

GENOCÍDIO EPISTÊMICO E NOVAS POSSIBILIDADES: POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL

EPISTEMIC GENOCIDE AND NEW POSSIBILITIES: FOR A DECOLONIAL PEDAGOGY

Kelvin Oliveira do Prado¹

RESUMO

O presente artigo objetiva fazer, por meio de revisão bibliográfica, uma análise e fomento da pedagogia decolonial, enfatizando o genocídio epistêmico no processo da conformação social a qual o Brasil está inserido. Nesse sentido, basear-se-á na urgência de uma adoção decolonial na prática pedagógica, de desestruturação de uma estrutura construída com base eurocêntrica. Isso posto, observa-se que essa necessidade é premente porque, enquanto país ao qual passou pela colonização, esse sistema colonizador não se dissipa rapidamente, muito pelo contrário, seu poder ideológico permanece estruturando a vida social, política, econômica, cultural, relações étnico-raciais e educação. Assim sendo, percebe a necessidade de objetivar mudanças em um arranjo que exclui sujeitos e comete um genocídio epistemológico, ao excluir também saberes, criando instrumentos para não abordar temáticas essenciais em sua conjuntura, como o racismo, o sexismo e as outras formas de opressão, temáticas que são caras para a execução de mudanças sociais. Portanto, a pedagogia decolonial é importante para os que se preocupam com inclusão, valorização e respeito cultural. No mais, a educação, enquanto campo de disputa, sobretudo em seus parâmetros currículos, precisa inserir e problematizar visões e saberes tidos como “prontos” e sem merecimento crítico. Nesse contexto, por meio de revisão bibliográfica, procura-se propostas de mudanças efetivas, partindo da pedagogia crítica de Paulo Freire e, desse modo, por autores inspirados por seu pensamento e que avaliaram formas de transformar o cenário educacional, com pluralismo e inclusão, tais como Bell Hooks, Peter McLaren, e outros autores contra-hegemônicos. Cabe, pois, trabalhar para que a desobediência epistêmica possa fazer parte das práticas sociais, como falam e fazem autores latino-americanos, como o sociológico Aníbal Quijano ou o professor Walter Dignolo, já que é um rompimento com estruturas baseadas no racismo e no patriarcalismo, mesmo sendo despercebido, às vezes.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia. Decolonialismo. Epistemologia.

ABSTRACT

This article aims to make, through bibliographic review, an analysis and promotion of decolonial pedagogy, emphasizing the epistemic genocide in the social conformation to which Brazil is inserted. In this sense, it will be based on the urgency of a decolonial adoption in the pedagogical practice, of the dismantling of a structure built on a Eurocentric basis. That said, it is observed that it is urgent due to the fact that, as a country that has undergone colonization, this colonizing system does not dissipate quickly, quite the contrary, its ideological power remains structuring social life and education. Therefore, it is perceived that it is necessary to objectify changes in an arrangement that excludes subjects and commits an epistemological genocide, excluding knowledge and individuals, creating instruments for not addressing essential themes in their conjuncture, such as racism, sexism and other forms of oppression, which are expensive for social changes, then the problem is widely understood. Therefore, it is important for those concerned with inclusion and cultural respect. In addition, education, as a field of dispute, especially in its curriculum parameters, needs to insert and problematize visions and knowledge considered “ready” and with no critical merit. Through the analysis of this scenario, through bibliographic review, we seek proposals for effective changes, starting from the critical pedagogy of Paulo Freire and, thus, by authors inspired by his thought and who evaluated ways to transform the educational scenario, with pluralism and inclusion, such as Bell Hooks, Peter McLaren, and other counter-hegemonic authors. It is therefore

¹ Graduando em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), membro do Laboratório de Pesquisa e Ensino de História (LAPEH), foi bolsista CNPq com estudos na área da Educação História e PIBID.

necessary to work so that epistemic disobedience can be part of social practices, as Latin American authors such as Peruvian sociologist Aníbal Quijano or Argentine professor Walter Mignolo, as it is a break with structures based on racism and patriarchy.

KEYWORDS: Pedagogy. Decolonialism. Epistemology.

1. INTRODUÇÃO

Pensar a conformação social brasileira é refletir sobre uma organização social na qual a violência e o autoritarismo estiveram presentes em todos os âmbitos sociais, a colonização, por si mesma, já é um processo inerentemente violento e de subalternização de indivíduos. Nessa perspectiva, como lembrara Frantz Fanon, em *Os condenados da terra* (1968), a descolonização é sempre um ato violento, e os países libertos devem procurar valores e sistemas próprios, ou seja, entender a sua própria realidade para estruturar suas relações de acordo com as necessidades. Essa parece ser uma das dificuldades, já que essa realidade é gerada por meio de instrumentos colonizadores, seja por força da violência física ou seja simbólica, que agem de forma simultânea em todos os aspectos da vida dos sujeitos.

Assim, falar de hegemonia e de genocídio é necessário para, enfim, entender a necessidade de uma pedagogia decolonial e transgressora, de cunho contra-hegemônico. Uma das formas de supressão do “outro” é por intermédio do genocídio epistêmico, excluindo, negando e suprimindo saberes, valores, silenciando o debate de quesitos que estruturam a realidade social, política, econômica e cultural. Nas mudanças de regimes, de legislações e de realidades sociais, o debate de temas intrínsecos desta realidade, como questões culturais, étnico-raciais, de classe, são obscurecidas e, então, adota-se instrumentos para postergar ou mesmo silenciar debates e insurgências acerca de tais questões.

No Brasil pós Revolução de 30, por exemplo, Gilberto Freyre² e o termo *democracia racial* são instrumentos muito bem utilizados e criados no sentido de “harmonizar” uma sociedade que passava por transformações na década de 1930. Destaca-se que a ideia da *democracia racial* permeia o pensamento e o senso comum até os dias de hoje, ela serve como tentativa de panaceia que procura resolver problemáticas não resolvidas, desde o período escravocrata.

² FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala, 50ª edição. Global Editora. 2005.

2. PROBLEMÁTICAS

Pensar a ideia de hegemonia é fundamental para problematização da questão e para a mudança da realidade no sentido de pensar uma nova forma de educar e ser educado, na pedagogia e no caráter inclusivo. Segundo Gramsci (1999) a compreensão crítica de si mesmo é obtida por intermédio de uma luta de “hegemonias” políticas contrastantes, que ocorrem primeiro no campo da ética, depois na política, atingindo uma elaboração superior da própria concepção do real (1999, p. 103). Isso posto, observa-se que só é possível refletir sobre um âmbito tão completo e de embate hegemônico, pensando na conformação social que projetou a percepção do real dos sujeitos. Sobre o processo científico ocidental constata-se que:

desde a formação das Ciências Sociais Liberais Ocidentais no século XIX, ambas, o racismo epistêmico e o sexismo epistêmico têm sido constitutivos de suas disciplinas e de sua produção de conhecimento. A ciência social ocidental assumiu a inferioridade, parcialidade, e a falta de objetividade na sua produção de conhecimento do conhecimento “não-ocidental”, e a superioridade do “Ocidente”. Como resultado, a teoria social ocidental baseia-se na experiência de 5 países (França, Inglaterra, Alemanha, Itália e Estados Unidos da América) o que é menos de 12% da população mundial. O provincialismo da teoria social da Ciência Social Ocidental, com a falsa reivindicação de universalidade, finge explicar a experiência social dos outros 88% da população mundial. Em suma, o eurocentrismo com seu racismo/sexismo epistêmico é uma forma de provincialismo que é reproduzido dentro da ciência social atual (GROSFUGUEL, 2012, p. 21, tradução nossa)³

As próprias ideias de “Ocidente” e “Oriente” são arbitrárias no sentido de que são convenientemente criadas tendo em vista os preceitos europeus de expansão e de domínio, surge a ideia do “Outro”, aquele que não sou, mas que é o que designo a ser, e parafraseando Karl Marx, em *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*, é a ideia é de que eles não representam a si mesmos, sendo, assim, representados (MARX, 2011, p. 117) e, como expôs Gramsci, no primeiro volume dos seus *Cadernos de Cárcere* (1999), e, tempos depois, Edward Said em

³ since the formation of Western Liberal Social Sciences in the 19th century, both epistemic racism and epistemic sexism have been constitutive of its disciplines and knowledge production. Western social sciences assume the inferiority, partiality, and the lack of objectivity in its knowledge-production of “non-Western” knowledge and the superiority of the “West.” As a result, Western social theory is based on the experience of 5 countries (France, England, Germany, Italy and the United States) that makes only less than 12 percent of the world population. The provincialism of Western Social Science social theory with false claims to universality, pretends to account for the social experience of the other 88 percent of the world population. In sum, Eurocentrism with its epistemic racism/sexism is a form of provincialism that is reproduced inside the social sciences today (GROSFUGUEL, 2012, p. 21).



Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente (1990). Torna-se evidente que “o ocidentalismo criou o privilégio epistêmico e a política de identidade hegemônica do Ocidente a partir da qual julga e produz conhecimento sobre os ‘Outros’ [...]” (GROSFOGUEL, 2012, p. 18).

Dessa forma, a subjetividade dos sujeitos, vistos como os “outros”, são criadas, assim como a daquele que está no centro do mundo, porque o conquistou por meio da força, internalizando preceitos e lugares vistos como “naturais”. Este mito sobre a capacidade dos homens ocidentais de produzir um conhecimento que é universal para além do tempo e do espaço foi fundamental para os desígnios imperiais e globais de conquista e de colonização, logo, percebe-se que é um conhecimento de cunho eurocêntrico, como alerta Mignolo: “[...] o eurocentrismo não dá nome a um local geográfico, mas à hegemonia de uma forma de pensar fundamentada no grego e no latim e nas seis línguas europeias e imperiais da modernidade; ou seja, modernidade/colonialidade” (2008, p. 301).

Nesse contexto, é interessante notar que esse conhecimento, no passado, não é uma problemática do tipo “pura”, como muitas vezes querem fazer parecer, mas é confluído por intermédio de vários saberes e de contatos de povos de locais, de origens, de vivências distintas, seja com os árabes na península ibérica, por exemplo, ou na conformação dos estados nacionais modernos. As nações modernas são todas híbridas culturais, como afirma Stuart Hall, em *A identidade cultural na pós-modernidade* (2006), baseado nos estudos de Benedict Anderson, essa “identidade nacional” faz parte de uma comunidade imaginada. Isso posto, observa-se que “[...] uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural [...]” (HALL, 2006, p. 59), além do mais,

a maioria das nações consiste de culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta - isto é, pela supressão forçada da diferença cultural. “O povo britânico” é constituído por uma série desse tipo de conquistas céltica, romana, saxônica, viking e normanda. [...] Cada conquista subjugou povos conquistados e suas culturas, costumes, línguas e tradições, e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada (HALL, 2006, p. 59-60).

Nesses aspectos, como alertara Grosfoguel (2012), as áreas colonizadas são folclorizadas. A política de identidade hegemônica ocidental em seu privilégio epistêmico fez com que as epistemologias e cosmologias do mundo fossem subalternizadas e vistas como

mito ou folclore, pondo o conhecimento não ocidental abaixo do status da filosofia e da ciência, o que levou ao racismo epistêmico, ou seja, subalternização do conhecimento não ocidental, seja para com a Ásia, a África ou a Mesoamérica, não vendo religiões, por exemplo, nem como espiritualidade, epistemologia, no máximo como “idolatria”. Essa situação permite que a “autoridade” ocidental não escute e inclua esse “outro”.

Em suma, esse embate hegemônico e a episteme internalizada é entendida quando se pensa historicamente, nos contextos e nos espaços de consolidação de estruturas sociais nos territórios colonizados, essa espacialização e tomada do território são formas de poder, e refletir sobre isso é essencial para pensar uma pedagogia crítica, radical e decolonial, pois esse ato de transgressão é uma educação inclusiva e de diálogos interculturais.

3. METODOLOGIA

Por intermédio da revisão bibliográfica será possível compreender conceitos importantes nesse estudo, assim, com a análise da hegemonia e da construção epistemológica eurocêntrica a qual fez parte da conformação social brasileira, haverá a possibilidade de estruturar uma pedagogia crítica e decolonial. Além disso, nesse processo, é preciso procurar modos de superar a narrativa hegemônica e dos grupos historicamente dominantes, para isso, embasar-se em autores que apresentem um contradiscurso é necessário. Pensando na formulação de Laurence Bardin percebe-se que com uma análise de conteúdo, busca-se outras realidades mediante mensagens e que esse tipo de análise não é normativa (BARDIN, 2009, p. 14). Nessa perspectiva, buscar e pensar outra realidade é o objetivo, tanto para as relações sociais e de entendimento da construção histórico-social da realidade, quanto para o ato pedagógico.

Ademais, na tentativa de decolonizar o pensamento, as ações e o saber, é premente refletir sobre as estruturas sociais e o poder, que também são produtos dessa realidade dominante. Os instrumentos que são utilizados para criticá-las são ou estão, de algum modo, ligados com essa estrutura, serão utilizados tais parâmetros de forma contradiscursiva e contra-hegemônica, para transgredir, como disse Bell Hooks, em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013), criando novas formas de desligar-se da colonialidade de poder, ou seja, que abarca a colonialidade do saber, do ser, como aborda Walter Mignolo e outros autores latino-americanos.

4. POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL

A colonização e seus saberes-poderes criam uma narrativa que estabelece imaginários acerca do lugar nos quais povos não europeus deveriam e devem ocupar, o que ocorreu, por exemplo, com nativo-americanos, africanos e asiáticos. Nessa perspectiva, os intelectuais são parte desse processo, seja com o negacionismo, o apagamento, o silenciamento ou outras ações, impulsionando a criação de uma identidade de negação para com povos não europeus.

Dessa maneira, são vários os aspectos permeados nas instituições de ensino espaços que, historicamente, são feitos para uma categoria dominante e que, por muito tempo, excluiu boa parte dos sujeitos e que envolvem o livro didático, os discursos, as atitudes. Então, não é possível separar teoria e práxis, já que elas estão em relação dialética, os discursos projetam uma dada “realidade” percebida e, ao mesmo tempo, legitima condições e situações sociais. Portanto, cabem às reflexões de Bourdieu, *A reprodução* (2010), ao pensar em autoridade pedagógica, poder e *habitus*, ou seja, a internalização de valores, os quais serão levados, pelos indivíduos, em sua trajetória enquanto verdades absolutas.

A pedagogia pós-colonial, de cunho crítico e radical, já possui uma história em outros contextos. A professora Bell Hooks (2013), com influência de Paulo Freire e da pedagogia libertadora, já abordara esses aspectos, ao apostar em uma educação anticolonialista e de caráter inclusivo, que incluía os sujeitos de formas diversas. Peter McLaren (2000), também professor e influenciado por Freire, tinha em vista essa natureza crítica, por isso, apostara em um multiculturalismo crítico e revolucionário, de uma pedagogia para além da crueldade neoliberal que tem almejado uma pedagogia mercadológica.

Nesse contexto, McLaren traz a ideia de um multiculturalismo para além da assimilação ou da resistência, ao sugerir ser preciso ir além da aceitação de um ou dois livros latino-americanos, assim, fica evidente que não basta trazer um livro de um autor não europeu se, por outro lado, ter discursos que excluem outros grupos, não desmistificar preconceitos e estereótipos presentes no livros, não incluir os estudantes, etc.

A proposta do “multiculturalismo crítico”, como ele descreve em *Multiculturalismo Revolucionário* (2000) é de uma proposta insurgente, desafiando a padronização social e a homogeneidade do conservadorismo cultural (MCLAREN, 2000, p. 229). Nessa visão, “[...]”

se os conceitos de opressão e dominação não fizerem parte do vocabulário de um pesquisador, é bem provável que sua análise permaneça desinteressada, neutra e desprovida de crítica social. [...]” (MCLAREN, 2000, p. 35). A Pedagogia crítica de McLaren é uma proposta de transformação do sistema educacional, em oposição ao neoliberalismo educacional; nessa nova pedagogia intencionada lida-se com vários temas e um deles é o do multiculturalismo.

No entanto, há questões de debate em torno do multiculturalismo, ou do pluralismo cultural, não só os já alertados por Zygmunt Bauman, mas como as ideias de Mignolo, ao alertar que:

ao contrário do multiculturalismo, que foi uma invenção do Estado-nacional nos Estados Unidos para conceder “cultura” enquanto mantém “epistemologia”, interculturalidade nos Andes é um conceito introduzido por intelectuais indígenas para reivindicar direitos epistêmicos. A intercultura, na verdade, significa interepistemologia, um diálogo intenso que é o diálogo do futuro entre cosmologia não ocidental (aymara, afros, árabe-islâmicos, hindi, bambara, etc.) e ocidental (grego, latim, italiano, espanhol, alemão, inglês, português) (MIGNOLO, 2008, p. 316)

Introduzir o pensamento decolonial na educação é uma tarefa que parte não apenas da educação básica, mas da própria formação profissional superior para, desse modo, refletir sobre o currículo e quais as mudanças efetivas que podem ser feitas, assim como para a linguagem, já que a experiência é compreendida principalmente por meio dela. Segundo McLaren, a escolha linguística do educador ao descrever, interpretar e analisar a realidade é crucial na mudança social e educacional (2000, p. 26). A linguagem intercala ideologia, poder e conhecimento, como afirmou Bourdieu (2010, p. 25-29), pois o poder simbólico não se reduz à imposição da força, sendo exercido por meio da comunicação, logo, entendemos a importância da escola enquanto propagadora de inclusões ou exclusões. Sobre a questão decolonial:

por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta [...] Pretendo substituir a geo e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geopolítica e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada) (MIGNOLO, 2008, p. 290)

As questões legislativas relativas aos quilombolas, indígenas, ao currículo, podem até existir após conquistas, como a Lei 10.689, para promoção da igualdade racial, mas nos

pontos pragmáticos é preciso questionar para reivindicar que sejam postas em prática. Quanto ao currículo, seria ingênuo afirmar que só a prática em sala importa, porque nesta dimensão de currículo é que se entende o quanto essa amplitude curricular influencia a orientação e a prática pedagógica, compreende-se que:

na educação a dominação e a subalternidade se misturam e se confundem, formando uma teia enredada de inter-relações baseadas em questões de classe, raça, gênero, orientação sexual, “habilidade”, religião, língua e afiliações locais, nacionais e globais. E que as lutas educacionais estão intimamente vinculadas aos conflitos nas áreas sociais, econômicas, políticas e culturais mais amplas (APPLE, 2008, p. 466)

Segundo Apple, em vez de aderir a uma visão da ciência como verdade, deve-se encará-la como “verdade até segunda ordem” (2010, p. 142), portanto, o melhor é tratá-la como exatidão, pois desconstruir essas questões na educação pode ser primordial para as mudanças na forma como a ciência é encarada. Não é porque o conhecimento não passou pela academia que ele deixa de ser importante, a ideia de algo distante e pronto impede que os próprios discentes, e até mesmo professores, problematizem e entendam que a ciência é, muitas vezes, estruturada por meio de consensos, como aquele que, no fim do século XIX, tentou provar a superioridade “racial”, visão de “raça” a qual, como Achille Mbembe⁴ alerta, é uma invenção conveniente da Europa.

Portanto, uma “ciência” que subalterniza sujeitos, tenta provar inferioridade de pessoas por sexualidade, origem, gênero e afins, não pode ser legitimada. Logo, deve ser discutida na educação, pois caso não seja, passará enquanto legítima, visto que a tendência é enxergar os outros por meio daquilo que foi aprendido sobre eles. Nisso, Semprini, parafrazeando Margaret Mead, afirma que:

uma parte significativa da identidade de um indivíduo está em grande parte no olhar do outro. Todo indivíduo faz, de um modo mais explícito ou menos, um “juízo” sobre a identidade do outro e é objeto, por sua vez, de um julgamento análogo. Esta dinâmica pode afetar profundamente os personagens da interação e provocar uma alteração de identidades (SEMPRINI, 1999, p. 104).

Por conseguinte, de acordo Michael Apple, em nível filosófico, a formação dos sujeitos é construída por meio de uma tradição seletiva, ou seja, seleciona-se o “passado significativo” (1982, p. 39). Nesse contexto, esse passado significativo é aquilo que se

⁴ MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Lisboa: Antígona, 2014.

deveria, ou não, conhecer e valorizar, são conteúdos escolhidos por alguém, em algum lugar e algum contexto, então não há como falar em neutralidade, já que histórias e conhecimentos são inviabilizados e banalizados de forma conveniente e consciente. Portanto, apostar na suposta “neutralidade”, é ignorar que esse processo é uma escolha feita em um universo maior de conhecimentos e de princípios disponíveis ao encadeamento social.

Afinal, a colonização põe uma hierarquia social, econômica, política, etc., ademais, em todos os âmbitos da vida, sujeitos são subalternizados e inferiorizados. Com o tempo, toma-se tais posições e situações enquanto “natureza”, escondendo um processo histórico que delinea toda essa conformação social e que, dessa forma, estrutura a educação, o processo pedagógico, a formação desses profissionais. Em suma, é procedimento estrutural e estruturante que aparece enquanto determinado, não como possível de mudanças.

Torna-se evidente, portanto, que a desestruturação epistêmica não é uma reflexão circunscrita ao espaço escolar e acadêmico, porque enquanto instituições ligadas à realidade social e que são influenciadas e que a influenciam em relação dialética, observa-se que refletem as relações sociais em âmbito geral, como também a influenciam, por isso a necessidade de transformação de aspectos atuantes de forma direta na vida social.

Essa problematização pode ser uma das categorias discutidas na formação, como Aimé Césaire bem alertou, em *Discurso sobre o colonialismo*, a respeito dessa ideia do “outro” enquanto um “bárbaro”, de estigmatizar o não europeu; essa é uma invenção europeia, uma ideia inventada pelo “Ocidente” de uma ciência e de que só ele é quem sabe pensar. No entanto, há a invenção da aritmética e da geometria pelos egípcios, a descoberta da astronomia pelos assírios, o nascimento da química entre os árabes e a aparição do racionalismo no seio do Islã (CÉSAIRE, 1978, p. 58-59). Césaire, refletindo sobre as proposições de um povo que construiu a ideia do branco, lembra de Gobineau, o qual dizia: “só há história branca”. Nesse contexto, o povo:

e o Estado que o povo e seus representantes criaram todos operaram sob a mesma cosmologia: teoria política ocidental de Platão e Aristóteles a Maquiavel, Hobbes e Locke. Mas as coisas começaram a mudar quando os povos indígenas ao redor do mundo clamaram por sua própria cosmologia na organização do econômico e do social, da educação e da subjetividade; quando os afrodescendentes da América do Sul e do Caribe seguiram um caminho semelhante; quando os intelectuais islâmicos e árabes romperam com a bolha mágica da religião, da política e da ética do ocidente (MIGNOLO, 2008, p. 315)

É importante sempre lembrar de uma das lições de Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*, ao dizer que ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo (FREIRE, 1987, p. 46), e que só uma educação problematizadora serve à libertação, superando a contradição entre o educador e os educando, libertando-se da educação “bancária” que apenas serve à dominação. Nesse sentido, é de suma importância a adoção da interdisciplinaridade, porque o contato com outras disciplinas permite um melhor entendimento não apenas da ciência, mas do sentido e da interpretação do “outro”, em vista disso, a Antropologia, a Sociologia, a História, a Filosofia, a Psicologia, permitem entendimento de conceitos e da sua problematização.

Nesse contexto, é possível pensar na inserção de conceitos da educação histórica, tais como empatia, que as culturas não europeias já ensinaram há bastante tempo; os mesmos conceitos podem ser utilizados para a pedagogia decolonial, para pensar historicamente e refletir acerca dos desafios e das possibilidades de mudanças na conformação educacional e dos parâmetros de entendimento da História e até da memória.

A educação histórica trabalha conceitos caros ao ensino histórico, esse campo apresenta conceitos como “empatia histórica”, que, segundo Kátia Abud, facilita a compreensão histórica, ao aproximar as pessoas do passado às do presente (ABUD, 2005, p. 27), assim como o conceito de “consciência histórica”. O conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção dessa consciência histórica, articulando o passado com as orientações do presente e com as determinações do sentido com as quais o agir organiza suas intenções no tempo (ABUD, 2005, p. 28).

Essa consciência histórica crítica, segundo Isabel Barca, ocorre quando a informação interiorizada, se torna parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano pessoal e social (BARCA, 2012, p. 400). Nesse sentido, Peter Lee⁵ defende uma proposta de desenvolvimento da consciência histórica e também há autores que defendem as multiperspectivas, tal como Bodo Von Borries⁶, os quais proporcionam, em conjunto, novas formas de encarar as relações sociais. Não obstante, quanto ao processo identitário e suas nuances, na discussão corrente, a identidade em política é crucial para:

⁵ LEE, P. **Por que aprender História?** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011.

⁶ BORRIES, B. Von. **Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 171-196, abr./jun. 2016.

a opção descolonial, uma vez que, sem a construção de teorias políticas e a organização de ações políticas fundamentadas em identidades que foram alocadas (por exemplo, não havia índios nos continentes americanos até a chegada dos espanhóis; e não havia negros até o começo do comércio massivo de escravos no Atlântico) por discursos imperiais (nas seis línguas da modernidade europeia – inglês, francês e alemão após o Iluminismo; e italiano, espanhol e português durante o Renascimento), pode não ser possível desnaturalizar a construção racial e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista (MIGNOLO, 2008, p. 289).

Assim sendo, velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, segundo investigações de Stuart Hall (2006), estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado, ou seja, haveria uma “crise de identidade” (p. 09). Nessa perspectiva, reflete-se, aqui, que essa situação pode levar os sujeitos a sua própria conformação identitária, do que realmente são e querem ser, não encabeçado pelo olhar e definição do “outro”, do europeu, que definiu legitimações e locais subalternizados aos não-europeus, nomeou pessoas classificando-as em “raças”, identidades, utilizando-as, quando conveniente, para legitimar sua própria “superioridade” frente aos tantos “outros”, asiáticos, africanos, americanos, enfim. Assim:

a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento [...] em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento (HALL, 2006, p. 38-39).

Nesse sentido, é interessante notar, como afirma Mignolo (2008), que entidades ficcionais também existem; há uma correlação entre certas ideias, certas regiões e pessoas, “[...] eis porque intelectuais indígenas e afros têm dificuldades em transformar suas ideias em ideias competitivas como, vamos dizer, as de Martin Heidegger ou Samuel Huntington [...]” (MIGNOLO, 2008, p. 301). Assim, descolonial, como ainda afirma Mignolo (2008, p. 305), implica pensar a partir das línguas e das categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais vigentes.

Portanto, é importante a adoção de posições e categorias que façam esse “malabarismo” categórico, no aprender e no ensinar, na troca de experiências e de conhecimentos, implicando desconstruções e construções de novos parâmetros sociais, culturais, ideológicos. Por fim, uma dialética que está no cerne da própria política, já que a pedagogia e a posição docente são por si mesmas atos políticos, refletir quanto a quem,

quando, como, em quais contextos, sobretudo quais saberes se ensina, na inclusão de saberes outros, de pontos de vistas dos nativos da América, dos africanos, dos asiáticos, enfim, são desobediências epistêmicas e posições contra-históricas, contradiscursivas. Thomas Kuhn revela que o empreendimento científico abre novos territórios, instaura ordem e testa crenças estabelecidas há tempos, o que se observa é uma rede de consensos, nesse contexto:

a existência dessa sólida rede de compromissos ou adesões — conceituais, teóricas, metodológicas e instrumentais — é uma das fontes principais da metáfora que relaciona à ciência normal à resolução de quebra-cabeças [...] A ciência normal é uma atividade altamente determinada, mas não precisa ser inteiramente determinada por regras (KUHN, 1998, p. 65).

Em suma, paradigmas são quebrados, por isso, é possível construir novas percepções, narrativas, desconstruir concepções. Como Kuhn afirma, “[...] os cientistas trabalham a partir de modelos adquiridos através da educação ou da literatura a que são expostos [...]” (1998, p. 70), além do mais, as revoluções políticas iniciam-se com um sentimento crescente de que as instituições existentes deixaram de responder aos problemas postos e que, de forma semelhante, as revoluções científicas iniciam-se com tal sentimento crescente, restrito a um pequeno grupo na comunidade científica, de que o paradigma existente deixou de funcionar adequadamente na exploração de um aspecto da natureza (KUHN, 1998, p. 126).

O que ocorre e se deve fomentar é uma revolução, nela existe o sentimento de funcionamento defeituoso, que pode levar à crise e é, portanto, um pré-requisito para a revolução. Assim, como os cientistas trabalham, muitas vezes, sem conhecer as características que proporcionaram o status de paradigma comunitário a esses modelos, nesse sentido, perscrutar novos focos de análise, de literatura, de epistemes, etc., podem auxiliar a ampliar os sentidos do saber, os sujeitos presentes e os produtores desses conhecimentos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe, pois, não apenas ter consciência dos parâmetros apresentados em tais reflexões, mas transformá-lo, afinal, os sujeitos em suas diferentes vivências interpretam o mundo e a realidade, ou melhor, fazem sua leitura de mundo de formas distintas, cabe transformar este mundo, entendendo lugares de privilégios e trabalhando para estabelecer melhores relações entre indivíduos. A pedagogia pós-colonial, crítica, de cunho decolonial,

deve trabalhar para deslegitimação dessa estrutura excludente. Assim, não se trata de abandonar o conhecimento, como apontando pelo professor argentino Walter Mignolo, mas aprender a desaprender, essa é uma opção decolonial (2008 p. 290), “[...] precisamos desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo” (MIGNOLO, 2008, p. 305), imaginando-se um mundo no qual muitos mundos podem coexistir.

Nesse aspecto, percebe-se que a conformação do Brasil está inserida em um contexto amplo e complexo de exploração e estabelecimento material e de ideais ligados aos parâmetros, como visto na afirmação de Mignolo (2008), eurocêntricos, nos quais o colonizador foi concebido como o sinônimo de nobreza artística, estética, moral, sabedoria científica. O filósofo camaronês Achille Mbembe (2014) alerta sobre esse mito e da necessidade para fundamentação do poder, em um “Ocidente” que se considerava o centro de tudo, os pais da razão, da vida universal e da Humanidade. Assim, justificava-se a empresa colonial como obra “civilizadora” e “humanitária”.

Portanto, essa “obra civilizadora” está acoplada e internalizada no imaginário, é tida como ideal de tudo e para tudo. É necessário dar ensejo para aproximações disciplinares, entre saberes e cientistas, como lembrara Thomas Kuhn, falando das estruturas científicas, afirma quanto ao que poderia muito bem estar ocorrendo em determinados setores das ciências sociais, expondo as lamentações quanto ao hiato cada vez maior que separa o cientista profissional dos colegas de outras disciplinas, mas acrescentando, também, o contraponto de uma relação, como comprova, da relação essencial entre este hiato e os mecanismos intrínsecos ao progresso científico (KUHN, 1998, p. 41). De todo modo, a confluência e a interdisciplinaridade, no sentido aqui exposto de uma pedagogia decolonial, se faz importante, pois mudam a própria concepção de mundo.

Além do mais, uma academia que possa trazer esses debates torna-se fundamental, porque é preciso trazer uma tradição dos vencidos. A história é, também, uma construção política, das memórias de uns em detrimento de outros, ou construídas de modo a legitimar poderes, sistemas e formas de ver o mundo, nem todas as mortes e acontecimentos são contados com a mesma valoração, e isso é poder, contido na narrativa, na legitimação, lembranças e nos esquecimentos, nos silenciamentos, nas periodizações.

Certo é que não é simples e fácil desvincular-se de noções da realidade que nos molda, há uma nova linguagem, e como afirma Enrique Dussel, em *Filosofia da Libertação* (1977) ainda se usa a linguagem do centro, mas nem pode ser de outra forma, como ele

observa, é como o escravo que fala a língua do senhor quando se revolta, ou a mulher que sem saber se exprime dentro da ideologia machista quando se liberta (DUSSEL, 1977, p. 07). A reflexão sobre esses parâmetros é um dos pontos indiscutíveis para sua problematização e sua superação.

É preciso utilizar as ferramentas possíveis e que podem proporcionar a construção da própria identidade, vendo que o campo educacional é um dos espaços importantes para a mudança, pode ser melhor pensar em uma educação e em uma leitura de mundo e da palavra que possibilitem e ensinem, não apenas reprodução e reconhecimento, mas produção e conhecimento. A Lei 10.639 (BRASIL, 2003) veio após reivindicações e mesmo assim ainda precisa ser reivindicada, afinal, a tentativa de silenciamento e de apagamento é constante, assim como direitos políticos, econômicos e culturais, reclama-se direitos epistêmicos; deve-se trabalhar para que novas perspectivas também sejam inclusas, para além de uma histórica única, que nunca é única, ela é a do mais forte, que subalterniza sujeitos e faz com os mesmo pensem que esse processo é dado, não construído. Por fim, até que o “vencido” narre, a versão do “vencedor” sempre será legitimada e tomada como verdade, logo, transformar essa estrutura é o essencial, sendo assim, as relações e práticas educacionais são de importância urgente.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. **Processos de construção do saber histórico escolar**. História & Ensino. Londrina, v. 11, jul. 2005.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, M. et al. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Tradução de Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARCA, Isabel. **Ideias chave para a educação histórica**: uma busca de (inter)identidades. Hist. R., Goiania, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. **Lei Nº 10.639 de 09 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 20 out. 2020.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. 1ª Ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da Libertação**. Filosofia da libertação. São Paulo, Unicamp, 1977.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

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

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 1; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GROSGOUEL, Ramon. The Multiple Faces of Islamophobia. In: ____ **Islamophobia Studies Journal**, Volume 1, No. 1, Fall 2012. University of California, Berkeley. p. 9-33.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla, São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 5ª edição, 1998.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução e notas: Nélio Schneider, prólogo: Herbert Marcuse. São Paulo, Boitempo, 2011.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Traduzido por: Norte, Ângela Lopes. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Tradução: Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.



SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Tradução de Loureano Pelegrin. São Paulo: Edusc, 1999.

Enviado em: 12/08/2020
Aprovado em: 18/11/2020