



Ensino de História, relações étnico-raciais e estudos descoloniais

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior^{*}

José Josberto Montenegro Sousa^{**}

Introdução

Este artigo parte do seguinte questionamento: como o ensino de História pode contribuir para a educação das relações étnico-raciais? Tem como objetivo propor algumas reflexões sobre o lugar do ensino de História na Educação das relações étnico-raciais a partir do diálogo com os estudos descoloniais. A metodologia consistiu em pesquisas bibliográficas sobre ensino de História, educação para as relações étnico-raciais e estudos descoloniais. No primeiro tópico apresenta algumas reflexões sobre o ensino de História ao longo da História. No segundo, registra algumas reflexões sobre possíveis contribuições dos estudos descoloniais para o ensino de História, tendo como meta uma Educação para as relações étnico-raciais.

Olhares sobre a história do ensino de História

Desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma imagem de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis. Deveriam inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que o país pudesse chegar ao progresso, modernizando-se consoante com o modelo dos países europeus.

Segundo Bittencourt (2004), no final do século XIX, com a Proclamação da República, passou a ser função da escola denunciar os atrasos impostos pela monarquia, inspirados nas ideias positivistas. A educação escolar tinha o papel de regenerar os indivíduos e a própria nação, e, dessa forma, colocaria o país na rota do progresso e da civilização. Sendo assim, o ensino de História passou a ocupar, no currículo, um duplo



papel: civilizatório e patriótico. Deveria modelar um novo tipo de trabalhador, o cidadão patriótico. A História Nacional identificava-se com a História Pátria, cuja finalidade era integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental, reforçando a visão linear, determinista, e eurocêntrica da história. Seus conteúdos enfatizavam as tradições de um passado homogêneo de lutas, de feitos gloriosos de personagens identificados com ideais republicanos.

Em grande parte do século XX, apesar das sucessivas reformas dos governos republicanos, pouco foi feito para alterar a escola pública. O ensino de história permaneceu como instrumento de desenvolvimento do patriotismo e da unidade étnica, administrativa, territorial e cultural da nação. No contexto da democratização do Brasil, pós Segunda Guerra Mundial, o ensino de História tornou-se uma disciplina significativa na formação de uma cidadania para a paz. A proposta era de um ensino revestido de um conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais. Nos anos de 1950 e 1960, sob a inspiração do nacional-desenvolvimentismo, voltou-se para as temáticas econômicas. Em 1964, com a implantação da ditadura militar no Brasil, desvalorizaram-se as áreas de Humanas em favor de um ensino técnico. Privilegiou-se um conteúdo voltado para a formação moral e cívica e o ajustamento ideológico dos jovens aos objetivos e interesses do Estado, moldados pela doutrina de segurança nacional e de desenvolvimento econômico.

O caminho da democratização dos anos de 1980 foi caracterizado por uma série de transformações. Ao longo da história do ensino de História, houve mudanças e permanências em relação às finalidades do ensino, porém prevaleceu o objetivo de construir um determinado projeto de sociedade em consonância com os valores dominantes. Verificamos uma versão excludente, opressora e silenciadora de diversos sujeitos que fizeram e fazem parte da constituição do país. Prevaleceu o monopólio cultural detido pelo Norte, um ensino eurocêntrico e um olhar enviesado por estereótipos e visões pouco informadas sobre outras realidades, como, por exemplo, sobre os afros descendentes e indígenas.



Como professores, formadores de professores de história, acreditamos que, ao trabalhar com as relações étnico raciais no ensino de história é imprescindível abranger as diferentes experiências constituintes do patrimônio de histórico-cultural das sociedades sem hierarquizá-las. É fundamental estabelecer um diálogo entre diferentes, aberto para transformação de novas culturas e não para preservação de sua “essência”. Insistimos que a compreensão do mundo excede os parâmetros estabelecidos pela presunção de superioridade disseminada pela modernidade ocidental.

Possíveis contribuições dos estudos descoloniais para História em situação escolar

Segundo Grosfoguel (2009, p. 116), em 1998, iniciou o diálogo entre o Grupo Sul asiático de Estudos Sulbaternos e o Grupo Latino-americano de Estudos Sulbaternos que resultou na publicação de vários artigos na revista científica Nepantla. Depois desse primeiro encontro o Grupo Latino-americano começou a desagregar. De acordo com Grofoguel o motivo da desagregação se deu pelo fato de que a maioria dos acadêmicos latino-americanistas viviam nos EUA e que apesar de produzirem um conhecimento alternativo e radical, eles reproduziram o esquema epistêmico dos Estudos Regionais nos Estados Unidos. A semelhança da imperial epistemologia dos Estudos Regionais a teoria permaneceu sediada no Norte, enquanto os sujeitos a estudar encontram no Sul. A proposta dos que optaram pelos estudos descoloniais tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais. Para o autor,

uma perspectiva epistêmica que parte de lugares étnicos-raciais subalternos pode contribuir em muito para uma teoria crítica descolonial radical, capaz de transcender a forma como os paradigmas da economia política tradicional conceitualizam o capitalismo enquanto sistema global, ou sistema-mundo. A ideia é descolonizar os paradigmas da economia política, bem como a análise do sistema-mundo, e propor uma conceitualização descolonial alternativa do sistema-mundo (GROSFOGUEL, 2009, p. 118).

Para efetivar um trabalho com a história em situação escolar, que proponha um diálogo intercultural recorrendo à educação das relações étnico-raciais, faz-se necessário compreender os efeitos de uma construção epistemológica pretensamente hegemônica, imposta pela racionalidade europeia. Concordamos com Santos e Menezes (2009) ao



atribuirem ao colonialismo interferência em instâncias para além das formas de exploração e dominação pelas quais é conhecido.

O colonialismo tem sido responsável pela disseminação de uma tutela epistemológica hierarquizante de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias de nações e povos colonizados, relegando uma diversidade de saberes à condição de subalternidade. Na cultura ocidental, adotou-se uma conduta pautada pela hierarquização de formas de conhecimento não europeias, assim como ignorou-se suas narrativas, visto que estas supostamente, não condiziam com parâmetros préestabelecidos pelas concepções de cunho científicas de matriz ocidental. Com isto, as populações submetidas ao processo de colonização foram interditadas, suas culturas e modos de ser e viver desarticulados. Em perspectiva semelhante, Mignolo (2003) assevera que o eurocentrismo funcionou como se não houvesse outras narrativas além das macronarrativas da civilização ocidental ou da modernidade europeia. Esse “epistemicídio” tem sido denunciado por estudiosos vinculados ao pensamento da pós-colonialidade e dos estudos descoloniais como uma das violências mais duradouras efetivadas durante o período colonial.

A partir desta reflexão consideramos que ao ensinar História, na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, é importante o professor ousar a assumir o que pensadores vinculados ao pensamento descolonial, clamam de “desobediência epistêmica”, ao considerarem que a modernidade promoveu um monocultura das formas de conceber o mundo.

Segundo Araújo (2014, p. 126), pesquisas que tiveram como campo empírico as coleções didáticas, para o ensino de História, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) evidenciaram a força de uma organização curricular marcadamente monocultural e eurocêntrica. Na proposta de um padrão cronológico de organização dos conteúdos, prevalece uma concepção de tempo linear como única possibilidade de organizar o processo histórico. Tal concepção revela marcas do eurocentrismo. A professora Circe Bittencourt há mais de uma década atras propunha a superação do eurocentrismo:

O já bastante criticado pressuposto eurocêntrico, que tem presidido a seleção dos conteúdos escolares, pode ser substituído por intermédio de uma reflexão



mais aprofundada acerca do próprio conceito de história mundial ou da chamada história da civilização. A história do Brasil precisa necessariamente ser e estar integrada à história mundial para que seja entendida as articulações com a história em escala mais ampla e em sua participação nela. A História mundial não pode estar limitada ao conhecimento sobre a história do mundo, que na realidade é a história da Europa. Não se trata de negar a importância e o legado da Europa para a nossa história; trata-se antes, de não omitir outras histórias de nossa herança americanas e africanas (BITTENCOURT, 2004, p. 159).

A autora defendia a integração da história do Brasil com a “história mundial” e reforçava a importância de não omitir outras histórias de nossa herança: americanas e africanas. Apesar da bandeira de superação do eurocentrismo já ter sido levantada desde o século XX, as propostas curriculares ainda foram bastante tímidas. Estudos evidenciam que os currículos oficiais que fudamentam o ensino de História na educação básica, referem-se à diversidade cultural, porém não propõe um diálogo entre culturas, mas sim clamam pelo “respeito” e “tolerância”, o que revela a permanência de uma “monocultura”. Reforçamos que não basta reconhecer e reivindicar a inclusão da diversidade cultural. McLaren (2000), alerta os educadores para a necessidade de incorporar e ir além da diversidade. Conforme o autor, o discurso da diversidade e da inclusão é, muitas vezes, predicado com afirmações dissimuladas de assimilação e consenso, que servem como apoio aos modelos democráticos neoliberais de identidade, buscando assimilar as diferenças, tornando a diferença semelhante. Nesse sentido, a diferença tende a ser naturalizada, cristalizada, essencializada e não problematizada.

Nas palavras de Catherine Wash (2009), é preciso uma reconsiderar e refundar, e não uma simplesmente reformar a educação. A educação nunca foi pensada para o conjunto da população, para a pluralidade de suas realidades, lógicas, cosmovisões civilizatórias, conhecimentos e sistemas de vida. A proposta da autora permite estabelecer um diálogo com Grosfoguel (2009) ao defender a proposição de descolonizar o conhecimento, isso exige levar a sério a perspectiva/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados. Assim, é possível identificar outras histórias possíveis. O saber histórico escolar pode constituir-se como lugar de diálogos interculturais com outras histórias.



Faz-se necessário romper com as amarras do eurocentrismo que produziram concepções distorcidas e estereotipadas sobre a história e cultura da África, dos afro-brasileiros e indígenas no Brasil. O ensino de história ao estabelecer diálogos com os estudos descoloniais pode mobilizar os sujeitos (estudantes e professores), seus saberes e ações, para a construção de um novo sentido para a História. Compete ao professor de História a tarefa de fazer com que os estudantes compreendam o processo histórico de construção das diferenças em relação ao “outro”, sua história, sua cultura e sua identidade. A relação professor-estudante implica pensar o conhecimento, sobretudo o conhecimento escolar, como algo em permanente estado de reconstrução. Não mais como um dado, um fato cristalizado, verdade absoluta e imutável.

Concordamos com Gomes (2013) ao afirmar que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diferença como parte de uma formação papel fundamental na construção de uma educação antirracista. Nesse processo, o ensino de História pode ser protagonista ao problematizar os processos de seleção cultural e os processos de constituição desses saberes. Historicamente ao se falar de África reportava-se mais ao escravismo e ao processo de escravidão. Na trajetória escolar aprendemos a ver a África e os africanos escravizados mediante as representações dos pintores Debret e Rugendas que destacavam crianças negras brincando aos pés dos senhores, africanos escravizados recebendo castigos, instrumentos de tortura, o navio negreiro, algumas danças típicas. Essas representações dos artistas ajudaram a forjar o imaginário social sobre a nossa acenstralidade negra e africana. (GOMES, 2013, p. 75).

As imagens veiculadas sobre a África privilegiavam a representação de uma África dividida e reduzida a guerras “tribais”, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, etc. Raramente mostravam os vestígios de palácios reais, de impérios, imagens de reis e muito menos de cidades modernas africanas construídas pelos próprios ex-colonizadores. De acordo com Gomes (2013, p. 76), a África e negros brasileiros são vistos de forma cristalizada, esteriotipada e, muitas vezes, animalizada. Essas imagens vêm a mente de formas isoladas, desconexas, desarticuladas de uma discussão mais ampla do contexto histórico, político e cultural da época. Fizeram parte



da vivência curricular na escola. Elas extrapolaram o aprendizado dos conteúdos propriamente ditos e formaram subjetividades, produziram discursos sobre o outro e sobre as diferenças. Nesse sentido, dificilmente essas imagens possibilitariam a construção de subjetividades mais abertas ao trato das diferenças.

Ao propormos o estudo da África e da cultura afro-brasileira e africana na perspectiva mais ampla da educação das relações étnico-raciais é imperativo considerar o estudo da África do passado e do presente em uma perspectiva histórica, geográfica, cultural e política. Assim, é possível problematizar o imaginário racista brasileiro que fundamenta na inferiorização da nossa ascendência africana limitando os africanos escravizados à condição de escravos. A proposta de um diálogo intercultural,

Não se trata de construir uma história-revanche, que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas de mudar a perspectiva e ressuscitar imagens “esquecidas” ou perdidas. Torna-se necessário retornar à ciência, a fim de que seja possível criar em todos uma consciência autêntica. É preciso reconstruir o cenário verdadeiro. É tempo de modificar o discurso. (KI-ZERBO, 2010, p. XXXII).

A afirmação de Ki-Zerbo nos instiga a refletir sobre os problemas de uma história única. É importante que o professor de História mobilize os estudantes a um diálogo horizontal entre as diferentes culturas que marcam o espaço escolar. Lembramos que a escola é uma arena de tensões e conflitos na qual temos saberes e práticas matizadas por subjetividades, intencionalidades e sensibilidades. A escola é um espaço prenhe de significados, memórias e histórias. Para além de sua materialidade física, a escola é um lugar em que sujeitos e interesses plurais. Continuamos esse tópico empreendendo reflexões acerca da questão indígena nas aulas de História.

Segundo Martins (2009), tanto os livros didáticos como a historiografia tradicional reproduz de modo simplificador e estereotipado, a imagem das populações autóctones do território definido brasileiro. Ressalta que a perspectiva que ganhou grande evidência foi a “Visão dos Vencidos”. As obras que se filiam a esta corrente falam de testemunhos dos “sobreviventes”, abatidos por um “profundo trauma”, bem como os efeitos da “destruição da cultura indígena” tiveram forte aceitação no âmbito escolar. De acordo com a autora, embora simpática aos índios esta visão do passado



perpetua, inadvertidamente, uma compreensão que acaba por si mostrar muito pouco favorável a eles.

A visão que prevalece é de que as sociedades indígenas estão destinadas a desaparecer. Chamamos a atenção para que os povos que eram tidos como fadados à extinção hoje estão vivos, atuante, presentes, organizados e cobrando do Poder Público a implementação de seus direitos. Ao retomar o diálogo com os estudos descoloniais ressaltamos o questionamento de Grosfoguel (2009, p. 122): “Como seria o sistema-mundo se deslocássemos o *lócus* da enunciação, transferindo-o do homem europeu para as mulheres indígenas das Américas, como por exemplo, Rigoberta Menchu da Guatema ou Domitilia da Bolívia?

Ao deslocar o lugar a partir do qual estes paradigmas são pensados a primeira conclusão é que aquilo que chegou às Américas nos finais dos século XVI não foi apenas um sistema econômico de capital e trabalho, mas um “pacote” mais complexo e enredado. O que chegou às Américas foi uma enredada estrutura de poder mais ampla e mais vasta, que uma redutora perspectiva econômica do sistema-mundo. Às Américas chegou o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu, com suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo. (GROSFOGUEL, 2009, p. 123).

Ao ensinar História colocando-se ao lado da educação para as relações étnico-raciais é preciso que o professor compreenda que esta postura política precisa prevalecer ao longo do cotidiano escolar. Assim, é possível contribuir para uma educação antirracista e consequentemente uma transformação social. Reiteramos que a tarefa do professor é de produzir inteligibilidade recíproca entre experiências possíveis e disponíveis.

Considerações finais

As reflexões registradas neste texto foram mobilizadas pela seguinte questão: como o ensino de História pode contribuir para a educação das relações étnico-raciais? Ressaltamos que o saber histórico escolar tem uma especificidade epistemológica, não é



uma simples adaptação didática do conhecimento científico, tampouco uma versão simplista, equivocada ou desatualizada. O ensino de História, a partir do diálogo com os estudos descoloniais, pode se configurar como lugar de debate, reflexões e diálogos interculturais ao recorrer a educação das relações étnico-raciais.

Acreditamos que o desafio para a construção de um projeto educacional que tenha como foco a construção de relações étnico-raciais positivas da perspectiva de combate às práticas racistas, discriminatórias e exclucentes no meio educacional e escolar tem avançado, significativamente, em comparação ao que vivíamos há algumas décadas. Ao considerarmos o saber escolar na sua dimensão cultural é possível reconhecê-lo como espaço de produção de significados. É imperativo estabelecer diálogos horizontais entre saberes e sujeitos.

Ressaltamos que a interpretação equivocada das Lei 10639/03 e 11.645/08 pode resultar em ações desconexas e estanques na escola que tendem a folclorizar a discussão sobre a questão racial. Trabalhos pontuais nas chamadas datas comemorativas, ou palestras, apresentações de capoeira, desfile de beleza negra, etc., sem discutir e contextualizar de forma séria, acreditamos que possa ter poucos resultados. O alerta aqui proposto refere-se ao cuidado com a forma como essas iniciativas pedagógicas poderão ser realizadas e a necessidade de articulá-las com estudos e reflexões mais profundas, levando-se em consideração também os alunos e alunas dos diversos níveis de ensino e diferentes ciclos de vida. Mais do que atividades pedagógicas novas, a discussão sobre a África, o negro e o Índio, no contexto brasileiro devem promover o debate, a discussão, a reflexão e a mudança de postura.

No processo de caminhar rumo a um projeto de educação de fato inclusiva, republicana, libertadora e plural, temos ainda muitos desafios. Devemos considerar que é na escola que recebemos informações que ajudarão a compor nossas formas de conhecer e lidar com as diferenças culturais e assim construir a imagem que fazemos do “outro”. Dessa forma, construir relações étnico-raciais positivas, fundadas no respeito às diferenças e no reconhecimento da alteridade, deve ser pauta fundamental nas aulas de História. Ao promover diálogos horizontais entre as diferenças, o ensino de História



poderá aproximar de um lema dos zapatistas: “Lutar por um mundo, onde outros mundos sejam possíveis”.

Referências bibliográficas:

- ARAÚJO, Cinthia. O trabalho da tradução no saber histórico escolar: diálogos interculturais possíveis. In: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Curículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 3/2004 *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnicos-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana*. Brasília, Ministério da Educação, 2004.
- BRASIL. *Lei 10.639/2003*. Brasília, 2003. Lei 10.639. Disponível em:<<http://www.leidireto.com.br/lei-11645.html>>. Acesso em: 20/07/2016.
- BRASIL. *Lei 11.645/2008*. Brasília, 2008. Lei 11.645. Disponível em:<<http://www.leidireto.com.br/lei-11645.html>>. Acesso em: 20/07/2016.
- GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo – Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. SANTOS, Boaventura Sousa e MENESSES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Edição Almedina S/A, Coimbra, 2009.
- KI-ZERBO, Joseph. *História Geral da África*, I: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.
- MARTINS, Maria Cristina Bohn. As sociedades indígenas, a história e a escola. *Antíteses*, vol 2, n. 3, jan-jun de 2009, p. 153-167.
- MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento Prudente para uma vida decente. ‘Um discurso sobre as ciências’*. Porto: Afrontamento, 2003.



**IV Semana de História do Pontal
III Encontro de Ensino de História**
POLÍTICA, GÊNERO E MÍDIA
na pesquisa e no ensino de História
Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal
29 de novembro a 02 de dezembro de 2016
ISSN: 2179-5665



SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESSES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Globalização e as Ciências Sociais*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ, Marilene. *Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade, Estado, Sociedade*. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar; Abya Yala, 2009.

* Professor do Curso de História da FACIP/UFU e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFU. E-mail: <silvajunior_af@yahoo.com.br>.

** Professor do Curso de História da FACIP/UFU. E-mail: <josbertoms@yahoo.com.br>.