e que é mencionada na epígrafe. A busca por um ensino de História mais pluridiversificado e que combata esse processo de esquecimento deve ser central aos professores da disciplina. Para realizar essa tarefa devemos trazer ao centro da arena os saberes dos movimentos sociais, aqueles que há séculos lutam contra o colonialidade Inclusive, o verso seguinte da música que está na epigrafe diz: “Me alimento da sabedoria de entidades de terreiro”, pois Elniño

⁴⁴ WALSH, 2007, p. 8

⁴⁵ ARAÚJO, 2019, p. 242.

sabe que as religiões afro-brasileiras são fontes inesgotáveis de saberes e que estão produzindo uma luta anti-esquecimento desde que surgiram. O mesmo é válido para as lutas indígenas, de gênero e de classe. A nós, professores de História, cabe sempre a busca por construções de narrativas pluridiversificadas e que combatam a morte pelo esquecimento, tão essencial a colonialidade.

Bibliografia

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. *Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de Histórias*. Rio de Janeiro, 2012. Tese. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____. *Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural*. In: Amílcar Araujo Pereira; Ana Maria Monteiro. (Org.). *Ensino de História e Culturas Afro Brasileiras e Indígenas*. 1ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, v. 1, p. 265-285.

_____. *Qual o lugar da diferença na pesquisa em Ensino de História*. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (org). *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

ASCENSO, João Gabriel da Silva. *A paz*. Coleção Pandemia Crítica (N-1 Edições), São Paulo, p. 1 - 26, 16 jul. 2020. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/114>, último acesso em 04/03/2021, às 01:58, horário de Brasília.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese. FFLCH, USP. São Paulo, 1993.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CASTRO, N. P. P. F. *Encontros: experiências partilhadas no ambiente virtual de aprendizagem da disciplina “História Indígena”*. In: PIMENTA, A. N.; MENEZES, P. M. *Firmando o Pé no Território - Temática Indígena nas Escolas*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pachamama Editora, 2021.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”*. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

GOHN, Maria da Glória. “500 Anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor”. *Revista Mediações (UEL)*, Londrina, v. 5, n.n.1, p. 11-64, 2000.

LUCIANO, Gersem dos Santos (Baniwa). *O Índio Brasileiro : o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LIMA, Thayara C. S. *A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03* - 2018. Dissertação. UFRJ, CFCH, Faculdade de Educação. 2018.

MIRANDA, Claudia. *Afrocolombianidade e outras narrativas: a Educação Própria como agenda emergente*. Revista Brasileira de Educação, v. 19, 2014.

_____. *Frantz Fanon para a formação de professores: teorias e práticas para os currículos a partir da Lei 10639/2003*. In: SOUZA, Maria Elena Viana. *Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a lei 10639/2003*. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Editora Rovelte, 2013.

_____; ARAÚJO, Helena Maria Marques. *Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos*. Perspectiva (UFSC), v. 37, 2019.

PALERMO, Zulma. *Una violencia invisible: la “colonialidad del saber”*. Cuadernos FHyCS-UNJu n°. 38, 2010: 79-88.

PEREIRA, AMILCAR ARAUJO; LIMA, THAYARA C. SILVA DE . *Performance e Estética nas Lutas do Movimento Negro Brasileiro para Reeducar a Sociedade*. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS DA PRESENÇA [EPERIODICO], v. 9, p. 1-30, 2019.

_____. *Por uma autêntica democracia racial!-: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história*. REVISTA HISTÓRIA HOJE, v. 1, p. 111-128, 2012.

PESÁNTEZ, Catalina León. *El color de la razón: pensamiento crítico em las Américas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2013.

PINTO, Julio R. S.; MIGNOLO, W. D.. *A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial*. Civitas (Porto Alegre), v. 15, p. 381, 2015.

RUFINO, L.. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Editora Mórula, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*. São Paulo:Cortez, 2006.

WALSH, Catherine (Org.) *Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. 227p.

_____. WALSH, Catherine. *Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial*. In: Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.