

ENSINO DE HISTÓRIA E DECOLONIALIDADE: PROPOSTA E EXPERIÊNCIA DA ESCOLA AFRO-BRASILEIRA MARIA FELIPA

HISTORY TEACHING AND DECOLONIALITY: PROPOSAL AND EXPERIENCE OF THE ESCOLA AFRO-BRASILEIRA MARIA FELIPA

Gusmão Freitas Amorim¹

RESUMO

O presente artigo reflete sobre as aproximações entre a ciência da história, o seu ensino e a decolonialidade: releitura crítica de contextos políticos, sociais e históricos da América Latina, das estruturas de poder e saber que herdamos do antigo sistema colonial cujas lógicas ainda dominam nossa contemporaneidade. Com esse objetivo, analisamos a proposta educacional da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, fundada em 2018, em Salvador, na Bahia, que organiza todo o seu currículo — e não somente o do ensino de História — a partir de uma perspectiva decolonial. Realizamos revisão de literatura sobre a colonialidade e a decolonialidade, com Quijano (2009), Walsh (2013) e Ballestrin (2013); a história e seu ensino, com de Ramallo (2016; 2017) e Azevedo (2020) bem como, tomamos como base a perspectiva reflexiva de Passos e Pinheiro (2021) sobre os primeiros anos de existência da escola. Sobressaindo, então, três resultados: 1) um panorama histórico e epistemológico dos conceitos de colonialismo, colonialidade e decolonialidade, seus fundamentos, em especial no diálogo com a educação; 2) reflexão sobre quais características assumiria um ensino de história decolonial e 3) ponderação sobre a proposta/experiência de ensino de história constituída no Projeto Político-Pedagógico (2020) da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa. Concluímos como é evidente a vocação da ciência histórica e do seu ensino bem como da perspectiva decolonial, em reconhecer e questionar as estruturas do passado apresentadas como “naturais”, de modo a desnaturalizá-las.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Colonialidade. Decolonialidade. Escola Afro-Brasileira Maria Felipa.

ABSTRACT

The present article reflects on the approximations between the science of history, its teaching, and decoloniality: critical re-reading of the political, social, and historical contexts of Latin America, of the power and knowledge structures that we inherited from the former colonial system, but whose logics still dominate our contemporaneity. With this objective, we analyze the educational proposal of the Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, founded in 2018, in Salvador-BA, which organizes its entire curriculum — and not only that of the History teaching — from a decolonial perspective. We conducted a literature review on coloniality and decoloniality, with Quijano (2009), Walsh (2013), and Ballestrin (2013); history and its teaching, with de Ramallo (2016; 2017) and Azevedo (2020); as well as, we took as a basis the reflective perspective of Passos and Pinheiro (2021) on the first years of the school's existence. Three results emerge from this: 1) a historical and epistemological overview of the concepts of colonialism, coloniality, and decoloniality, their foundations, particularly in dialogue with education; 2) reflection on what characteristics a decolonial history

¹ Professor de História da Escola de Ensino Médio Franklin Távora (SEDUC-CE). Licenciado e Especialista em História pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará (FECLASC/UECE). Mestre em Educação pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino - MAIE da Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/FECLASC-UECE). Discente do doutorado em História na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Integrante do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Emancipação, Sociedade e Sertão (GESSol/IFCE/Quixadá).

teaching would assume, and 3) consideration of the proposal/experience of history teaching constituted in the Political-Pedagogical Project (2020) of the Escola Afro-Brasileira Maria Felipa. We conclude that the vocation of historical science and its teaching, as well as the decolonial perspective, is evident in recognizing and questioning the structures of the past presented as "natural", in order to denaturalize them.

KEYWORDS: History teaching. Coloniality. Decoloniality. Escola Afro-Brasileira Maria Felipa.

1 INTRODUÇÃO

A história é, frequentemente, apresentada como um conhecimento capaz de auxiliar a desconstrução de narrativas aceitas como verdades “cristalizadas” e inquestionáveis. Considerar os fenômenos em sua historicidade nos permitiria problematizar/questionar desde relações de poder, hierarquias sociais e processos históricos as visões de mundo e o tipo de saber dominante na sociedade como um todo ou em âmbito específico, como o escolar.

A decolonialidade, por sua vez, nos instiga a uma releitura crítica dos contextos políticos, sociais e históricos da América Latina, das estruturas de poder e saber que herdamos do antigo sistema colonial, que desabou ao longo do século XIX, mas as lógicas ainda nos dominam na atualidade.

O objetivo é analisar as aproximações entre os princípios dessa história científica, seu ensino e os pressupostos da decolonialidade. Em quais aspectos o estudo da história ajuda a desconstruir as lógicas coloniais presentes, especialmente nos currículos e nos diferentes aspectos de nossos sistemas educacionais? Um ensino de história decolonial é possível? Se afirmativo, quais são as características que ele apresentaria?

Em busca de respostas, a partir de revisão de literatura, apresentamos os conceitos de colonialismo, colonialidade e decolonialidade (QUIJANO, 2009; BALLESTRIN, 2013; WALSH, 2013), destacando suas características na área da educação. E discorreremos, na sequência, sobre os pressupostos teóricos do conhecimento histórico e seu ensino que se aproximam do pensamento decolonial (RAMALLO, 2016, 2017; AZEVEDO, 2020).

Por fim, a partir da experiência da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, fundada em 2018, em Salvador, na Bahia, que organiza todo seu currículo sob uma perspectiva decolonial, refletimos sobre as características que um ensino de história decolonial assumiria. Para tanto, analisamos o Projeto Político-Pedagógico da Escola sob a perspectiva reflexiva de Maria Clara Passos e Bárbara Pinheiro (2021) no artigo *Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020)* a respeito dos primeiros anos de funcionamento da instituição.

2 COLONIALIDADE, DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO

O grupo Modernidade/Colonialidade — formado pelo coletivo de intelectuais latino-americanos e estadunidenses como Aníbal Quijano (2009), Catherine Walsh (2009; 2013), María Lugones (2008), Nelson Maldonado-Torres (2007), entre outros — é o mais comumente apontado como propositor, nos anos finais da década de 1990, do que Ballestrin (2013) chama de “giro decolonial”: movimento que propõe uma releitura crítica do contexto histórico, político e social latino-americano e seu lugar no sistema capitalista. Esses pesquisadores postulam que a modernidade, fruto da fusão entre colonialismo, colonialidade e necessidades do capitalismo, silenciou os conhecimentos dos povos subjugados e explorados pelo sistema colonial, contribuindo para a manutenção das relações estruturantes do colonialismo, mesmo com o seu fim.

Colonialismo definido por eles como uma estrutura política de dominação e exploração cuja “autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas em outra jurisdição territorial” (QUIJANO, 2009, p. 73). Uma prática bem mais antiga que a colonialidade, fenômeno que se origina, precisamente, da invasão espanhola em 1492 no que hoje é denominado continente americano.

A colonialidade, um dos elementos centrais constituintes do padrão de poder típico do capitalismo, sustenta-se “na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal” (QUIJANO, 2009, p. 73). A classificação racial e, por conseguinte, o racismo, constituiriam, portanto, a base da acumulação do capital em escala global e das relações de poder dentro do sistema-mundo. A tese central é de que as relações de poder originadas e estruturantes do colonialismo persistem em existência, mesmo com o seu fim.

Segundo a historiadora Veruschka Azevedo (2020), a reestruturação do capitalismo ocorrida durante o século XIX desencadeou uma reelaboração de narrativas científicas, partindo de uma perspectiva eurocêntrica, reafirmando “um amplo domínio econômico, material e cultural da América, Ásia e África. A base científica difundiu, naturalizou e universalizou a cultura, na qual o modelo civilizatório, os modos de vida, a inteligência, o ser humano devia ser branco, europeu e masculino” (AZEVEDO, 2020, p. 145). A colonialidade, ao definir o “outro”, classificando-o, por exemplo, em raças, religiões e gêneros, o excluiu do que é tido como “padrão”.

Esse fenômeno – a colonialidade – expressar-se-ia nas esferas do poder, do saber e do ser. No âmbito do “poder”, perpetuando hierarquias sociais (QUIJANO, 2009); no “saber”, causando o silenciamento e exclusão dos conhecimentos e visões de mundo dos povos dominados cujo eurocentrismo predominaria como uma espécie de conhecimento universal, único validado pela modernidade; e no “ser”, inferiorizando e/ou desnaturalizando os indivíduos a partir de “representações distorcidas” (BALLESTRIN, 2013).

A colonialidade, contudo, estaria presente em muitas outras esferas da existência social cotidiana dos povos latinoamericanos. A socióloga argentina Maria Lugones (2008), por exemplo, denuncia a existência de uma “colonialidade do gênero”, afirmando que as relações de gênero também foram afetadas pela colonialidade: a divisão dos corpos entre femininos e masculinos seria um dos pilares do mundo colonial. Ela faz uma crítica à ideia de que os papéis de gênero são definidos pela biologia e de que homens e mulheres possuem essencialmente diferentes características. Argumenta que tanto a noção de raça quanto a de gênero foram construções do capitalismo eurocentrado e que não há fundamentos biológicos para a divisão binária e hierárquica de gênero².

Catherine Walsh (2009), por sua vez, fala de uma “colonialidad cosmológica y de la madre naturaleza”, denunciando outro binômio sobre o qual se estruturaria o sistema colonial, o do homem/natureza, o entendimento da “civilização” como superior ao “mundo natural”, ser inanimado. Essa dimensão da colonialidade referir-se-ia a “fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes y originarias-indígenas, aun presente en muchas sociedades andinas, mesoamericanas y caribeñas, cada una con sus particularidades históricas” (WALSH, 2009, p. 14)³.

2.1. Colonialidade e educação

No campo educacional, perspectivas reflexivas de intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade, com destaque para Walsh (2013) e Maldonado-Torres (2007), constata que a colonização pedagógica dos currículos escolares se mantém quase intacta, colaborando para essa manutenção, em especial, a universidade e a pesquisa acadêmica.

² Dois exemplos são utilizados por Lugones (2008) para embasar essa ideia: a existência de pessoas intersexuais, que apresentam ambiguidades em relação aos padrões de sexo e as experiências de sociedades tribais anteriores à colonização, que não possuíam um sistema opressivo de gênero. A autora destaca que gênero não é um princípio de organização social em todas as culturas e que a ideia de binarismo e heterossexualidade compulsória está relacionada à sociedade moderna eurocentrada e capitalista.

³ “força vital, mágica e espiritual da existência de comunidades afrodescendentes e indígenas, ainda presente em muitas sociedades andinas, mesoamericanas e caribenhas, cada uma com suas particularidades históricas” (WALSH, 2009, p. 14, tradução nossa).

Sustentando-a através do eurocentrismo, ela se “mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131)⁴.

Passos e Pinheiro (2021) detectam, no entanto, haver um movimento “epistemológico coletivo” de práticas decoloniais na América Latina, desestabilizando as bases da colonialidade, questionando o eurocentrismo presentes nas práticas educacionais e demonstrando que outras posturas e práticas são possíveis: “educadoras/os-pesquisadoras/es, em contextos formais ou não-formais, investem em outras pedagogias e currículos” (PASSOS; PINHEIRO, 2021, p. 119). Independente da perspectiva teórica que se adote, é quase consenso a necessidade de superação da “colonização pedagógica” que paira nas nossas instituições escolares, do currículo oficial ao real. Esse movimento é reconhecido como promissor sobretudo em países de movimento indígena mais organizado, caso da Bolívia e do Equador.

No Brasil, com destaque para o Movimento Negro, podemos citar a lei nº 10.639 de 2003, que tornou o ensino da cultura afro-brasileira na educação básica obrigatório⁵. Na mesma perspectiva estão as cotas raciais, que permitiram a entrada de jovens negros e indígenas nas universidades públicas. Esses segmentos sociais, de forma geral, reivindicam visibilidade e a ocupação de “espaços de saber e poder” dos quais foram/são historicamente excluídos ou subalternizados.

A crescente inclusão de negras e negros nas universidades brasileiras são reconhecidamente fruto das lutas do Movimento Negro. Em atitude denominada por Nina Lino Gomes de “perspectiva negra decolonial” (GOMES, 2018, p. 223), têm-se pluralizado esses espaços não só quantitativamente, pela corporeidade, ou diferentes níveis sociais e econômicos, “mas principalmente graças aos saberes, aos valores, às cosmovisões, às representações, às identidades que passam a fazer parte do campo do conhecimento” (GOMES, 2018, p. 240-241).

Nessa discussão, é perceptível a existência de uma tradição crítica de movimentos sociais e intelectuais na América Latina que se aproxima da perspectiva decolonial, superando, em muitos aspectos, a colonialidade. Por exemplo, Walsh (2013) destaca as contribuições teóricas de Manuel

⁴ “se mantem viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para um bom trabalho académico, na cultura, no senso comum, na autoimagem das pessoas, nas aspirações das disciplinas e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131, tradução nossa).

⁵ Não perdendo de vista a relevância da lei nº 10.639/2003, que estabelece uma História da África a partir de uma perspectiva africana – assim como a 11.645/2008, que acrescenta a história e cultura dos povos indígenas –, chama-se a atenção para a dificuldade de sua aplicabilidade prática. Arantes e Costa (2017) relatam, por exemplo, que apesar de [agora] duas décadas de vigência, ainda serem comuns cursos de História, e outras licenciaturas, sem professores especialistas na área e que muitas vezes apenas reproduzem estereótipos e preconceitos. Nos interrogamos: qual a realidade da educação básica?

Zapata Olivella (1920-2004), Paulo Freire (1921-1997) e Frantz Fanon (1925-1961) como importantes referências para a elaboração de práticas pedagógicas necessárias para o descolonizar, que impliquem em processos de “aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem”. Teóricos fundamentais para a construção de uma pedagogia/ferramenta que desafie e transforme as persistentes estruturas coloniais e para uma abordagem crítica comprometida com a transformação social, que contribua para o processo de descolonização.

Walsh (2013) salienta a importância do antropólogo colombiano Manoel Zapata de Oliveira para o movimento negro, afirmando que ele via a escrita como “un arma y herramienta de desalienación y transformación” (WALSH, 2013, p. 57)⁶, propondo uma pedagogia que visibilizasse a “intersección de raza y clase y la pigmentocracia de las sociedades latinoamericanas” (WALSH, 2013, p. 57-58)⁷.

Partindo da consideração desse antecedente de “prácticas rebeldes e insurgentes” que se esforçaram em subverter a lógica da colonialidade em todos os seus aspectos, Walsh (2013) defende expressamente a necessidade de pedagogias que

perturban y trastornan lo que Rafael Bautista (2009) ha referido como “el mito racista que inaugura la modernidad [...] y el monólogo de la razón moderno-occidental”; pedagogías que se esfuerzan por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido — y es — pericia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. (WALSH, 2013, p. 31)⁸.

Apesar da importância desses movimentos, ainda não é realidade uma educação que atenda a todos os princípios da decolonialidade, uma educação que não seja excludente e de fato esteja situada

en la “inmediatez” a partir de nuestro trabajo como profesores, investigadores y activistas académicos. En tal sentido reconocemos que las pedagogías descoloniales, tal como las significamos en este acto enunciativo, comparten la vocación por el agenciamiento epistémico-político, la exposición de las condiciones de opresión y la complicidad de las

⁶ “uma arma e uma ferramenta para a desalienação e a transformação” (WALSH, 2013, p. 57, tradução nossa).

⁷ “interseção de raça e classe e a pigmentocracia das sociedades latino-americanas” (WALSH, 2013, p. 57-58, tradução nossa).

⁸ “perturbam e rompem com o que Rafael Bautista (2009) chamou de “o mito racista que inaugura a modernidade [...] e o monólogo da razão moderno-occidental”; pedagogias que se esforçam para transgredir, deslocar e impactar a negação ontológico-existencial, epistêmica e cosmogônico-espiritual que tem sido — e é — a experiência, o fim e o resultado do poder da colonialidade. Pedagogias que traçam caminhos para ler criticamente o mundo e intervir na reinvenção da sociedade, como Freire apontou, mas pedagogias que, ao mesmo tempo, animam a desordem absoluta da descolonização ao trazer uma nova humanidade, como Frantz Fanon apontou (WALSH, 2013, p. 31, tradução nossa).

instituciones sociales en la perpetuación de la colonialidad del poder. (RAMALLO, 2017, p. 2)⁹.

Uma prática verdadeiramente decolonial se configura como um movimento de “regresso às histórias e cosmogonias interrompidas”, subalternizadas e silenciadas pela colonialidade. Essas atividades, fazendo justiça às esferas do poder, do conhecer e do ser postulam, inclusive, novos horizontes para a vida humana e instituem novos significados (RAMALLO, 2017).

Uma pedagogia decolonial, portanto, somente é possível se em simbiose com o imediato, como o vivido, “cualquier desapego del cuerpo y el lugar traicionan la vocación de abandonar las pretensiones de generalización y universalización que denuncia” (RAMALLO, 2017, p. 3)¹⁰. Olhar para o nosso meio, nosso contexto social, educativo, acadêmico, ligados às raízes europeias é, portanto, condição primeira, não devemos tirar nosso olhar primeiro do entorno — a vizinhança, nosso bairro ou comunidade, por exemplo.

A construção de uma educação sob esses parâmetros passa pela discussão dos currículos escolares: é preciso repensá-los. Azevedo (2020) os denuncia, não somente os de história, como reveladores, por exemplo, da “racialização das vidas negras e indígenas” (AZEVEDO, 2020, p. 146), que ao longo da história do Brasil os destituiu do “estatuto de corpos pensadores e fazedores de cultura” (AZEVEDO, 2020, p. 146).

3 O ENSINO DE HISTÓRIA E A DECOLONIALIDADE

A história, marcadamente no século XIX, mas também ao longo do XX, foi/é encarada como elemento fundamental para a formação do cidadão e da nação pelos Estados modernos, na maior parte do tempo, com abordagens que elegem uma única narrativa como verdadeira e universal. Eurocêntrica, cronologicamente pensada e dividida em períodos (antiguidade, medievo e modernidade), essa foi/é a narrativa histórica dominante nos currículos escolares das escolas latino-americanas. Seu objetivo era/é o de comunicar os grandes acontecimentos construtores da chamada civilização ocidental.

Silenciando historias ancestrales, lxs profesores enseñaban y lxs niños- jóvenes en sus clases identificaban el origen del hombre en África, la invención de la escritura en la

⁹ “no “mediatismo” de nosso trabalho como professores, pesquisadores e ativistas acadêmicos. Nesse sentido, reconhecemos que as pedagogias decoloniais, como as entendemos neste ato enunciativo, compartilham a vocação para a agência epistêmico-política, a exposição das condições de opressão e a cumplicidade das instituições sociais na perpetuação da colonialidade do poder” (RAMALLO, 2017, p. 2, tradução nossa).

¹⁰ “todo distanciamiento do corpo e do lugar traí a vocação de abandonar as pretensões de generalização e universalização que denuncia” (RAMALLO, 2017, p. 3, tradução nossa).

Mesopotamia, el esplendor cultural de Egipto, la cuna de la civilización occidental que significó la antigua Grecia, la unificación del mundo (sólo Mediterráneo) de los romanos y así continuaba esa línea de avance que llevaba a explicar (y naturalizar) la sociedad actual. (RAMALLO, 2017, p. 4)¹¹.

Segundo Ribeiro e Santos (2021), desde que fora instituída no âmbito do ensino público no Brasil, por exemplo, diante de espaços reduzidos, quando existentes, para “a formulação de hipóteses e a contestação da narrativa canonizada, o ensino de História [...] foi reduzido a uma dimensão puramente instrumental-memorialística” (RIBEIRO; SANTOS, 2021, p. 23). Cumpria a missão de enaltecer a nação brasileira e seus protagonistas — homens brancos e cristãos.

Não é possível ignorar que a história escolar ainda é portadora e reprodutora dessas narrativas hegemônicas, que criam e ajudam a perpetuar exclusões, marginalizações e silenciamentos, ou seja, porta e reproduz colonialidade. Azevedo afirma que

as instituições educacionais reproduziam a lógica da segregação e normatização dos valores europeus, ou seja, a reprodução do currículo eurocêntrico. Estabeleceram, por meio das instituições propagadoras da cultura como a escola e seus respectivos currículos, práticas de exclusão e ausências consentidas e naturalizadas pela população em quase toda sua maioria. (AZEVEDO, 2020, p. 147).

Porém, hoje é muito presente a prerrogativa de que essa é apenas uma forma de encarar e narrar o passado, entre muitas outras possíveis. O historiador argentino Francisco Ramallo (2016, 2017) em seus estudos, por exemplo, vem defendendo a ciência histórica e seu ensino como potencialmente capazes de auxiliar na desnaturalização da colonialidade — do poder, do saber, do ser, do gênero —, de desenvolver a compreensão de que outras narrativas e realidades sempre são possíveis.

Creemos que los saberes de la historia escolar conforman un territorio oportuno para desnaturalizar nuestra colonialidad y para interpretar a la “realidad” no como “dada”, sino como construida históricamente. A lo largo de tiempos, espacios y dimensiones cambiantes; y remarcamos también posibles de ser constantemente transformadas. (RAMALLO, 2017, p. 3)¹².

¹¹ “Silenciando as histórias ancestrais, os professores ensinavam e as crianças-jovens de suas turmas identificavam a origem do homem na África, a invenção da escrita na Mesopotâmia, o esplendor cultural do Egipto, o berço da civilização ocidental que significava a Grécia antiga, a unificação do mundo (apenas o Mediterrâneo) dos romanos e assim continuavam essa linha de progresso que levava a explicar (e naturalizar) a sociedade atual (RAMALLO, 2017, p. 4, tradução nossa).

¹² “Acreditamos que o conhecimento da história escolar é um território oportuno para desnaturalizar nossa colonialidade e interpretar a “realidade” não como “dada”, mas como historicamente construída. Ao longo de tempos, espaços e dimensões mutáveis; e ressaltamos que também é possível ser constantemente transformada” (RAMALLO, 2017, p. 3, tradução nossa).

Nesse mesmo sentido, Albuquerque Júnior (2012) reflete a missão da história e seu ensino de “fazer defeitos nas memórias”, postulando que conhecer historicamente implica criticar versões consagradas que temos do passado, problematizar narrativas oficiais. A história estaria a serviço não apenas da lembrança, mas também do esquecimento e desnaturalização de certas versões do passado, de memórias cristalizadas.

A história lembra também para produzir o esquecimento. O historiador de hoje não se dedica a cultivar as memórias. Sabe que deve ter com elas uma relação mediada pela problematização, pela interrogação, pelo questionamento. O historiador desfaz as memórias e as refaz usando o aparato conceitual aprendido em sua formação. As memórias são desfeitas para serem refeitas no discurso do historiador, discurso conceitual, competente e legitimado socialmente para violar as memórias e fazê-las falar, muitas vezes, aquilo que não quiseram dizer, pelo menos, conscientemente. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 37).

O papel de uma perspectiva decolonial é justamente o de denunciar a lógica perpetuada pela história escolar, analisando seus conteúdos e práticas. É preciso recuperar e entender que o passado não é exatamente o narrado, que outros sujeitos e trajetórias existiram/existem e que foram/são negados pela historiografia tradicional. É possível e imprescindível, narrar outras histórias, outras memórias. Prerrogativas que dialogam com a defesa de Walsh (2013) de pensar pedagogias a partir das

realidades, subjetividades e histórias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas — ante la negación de su humanidad — de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial. (WALSH, 2013, p. 31)¹³.

Entre as funções da história está a de nos ensinar que, além de sentido, podemos dar os rumos de nossa existência, que não há um caminho previamente posto, que podemos traçar nossos próprios destinos. Serve a história, postula Albuquerque Júnior (2012), para fomentar subjetividades mais livres e desejosas do ser livre:

o desejar, o pensar e o praticar a liberdade. Liberdade não como aspiração metafísica, como utopia que realiza a si mesma, mas como prática concreta historicamente situada e possível. Liberdade como luta constante, como conquista que se faz e se perde todo o tempo. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 36).

¹³ “realidades, subjetividades e histórias vividas de povos e pessoas, mas parte integrante de suas lutas e perseveranças ou persistências, de suas lutas de conscientização, afirmação e desalienação, e de suas lutas - diante da negação de sua humanidade - para ser e se tornar humano. É nesse sentido e diante dessas condições e possibilidades vividas que proponho a vinculação entre o pedagógico e o decolonial” (WALSH, 2013, p. 31, tradução nossa).

4 UM ENSINO DE HISTÓRIA DECOLONIAL: PROPOSTA E EXPERIÊNCIA DA ESCOLA AFRO-BRASILEIRA MARIA FELIPA

Pensada a partir dos questionamentos de educadoras/es em relação aos currículos e práticas pedagógicas das escolas em que suas/seus filhas/os estudavam, a Escola Afro-Brasileira Maria Felipa foi fundada em Salvador no ano de 2018, cidade que concentra a maior porcentagem de pessoas negras do Brasil. Uma experiência educativa que considera todo o currículo — não somente o da disciplina de História — a partir de uma perspectiva decolonial.

Maria Felipa foi uma mulher negra descendente de africanos escravizados que participou ativamente do processo de independência da Bahia. Ela é apresentada pela instituição como uma heroína que liderou um grupo de pessoas — entre elas mulheres negras e indígenas — contra as tropas portuguesas a partir de 1822: “Como tantas outras mulheres negras, foi uma guerreira apagada e silenciada de nossa história” (PPP, 2020, p. 10).

Com foco na educação infantil em que são estabelecidas as bases do processo educativo e sabedores de que os currículos trazem uma abordagem que “impacta negativamente na construção identitária de infâncias negras” (PASSOS; PINHEIRO, 2021, p. 120), idealizou-se uma escola que tivesse como parâmetro uma perspectiva negra decolonial (GOMES, 2018).

Identifica-se como objetivo central da escola propiciar, às crianças negras, “encontros pedagógicos com a valorização de suas ancestralidades” e “imaginários positivos”. Elas devem ser educadas para compreender que, geneticamente, ninguém é superior ou inferior “por ter um determinado tom de pele, mas que socialmente foram construídas hierarquizações que precisam ser superadas rumo a uma sociedade justa e igualitária” (PASSOS; PINHEIRO, 2021, p. 128).

O Projeto Político-Pedagógico da escola (2020) assume como sua função, a partir de uma perspectiva educativa decolonial, mas sem ignorar saberes socialmente aceitos como hegemônicos, dar voz às narrativas silenciadas pela história oficial, “narrativas desprivilegiadas e, por vezes, apagadas da nossa construção sócio-histórica” (PPP, 2020, p. 6). Definem-se como os conhecimentos históricos que devem estar presentes no currículo, sobretudo, aqueles “cruelmente subjugados”.

Os saberes africanos e afro-brasileiros, bem como os indígenas, que, na nossa concepção, precisam ser resgatados não apenas com a finalidade de promoção de justiça social, mas fundamentalmente como via de compreensão de quem nós somos, enquanto sujeitos constituídos ancestralmente também por esses povos. (PPP, 2020, p. 6-7).

A escola justifica o adjetivo “afro-brasileira” a partir da constatação de que grande parte das heranças culturais negras brasileiras tem origem na “diáspora africana”: “episódio macabro e doloroso da história universal, mas que precisa ser recordado e analisado para compreendermos a condição atual da população negra no Brasil” (PPP, 2020, p. 8). Diz não se tratar simplesmente de menções às memórias, mas de compreensão de quem é e de onde veio a população negra do Brasil.

Sobre o conteúdo histórico propriamente dito — cuja transversalidade é evidente na proposta da escola —, chama-se a atenção em vários momentos do PPP (2020) para o fato de que, geralmente, o primeiro contato que os/as alunos/as têm com a história dos povos negros se dá a partir dos relatos da diáspora africana e da escravidão. Afirma-se não fazer sentido tal perspectiva se partirmos do simples fato de que muitas das primeiras civilizações que existiram no mundo originaram no continente africano.

A instituição, evidente, segue todas as normativas legais estabelecidas pelo sistema educativo formal brasileiro. No ciclo de formações dos profissionais da instituição se destacam, por exemplo, as formações sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — sob a qual está fundamentada boa parte de sua proposta curricular —, mas também estudos sobre a colonialidade/decolonialidade, a Pedagogia Histórico-Crítica — de Dermeval Saviani (2011) — e as temáticas raciais e de gênero.

O ano de 2020 — citando exemplo que consta no PPP (2020) — foi organizado a partir dos Eixos de Experiências previstos na própria BNCC (2017), mas também de dois outros eixos centrais, bases para o desenvolvimento de projetos durante os dois semestres letivos, respectivamente: *África, o velho mundo e Brasil hoje, ontem Pindorama*.

Em relação ao primeiro eixo, *África, o velho mundo*, o argumento central é o fato de que as narrativas históricas hegemônicas tratam a Europa como o “velho mundo”, mesmo reconhecendo que os mais antigos fósseis humanos e civilizações milenares, como a egípcia, são africanos. A África é apresentada por essa história tradicional, eurocêntrica, como escravagista, subalternizada e, em muitos aspectos, desumana. O PPP da escola coloca como necessário “desconstruir essa perspectiva por meio de projetos que narrem as mitologias africanas de surgimento do mundo e do ser humano, bem como as primeiras civilizações, suas produções culturais e intelectuais” (PPP, 2020, p. 58), revelando, para as crianças, uma África que é “berço da humanidade”.

Identifica-se, mesmo reconhecendo mudanças significativas nas últimas décadas, haver ainda um conjunto de pressupostos que dificultam a construção de uma História da África e da cultura afrodescendente que faça justiça a sua diversidade e complexidade. Como marcas colaboradoras dessas dificuldades, Ramallo enumera ainda a preponderância de uma

(a) História de África y de los afrodescendientes como subsidiaria y residual frente a un relato aún eurocentrado; (b) Imagen negativa de África y los afrodescendientes; (c) Historia única de África e imagen homogénea; (d) África comoterritorio de un pasado lejano; (e) Invisibilidad de los afrodescendientes y del mundo negro en nuestra sociedad más cercana y (f) Incoherencia y desconexión entre la historia de África, la diáspora y la presencia de los afrodescendientes en nuestras sociedades. (RAMALLO, 2017, p. 5-6)¹⁴.

A História da África, ignorada ou pouco valorizada pelos currículos, tem forte potencial, em atitude que podemos compreender como decolonial, de desafiar e desnaturalizar o eurocentrismo e a pretensa racionalidade universal imposta pela colonialidade. A construção de uma pedagogia decolonial passa por problematizar e superar a ideia de uma história única e universal sob os ditames da modernidade, compreendendo que o conhecimento do passado, e o passado em si é “múltiplo e fragmentado”.

De la historia única que caracterizó a la modernidad eurocentrada y se enfrentó desde su propia conformación a otras formas de enseñar, narrar y construir saberes del pasado que invitaron a la liberación de los “condenados” y de los “oprimidos”. A pesar de ello estas formas “otras” son marginalizadas, ocultadas y silenciadas por los discursos hegemónicos, que suelen primar en las escuelas y en el modelo de educabilidad de las sociedades modernas. (RAMALLO, 2017, p. 4)¹⁵.

Iniciativas pedagógicas como a da Escola Maria Felipa contribuem para a superação da história contada a partir dos interesses e demandas dos Estados Nação, sobretudo na América Latina. Estudar a história da África, dos afrodescendentes e do mundo negro, e acrescentamos a dos povos latino-americanos em sua totalidade.

Se inscribe en esas historias que importan y que reparan la dignidad humana, pues construyen un espacio de resistencia a la narrativa eurocentrada y racializada, en un rescate de la memoria colectiva y de la historia de la comunidad negra que no sólo es importante para la reivindicación y visibilidad de las culturas negras de nuestra región sino que también lo es para todos los seres humanos. (RAMALLO, 2016, p. 13)¹⁶.

¹⁴ “(a) História da África e dos afrodescendentes como subsidiária e residual a uma narrativa ainda eurocêntrica; (b) Imagem negativa da África e dos afrodescendentes; (c) História única da África e imagem homogênea; (d) África como território de um passado distante; (e) Invisibilidade dos afrodescendentes e do mundo negro em nossa sociedade imediata; e (f) Inconsistência e desconexão entre a história da África, a diáspora e a presença dos afrodescendentes em nossas sociedades” (RAMALLO, 2017, p. 5-6, tradução nossa).

¹⁵ “Da história única que caracterizou a modernidade eurocêntrica e confrontou, a partir de sua própria conformação, outras formas de ensinar, narrar e construir conhecimentos do passado que convidavam à libertação dos “condenados” e dos “oprimidos”. Apesar disso, essas “outras” formas são marginalizadas, ocultadas e silenciadas pelos discursos hegemônicos que tendem a prevalecer nas escolas e no modelo de educabilidade das sociedades modernas” (RAMALLO, 2017, p. 4).

¹⁶ “Ela está inscrita naquelas histórias que importam e que reparam a dignidade humana, pois constroem um espaço de resistência à narrativa eurocêntrica e racializada, em um resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra que é importante não só para a reivindicação e visibilidade das culturas negras de nossa região, mas também para todos os seres humanos” (RAMALLO, 2016, p. 13, tradução nossa).

Arantes e Costa (2017) defendem não se tratar de negar o passado trágico, mas, sim, de problematizar essa história limitada, propagadora de uma visão única, generalizadora. Tal atitude tem reflexo direto na questão racial, partindo do princípio de que a imagem negativa perpetuada do continente africano é associada imediatamente ao negro, gerando e reforçando visões discriminatórias: “diversificar as visões de África, atentando para a diversidade do continente, não é somente abrir espaço para outras histórias frente à história única, mas também para outras histórias do negro” (ARANTES; COSTA, 2017, p. 194). Assim, efetivamente, estaríamos contribuindo na luta contra a discriminação racial.

O eixo dois, *Brasil hoje, ontem Pindorama*, desenvolvido no segundo semestre de 2020, trouxe como finalidade fazer uma releitura da narrativa fundacional do Brasil atribuída aos portugueses a partir de 1500, ignorando a existência de povos que já habitavam o continente americano. Ainda hoje parte da população brasileira ignora a existência de enorme diversidade de povos indígenas que vivem no país. O intuito foi “discutir um pouco da cultura desses povos, situando-os na contemporaneidade, sem a estigmatização de comunidades presas ao passado que andam pelados, vivem em tocas e só comem por meio de caçadas” (PPP, 2020, p. 59).

O eixo dialoga com as proposições do parecer 14/2015 — regulamentação da lei nº 11.645/2008, que estabelece a incorporação da história e da cultura indígenas na educação básica. Denuncia-se a forma problemática, preconceituosa e repleta de informações falsas, como as quais os povos indígenas ainda são representados, não só na escola, mas no imaginário da sociedade brasileira: a) como seres do passado, que aparecem na história a partir do contato com o colonizador; b) apresentados pela “negação de traços culturais”: não escrevem, não tem sistema de governo, sem tecnologia; c) não são sujeitos ativos na história do Brasil, por isso a insistência no “empobrecimento” do seu modo de vida; d) tem sua diversidade não reconhecida, daí serem tratado pelo termo genérico índio; e) a hierarquização: os indígenas que vivem na Amazônia são mais “puros” que os que vivem em zonas urbanas, por exemplo; f) tendência de apresentá-los com imagens pitorescas e folclóricas.

Outro aspecto interessante é como a escola organiza seu calendário a partir também de uma perspectiva decolonial. Segundo Passos e Pinheiro (2021), em uma iniciativa pioneira, a escola, para citar alguns exemplos, celebra a Revolta dos Malês (1835) e a Festa Indígena *Inti Raymi*, e ainda, ressignifica datas como o 22 de abril, comemorado como o “Dia da Memória dos Povos Originários”. A instituição problematiza as celebrações hegemônicas, comemora o 19 de abril e o 20 de novembro, por exemplo, mas numa verdadeiramente perspectiva étnico-racial. A instituição, segundo Passos e Pinheiro (2021), “não só incorpora objetivamente os marcos amefricanos e ameríndios em seu PPP, como também desestabiliza o calendário hegemônico que tem pautado

historicamente o planejamento didático-pedagógico das escolas brasileiras” (PASSOS; PINHEIROS, 2021, p. 132).

Compreendemos que as propostas e ações elencadas no decorrer desse texto condizem com o compromisso social que a Escola Afro-Brasileira Maria Felipa aponta em seu PPP (2020), sendo o de “educar por meio do desvelamento das estruturas hegemônicas de poder que segregam os indivíduos a partir da sua raça, religião, gênero, sexualidade, classe social, deficiência, dentre outros condicionantes sociais” (PPP, 2020, p. 7). O que julgamos ir ao encontro tanto dos pressupostos do conhecimento histórico e de seu ensino, como de uma perspectiva decolonial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos como manifesta a relação entre os pressupostos e objetivos da ciência da história e seu ensino e a perspectiva decolonial, sobretudo no referente ao reconhecimento e problematização das estruturas e versões do passado dadas como “naturais”, que ambas, a história e perspectiva decolonial, propõem desnaturalizar. A experiência da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa é um exemplo prático disso. Em sua proposta, assentada em uma perspectiva decolonial, fica evidente, em seu PPP (2020) e nas informações apresentadas por Passos e Pinheiro (2021) o quanto o conhecimento histórico e seu ensino são fundamentais para a escola alcançar seus objetivos.

O contato com as pesquisas de Ramallo (2017), Passos e Pinheiro (2021), Gomes (2013) e Arantes e Costa (2017), principalmente, nos recordam não só da inexistência de uma história universal, única, mas também que nossos passados, mesmo quando violentos e traumáticos estão repletos de “histórias de libertação e humanização”. A cultura e a história dos povos negros são exemplos vivos disso. Estamos convencidos de que “estos pasados combaten al racismo y la racialización que caracterizan nuestros contextos educativos” (RAMALLO, 2017, p. 9)¹⁷.

A valorização dessas experiências e vozes silenciadas, memórias e identidades marginalizadas durante nossa história, e pela história acadêmica e escolar podem contribuir significativamente para o questionamento e combate de memórias e práticas racistas. Enxergamos que a proposta e experiência da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa é exemplo vivo desse imperativo.

¹⁷ “que esses passados combatam o racismo e a racialização que caracterizam nossos contextos educacionais”. (RAMALLO, 2017, p. 9, tradução nossa).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que serve o ensino e a escrita da história? *In*: GONÇALVES *et al.* **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 22-39.

ARANTES, Erika Bastos; COSTA; Rafael Maul. Ensino de história, educação popular e descolonização: apontamentos sobre percursos cruzados. **Fronteiras e Debates**, Macapá, v. 4, n. 1, p. 177-202, jan./jun. 2017.

AZEVEDO, Veruska A descolonização e a decolonialidade como possibilidades na construção do ensino de história na escola básica. *In*: ALMEIDA NETO, A. S. de; LOURENÇO, E.; CARVALHO, J. P. F. de (org.). **Ensino de história em tempos torpes: leituras e reflexões.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, v. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer 14/2011. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.** Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.** Brasília, 2008.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-102, dez. 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez Editora, 2009.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020). **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 118-135, jan./mar. 2021.

PPP. Projeto Político-Pedagógico. Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, 2020.

RAMALLO, Francisco. Curriculum, identidad(es) y didáctica de las otras historias: una mirada de la historia de África y los afrodescendientes en el contexto bonaerense. **XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia**. Mar del Plata, set. 2016.

RAMALLO, Francisco. Pedagogías descoloniales en la Didáctica de la Historia. **Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas**, Mendoza, v. 19, p. 1-10, 2017.

RIBEIRO, Renilson Rosa; SANTOS, Amauri Junior da Silva. Historiografia escolar e historiografia acadêmica: relações possíveis na produção do conhecimento sobre ensinar e aprender História. *In*: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet Pereira (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 19-32.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”**. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, mar. 2009.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, C. (Ed.) Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Ediciones Abya Yala, 2013.

Enviado em: 25/02/2023

Aceito em: 23/06/2023