

Nativos americanos na BNCC: entre Pré-História e Antiguidade?

Native americans in BNCC: between Prehistory and Antiquity

Matheus Vargas de Souza

Mestrando em História

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

matheussagrav@gmail.com

Recebido em: 04/06/2019

Aprovado em: 29/08/2019

Resumo: Este trabalho se dedica a discutir o tratamento oferecido aos nativos latino-americanos pela Base Nacional Comum Curricular homologada recentemente. Entendemos que tanto a narrativa tradicional quanto a apresentada pela terceira versão da BNCC, hoje homologada, caem nas mesmas falhas relativas à comparação e à classificação valorativa destas diversas sociedades e culturas com a história e a cultura da Europa, estabelecendo juízos de valor implícitos. Pretendemos discutir esta questão nas próximas páginas.

Palavras-chave: BNCC; História indígena; Nativos americanos.

Abstract: This work discuss the way how Latin Americans natives are presented in the Nacional Common Curricular Basis (Base Nacional Comum Curricular - BNCC), recently homologated. We understand that both the traditional narrative and the narrative presented by the third version of the BNCC falls in the same fails of comparison and classification of value of those differents societies and cultures with the history and culture of Europe, establishing implicits judgement of value. We pretend to discuss this question in the next pages.

Keywords: BNCC; History of indigenous; American natives.

A divisão dos conteúdos da disciplina de História é um problema constantemente revisto e a cronologia detém uma força ainda muito grande enquanto critério de organização. Um dos maiores problemas acarretados pela organização cronológica, no entanto, é a inserção de conteúdo relativo a culturas externas à linha temporal central, que é, em larga medida, a narrativa eurocêntrica. Dito de outra forma, o tronco cronológico pelo qual se orienta a organização de todo o conteúdo é o tradicional desenvolvimento da sociedade ocidental. Após todos os acirrados debates sobre a primeira versão da BNCC e o gradual silêncio em relação às versões subsequentes, testemunhamos a manutenção da narrativa histórica tradicional. Assim, a terceira versão da BNCC apresenta, com termos atualizados, a estrutura básica tradicional, inclusive na

localização de cada conteúdo dentro da grade curricular dos respectivos anos do Ensino Fundamental II.

Dentro desta estrutura, que se inicia com a sedentarização do ser humano e o desenvolvimento da agricultura, em um salto bem rápido entre a pré-história e o surgimento da escrita, encontramos a narrativa do surgimento do Ocidente, não como foi inventado, mas de forma naturalizada e apaziguada. Estudamos a história da Europa desde a Grécia Antiga até a Segunda Guerra Mundial; pensamos de forma mais global ao tratar da Guerra Fria, discutindo apenas as hegemonias estadunidense e soviética e seus desdobramentos para o restante do mundo, com sutis pinceladas a respeito da resistência terceiro mundista. Outros pontos dessa longa narrativa são inserções impossíveis de serem omitidas como as colonizações americana, africana e asiática, além da história do Brasil. Nesse jogo de apêndices do tronco eurocêntrico, há os apêndices dos apêndices, como por exemplo os nativos americanos. Em outras palavras, a história das colônias é a história de como o Ocidente se expandiu e os indígenas são apresentados como um capítulo à parte, um prólogo um tanto desconectado da história principal, que seria a história da matriz cultural europeia difundida por todo o mundo ocidental, onde estaria inserido nosso atual Estado brasileiro. (ALMEIDA, 2011, p. 105-106) É a partir deste ponto que surge nosso problema: como são caracterizados os indígenas do território atualmente denominado América Latina, dentro desta BNCC mais recente, que pretensamente será aplicada à Educação Básica de nossa sociedade? Esperamos poder responder a esta questão nas próximas páginas.

Pré-história, Antiguidade, cronologia

Efetivamente, a divisão cronológica tradicional foi estabelecida da seguinte forma pelos padrões do século XIX: Pré-História, Antiguidade, Idade Média, Época Moderna e História Contemporânea. É bem verdade que a Idade Média foi uma invenção iluminista que criava a ideia do obscurantismo separando a glória da Antiguidade e o frescor do Renascimento (GUARINELLO, 2004, p. 14; LE GOFF, 2015, p. 25-31); da mesma forma que a História Contemporânea é assim chamada, em parte, graças às classificações e esquematizações dos historiadores metódicos do século XIX, dentre os quais, Olivier Dumoulin. (NAPOLITANO, 2016, p. 163) Em todo caso, sendo de conhecimento de todos (ao menos dentro da academia), que as divisões da História são arbitrárias, quando não políticas, compete-nos reconhecer que nosso critério segue sendo o mesmo estabelecido no século XIX no que se refere ao Ensino de

História, dentro de uma perspectiva mais ampla das políticas públicas discutidas nos últimos anos.

No entanto, e até nossos dias, as Histórias Universais produzidas pela historiografia foram, de modo geral, histórias particulares de certos ramos privilegiados da História, reproduzindo uma perspectiva cuja origem remonta à própria formação da disciplina a partir dos clássicos latinos e gregos. A historiografia europeia, numa época em que só havia História científica na Europa, escreveu, desde meados do século XIX e em boa parte do século XX, a história do homem como história da civilização cristã ocidental e, embora menos abertamente, do processo de formação dos principais estados-nações europeus. Escreveu, assim, uma espécie de História Universal da Europa: daí a sequência, que domina muitos currículos escolares, mesmo em países não europeus, que vai de uma História Antiga (dividida entre oriente próximo, Grécia e Roma), uma História Medieval, uma Moderna e assim por diante, correspondendo a "idades" essencialmente europeias. Não se trata, obviamente, da História do Homem, mas de uma sequência simbólica, apenas nacionalmente europeia, pois não corresponde nem mesmo à história de qualquer parte específica do que se possa entender por Europa. (GUARINELLO, 2004, p. 14-15)

Com o surgimento de leis para a obrigatoriedade do ensino de determinados conteúdos outrora silenciados, como História Indígena e História da África,¹ surgem os debates sobre como ensinar. No que compete ao ensino de História Indígena, já foi demonstrado que a lei não oferece clareza sobre como tratar o conteúdo. (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 54, 58; NASCIMENTO, 2013, p. 153-155) Desta forma, obrigar a ensinar não significa necessariamente oferecer um conhecimento de qualidade ou, mais ainda, não significa findar o silenciamento. Com efeito, se uma dada visão cristalizada pela memória social a respeito do indígena não for combatida de frente pelo método de ensino, não há qualquer tipo de avanço em termos de conhecimento e as culturas permanecem silenciadas por caracterizações estigmatizadas, preconceituosas e imprecisas.

Decorre disso que o indígena, dentro da organização de conteúdos para a disciplina de História sofre com uma desvalorização sistemática que se inicia com a categorização do tipo de sociedade ao qual pertencem os indígenas; caracterização essa que é em si repleta de significações e valores. Nos referimos aqui à constante localização das comunidades indígenas no conjunto das sociedades tribais e pré-históricas.

¹ Lei nº 11.645, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2008, durante o ministério de Fernando Haddad na Educação, que usa o termo "obrigatório", para corrigir imprecisões da Lei nº 9.394 de 1996 que, por sua vez, já havia sofrido alterações neste trecho específico com a Lei nº 10.639 de 2003, mas que ainda não apresentava a questão da obrigatoriedade.

Em um primeiro momento, é claro, podemos concordar que diversas culturas indígenas se enquadram nos moldes daquilo que é entendido como pré-histórico. Não há um amplo desenvolvimento tecnológico (especialmente no trato dos metais), não há cidades e não há acima de tudo a escrita. Entretanto, a catalogação está imbuída de significação e de um simultâneo enquadramento dentro de uma escala evolutiva, o que permitiria comparações com as sociedades contemporâneas. Dentro deste sistema, é evidente a comparação entre as sociedades primitivas e pré-históricas que viviam em pleno século XVI, quando a Europa já havia conhecido as letras, a filosofia, uma ciência incipiente, etc. Isto, no discurso, automaticamente impõem às culturas indígenas uma condição inferiorizada, efeito da organização cronológica que tem princípio em uma ideia de linha evolutiva e reta para a humanidade em sentido amplo, que seria efetivamente o Ocidente, bem como para cada sociedade individualmente. Deste modo, os indígenas ainda não teriam passado da fase pré-histórica, enquanto o tronco central da história humana, o berço do Ocidente, já estaria bastante adiantado; ou ainda em seu curso natural, enquanto os próprios indígenas é que estariam em posição atrasada. Subitamente surge nos livros didáticos a informação de que o avanço tecnológico europeu venceu a inferioridade técnica das comunidades indígenas, evitando tratar de questões como o genocídio e a conquista em termos de seus sentidos dentro mesmo de um pensamento ético.

Não há, de modo algum, História neutra. Defendemos, portanto, que ao invés de tratar de uma inferioridade técnica indígena que quase justificaria a conquista, como se seguisse o curso natural das coisas, sejam discutidos temas como o roubo de terras outrora pertencentes a grupos nativos. E, se de fato o objetivo for uma disciplina de História minimamente neutra, por que não valorizar as produções culturais de todas as sociedades evitando comparações implícitas e explícitas que venham a justificar determinadas hegemonias e as consequências que chegariam aos nossos dias.

Não é de hoje que se sabe do descaso com a história indígena.² Há mais de duas décadas foi publicado um trabalho que demonstrava rigorosamente as maneiras pelas quais o indígena era

² Gostaríamos de, nesta breve nota de rodapé, sugerir algumas indicações de leitura a respeito do tema que podem ser bastante relevantes para o trato das culturas indígenas, tanto academicamente quanto em sala de aula. Estas referências não substituem as que utilizamos ao longo de nossa pesquisa, apenas amplificando o alcance do debate. Em primeiro lugar, não poderíamos deixar de recordar um amplo estudo desenvolvido por Darcy Ribeiro e elaborado entre os anos 50 e 60, publicado nos anos 70 e que se diz “ao mesmo tempo, um estudo científico que elaboramos com o maior rigor e uma denúncia que fazemos conscientemente” (RIBEIRO, 198?, orig. 1970, p. 9). Além disso, gostaríamos de sugerir as reflexões de Maria Regina Celestino de Almeida (2010; 2017) e Thiago Leandro Vieira Cavalcante (2011), para a temática específica da História Indígena com uma perspectiva mais atualizada. E, por fim, gostaríamos de indicar o trabalho de Antonella Maria Imperatriz Tassinari (2008) que discute

constantemente caracterizado como um habitante do próprio passado nas narrativas dos livros didáticos. (GRUPIONI, 1995, p. 487)

Na prática, o indígena surge no conteúdo como o habitante exótico encontrado pelos colonizadores, conquistado e catequizado, para depois desaparecer da História até se falar no período contemporâneo tratando os indígenas exclusivamente como povo marginalizado, necessitado de proteção e/ou distante demais da realidade moderna, à qual ele estaria em vias de se adequar.

O ponto levantado à época era que os alunos não recebiam, desta forma, o subsídio necessário para entender o indígena como indivíduo existente que tem o direito de assegurar seus costumes e que pode conviver com o mundo capitalista, urbano, industrial, sem a necessidade de se adequar a tal, sem qualquer possibilidade de coexistência real. Os indígenas são fortemente comparados aos europeus e diretamente relacionados a um grupo inferior que foi facilmente dominado pelas coroas europeias, sem muita ênfase nas resistências e alianças de diferentes naturezas que já foram mostradas pela historiografia. (ALMEIDA, 2011)

Quando nos deparamos com as sociedades Maias, Incas e Astecas, a operação é ligeiramente diferente. Segue a comparação com as sociedades europeias e a discussão sobre o choque cultural, mas o status dessas sociedades é um pouco mais elevado. São elas reconhecidas como primitivas, mas entendidas como antigas, no sentido de fazerem parte de uma História primeira, dado que possuem alguma escrita e tecnologia mais avançada, bem como cidades organizadas e até mesmo impérios. O que acontece é que as culturas chamadas de “Pré-Hispânicas”, exatamente porque a régua é europeia, surgem na História exclusivamente a partir de 1492, se nos guiarmos pelos livros didáticos e mesmo pela organização tradicional do conteúdo.

Eventualmente, podem ser ensinadas narrativas sobre o surgimento e desenvolvimento destas sociedades, mas o grosso desse conhecimento está limitado a aparecer exatamente quando os europeus chegam ao “Novo Mundo”; quase como se nós fossemos os próprios conquistadores, descobríssemos que há outras sociedades e passássemos a estudar ligeiramente

políticas educativas voltadas para as comunidades indígenas. Finalmente, é inevitável sugerir uma visita ao catálogo virtual de obras bibliográficas publicadas a respeito da temática indígena que consta no endereço eletrônico da FUNAI, textos estes publicados pela entidade. Disponível em: < <http://www.funai.gov.br/index.php/projeto-editorial/livros> > (Acesso em: 28/08/2019). Há, evidentemente, uma infinidade de trabalhos que poderíamos elencar, sobretudo no campo da Antropologia, mas sugerimos a leitura destes por agora para oferecer algumas frentes possíveis de análise e de reflexão.

suas culturas “exóticas”, para em seguida aprendermos sobre o genocídio e, sucessivamente, a colonização.

O que argumentamos aqui é que o critério para a organização dos conteúdos, que é o mesmo da localização de determinadas sociedades na teia da História, é o critério do pareamento com o tronco central da História europeia. Dito de outro modo, todos os conteúdos ensinados estão intimamente ligados à História europeia e surgem como ramos desta; por esta razão, as sociedades mesoamericanas passam a existir em finais do século XV, as comunidades indígenas sul-americanas passam a existir em 1500, tão subitamente como desaparecem; são apenas episódios um pouco fora da curva da História da Europa. Nessa linha de raciocínio, o Estado brasileiro atual é, nada menos, que um apêndice da cultura europeia – esta que é entendida como a verdadeira cultura ocidental. Seguimos, desta forma, o mesmo modelo hegeliano do início do século XIX, (HEGEL, 2008, orig. 1837) com uma diferença de sermos parte do mundo colonizado, dependente e não sermos alemães defendendo a sua própria hegemonia cultural, política e econômica.³ Tampouco somos norte-americanos que, consagrados pelo próprio Hegel, assumiram o posto de mundo do futuro e de herdeiros legítimos da civilização ocidental e de seu esplendor, em posição mais elevada que os sul-americanos. (HEGEL, 2008, orig. 1837, p. 74-79)

Indígenas sul-americanos são localizados na Pré-História, enquanto as sociedades mais complexas são localizadas em uma espécie de Antiguidade. Sobre este segundo ponto é curiosa a forma como mesmo Miguel León-Portilla se permitiu falar da História dos astecas dividindo-a entre Período Arcaico e Clássico – termos tradicionais na divisão da História da Grécia Antiga –, em um livro que se dedica a estabelecer uma narrativa histórica para os astecas a partir de textos que eles mesmos elaboraram (LEÓN-PORTILLA, 1961).⁴

³ Ver também as colocações de Santos sobre a necessidade de um rompimento com o pensamento hegeliano hegemônico, através do que ele chama de uma co-presença radical. Reproduzimos um trecho: “Assim, a primeira condição para um pensamento pós-abissal é a co-presença radical. A co-presença radical significa que práticas e agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos igualitários. Implica conceber simultaneidade como contemporaneidade, o que requer abandonar a concepção linear de tempo. Só assim será possível ir além de Hegel, para quem ser membro da humanidade histórica — isto é, estar deste lado da linha — significava: no século V a.C., ser um grego e não um bárbaro; nos primeiros séculos da era cristã, ser um cidadão romano e não um grego; na Idade Média, ser um cristão e não um judeu; no século XVI, ser um europeu e não um selvagem do Novo Mundo; e no século XIX ser um europeu (incluindo os europeus deslocados da América do Norte) e não um asiático, estagnado na história, ou um africano, que sequer faz parte dela. Além disso, a co-presença radical pressupõe a abolição da guerra, que, juntamente com a intolerância, constitui a negação mais radical da co-presença.” (SANTOS, 2007, p. 85).

⁴ Fernandes e Morais reconhecem, dentre as diferentes interpretações da História da América que mais ou menos recaem sobre o eurocentrismo, o destaque de Miguel León-Portilla em uma vertente que se quer valorizadora das culturas nativas, mas que em realidade tem suas balizas fundamentadas no pensamento puramente ocidental: “[...] mostram o invasor, nocivo, ora europeu, ora norte-americano, contrapondo-se ao dono da terra, ao estado indígena,

Como Blaise Dufal demonstrou recentemente (e a despeito de diferentes direções de usos políticos possíveis), a Grécia Antiga foi apropriada como uma origem do Ocidente e utilizada como constante critério de avaliação de culturas: quanto mais similar aos gregos, mais civilizado, mesmo que não ocidental, e dentre as culturas ocidentais, quanto mais diretamente ligado à história da Grécia Antiga e suas supostas heranças, mais alto na escala da civilização. (DUFAL, 2018) A despeito de diferentes direções de usos políticos – porque é discutível se comparar uma sociedade à Grécia Antiga –, confere-se valor ou se escraviza em uma régua cujo nível mais alto jamais será alcançado e em um conjunto de valores externamente produzidos.

O grande problema envolvido nessa questão é um aprisionamento ao modelo hegeliano, que produz uma linha histórica à qual todas as narrativas devem se adequar, valorativamente catalogadas em posições mais altas ou mais baixas. Neste sentido, é na cronologia que se concentra a força deste discurso e é discutindo esta cronologia que se enfraquece o mesmo.

Se pensarmos pela cronologia, a comparação é automaticamente somada à valoração: enquanto europeus atingiam as bases do capitalismo, ou mesmo um avanço técnico muito grande, astecas e incas viviam na Antiguidade, com uma tecnologia inferior; e os maias já haviam colapsado. Organizar a narrativa desta forma diminui o valor da produção cultural destas sociedades em detrimento de uma pujante Europa.

Assim, localizar o estudo destes conteúdos a partir deste ponto da estrutura tradicional oferece efeitos negativos para a discussão histórica da produção cultural humana e das diversas formas de organização social a que a humanidade já esteve submetida, posto que uma determinada forma de organização social é destacada e sutilmente elogiada com um suposto valor mais elevado que se cristalizaria em uma relevância superior. Contudo, esta não é a única forma de localizar as sociedades que fogem do tronco central europeu dentro da estrutura de organização do conhecimento histórico com matriz eurocêntrica; tampouco a única a produzir efeitos negativos para os mundos colonizados.

O caso das outras “Antiguidades”

A terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, que foi homologada para o Ensino Fundamental em 2017, apresenta novas perspectivas, ao menos em aparência, no que diz

abatido pelas doenças, credices e fraqueza de espírito (a que os mestiços, latino-americanos atuais, herdaram). Ao mesmo tempo, nos manuais de História vemos a tentativa de resgatar o lado do vencido, do conquistado, valorizá-lo. Mas, nas entrelinhas, sonha-se em ser o conquistador, o desenvolvido, o branco. [...] Miguel León-Portilla talvez seja a fonte inspiradora dessa vertente” (FERNANDES; MORAIS, 2016, p. 154).

respeito aos nativos do “Novo Mundo”. Dado que é a partir do Ensino Fundamental II que os alunos passam a ter professores especialistas – e o professor de História atua com estes alunos – nos dedicamos com mais atenção ao período do 6º ao 9º ano.⁵ Nossa atenção também se voltou um pouco mais para a disposição dos conteúdos, que tende a ser a seção mais lida do texto, que é normativo.

Em um primeiro momento, o que destacamos é que fica definido para o 6º ano o estudo da Pré-História, a partir da ideia das migrações e da sedentarização, e, logo em seguida, Da Antiguidade. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 420) Esta Antiguidade, no entanto, aparece de forma contraditória. Por um lado, o título do quadro é “a invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades” (*Idem, ibidem*). Ora, no entanto, o que surge como conteúdo definido é dividido em dois quadros diferentes, um para “O Ocidente Clássico” (*Idem, ibidem*), que são Grécia e Roma, e outro para os demais “Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos). Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais” (*Idem, ibidem*). Gostaríamos de frisar que a Antiguidade na África são os egípcios, o que é uma vitória, por um lado, ao retirarmos o Egito do velho Oriente Próximo. Isto é importante porque tradicionalmente o Egito era entendido como Oriente por não ser admitida uma civilização avançada na África, que seria território de barbárie. (HEGEL, 2008, orig. 1837, p. 88) Mas, por outro lado, o Egito segue sendo estudado como conteúdo canônico e desaparecem o reino de Méroe ou os númidas, ou até mesmo Cartago, se a questão é estudar sociedades antigas no território africano. No que se refere ao Oriente, apenas o Oriente Médio surge e, infelizmente, indianos e chineses seguem inexistentes. Ressaltamos, contudo, que o discurso é pluralista: o contraponto dos “clássicos” com outras sociedades, outras formas de organização social. Estranhamente, as sociedades estudadas seguem sendo quase as mesmas, dentre as que tiveram relação mais ou menos direta com gregos e romanos: o eixo Grécia, Roma, Egito e Mesopotâmia, com o adicional positivo de o Egito, felizmente, ser denominado africano, vencendo superficialmente o estigma hegeliano.

Surge, então, uma novidade. Os povos, chamados, “pré-colombianos” e os indígenas, inseridos no quadro sobre a Antiguidade. Os indígenas brasileiros seguem sendo pertencentes ao

⁵ Infelizmente até o momento em que este artigo foi redigido, não tivemos tempo de estudar com atenção a BNCC voltada para o Ensino Médio, homologada em 14 de Dezembro de 2018, mas até o dia 21 de Janeiro de 2019 (última data que pudemos verificar durante a redação do artigo) ainda não estava disponível para download no sítio eletrônico do Ministério da Educação. Em virtude da necessidade de uma atenção maior para a pesquisa, decidimos não incorporar qualquer informação sobre a BNCC do Ensino Médio para evitar imprecisões em nossa análise.

passado, desta vez localizados entre as sociedades antigas, sem serem inseridos entre tribos pré-históricas, mas sim em um quadro especificamente voltado para a Antiguidade. No entanto, quando comparamos isso com o quadro de habilidades a serem desenvolvidas, na página seguinte, percebemos uma discrepância interessante. Fala-se vagamente em “identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 421) e em “identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras” (*Idem, ibidem*). Na sequência há uma habilidade relativa a questionar o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e seus impactos em demais sociedades. E em seguida, no quadro abaixo, se inicia uma miríade de habilidades relativas à apreensão dos gregos e romanos. Reproduzimos agora o trecho que se direciona aos “clássicos”:

(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na **formação da pólis** e nas **transformações políticas, sociais e culturais**.

(EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas **configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano**.

(EF06HI12) Associar o conceito de **cidadania** a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.

(EF06HI13) **Conceituar “império” no mundo antigo**, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 421, grifos nossos)

Há, com efeito, um detalhamento maior e um aprofundamento maior para os “clássicos” no texto da BNCC. Isto pode significar coisas diversas em um primeiro momento, mas podemos selecionar algumas possibilidades: 1- um conhecimento mais profundo destes temas por parte dos redatores do texto; 2- um efeito da dura crítica dos classicistas brasileiros à primeira versão da BNCC; 3- uma manutenção da narrativa tradicional das heranças, selecionando ponto mais ou menos relevantes que têm sua maioria no mundo “clássico”, a despeito de uma pós-modernizada no currículo.

Não podemos aqui discutir o ponto número 1, pois seria inviável para este trabalho.

O ponto número 2 talvez possa ser autoexplicativo com a leitura de alguns documentos,⁶ mas apenas reforçamos aqui que a comunidade que foi ligeira na crítica se demonstrou mais lenta

⁶ Sugerimos a Carta de Repúdio à primeira versão da BNCC redigida e assinada pelo Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval. Disponível em: < <https://www.anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3127-carta-de-repudio-a-bncc-produzida-pelo-forum-dos-profissionais-de-historia-antiga-e-medieval> > (Acesso em: 21/01/2019).

no debate aberto e construtivo – uma prova disso é que a segunda versão da BNCC já apresentava um retrocesso tradicionalista muito elevado e muito silêncio permitiu a elaboração e, acima de tudo, homologação da terceira versão da Base, hoje profundamente conservadora apesar do discurso renovado que apresenta.

Isto nos leva ao nosso terceiro ponto. A narrativa tradicional recebeu uma espécie de *upgrade* com a redação da Base, dada a pressão da comunidade acadêmica pelo reconhecimento das novas questões da historiografia. Ainda assim, permanece e conduz a comparações que, por um lado têm por objetivo desconstruir “o sólido, porém carcomido, edifício da grandeza dos clássicos” (MARQUES, 2018, p. 112), mas que por outro permite ainda a consagração das culturas grega e romana em virtude de um maior aprofundamento destas pelo viés da herança, enquanto o “outro” segue sendo “exótico”, mesmo quando este “outro” era o ocupante original do território em que hoje vivemos. Tudo isso sem tocar no fato já vastamente discutido que é a apropriação dos clássicos pelas elites do mundo moderno em um jogo de conferir legitimidade a Estados, colonizações, violências simbólicas, etc.⁷

Além disso, identificamos alguns problemas em meio ao texto. O primeiro deles é o critério para denominar tais sociedades como “antigas”. Efetivamente, não é a cronologia que está vigorando e ainda assim ela é o norte principal desta organização curricular. Dizemos isto porque, se as sociedades nativas do continente americano não surgem na disposição dos conteúdos exclusivamente quando os colonizadores europeus aqui atracam seus navios, eles ainda são identificados como “antiguidades” dentro de uma escala linear e evolutiva da História humana.

Dito de outra forma, não veem pela cronologia dos fatos, mas são inseridos em uma narrativa cronológica da evolução da civilização humana; são reconhecidos como “antigos”, tal e qual os gregos e romanos, portanto enquadrados entre as sociedades antigas.

Efetivamente, a narrativa tradicional, que permitia reconhecer o nativo como “primitivo”, comparado ao europeu que se lançava ao oceano, que tinha uma escrita alfabética e que começava a conhecer a ciência e todos os seus desdobramentos no campo do poder, não foi totalmente quebrada, mas apenas mantida com uma reformulação de sua aparência. Os nativos são tidos como a Antiguidade do “Novo Mundo”, onde uma civilização mais avançada, mais desenvolvida estava prestes a surgir, com o agravante de ser importada do Ocidente europeu. Isto

⁷ Ver, por exemplo, SILVA, 2006.

fica muito evidente quando no quadro seguinte surge o conteúdo muito mais detalhado sobre os “clássicos”, caminhando na direção da herança ocidental.

Este ponto de que tratamos nos leva a pensar em outro, talvez ainda mais gritante. Se a intenção é romper com a cronologia tradicional e localizar estes povos na “Antiguidade”, mantendo o critério de avaliação evolucionista e linear para o desenvolvimento das comunidades humanas, quais foram os critérios identificados para a localização deste conteúdo na Antiguidade?

De forma prática, podemos entender que a partir desta lógica linear e evolucionista aplicada ao desenvolvimento das comunidades humanas o texto encontra seus fundamentos em critérios que seriam básicos: 1- sociedades sem escrita, mas com alguma forma de registro, ou ainda com uma escrita pictográfica; 2- sociedades que viviam em habitações “primitivas”, ou no máximo em construções de pedra e pirâmides; 3- sociedades pagãs (politéistas).

Evidentemente, não estamos aqui apresentando critérios confirmadamente utilizados para tal, mas o contexto nos leva a racionalizar uma possível aproximação entre sociedades tão distintas e o critério duvidoso - diga-se de passagem - é a interpretação linear e evolucionista.

Nessa interpretação, as sociedades “antigas” são identificadas por suas construções “primitivas” e/ou de pedra, pela existência do politeísmo – entendido como paganismo –, pela escrita através de imagens, hieróglifos, etc. Esta interpretação é a fundação do Ocidente e de seu discurso, quando todos estes pontos são perfeitamente absurdos. Ignoraríamos a comunidade hindu existente até hoje ou a reconheceríamos como primitiva, bem como algumas das religiões de matriz africana brasileiras. Ignoraríamos que as catedrais góticas eram feitas em pedra ou que as edificações incas foram construídas com a capacidade de suportar terremotos muito violentos sem ruírem.⁸ Ignoraríamos a multiplicidade de recursos em que o ser humano consegue articular conceitos e gerar registros, diminuindo a complexidade da produção literária asteca, sem levar em consideração que a escrita alfabética não é o único método de permitir complexidade intelectual na escrita, desconsiderando também exemplos contemporâneos como os ideogramas chineses, japoneses e coreanos com os quais seus acadêmicos articulam filosofia, dentre outros saberes.

⁸ Um exemplo disso é o antigo templo de Qorikancha, que foi parcialmente demolido por dominicanos que ergueram uma igreja de Santo Domingo no local como estratégia de supressão do culto nativo (DEAN; LEIBSOHN, 2003, p. 15); em 1950 um terremoto derrubou a igreja e o que havia sobrado do templo permaneceu intacto. Outro exemplo é a cidade de Machu Picchu, que recebe atualmente atenção de pesquisadores internacionais a respeito de sua resistência a terremotos constantes. Ver: < <https://andina.pe/Ingles/noticia-peru-researchers-say-quake-encouraged-incas-to-develop-earthquakeresistant-structures-734196.aspx> > (Acesso em 28/01/2019).

Existe, percebemos, uma percepção engessada sobre o que seria uma sociedade “antiga”. É exatamente essa percepção que fez essa possível renovação escorregar no discurso tradicional, que enaltece Grécia e Roma como sendo objetos passíveis de admiração e padrão para comparação com demais sociedades e tendo muito mais a nos ensinar, de forma bastante detalhada, em virtude de sermos seus herdeiros diretos. O que é imensa imprecisão quando ignoramos que essa herança foi, em grande parte, reivindicada por uma elite intelectual e política bastante seleta com o advento do Iluminismo, coroando um processo que vinha desde a Renascença. Saber esse que parece muito mais relevante a ser ensinado na escola do que o sentido grego de cidadania, afinal essa “cidadania” foi importada pela Revolução Francesa e chegou até o Brasil através da lógica colonial europeia – sem grandes pormenores.

O que pretendemos demonstrar é que a narrativa eurocêntrica, ocidental, tradicional, que se perpetua mesmo ao ser (pós-)modernizado, não admite a multiplicidade e a diversidade de produções culturais humanas, que são o efetivo material bruto da História.

Essa narrativa não abarca a complexidade decorrente do estudo da História humana, que é a percepção das diversas formas de organização social/cultural inventadas e que são, na essência, o método através do qual o ser humano mantém a sua existência, adaptando-se a todo tipo de habitat e gerando cada vez mais complexidade cultural ao se fixar. (LARAIA, 2005, p. 48-49)

Diversidade é o termo que pareceu ser procurado pela proposta intitulada “a invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”. Entretanto, não foi o que observamos na prática quando a disposição de conteúdos foi melhor racionalizada.

A BNCC, portanto, ainda presa por outros pontos à narrativa tradicional, seguiu dissociada da real noção da multiplicidade humana como objeto da História, para além de narrativas minimamente lineares que poderiam ainda surgir em algum momento para oferecer alguma ciência de “lugar no mundo” – mundo esse que segue sendo conquistado pelo “Ocidente”, enquanto a humanidade encontra formas de organização social distintas minimamente fora dessa bolha planetária.⁹

⁹ Nessa linha de raciocínio, talvez seja mais produtivo pensar a vasta diversidade cultural presente ainda nos dias de hoje, extrapolando a bolha ocidental e oferecendo ao alunado uma visão efetivamente mais complexa sobre a cultura humana, agora sim realizando comparações mais precisas que levam em consideração a coexistência (pacífica ou não) de práticas profundamente diversas realizadas por grupos de uma mesma espécie de hominídeos que atingiu um potencial de sobrevivência e adaptação muito elevado; proporcionando assim uma melhor apreciação da contingência que é o próprio local de nascimento como determinante de uma série de implicações sócio-culturais,

No que se refere ao restante do período, os 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, os nativos americanos seguem tratados da mesma forma – sem tentativas escorregadias e insuficientes de renovação, como o que vimos no 6º ano.¹⁰

No 7º ano há uma retomada dos povos denominados pré-colombianos, em um quadro que discute a ideia do mundo moderno, oferecendo destaque para “saberes [...] expressos na cultura material e imaterial” desses povos e dos africanos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 422)

Novamente segue uma diversidade bastante aprofundada de temáticas tradicionais, nomeadas através dos conceitos de “Humanismo”, “Renascimento”, “Reforma Religiosa”, “Expansão Marítima”, “Formação das Monarquias”, para então serem retomados os nativos americanos quando o tema é a “Conquista”. (*Idem, ibidem*) O primeiro tópico é a “Conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação”, seguido da formação dos vice-reinos e, por fim, das “resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa”. (*Idem, ibidem*)

Novamente percebemos o nível de aprofundamento na narrativa tradicional, quando os termos destinados aos nativos se limitam a “saberes expressos na cultura material” ou “formas de organização política” ou ainda “resistências indígenas”; termos vagos, efetivamente destinados a uma apreciação mínima de tais sociedades, suficiente apenas para colonizá-las uma vez mais,

bem como do reconhecimento de si como um ser não-universal. Pensar sobre os esquimós, hinduístas e povos nômades ainda existentes talvez seja mais um caminho para essa ampliação da percepção cultural e intelectual dos alunos que frequentem aulas de História. Recomendamos, a título de curiosidade, matéria publicada pela revista National Geographic Brasil em edição especial do mês de janeiro de 2019 que trata do enfraquecimento de comunidades nômades no Irã em função do avanço da vida moderna e também da ebulição de algumas questões relativas aos papéis de gênero. Para este caso específico, uma questão complexa e que vale um debate tanto em sala de aula quanto em sala de conferência da ONU é até que ponto o avanço técnico proporciona um conforto e uma possibilidade de luta por igualdade de direitos que compense os custos culturais gerados.

¹⁰ Gostaríamos de, nesta nota, oferecer uma reflexão que talvez seja relevante. No 7º ano desta BNCC não há qualquer tentativa de amenizar o peso do Ocidente Medieval, embora o período medieval tenha ficado um tanto apagado no texto como um todo. Chama a atenção, reconhecemos, a ausência dos muçulmanos quando o assunto é Idade Média. Em todo caso, lembrando agora a civilização Khmer, a sua cidade Angkor Thom e o templo de Angkor Wat, como poderíamos também ignorar algo assim? E, ainda, como poderíamos localizar tal sociedade dentro da confusa e falsamente desconstruída organização de conteúdos desta BNCC? Cronologicamente, situam-se na tradicional Idade Média como algumas culturas andinas que viriam a ser o Império Inca e que discutiremos em nosso trabalho mais adiante. O Ensino de História aparentemente precisa oferecer ao alunado uma localização de si no próprio espaço, no tempo e na geopolítica. Mas à medida em que se fala sobre diversidade, sobre pluralismo cultural mesclado ao estudo das culturas humanas através da Antropologia e da História, por que uma sociedade como esta, de Angkor Thom, não pode ser digna de menção? Vale a pena pensar sobre, independentemente da resposta alcançada e produzir debates sobre a imensa maioria das culturas humanas ao longo da existência do *Homo sapiens* que desaparecem na História, ainda que tenham história; debates sobre os critérios que justificam tal prática. Para os Khmers, ver AZIZ, 1978.

como um ritual repetido em sala de aula quase como a transubstanciação durante uma missa católica.

Lemos as informações mínimas que precisamos para saber que estes povos existiam, tinham alguma complexidade e que seriam exterminados para dar lugar à civilização europeia, que conhecemos muito mais a fundo (e que aparentemente continuaremos conhecendo) por partilharmos dela. Há algo de justificável quando pensamos assim, mas a suposta proposta da BNCC é uma atualização e um questionamento dos lugares comuns da tradição do Ensino de História, expressa através de temas como “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”, que comentamos anteriormente. Quando lemos o texto com mais atenção, no entanto, o que se revela é um alinhamento com a lógica tradicional que expressamos acima.

Se há alguma perspectiva mais animadora é quando os conteúdos são sistematizados em habilidades e uma das habilidades está definida como “Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 423). Isto, contudo segue sendo uma armadilha em potencial para ser retomado o discurso primitivista que realiza comparações diretas com os europeus em virtude da conquista e que sempre tem implicações valorativas, como uma justificativa para um profundo desconhecimento de tais sociedades por serem, de alguma forma, ultrapassados/superados; da mesma forma que não lemos Gibbon (e será isso legítimo?) por estar ultrapassado, devemos não nos aprofundar no conhecimento a respeito dos povos Incas e Astecas em virtude de tais sociedades estarem ultrapassadas quando de seu contato com a Europa e não passarem de um episódio da história da própria Europa? Evidentemente, ambas afirmações soam absurdas, mas ainda assim estamos aqui. Além disso, mais abaixo há dois tópicos finais sobre o tema:

(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas **no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.**

(EF07HI09) Analisar os diferentes **impactos da conquista** europeia da América para as populações ameríndias e **identificar as formas de resistência.** (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 423, grifos nossos)

Há, efetivamente, uma vitória. O foco na resistência dos nativos é louvável, quando não confirma que a superioridade técnica europeia foi imbatível; quando se volta para pensar inclusive no campo da cultura, da produção intelectual e dos costumes. Ainda assim, a história acompanha o ritmo da Europa e as sociedades inca e asteca infelizmente desaparecem por completo a partir

deste ponto. Já os indígenas do Brasil são citados logo abaixo em uma habilidade que se define por “Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)”. Este tópico é vago, mas no 8º ano os indígenas do Brasil são retomados com um pouco mais de atenção:

(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

[...]

(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 425-427)

O primeiro ponto, como percebemos, é minimamente bem desenvolvido e responde a uma demanda social da comunidade indígena, assim como da comunidade negra, em partes. No entanto, é sobre a segunda habilidade que gostaríamos de gerar reflexão.

Na página anterior, são inseridas como conteúdo as “políticas de extermínio do indígena durante o Império”, mas quando a habilidade é redigida, seu texto é completamente vago. Podemos considerar um pequeno ganho a menção ao extermínio indígena; entretanto, a forma como é apresentado *en passant* misturado a uma série de temáticas tradicionais gera outra armadilha, desta vez não para a inferiorização de determinada cultura, mas para o silenciamento. E talvez possamos falar em silenciamento porque mencionar algo em sala de aula não oferece uma apreciação plena das consequências de tal fato e não há qualquer normatização no texto a respeito da obrigatoriedade do professor em tratar de tal extermínio – como é o caso para a Reforma Religiosa, escrita *ipsis litteris* tanto na disposição dos conteúdos, quanto na lista de habilidades a serem desenvolvidas.

E, finalmente, chega o 9º ano com silêncio quase absoluto para os indígenas, exceto quando surge o tema da Constituição de 1988: indígenas exclusivamente tratados como grupos marginalizados sofrendo violência. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 431)

Este é mais um símbolo da educação que forma colonizadores: localizamos os povos nativos no passado remoto de uma linha evolutiva humana, conquistamos e enfrentamos a resistência e agora tutelamos; inexistem culturas, saberes, organizações sociais complexas que sejam relevantes para o estudo. Há apenas a sua marginalização, o que de fato reafirma a própria a

situação dos povos hoje: o indígena que é ensinado exclusivamente como sendo marginalizado segue no imaginário como sendo marginalizado.

Falar apenas do estigma não substitui o vazio que o combate ao estigma geraria e, assim, esse vazio será preenchido novamente pelo estigma. Além disso, a narrativa sobre os indígenas brasileiros segue a mesma que discutimos na seção anterior: eles são habitantes do passado, caracterizados sobretudo na época da conquista e depois eles retornam como habitantes fragilizados do presente, sem muita continuidade e em vias de se chocarem com o mundo moderno/capitalista/ocidental; o único acréscimo é a questão das resistências, que têm muito pouco destaque, ainda assim.

Todos os momentos em que os nativos americanos surgem na BNCC, supostamente contrariando a narrativa tradicional, não passam muito de inserções compensatórias.¹¹ Estas se dão a partir do momento em que, na teia do conteúdo tradicional, são inseridos alguns elementos repaginados pela historiografia mais recente, com aparência de reparação histórica e atendimento à demanda social e política.

No entanto, estas inserções compensatórias não modificam o *telos* final daquele conteúdo tradicional, possibilitando leituras similares às anteriores e, portanto, a manutenção do discurso, apenas com uma aparência atualizada, e desta forma a manutenção do silenciamento de determinados grupos.

Com efeito, toda a desconstrução ensaiada do valor dos “clássicos” através de uma frágil comparação com sociedades diferentes que, ainda assim, estariam ligadas pelo fio evolucionista no estágio da Antiguidade, somada ao contínuo aprofundamento na história dos “clássicos” em detrimento de outros saberes que apenas estão ali para dizer que não houve somente Grécia e Roma, caracterizam-se como uma das maiores inserções compensatórias que encontramos na BNCC. Toda a narrativa tradicional é revolvida quando os nativos americanos aparecem comparados a gregos, romanos, egípcios e mesopotâmios.

Ainda assim, o valor dos clássicos fica implícito no detalhamento normativo dos conteúdos e habilidades que está direcionado para Grécia e Roma, mantendo uma base do discurso tradicional ligado à ideia das heranças. Desta forma, gregos e romanos seriam mais relevantes, dado que há conteúdo determinado e especificado através de conceitos chave,

¹¹ Utilizamos o termo de Sílvia Maeso e Marta Araújo, aplicado por elas em pesquisa relativa ao tema do racismo em livros didáticos portugueses e que definimos no trecho seguinte. Ver ARAÚJO e MAESO, 2010. Também ARAÚJO, e MAESO, 2012.

enquanto as demais comunidades surgem apenas como um contraponto exótico, que merece ser estudado, mas que não tem especificações claras: vale qualquer coisa que já mostre um pouquinho sobre aquelas culturas, para depois estudarmos a cidadania, a república, a política e a pólis.

O potencial de desconstrução e de construção de um saber multifacetado, afeito à diversidade cultural e às infinitas possibilidades de modo de vida humano, ficou seriamente comprometido. A narrativa eurocêntrica e colonizadora teve outro caminho para sua manutenção assegurado. E nossos alunos seguem colonizados.

Eurocentrismo como motor da BNCC

Por que deveríamos silenciar sobre as sociedades andinas anteriores ao Império Inca? As culturas Caral, Chavín, Valdivia, Nazca, Moche, Tiwanaku, Chachapoya, Chimú e as mesoamericanas Olmecas, Maias, dentre outras, não encontram qualquer tipo de espaço na BNCC.

Reconhecemos, é claro, que é inviável o aprofundamento em tantas minúcias na Educação Básica, mas também recebemos muito pouco espaço para estudar esse conteúdo com mais profundidade mesmo na Universidade, de forma geral. Em todo caso, como não oferecer sequer uma menção às linhas de Nazca, produzidas no que chamaríamos Período Medieval?

É bastante fácil argumentar que não podemos mergulhar em minúcias na Educação Básica e, desta forma, justificar a permanência inflexível da narrativa eurocêntrica, mesmo que repaginada. O silenciamento permanece e os nativos americanos seguem como povo conquistado, do qual só é necessário saber o básico, nesta Base Nacional Comum Curricular homologada durante o governo de Michel Temer.

É evidente que não falamos das civilizações minoicas e micênicas, quando tratamos do Mediterrâneo Antigo, nos limitando ainda a estudar Atenas e Esparta, além dos romanos, no que chamamos de “Antiguidade Clássica” – sendo estas pólis as grandes exceções do Mundo Antigo que, eventualmente, estão melhor documentadas e sobre as quais o mundo Contemporâneo elaborou uma narrativa de heranças.

Isto está claro quando a Base apresenta delimitada a necessidade de um estudo voltado para a política, a república e a cidadania, dada uma relevância sacramentada destes saberes “clássicos” para nossa sociedade.

Não há menção clara ao quipo, quando se fala em estudar os meios de registro das sociedades nativas, nem aos códices astecas ou, de maneira geral, a suas inscrições pintadas e esculpidas. Não existe menção clara a Telpuchcalli, Calmecac e Cuicacalli e nem mesmo à perfeição arquitetônica do encaixe dos blocos de pedra nas construções incaicas.

Não existe menção direta à organização política de confederação do império asteca, dividido entre as cidades de Tenochtitlan, Texcoco e Tlacopan. Não existe sequer menção clara à infinita multiplicidade de culturas indígenas no território que hoje denominamos Brasil.

Existe, sem dúvida, a brecha para que o professor de boa vontade elabore tais discussões com os alunos. Mas o texto da Base normatiza apenas a narrativa consagrada, eurocêntrica, ou seja, que tem no homem europeu o seu norte referencial; este que também é o de nosso Estado.

Ao tratar de uma descolonização do Ensino de História Medieval, Macedo apresenta conclusões semelhantes às de Guarinello, que apresentamos no início de nosso trabalho, no que tange à ideia de que o próprio eurocentrismo não é exatamente uma centralidade da Europa como um todo, mas de uma parcela bastante específica dessa Europa:

Antes de tudo, é preciso que fique bem claro de que Europa se fala e de que Europa convém falar. [...] em verdade a experiência incorporada aos fatos e processos tradicionalmente evocados diz respeito a apenas uma parte daquele continente, justamente a parte na qual situavam-se os povos que, na atualidade, ocupam posição hegemônica no continente. [...] Descolonizar o ensino de História significa, portanto, reconhecer identidades em geral deixadas por nós em segundo plano. (MACEDO, 2016, p. 115)

O objetivo do autor é defender que estudamos muito pouco a Península Ibérica e demasiadamente a Inglaterra, a França e a Itália, no período medieval.

Isto nos ajuda a refletir um pouco por duas frentes. Primeiro, e mais óbvio, sobre a multiplicidade de colonialidades que podem se apresentar na organização do Ensino de História, em todas as divisões da disciplina. Em segundo lugar, o que o professor aponta a respeito de reconhecimento de identidades negligenciadas. Sobre este ponto parece necessária uma atenção mais cautelosa.

Reconhecemos que é possível formular o argumento de que não temos nada de inca ou asteca em nossa cultura – como mantemos instituições e referências “clássicas” –, mesmo que através de apropriações e invenções de tradição ou comunidades imaginadas que impõem a noção vaga de uma herança apaziguada. Mas defendemos que, acima de tudo, há uma identidade

negligenciada a todo momento e presente em cada ponto do conteúdo escolar tradicional e também dos conteúdos (pós-)modernizados: a identidade de “colonizado”.

De forma mais direta, há efetivamente uma justificativa para investirmos em uma pluralização real do conteúdo e em um aprofundamento maior nas culturas silenciadas pela narrativa história de base hegeliana.

Tal justificativa é a necessidade de esclarecer os diversos caminhos que a colonização forjou para a colonialidade do saber e, desta forma, oferecer emancipação ao aluno que compreende, agora com muito mais concretude, o seu lugar no mundo e na divisão internacional do trabalho. Todo o resquício da narrativa tradicional apenas nubla o real entendimento de si, oferecendo ao alunado uma visão distorcida da realidade histórica e da condição social do Sul, frente ao Norte. (SANTOS; MENESES, 2014, p. 10)

Reforçamos o ponto relativo ao drama dos discursos produzidos a respeito da História da América e que, mais ou menos, recaem no eurocentrismo. Moraes e Fernandes chegam a descrever três interpretações distintas aplicadas no ensino de tal História (FERNANDES; MORAIS, 2016) e reforçam o ponto que temos discutido neste texto:

A História da América, nos livros didáticos, carrega uma cicatriz, difícil de ser apagada, que vai de Cortés a Bolívar, de Pizarro a Hidalgo, surgindo como sombra na imagem fantasmagórica de Pinochet. O espectro dessa marca parece conceder a todo o continente uma imagem de sujeição, de autoritarismo e de incapacidade de livrar-se da condição de colônia. Em nossos manuais escolares aparece a terra onde o massacre ocorreu; em que culturas e sociedades foram mortas a golpes de espada, lugar de veias abertas, pronto para receber a violência e a dominação estrangeiras, o continente vitimado. (FERNANDES; MORAIS, 2016, p. 145)

Walter Mignolo parece oferecer contribuição significativa para esta linha de raciocínio quando comenta que:

La enorme contribución de la descolonización (o Independencia), tanto en la primera oleada desde 1776 a 1830 en las Américas, como en la segunda en Asia y en África, es haber plantado la bandera de la pluriversalidad decolonial frente a la bandera y los tanques de la universalidad imperial. El límite de todos estos movimientos fue no haber encontrado la apertura y la libertad de un pensamiento-otro, esto es, de una descolonización que llevara, en términos de los zapatistas, a un mundo en donde cupieran muchos mundos (la pluriversalidad); lo cual, en el Foro Social Mundial se reafirma en el lema ‘otro mundo es posible’. (MIGNOLO, 2007, p. 31)

Em razão de sermos coerentes com nosso raciocínio, talvez seja o momento de afirmar que “outros mundos são possíveis”. Sejam eles localizados no passado, no presente ou ainda a serem construídos no futuro.

Poderíamos recordar as colocações de Cecilia Méndez, ao defender que o mito do criollo e do índio, no Peru, representou o maior impacto de uma ideologia oligárquica que distanciava a sociedade peruana de seu passado, tomado por uma cortina de “História Oficial” e de idealizações. (MÉNDEZ, 2000, p. 10) A convocação de Méndez sobre o fazer historiográfico talvez seja válido também para nossa realidade conturbada:

Durante mucho tiempo los historiadores, partiendo de hipotéticos “deber ser” retrospectivos, han incidido en lo que no somos, lo que no fuimos o no tuvimos. Quizá es tiempo de empezar a hacer una historia en positivo. Muy probablemente no todo lo que vayamos descubriendo nos agrada. Pero bueno es, sin tremendismos, admitirlo. Porque hacer historia es también una manera de reconocemos, un esfuerzo por definimos. Y si es verdad que el reconocimiento, como sostiene una familiar disciplina, es el primer paso de la cura, entonces hacer historia en el Perú, en estos convulsos tiempos, es sencillamente una urgencia. Pero, por otro lado, al plantear una historia como reconocimiento queremos también confrontarla con otra forma de hacer historia: la de la idealización del pasado, que es la que últimamente viene suplantando a la historia de las negaciones [...] El indio es, pues, aceptado en tanto paisaje y gloria lejana. Es “sabio” si es pasado y abstracto, como Manco Cápac. Es bruto o “estólido” e “impuro” y “vándalo” si es presente, como Santa Cruz. Apelar a la memoria de los Incas para despreciar y segregar al indio. Las raíces de la más conservadora retórica indigenista criolla, cuyos ecos son perceptibles en nuestros días, deben buscarse aquí. (MÉNDEZ, 2000, p. 12-19)

Concluindo, à parte das lutas no campo político, é também no campo epistemológico que se encontram as bases de uma percepção mais apurada da história humana, do lugar social, político, cultural, histórico e econômico ocupado pelas comunidades no globo e, acima de tudo, de uma concepção de humanidade abrangente o suficiente para proporcionar real aceitação da infinita diversidade possível, proporcionando a tolerância que vemos, novamente, escapar por entre nossos dedos nos dias de hoje.

Na esperança de reforçar a necessidade de vigilância constante quanto aos discursos produzidos pela História e repassados através de seu ensino, concluimos com as palavras de Guarinello:

Num certo sentido, assistimos, nas últimas décadas, ao fim da História. Não, obviamente, ao término da história das sociedades humanas, mas ao fim da possibilidade de se escrever História como se fazia até então, uma História europeia, delineada por interesses localizados, mesmo quando se pretendia universal. Os objetos “naturais” que produziu e estudou estão se esvaindo com

o tempo, pelo próprio processo de sua reprodução e transformação. O que se denominava, há algumas décadas, como a fragmentação da História, era uma falsa crise, era sim uma mudança interna e salutar. Representava a multiplicação dos centros de estudos pelo globo, a identificação de novos estoques documentais, de novos problemas, de novos recortes possíveis. Mas ainda era uma fragmentação europeia e, por isso, insuficiente. É preciso recortar novos objetos, em novas escalas, e isso só uma História mundializada pode fazer. Só uma História mundial, ciente da unidade da história, pode dar conta da imensa variedade e diversidade das histórias da história humana. (GUARINELLO, 2004, p. 35-36)

Referências bibliográficas:

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Os Índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Populações Indígenas e Estados nacionais latino-americanos: novas abordagens historiográficas. In: AZEVEDO, Cecília; RAMINELLI, Ronald. (Org.). **História das Américas Novas Perspectivas**. Rio de Janeiro: FGV, 2011, p. 105-133.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. A atuação dos índios na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**, v. 37, n. 75, 2017, p. 17-38.
- ARAÚJO, Marta e MAESO, Sílvia Rodrigues. A Institucionalização do Silêncio. A escravatura nos manuais de História Portugueses. **Revista (In)visível**, edição 1, outubro 2012.
- ARAÚJO, Marta e MAESO, Sílvia Rodrigues. Explorando o Eurocentrismo nos Manuais Portugueses de História. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 239-270, 2010.
- AZIZ, Philippe. **Angkor e as Civilizações Birmanesa e Tai**. Rio de Janeiro: Otto Pierre Editores, 1978.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, 2012, p. 53-69.
- CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e História Indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. **História**, v. 30, n. 1, 2011, p. 349-371.
- DEAN, Carolyn; LEIBSOHN, Dana. Hybridity and Its Discontents: Considering Visual Culture in Colonial Spanish America. **Colonial Latin America Review**, v. 12, n. 1, 2003, p. 5-35.
- DUFAL, Blaise. Le fantasma de la perfection originelle: La Grèce Antique comme matrice du modèle civilisationnel. **Mondes Anciens**, n. 11, 2018, p. 1-25.
- FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius de. Renovação de História da América. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 143-162.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 481-526.
- GUARINELLO, Norberto Luiz. História científica, história contemporânea e história cotidiana. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, 2004, p. 13-38.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia da História**. Brasília: UnB, 2008, orig. 1837.

- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- LE GOFF, Jacques. **A História deve ser dividida em pedaços?** São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- LEÓN-PORTILLA, Miguel. **Los Antiguos Mexicanos: a través de sus crónicas y cantares**. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1961.
- MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no Ensino de História. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 109-125.
- MARQUES, Juliana Bastos. Resenha. **Mare Nostrum**, v. 9, n. 2, 2018. Resenha de: MORLEY, N. *Classics: Why it matters?* Cambridge: Polity, 2018.
- MÉNDEZ, Cecilia. **Incas sí, indios no: apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Peru**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2000. Disponível em: <http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/865/2/Mendez_Incas-si-indios-no.pdf> (Acesso em: 03/02/2019)
- MIGNOLO, Walter. El Pensamiento Decolonial: desprendimiento y apertura: un manifiesto In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 25-46.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf> (Acesso em: 21/01/2019).
- NAPOLITANO, Marcos. Pensando a estranha história sem fim. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 163-184.
- NASCIMENTO, José Antonio Moraes do. História e cultura indígena na sala de aula. *Revista Latino-Americana de História*, v. 2, n. 6, 2013, p. 150-170.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, 79, 2007, p. 71-94.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introducción. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologías del Sur: Perspectivas**. Madrid: Ediciones Akal, 2014.
- SILVA, Glaydson José da. **História Antiga e Usos do Passado: um estudo de apropriações da Antiguidade**. São Paulo: Annablume, 2006.
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha**, v. 10, n. 1, 2008, p. 217-244.