

Educação histórica, pensamento decolonial e teoria pós-colonial: consonâncias, novos olhares e perspectivas

Historical education, decolonial thought and post-colonial theory: consonances, new propositions and perspectives

Kelvin Oliveira do Prado

Mestrando em História
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
kelvinprado17@gmail.com

Recebido em: 11/05/2021

Aprovado em: 10/07/2021

Resumo: Este trabalho tem por objetivo observar as possibilidades de fomentar as perspectivas do diálogo entre o pensamento/perspectiva decolonial, e da teoria pós-colonial, com o campo da Educação Histórica, em ampliações e abordagens. Nesse sentido, pensar uma ótica de cunho dialógico. Em tal propósito, conceitos do campo da Educação Histórica são visionados, coadunados com as insurgências dos sujeitos para acesso aos espaços hegemônicos e de poder. Intenta-se refletir sobre a possibilidade de ampliação de experiências emancipatórias na reflexão histórica. Tais perspectivas são vistas frente ao que se denomina de óticas de uma “História única”, que se afirmara universalista. Em suma, pensando historicamente e adotando um diálogo que preze não pelo solipsismo, mas pela relação plural entre epistemes.

Palavras-chave: História; Historiografia; Dialogismo.

Abstract: This paper intends to observe possibilities of fostering the perspectives of dialogue between decolonial thought and post-colonial theory with the area of Historical Education, in extensions and approaches. In this sense, to think from a dialogical perspective. In this regard, concepts from the spectrum of Historical Education are envisioned, in line with the insurgencies of the individual for access to hegemonic and power spaces. It is intended to reflect on the possibility of expanding emancipatory experiences in historical reflection. Such perspectives are seen in the face of what is called the “hegemonic history” optics, which had claimed to be universalist. In short,

thinking historically and adopting a dialogue that values not solipsism, but the plural relationship between epistemes.

Keywords: History; Historiography; Dialogism.

História, perspectiva decolonial e pós-colonial

As interpretações da história não são estáveis e imutáveis, elas respondem às mudanças no equilíbrio geopolítico de poder e das relações entre sujeitos e nações, respondem também aos novos contextos e realidades insurgentes, cada vez mais presentes. Sendo assim, é possível observar que as instituições de ensino, enquanto espaços de poder e de hegemonia, podem preservar, ou não, narrativas de cunho inclusivo ou exclusivo. Notando-se, certamente, as disputas de narrativa presentes nos espaços que, em si, já são disputados, os locais de produção e troca de conhecimento não são alijados disso, bem como as áreas do saber e os conhecimentos que daí insurgem.

Pensando nas diferentes correntes interpretativas sobre o papel da educação, da superação ou manutenção da marginalidade, de teorias não-críticas ou crítico-reprodutivistas, da “teoria do sistema de ensino como violência simbólica” de Bourdieu e Passeron ou da “teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE)” do Althusser, enfim, das óticas dos intelectuais em suas perspectivas, é possível notar as variáveis na captação das possibilidades ou impedimentos dos espaços educacionais, enveredando outros aparelhamentos, diríamos, que estão entrecruzados no âmbito das estruturas de saber-poder, lembrando Michel Foucault (2007).

No entanto, como revelara Dermeval Saviani, é preciso uma “[...] tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (2008, p. 25).

Pensando nisso, intenta-se pensar como insurgências presentes na sociedade, em requerimentos epistêmicos, de inclusão ou consideração de subjetividades outras, não hegemônicas, a legitimação de modos de existência, em estudos e perspectivas que trazem preceitos que intentam

transformar as idiossincrasias, etc., o campo da História não se furta dessa disputa. Isto posto, pensando em professores também como intelectuais, como pontuou Henry Giroux (1987), abre um locus de possibilidades para além do espaço acadêmico.

O papel social do intelectual é precisamente tornar-se integrado àqueles movimentos equipados de conhecimento emancipatório — teórico e prático [...] concepções de verdade, razão objetiva etc. são, elas próprias, parte de discursos parciais de atores históricos, situados em um tempo e lugar específicos. É suficiente salientar que a própria ciência deve tornar-se consciente dos limites de sua aspiração à totalização (1987, p. 36-37).

Nesse sentido, pensar toda uma rede de sujeitos na prática educativa, do discente ao docente, entrevê esses debates pungentes e de disputa de narrativas e de histórias. Sendo assim, é interessante adotar uma teorização que procure fugir do internalismo e eurocentrismo presentes na escrita da História, daí surgem essas novas perspectivas advindos do Sul global, em apelos às histórias locais e globais, sem sobreposições, mas em diálogo, em trocas.

Surgem como apelos à inclusão e visões mais amplas, evidenciando que outros passados também eram história. Autores como o historiador indiano Dipesh Chakrabarty falam em “provincializar a Europa”, ou seja “[...] descobrir como e em que sentido as ideias europeias eram universais e também eram, ao mesmo tempo, extraídas de tradições intelectuais e históricas particulares que não podiam reivindicar nenhuma validade universal [...]” (2000, p. 13, tradução nossa).

Não é rejeitar ou descartar o pensamento europeu, é não silenciar outros saberes e sujeitos, logo, trazê-los à tona, já que como alertam expoentes dos estudos no campo da Educação Histórica: “[...] todas as escolhas ‘canônicas’ são muito complicadas e basicamente controversas [...]” (BORRIES apud SCHMIDT, 2014, 42).

Linda Alcoff (2016, p. 131) pontua que as reivindicações de conhecimento universal sobre o saber precisam de uma profunda reflexão sobre sua localização cultural e social. Os pensadores pós-modernos já haviam criticado a noção moderna de totalidade; contudo, tal crítica se limita ao

interno da história da Europa e das suas ideias (MIGNOLO, 2010). É esse deslocamento teórico que os autores no âmbito pós-colonial, inspirados pelos teóricos europeus, sobretudo do pós-estruturalismo francês, fizeram.

Partindo dessa crítica à racionalidade moderna que desde as críticas de Friedrich Nietzsche impactara autores como Michel Foucault, Jacques Derrida e outros do período da segunda metade do século XX, autores como Edward Said, Homi Bhabha, Gayatri Spivak e vários outros teceram visões que deslocaram raciocínios críticos para pensar as realidades das ex-colônias inglesas em África e Ásia.

Segundo Chakrabarty “O projeto de provincializar a “Europa” se refere a uma história que ainda não existe [...] Para começar, não exige uma rejeição simplista e imediata da modernidade [...] grandes narrativas, explicações totalizadoras, etc. [...]” (CHAKRABARTY, 2000, p. 42, tradução nossa).

É pensar que outras formas de mundo são possíveis, como expõem autores latino-americanos no âmbito da perspectiva decolonial. Nesse aspecto, a “colonialidade do poder” – um conceito desenvolvido por Aníbal Quijano, em 1989 (BALLESTRIN, 2016), (no cerne dos estudos decoloniais) – é um “dispositivo de controle” que abarca elementos como o saber e a subjetividade, por exemplo, que paralisa e impede transgressões de visões de mundo. Portanto, impede-se que sejam discutidas as questões que estruturam as relações sociais. Quijano constata, no significado do conceito, o fato de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a “destruição” do colonialismo (BALLESTRIN, 2016).

Contudo, “[...] o desprendimento que promove o pensamento decolonial traz a confiança em que outros mundos são possíveis (não um novo e único que cremos que pode ser o melhor, mas outros, diversos) e que estão em processo de desconstrução planetariamente” (WALSH, 2006, p. 10, tradução nossa). É importante mencionar que o pensamento decolonial e a teoria pós-colonial não são sinônimos, o que não impede o diálogo e troca de experiências e dialogismos.

Em certo ponto é possível a convergência de que a própria historiografia esteve e pode estar alicerçada em bases colonialistas, em raízes que se entropõem entre a idiossincrasia dos sujeitos partícipes dos processos históricos e de seu próprio entendimento, processo que não está alijado da nossa formação de bases coloniais, como em toda a América.

Ou seja, uma crítica epistêmica é uma das bases de reflexão, por isso esse diálogo com pressupostos pós-coloniais e decoloniais, em suas diversidades e divergências, pode ser positiva para a História nesse processo prático da Educação Histórica em contato com o pensamento de alunos da educação básica e em formação na área da História.

“[...] Ainda que assuma a influência do pós-colonialismo, o Grupo Modernidade/Colonialidade recusa o pertencimento e a filiação a essa corrente [...]” (BALLESTRIN, 2016, p. 108), isto é, os estudiosos da corrente decolonial possuem divergências com os intelectuais tidos como pós-coloniais. Ao fim, é difícil se imaginar fora dessa linha de raciocínio afetada pela ótica colonial, de que outras visões não são possíveis, pois somos produtos dela.

O colonialismo tem, em alguns casos, criado identidades, mas também para mostrar como têm sido silenciadas e desautorizadas epistemicamente algumas formas de identidade enquanto outras têm sido fortalecidas. Assim, o projeto de decolonização epistemológica presume a importância epistêmica da identidade porque entende que experiências em diferentes localizações são distintas e que a localização importa para o conhecimento (ALCOFF, 2016, p. 136).

Por outro lado, é preciso estar atento, pois:

o “colonial” do termo “alude a situações de opressão diversas, definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais”. Sobre esse ponto, nota-se que nem todas as situações de opressão são consequências do colonialismo – veja-se a história do patriarcado e da escravidão –, ainda que possam ser reforçadas ou ser indiretamente reproduzidas por ele. Em suma, ainda que não haja colonialismo sem exploração ou opressão, o inverso nem sempre é verdadeiro (BALLESTRIN, 2013, p. 90).

A teoria pós-colonial se conecta com a teoria crítica europeia (WALSH, 2006, p. 83). Já o pensamento decolonial emergiu desde a própria modernidade que trouxe, em si, a colonialidade, a decolonialidade é sua contrapartida nessa modernidade. Ademais, parte dos primeiros trabalhos da

Teoria Pós-colonial foram estimulados pelo coletivo de “Estudos Subalternos” e se concentraram no sul da Ásia, mas começaram a ser aplicados na América Latina e África (CORAD, 2016, p. 53, tradução nossa); não se propõem grandes narrativas da história mundial, pelo contrário, muitos evitam narrativas mestras que culminam no Ocidente moderno.

A Educação História e a consonância com as perspectivas insurgentes

Essas novas perspectivas da história que se insurgem, desde a história dos sujeitos invisibilizados pelas narrativas hegemônicas, partindo já na Escola dos Annales, mas que é pulverizada em ex-colônias na Ásia, América e África, visam efetuar uma mudança na organização e na ordem institucional do conhecimento. Assim, observando contribuições do campo da Educação Histórica, por exemplo, são postos conceitos importantes ao pensamento histórico e na forma de se lidar com a História.

É possível trazer estas novas abordagens somando suas metas inclusivas, afinal, como afirma Bodo Von Borries (2016, p. 179), a história é escrita pelos vencedores. Observa-se que periodizações, o que lembrar e o que esquecer, são também formas de poder, de seleção daquilo que é conveniente de ser lembrado e esquecido, ou silenciado. De tal modo que a narrativa da história dita “oficial” também é uma construção política, seleciona-se um “passado significativo” para os grupos dominantes.

O surgimento de uma produção histórica que se pautava por críticas às formas então consideradas tradicionais e pela introdução de conceitos e categorias explicativas que até então eram desconsideradas forneceram o embasamento necessário para que os novos currículos e propostas se orientassem pela negação ao etnocentrismo, pela valorização do cotidiano como categoria explicativa e pela rejeição ao quadripartismo da História (ABUD, 2005, p. 30).

A negação deste etnocentrismo referenciado por Kátia Abud é uma das proposições das novas categorias de análise, que se pretendem mais complexas e dialógicas frente aos outros campos do saber, fugindo do solipsismo. Nesse sentido, volta-se aos pressupostos de Marc Bloch, (2001), isto

é, de que os especialistas precisam estar atentos ao fato de que as investigações históricas não sofrem de autarquia.

Ou seja, isolado, as coisas são compreendidas apenas pela metade. Portanto, munir-se com saberes diversos é importante, poder-se-ia pressupor transpor enquadramentos em que as áreas do saber são “enclausuradas”. De antemão, é importante ter em mente que não se pretende afirmar que há a possibilidade de tudo explicar, levando em conta que são simplesmente formas de análise e de pensar as realidades entre outras maneiras possíveis.

A noção de “empatia histórica”, por exemplo, no espectro dos estudos da educação histórica, pode auxiliar no ensino-aprendizagem, porque “[...] o conceito de empatia facilita a compreensão histórica, ao aproximar as pessoas do passado às do presente [...]” (ABUD, 2005, p. 27). Nessa perspectiva, pensar através de uma ótica que observe essas relações de poder na própria escrita da história, nos discursos que, inclusive, utilizamos para julgar e subjugar o “real” de ontem e de hoje, partem, ao fim, dessas mesmas relações.

Com isso, aproximar-se aos sujeitos do passado pode ser frutífero com a ótica da empatia histórica em que notemos sujeitos diversos, não apenas no locus do contexto de uma região, mas também no global, partindo do holismo e reducionismo em suas convergências e entrecruzamentos.

A formação histórica revela e define fundamentalmente os procedimentos da consciência histórica ou conhecimento histórico [...]. O conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção dessa consciência histórica, que articula o passado com as orientações do presente e com as determinações do sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo (ABUD, 2005, p. 28).

Expectativas essas que são engendradas nas referidas relações, mas que as teorias e pensamentos insurgentes podem contribuir para trocas e transformações na perspectiva com que são encarados as realidades e os processos de mudança ou permanência. A referida consciência histórica ocorre quando “[...] a informação inerte, progressivamente interiorizada, se torna parte da ferramenta

mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano pessoal e social [...]” (BARCA, 2012, p. 400).

Isabel Barca (2011), uma das referências no campo da educação histórica, reflete sobre a mudança em História, num quadro de reconhecimento de multiperspectivas, que é concebida de forma complexa e problemática, sem um sentido fixo ou uma direção determinada. Assim, “[...] a área de investigação em Educação Histórica reivindica um estatuto científico específico, que tem como objeto as concepções dos vários tipos de sujeitos que desenvolvem o seu pensamento histórico em vários níveis [...]”, sendo uma área que se constitui na confluência de vários saberes, como no “conhecimento histórico contextualizado, problematizado e aberto a múltiplas perspectivas” (BARCA, 2012, p. 38-39).

A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. Numa sociedade aberta, torna-se cada vez mais óbvia esta característica da História – a de que não se aceita apenas “uma grande narrativa” acerca do passado – já que os historiadores podem produzir narrativas divergentes, fruto de perspectivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações (BARCA, 2006, p. 95).

Nesse sentido, um outro pensador importante do campo, como Peter Lee (2011, p. 29), alerta para as problemáticas das leis e generalizações. Lee chama a atenção para o fato de que “[...] o conhecimento histórico pode excluir certas concepções de passado e então mudar nossas concepções do futuro [...]” (2011, p. 36). Esses pressupostos podem seguir em consonância ao que trazem as perspectivas de desestruturação eurocêntrica trazidas pelo âmbito pós-colonial e decolonial, desmistificando as ideias construídas pela suposta universalidade.

As grandes narrativas do historicismo do século dezenove, em que se baseiam suas pretensões ao universalismo - evolucionismo, utilitarismo, evangelismo - também foram, em um outro espaço/tempo textual e territorial, as tecnologias da governança colonial e imperialista. É o “racionalismo” dessas ideologias do progresso que vai sendo crescentemente erodido no encontro com a contingência da diferença cultural (BHABHA, 1998, p. 270-271).

Como pusera Barca (2011, p. 60) “[...] as tendências positivistas que culminaram no século XIX e primórdios do século XX, traduziram-se, também em História, em concepções de progresso social sob formas mais ou menos lineares [...]”. O conceito de “cultura histórica”, por exemplo, aborda um fenômeno que caracteriza o papel da memória histórica no espaço público, memória mais que disputada, em tempos de conflitos simbólicos permanentes em espaços públicos diversos.

“[...] Da consciência histórica há somente um pequeno passo para a cultura histórica [...] se pode definir a cultura histórica como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade [...]” (RÜSEN, 2016, p. 57), ou seja, a memória histórica que dá ao sujeito uma orientação temporal em sua práxis e oferece uma direcionalidade para a ação e uma autocompreensão de si mesmo (RÜSEN, 2016, p. 64).

A aprendizagem histórica, em Rüsen (2016, p. 11), é um processo fundamental e que tem como referência a ciência da história, assim, “[...] isso leva à mudança da didática da história para a consciência histórica como base de todo o ensino e aprendizado da história [...]”, podendo-se explicar a consciência histórica como teoria da aprendizagem histórica. Essa:

mudança de eixo do referencial da Didática da História encontra guarida também, no principal ponto de convergência entre autores como Jörn Rüsen, Bodo Von Borries, Peter Lee, Isabel Barca [...] a aprendizagem histórica só é aprendizagem quando ela muda os padrões de interpretação do passado, o que pressupõe um processo de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico, além de uma exteriorização para fora, no sentido de mudar a relação com a vida prática e com o outro (LEE apud SCHMIDT, 2014, 48).

Essas argumentações postas anteriormente demonstram convergências conceituais e de perspectivas que vão ao encontro de demandas sociopolíticas dos estudiosos dos campos decoloniais, sobretudo na América Latina, bem como de intelectuais tidos como pós-coloniais. Essa esperança de mundos e epistemologias “outras”, no sentido inclusivo.

Pensadores têm feito críticas e refletido sobre as metanarrativas eurocêntricas que impõem discursos que procuram abarcar todas as nuances da vida dos sujeitos, “[...] a própria noção de “ocidente” (oeste) é algo que os educadores críticos compreendem como altamente problemático

[...]” (MCLAREN, 1997, p. 145), como lembrara Antonio Gramsci ou Edward Said, “Oriente” e “Ocidente” foram abstrações superficiais.

Samir Amin (1989, p. 34) afirma que O Oriente, por exemplo, é uma construção artificial e posterior do eurocentrismo, e este eurocentrismo é muito prejudicial porque implica uma teoria da história universal e um projeto político mundial (AMIN, 1989, p. 75), é prejudicial, ainda, porque fundamenta mitos, tais como o da “pureza ariana” da Grécia” (AMIN, 1989, p. 89). O que Foucault não teria conseguido capturar em sua denúncia foi o eurocentrismo e o colonialismo, que seriam duas faces da mesma moeda, dado que o eurocentrismo é uma lógica para a reprodução da colonialidade do saber (BALLESTRIN, 2016, p. 103).

Ademais, o problema é que o eurocentrismo está presente em todos os domínios do pensamento social, nas relações cotidianas, nas informações e opiniões políticas ou gerais e, conseqüentemente, nas línguas acadêmicas que são os meios legitimados e de grande confiabilidade de alguns setores da sociedade civil.

Os enquadramentos e enraizamentos discursivos de pertencimento de teorias, métodos ou visões de mundo também recebem críticas no contexto das reflexões de autores como Homi Bhabha, ao perguntar:

o que está em jogo quando se chama a teoria crítica de “ocidental”? Essa é, obviamente, uma designação de poder institucional e eurocentrismo ideológico [...] esta é uma manobra familiar do conhecimento teórico, onde, tendo-se aberto o abismo da diferença cultural, um mediador ou metáfora da alteridade deverá conter os efeitos da diferença. Para que seja institucionalmente eficiente como disciplina, deve-se garantir que o conhecimento da diferença cultural exclua o Outro (CHAKRABARTY p. 59).

Assim, o “Outro” é citado, encaixado em segmentos, “estudado” e posto em esclarecimentos seriais, perdendo o seu poder de significar, de negar e de iniciar o seu desejo histórico. Com isso, torna-se invisível, não estabelecendo seu próprio discurso institucional (enquanto espaço de poder e legitimação) e oposicional.

Dito isso, modificar a realidade revela que não se trata apenas identificar os valores comuns manifestos na memória pública, bem como no currículo, em parâmetros dos espaços de poder, pois também é necessário analisar e transformar os processos por meio dos quais tais valores são gerados e disseminados, isto é, estruturados e mantidos.

Cada vez mais autores, educadores de diversos segmentos e intelectuais gerais têm discutido esta necessidade de desenvolver uma epistemologia decolonial revolucionária, como o caso de Linda Alcoff (2016), para quem o problema epistemológico deva ser central “[...] cientificismo, positivismo, autoridade masculina, elitismo e eurocentrismo devem ser desembaraçados do processo pelo qual um conhecimento libertador é desenvolvido [...]” (p. ALCOFF, 2016, 130).

No âmbito das discussões decoloniais, surge o que é denominado de “Giro decolonial”, um termo cunhado por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade (BALLESTRIN, 2016, p. 105). Essas reflexões, coadunadas com as perspectivas em renovação ou mesmo já consolidadas na tradição historiográfica, podem permitir tentativas de insurgência epistêmica na escrita da história, nas práticas didático-pedagógicas e na própria forma de nos entendermos no mundo.

Nessas disputas epistemológicas, em “guerras” do poder de narrar e de legitimar, de adentrar espaços, etc., surgem as movimentações para o (re)descobrimento e a revalorização das teorias, práticas, subjetividades e epistemologias do Sul, enveredando-se em diversas áreas, como aqui é refletido, no âmbito das Ciências Sociais, das Humanidades, bem como da Psicologia, etc.

Fato é que críticos falam de perspectivas utópicas e da falta de diálogos, sobretudo com outros espectros latino-americanos, bem como alerta Ballestrin (2016), dos diagnósticos romanceados e reprodutores de maniqueísmos, o que não invalida a produção. Pois, como ainda aponta Ballestrin, trata-se de um trabalho reflexivo coletivo, transdisciplinar e engajado, que oferece

novas leituras analíticas, mas no qual o Brasil ainda apareceria como “apartado da realidade latino-americana” analisada pelas perspectivas dos grupos referenciados.

No entanto, mesmo com esse tal “apartamento”, observa-se que os debates sobre a Educação Intercultural e os intelectuais e ativistas como Sônia Guajajara, Davi Kopenawa Yanomami, Ailton Krenak ou Daniel Munduruku, apenas para citar alguns, como no âmbito das discussões quanto aos povos originários, por exemplo, passaram a ser vistos como referências intelectuais decoloniais e de defesa dos direitos dos povos historicamente subjugados. Os direitos das comunidades quilombolas e indígenas de terem uma educação específica para as suas realidades é fruto das lutas políticas e também partem como propulsoras ou mesmo são impulsionadas por esses debates.

Quanto aos pontos tidos como utópicos, Paulo Freire (1996) já trazia uma perspectiva ao sonho e à utopia, seu ponto de vista é o dos “condenados da terra”, lembrando Frantz Fanon. Lembrando ainda Freire, questionara-se quanto ao não estabelecimento de relações entre o currículo e a experiência social dos sujeitos. Portanto, quando a reflexão não é levantada é mais difícil de entender que existe um problema.

Paulo Freire pode ser visto como portador de premissas a serem coadunadas ao pensamento decolonial em suas reivindicações, no qual o educador postulava o objetivo de um novo sujeito, uma educação não colonial. Por meio da análise genealógica das didáticas decoloniais no Brasil, observa-se a tendência a apontar caminhos com potencial para reintroduzir memórias, incluindo-se pedagogias, considerando a alteridade de grupos e culturas negadas pela colonialidade.

Situa-se elementos desta pedagogia em que Orlando Fals Borda e Paulo Freire são antecedentes críticos da decolonialidade (ABREU; DIAS, 2020). Evidencia-se, assim, que Freire é referência em concepções políticas, antropológicas (conceito de cultura) e epistemológicas, ao fazer do oprimido uma de suas bases.

Os estudos educacionais no Brasil têm trazido à luz as discussões que advogam perspectivas decoloniais no campo didático-pedagógico, curricular, de práticas e saberes em suas multiplicidades. Vera Maria Candau tem tratado da temática no Brasil há mais de uma década, no que a autora denomina de educação intercultural em consonância com a decolonialidade, tidos como temas insurgentes.

Em um dos seus novos artigos lançados recentemente, Candau (2000) apresenta os retrocessos vistos nos últimos anos em relação aos temas pungentes, bem como fala da interculturalidade, que vem adquirindo maior presença no campo educacional brasileiro, processo intercultural que é discutido de longa data nos referidos grupos latino-americanos, o que significaria uma crítica relacionada à perspectiva decolonial e que deve ser compreendida como um processo/projeto intelectual e político orientado à construção de modos outros de poder, saber e ser.

Nessa trajetória, surgem especialistas em filosofia, ciências sociais, semiótica, linguística e educação, trata-se de um movimento epistemológico e político-social complexo que se distribui de modo muito heterogêneo por diferentes países americanos (CANDAUI, 2020, 679).

A interculturalidade crítica também questiona fortemente o eurocentrismo. Afirma a pluralidade epistêmica presente nos diversos grupos humanos. Desenvolve uma visão da história multifacetada e plural, que não pode ser reduzida a uma linearidade. Reconhece as contribuições do eurocentrismo, mas nega sua universalidade. Afirma que se trata de uma produção particular que foi/é universalizada e que deve entrar em diálogo com outras epistemologias que foram negadas, inferiorizadas ou mesmo destruídas. Reconhecer esta realidade e promover processos de (re)construção de conhecimentos outros é uma preocupação fundamental da educação intercultural crítica e decolonial que deve mobilizar uma nova perspectiva para se conceber e desenvolver os currículos escolares (CANDAUI, 2020, p. 681).

Para atender ao que foi exposto, é importante fornecer instrumentos contra-hegemônicos, pois são passos que podem ser pensados, munindo-se com os saberes consolidados, dado que não se reflete e se cria um contradiscurso em contraposição ao que não se tem conhecimento. Para Candau (2020), trata-se de uma dinâmica para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem

referentes de diferentes universos culturais. O próprio contexto da História da Educação tem sido atingido por pressupostos vindos de locus não hegemônicos.

Não há como negar o “legado” da modernidade que chegou como imposição na América Latina e em especial na área da Educação com a colonialidade pedagógica, mas é necessário reconhecê-la e contextualizá-la histórica e epistemologicamente por meio da História da Educação (DIAS; NERY; NERY, 2020, p. 14).

Ao fim, pode ser possível trazer as narrativas outras. É assim que Borries defende uma visão de multiperspectivas, com uma designação aberta (2016, p. 187), “[...] porque nós não precisamos de uma “visão global”, mas várias delas (uma feminista, uma liberal, uma ecológica, etc., versões da história global) e uma comparação crítica entre elas” (BORRIES, 2016, p. 184). Com isso, infere-se que a história pode ser pensada como um “modelo de pensamento” e não só como uma narrativa cronológica ou cânone histórico, pois esses processos simplificam o passado e promovem sua manutenção como ele está posto.

Considerações finais

Não é a afirmação de alguns sujeitos enquanto outros são negados, pelo contrário, é colocá-los em diálogo. As novas problemáticas postas pela realidade enfrentada em um contexto de várias crises, sanitárias, ambientais, políticas, econômicas, sociais e, portanto, educacionais, afligem e trazem novas reflexões postas ao nosso tempo, gerando mais perguntas do que respostas ao manancial de acontecimentos e irrupções presentes na sociedade e no mundo.

Dada a tecnologia, a globalização cultural e o alto impacto das transformações apontadas, sobretudo com o contexto pandêmico, engendram percalços na forma de ensinar e de aprender, munidos de aparelhos tecnológicos as formas de relacionamento mudaram de forma abrupta e trazem novas problemáticas.

Os estudos advindos da perspectivas pós-coloniais (dos grupos subalternos engendrados) e decoloniais podem ser pressupostos em diálogo com aspectos educativos em suas diversas nuances,

além do espaço formal, escolas e universidades (formação de professores, currículos, bibliografias, grupos de estudos, etc.), mas também em movimentos sociais, coletivos, instituições outras, enquanto espaços educativos.

Torna-se evidente que as perspectivas decoloniais e pós-coloniais, em consonância com as abordagens da Educação Histórica e alguns dos conceitos aí vistos, podem promover mudanças na forma de encararmos o passado e lidarmos com as relações cotidianas e políticas no presente, transgredindo formas de pensar a própria História e a Educação, assim como com o “Outro” e consigo mesmo, nas práticas didático-pedagógicas e críticas frente ao currículo (em seus diversos aspectos, prescrito/real/oculto), bem como dos livros didáticos e das experiências práticas, bem como do auxílio que podem trazer aos problemas postos à educação e aos pressupostos da História no contexto educacional e da cultura histórica, isto é, da memória pública, tão disputada.

Referências bibliográficas

- ABREU, Waldir F. de; DIAS, Alder. **Por uma didática decolonial**: aproximações teóricas e elementos categoriais. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1216-1233, jul./set. 2019.
- ABUD, Kátia Maria. **Processos de construção do saber histórico escolar**. *História & Ensino*. Londrina, v. 11, jul. 2005.
- ALCOFF, Linda Martín. **Uma epistemologia para a próxima revolução**. *Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016*.
- AMIN, Samir. **El eurocentrismo**: crítica de una ideología. Mexico, Siglo Veintiuno Editores, 1989.
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.
- BARCA, Isabel. **Literacia e consciência histórica**. *Educar*, Curitiba, Especial, Editora UFPR, p. 93-112, 2006.
- BARCA, Isabel. **Educação Histórica**: vontades de mudança. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 59-71, out./dez. 2011.

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

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves; Belo Horizonte, Editora: UFMG, 1998.

BLOCH, Marc. L. B. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador.** Prefácio, Jacques le Goff; apresentação à edição brasileira, Lilia Moritz Schwarcz; tradução: André Telles. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

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

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade:** temas insurgentes. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.

CHAKRABARTY, Dipesh. **Provincializing Europe:** postcolonial thought and historical difference / Dipesh Chakrabarty; Published by Princeton University Press, 41 William Street, Princeton, New Jersey, 2000.

CONRAD, Sebastian. **What Is Global History?** Published by Princeton University Press, 41 William Street, Princeton, New Jersey, 2016.

DIAS, Alder. S.; NERY; Cristiane do S. NERY, Vitor S. **Decolonizar a História da Educação:** contribuições teóricas dos estudos subalternos e do pensamento decolonial. History of Education in Latin America – HistELA, v. 3, e21799, 2020, p. 3 de 17.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2007.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural.** Tradução: Dagmar M. L. Zibas, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

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

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** Tradução: Bedel Orofino Schaefer, 3. ed, São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1997.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires, Argentina, Colección razón política, Ediciones del signo, Center for Global Studies and the Humanities, Duke University. 2010.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen**: contribuições para uma teoria da didática da história. Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Estevão de Resende Martins – Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Cultura histórica e aprendizagem histórica**. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014.

WALSH, Catherine, **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**/ Catherine Walsh: García Linera: Walter Mignolo - In ed. Buenos Aires: Del Signo. 2006.