

HISTÓRIA, CRISE AMBIENTAL E

VULNERABILIDADES SOCIAIS

PUC Goiás / 2 a 6 de maio de 2022/ Formato híbrido

ENSINO DE HISTÓRIA E DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

KRUGER, Renata B.¹

Resumo:

O presente trabalho pretende delinear questões que se referem ao ensino de História e ao processo de descolonização do currículo. O ensino de História integra parte fundamental da formação de estudantes, uma vez que está ligada a política e a cultura e lida com as diferentes formas de ser e saber no mundo. Dessa forma, o currículo é um território em constante disputa. O currículo por vezes acomoda práticas e pensamentos coloniais que precisam ser questionados. A descolonização dos currículos diz respeito fundamentalmente ao reconhecimento da diversidade do mundo, ao combate ao racismo e a ideias e pensamentos que não contemplem a heterogeneidade da sociedade. A educação pública e o currículo tem sido alvo de recorrentes debates no Brasil. O ensino de História nas escolas é tema de debates e reflexões imprescindíveis para a garantia de uma educação que promova a emancipação e a autonomia dos estudantes diante das contrariedades que emergem na sociedade. A descolonização dos currículos é um processo fundamental no sentido de amparar a emergência de uma educação reconheça a heterogeneidade da sociedade e as variadas formas de ser e saber no mundo.

Palavras-chave: Ensino. Currículo. Descolonização.

A ideia de um currículo oficial tem sido questionada, assim como a eleição de determinados conteúdos como legítimos e válidos para reprodução no ambiente escolar em detrimento de conhecimentos outros, que frequentemente se referem a história do negro e dos povos indígenas. Apple (2002) problematiza a ideia de um currículo oficial, visto que a educação está estreitamente ligada a política e cultura e que o currículo nunca é neutro, ou seja, o currículo é produto de conflitos e parte de uma tradição seletiva onde um grupo estabelece o que é o conhecimento legítimo que deve ser reproduzido. As questões tratadas pelo autor são atuais no sentido de que é recorrente a discussão sobre a educação pública e o currículo no país. O autor explica que um currículo unificado em

¹ Mestranda em História na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). renatabelzkruger@hotmail.com

HISTÓRIA, CRISE AMBIENTAL E

VULNERABILIDADES SOCIAIS

PUC Goiás / 2 a 6 de maio de 2022/ Formato híbrido

uma sociedade heterogênea não ampara a coesão, mas faz surgir novas divisões. É oportuno destacar a importância de se reconhecer as diferenças e igualdades que uma sociedade complexa e desigual compreende. Dessa forma, o currículo “deve ‘reconhecer as próprias raízes’ na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem”, afirma Apple (2002, p. 76). O currículo não pode homogeneizar a cultura, história e os interesses sociais. Como afirmam Paula e Coelho (2021), “a História é viva, é um conhecimento dinâmico, o currículo oficial a percebe como conteúdos estanques, ele é incoerente com a própria concepção do conhecimento histórico”. Um currículo democrático precisa reconhecer as diferenças tanto dos posicionamentos sociais quanto das relações de poder. Apple (2002) recorre a Foucault para explicar que para entender o funcionamento do poder basta olhar para as margens, ou seja, observar os conhecimentos e as lutas dos que foram relegados à condição de “os outros” pelos grupos poderosos da sociedade.

O ensino de História tem sido palco de controvérsias que se travam sobre o passado, como aponta Abud (2017). A autora põe em evidência a relação entre o currículo e a política, de forma que os aspectos dos currículos são faces representativas das políticas públicas educacionais. O currículo também é área de intervenção do poder político na educação, principalmente resultantes de pressões de grupos hegemônicos da sociedade. Assim, não são raras as reformas curriculares e a cada troca de grupo no poder novas propostas de modificações no sistema de ensino são desenvolvidas. Por vezes a educação é vista apenas como um instrumento político, e a História é apontada como a disciplina responsável pela formação política dos estudantes. A autora destaca como mulheres, trabalhadores e minorias culturais permanecem ignorados pela história escolar em que o conhecimento tradicional é consolidado. Afrodescendentes e indígenas aparecem em tópicos específicos que são determinados a partir da perspectiva da sociedade dominante. Assim, “encarada como conhecimento meramente formal, a História perde sua função mais expressiva como disciplina formadora de cidadãos” (ABUD, 2017, p. 26).

HISTÓRIA, CRISE AMBIENTAL E

VULNERABILIDADES SOCIAIS

PUC Goiás / 2 a 6 de maio de 2022/ Formato híbrido

Compreendemos aqui o currículo amparados nas considerações de Martins (2017) que parte do entendimento do currículo como uma construção social e artefato cultural, que compreende seleções que precisam ser analisadas em seu contexto de construção.

Abreu, Dantas e Mattos (2010) assinalam como as representações públicas do passado são manipuladas por diferentes agentes e como a memória da escravidão precisa ser problematizada. Os autores chamam a atenção para o trabalho do profissional de história em explicar como os acontecimentos do passado são lidos através do tempo e como memórias concorrentes se desenvolvem e originam identidades sociais coletivas e desafiam as histórias dos livros didáticos e os historiadores.

O colonialismo faz parte do processo educativo no Brasil desde a catequização praticada pelos jesuítas que aportaram no país. Gomes (2018) explica que o colonialismo fez parte do processo de construção da sociedade moderna e democrática e a colonialidade, que é sua derivada, continua viva em textos didáticos, na cultura e em muitos aspectos da vida moderna. Maldonado Torres (2007, p. 131) apud Gomes (2018, p. 249) assevera que “respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente”. Nesse sentido, o racismo brasileiro é desdobramento da colonialidade e do colonialismo presentes no imaginário e nas práticas sociais. É importante ressaltar a colocação de Gomes (2018) sobre a ruptura epistemológica, política e social que deve se realizar pela presença negra nos espaços de poder e decisão, a descolonização precisa alcançar não apenas a produção do conhecimento, mas as estruturas sociais e de poder.

A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem (GOMES, 2018, p. 251).

A colonialidade opera através dos currículos e como está enraizada pode passar despercebida mesmo por estudiosos da educação. De acordo com Silva (1995) apud Gomes (2018) o currículo não se resume a transmissão de conteúdo, mas se relaciona com experiências e práticas concretas que são construídas por sujeitos envolvidos nas relações de poder. O currículo pode ser visto em dois sentidos, em suas ações (o que

HISTÓRIA, CRISE AMBIENTAL E

VULNERABILIDADES SOCIAIS

PUC Goiás / 2 a 6 de maio de 2022/ Formato híbrido

fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). As narrativas do currículo podem representar grupos sociais de forma diferente, de forma que alguns são notadamente mais valorizados que outros e fixam noções de raça, classe, gênero e sexualidade. A autora destaca que não se trata de uma tarefa fácil descolonizar o currículo. A colonialidade se traduz na incapacidade de uma abordagem que priorize e valorize as várias e diferentes leituras e interpretações da realidade, quando os conteúdos são selecionados por via única que não contempla a heterogeneidade da sociedade. O currículo é dinâmico e vivo, ou seja, é construído no dia a dia dos sujeitos da escola, e não somente na rígida seleção de conteúdo.

Gomes (2018) aborda ainda a descolonização dos currículos numa perspectiva negra e evidencia como a sociedade brasileira passou a tratar como naturalidade o papel subalterno que o negro e o indígena ocupam nas narrativas. Esses estereótipos se articulam a serviço da ideologia do branqueamento que se expande através do livro didático com representações negativas do negro e positivas do branco. As representações do branco no livro didático é reflexo do pensamento moderno colonial que está enraizado nas relações e nas práticas sociais e educativas. Operar no sentido contrário desse pensamento é caminhar no sentido da descolonização do currículo, do conhecimento e do pensamento. No entanto, essa caminhada não é fácil. Exemplo disso é o caso da Lei nº 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas do país e envolveu lutas históricas e até hoje enfrenta desafios para sua implementação, que vão desde as condições de infraestrutura até a negação da importância de se trabalhar com história e cultura africana e afro-brasileira pela comunidade escolar como certifica Pereira (2006). Semelhantemente, a Lei 11.645/2008 que tornou obrigatório o estudo de história e cultura indígena nas escolas de nível médio e fundamental enfrenta desafios. Os povos indígenas frequentemente são tratados nas aulas de História de forma que os desloca a um passado distante e têm suas representações ligadas a primitividade, amparando a subalternização dos povos indígenas.

Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos professores é fundamental para que o docente esteja preparado para enfrentar os desafios da escola. Coelho e Coelho

HISTÓRIA, CRISE AMBIENTAL E

VULNERABILIDADES SOCIAIS

PUC Goiás / 2 a 6 de maio de 2022/ Formato híbrido

(2018) discorrem que a formação do professor deve considerar os conteúdos que dizem respeito ao saber de referência e os referentes ao domínio pedagógico, articulação que é fundamental para a educação garanta a inclusão. Desse modo, a educação deve estar comprometida com valores democráticos, com as prioridades do mundo contemporâneo e com a aprendizagem de formas de participação social. É evidenciado pelos autores as formas de racismo na escola e invisibilidade do negro e do indígena e a forma como as crianças negras e pardas são percebidas e tratadas no sistema escolar. O cotidiano escolar compreende práticas racistas e discriminatórias que, como também coloca Gomes (2018), são naturalizadas pela cultura brasileira. Portanto, saber formar é a chave para formar professores preparados e comprometidos com o combate ao racismo e para consolidação de uma sociedade democrática (COELHO; COELHO, 2018).

A branquitude se relaciona ao privilégio que o branco ocupa nas variadas formas de representação. O branco detém acentuados privilégios dentro do currículo de História e isso impacta na compreensão dos estudantes. Leão (2021) discorre sobre como é possível compreender a branquitude e expõe como ela se esconde no livro didático. Portanto, é fundamental tratar de questões raciais no ambiente escolar diante das assimetrias de representações e tentativas de homogeneização de práticas, culturas e saberes.

Maldonado-Torres (2018) chama a atenção para o fato de que o colonialismo e seu legado, mesmo que findado formalmente, podem continuar existindo. A teoria decolonial abordada pelo autor reflete sobre o senso comum, pressuposições científicas sobre o tempo, espaço e conhecimento e permite identificar como os colonizados experienciam o processo de colonização e como as ferramentas podem ser dispostas para avançar no sentido da descolonização. As reflexões de Maldonado-Torres (2018) são complexas e não se esgotam facilmente. O pensamento e a teoria decolonial requerem dedicação e afincamento, tanto para seu estudo e compreensão como para sua prática no exercício decolonial de pensar e produzir intelectualmente.

Chamberlain (1985) apud Maldonado-Torres (2018) explica genericamente como a descolonização é entendida, que se refere ao processo de independência dos povos do

HISTÓRIA, CRISE AMBIENTAL E

VULNERABILIDADES SOCIAIS

PUC Goiás / 2 a 6 de maio de 2022/ Formato híbrido

terceiro mundo de seus governantes coloniais. O autor salienta que o historiador deve equilibrar a verificação das políticas promovidas pelos poderes coloniais e as iniciativas que partem do colonizado, ele deve enxergar o problema de forma mais ampla, em uma perspectiva mais longa, descreve Chamberlain (1985) apud Maldonado-Torres (2018).

Como aponta o autor, a modernidade frequentemente é vista como a forma de civilização mais avançada, ou seja, desloca os demais arranjos socioculturais, político e econômicos para a esfera da incivilidade, selvageria e primitividade. Nesse sentido, Maldonado-Torres (2018) explica que desde seu nascimento a modernidade tornou-se colonial, e, por isso, não faz sentido entender o colonialismo como algo que acontece na modernidade, mas que ao se referir a modernidade ocidental faz mais sentido pensar em modernidade/colonialidade.

A modernidade ocidental sustenta uma narrativa temporal e uma concepção de espacialidade que fez com que essa civilização ocupasse um lugar privilegiado em relação aos demais tempos e espaços. Nesse sentido, Maldonado-Torres (2018, p. 42) explica que “a busca por uma outra ordem mundial é a luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente”.

Nessa direção, Walsh (2013) explora práticas, caminhos e condições “outras” de pensamento e pedagogia que questionam a ideia da modernidade ocidental que se estabelece como única e inquestionável e o poder colonial ainda presente nas sociedades. A autora aponta para pedagogias que estimulam possibilidades de ser, sentir, existir, olhar e conhecer de forma diferente, pedagogias que têm intenção descolonial. Não se trata da pedagogia no seu sentido instrumentalista, que a entende somente como um meio de transmissão de saber na escola, mas se trata da pedagogia a que Paulo Freire se refere, entendida como uma metodologia essencial dentro e para as lutas sociais e políticas. Entender as pedagogias decoloniais a que Walsh (2013) se dedica é fundamental para a potencialização de práticas educativas, sociais e políticas comprometidas com a descolonização do saber, do pensamento e da vida.

HISTÓRIA, CRISE AMBIENTAL E

VULNERABILIDADES SOCIAIS

PUC Goiás / 2 a 6 de maio de 2022/ Formato híbrido

O ensino de História é fundamental no contexto de uma educação pública que busque valorizar as diferenças, compreender as heterogeneidades e reconhecer as variadas formas de conhecimento. É importante salientar, conforme Santos (2010, p. 54), “em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo”. O autor defende o pensamento pós-abissal como um saber ecológico. É indispensável reconhecer a persistência do pensamento abissal para que seja possível se pensar e agir além dessa linha. Tal pensamento confronta a monocultura da ciência moderna, ou seja, um pensamento que se pretende homogêneo e oficial, com uma ecologia de saberes, que diz respeito ao reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos, incluindo também a ciência moderna que é parte da ecologia de saberes, e em interações sustentáveis e dinâmicas.

Maldonado-Torres (2016) apud Ramos Júnior (2019) explica que a ciência se legitima em processos de longa duração, a exemplo da constituição da linha abissal que Santos (2002) trata, que se refere a linha entre os que são objetos do saber e aqueles que são sujeitos do saber. Dessa forma, os sujeitos do saber são quem detêm os privilégios epistêmicos e portam o discurso que se pretende universal, que não inclui poluições como o ponto de vista. Do outro lado da linha, os objetos do saber são vistos como aqueles que têm um ponto de vista particular, poluído, que produzem apenas representação, mas nunca produzem saberes sobre a realidade.

Santos (2010, p. 54) declara que “como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico”. O autor aponta que é necessário renunciar qualquer epistemologia geral e chama atenção para o fato de que a construção epistemológica de uma ecologia não é uma tarefa que pode ser realizada com facilidade. Na conclusão do texto Santos (2010) propõe um programa de pesquisa e identifica três conjuntos principais de questões, que são concernentes à identificação de saberes, aos procedimentos que

HISTÓRIA, CRISE AMBIENTAL E

VULNERABILIDADES SOCIAIS

PUC Goiás / 2 a 6 de maio de 2022/ Formato híbrido

permitem relacioná-los entre si e à natureza e a avaliação das intervenções no mundo real que possibilitam. O primeiro conjunto diz respeito a uma série de questionamentos que têm sido ignorados pelas epistemologias do Norte global, a exemplo de “a partir de qual perspectiva é possível identificar diferentes conhecimentos? Como se pode distinguir o conhecimento científico do não-científico?”, expõe Santos (2010, p. 65). O segundo conjunto se refere a questões sobre os procedimentos que permitem relacionar diferentes saberes, e o terceiro diz respeito às intervenções no mundo real possibilitadas pelos saberes. O autor assinala que perguntas constantes e respostas incompletas é próprio da natureza da ecologia de saberes e destaca um ponto fundamental: a ecologia de saberes propicia ao pesquisador uma visão mais abrangente tanto do que se conhece como daquilo que é desconhecido (SANTOS, 2010).

A descolonização do currículo, processo amplo e complexo, envolve o estímulo a problematização de pensamentos coloniais que persistem na vida escolar. A perspectiva descolonial permite que os subalternos emergam à condição de protagonistas de suas próprias histórias, detentores de seus próprios saberes e torna quem era espectador em ator ativo na História, como anunciara Fanon (1968).

Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; DANTAS, Carolina Vianna. **Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores**. Antíteses, vol. 3, n. 5, 2010, p. 21-37.

Disponível

em:

http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uel_artigo_2010_MAbreu_HMattos_CVDantas.pdf. Acesso em: 19 dez. 2021.

ABUD, Kátia Maria. **Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades**. In: VALÉRIO, Mairon Escorsi; RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos (org). Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 13-26.

APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo oficial?** In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (org). Currículo, cultura e sociedade. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 59-92.

COELHO, Mauro César; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. **As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – Percursos de Formação para o trato com a Diferença?**

HISTÓRIA, CRISE AMBIENTAL E

VULNERABILIDADES SOCIAIS

PUC Goiás / 2 a 6 de maio de 2022/ Formato híbrido

Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 34, 2018, p. 1-39. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/abstract/?lang=pt>. Acesso em 04 dez. 2021.

FANON, Frantz. *Da violência*. In: _____. **Os condenados da terra**. Civilização Brasileira S. A. Rio de Janeiro, 1968.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro descolonizando os currículos**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 223-246.

LEÃO, Cleber Teixeira. **Branquitude, Ensino de História e Educação das Relações Étnico-Raciais: um estudo com turmas do Ensino Fundamental do Rio Grande do Sul**. In: SCHMIDT, Benito; PACIEVITCH, Caroline; BAUER, Caroline Silveira (org.) *Ensino de História: diferenças e desigualdades [recurso eletrônico]*. Brasília: CAPES; PROFHISTORIA; São Leopoldo: Oikos, 2021. (Coleção (In)docências; v. 1).

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 27-54.

MARTINS, Maria do Carmo. **Paradoxos entre políticas e a construção do coletivo: currículo e a História ensinada**. In: VALÉRIO, Mairon Escorsi; RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos (org). *Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 47-66.

PAULA, Laís Santos de; COELHO, Vanessa Canuto. **Ensino de História em tempos de crise: a pandemia e o convite à essencialização da História na aprendizagem escolar**. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 38, 19 de outubro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/38/ensino-de-historia-em-tempos-de-crise-a-pandemia-e-o-convite-a-essencializacao-da-historia-na-aprendizagem-escolar>. Acesso em: 04 dez. 2021.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **O Movimento Negro Brasileiro e a Lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação**. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 11, n. 22, ago/dez de 2016, p. 13-30. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452/7577>. Acesso em: 19 dez. 2021

RAMOS JÚNIOR, Dornival Venâncio. **Encontros epistêmicos e a formação do pesquisador em História Oral**. *História Oral*, v. 22, n. 1, p. 359–372, 2019. Disponível em <https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/871>. Acesso em: 19 dez. 2021.

HISTÓRIA, CRISE AMBIENTAL E

VULNERABILIDADES SOCIAIS

PUC Goiás / 2 a 6 de maio de 2022/ Formato híbrido

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Ed. Cortez, 2010, p. 31-83.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.