



DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/relaec.35114>

PENSAMENTO DECOLONIAL E INCLUSÃO SUBALTERNA: A EDUCAÇÃO E O ENSEJO DA TRANSFORMAÇÃO

DECOLONIAL THOUGHT AND SUBALTERN INCLUSION: THE EDUCATION AND THE OPPORTUNITY OF TRANSFORMATION

Kelvin Oliveira do Prado (Mestrando - PPGLITCULT - UFBA),

RESUMO: Este artigo tem por objetivo uma revisão bibliográfica centrada no pensamento e na pedagogia decolonial. Nesse sentido, terá como base autores que trazem contribuições contra-hegemônicas, no que poderia ser denominado de uma “contra-história”, um contradiscurso epistemológico, quebrando narrativas estruturadas na exclusão de saberes e sujeitos, ao condená-los ao silenciamento. Portanto, objetivando uma visão por meio de multiperspectivas, para além da uma “histórica única”, a reflexão pretende encarar os debates insurgentes nesse cenário. Através disso, procura-se suporte discursivo em produções insurgentes, interligando-os aos estudos e pedagogias anticoloniais e de natureza crítica, buscando compreender como poderá ser formada uma “contraconsciência” descolonizada. Portanto, almeja-se a exploração de moldes que possibilitem a criação de uma filosofia pedagógica de inclusão dos subalternizados e de suas narrativas, são insurgências que devem buscar a tomada de consciência de “si” e do “outro”, além das especificidades que os compõem. Dessa maneira, é atribuído um papel importante na formação professoral e ao meio acadêmico, estruturado nas relações dominantes, também o sendo nas práticas pedagógicas e curriculares. Em suma, observa-se que a formação da contraconsciência envolverá parâmetros coletivos e institucionais, nessa perspectiva, estruturais, já que ser protagonista da própria existência é um desafio, no qual a prática coletiva que pode fornecer instrumentos de mudança efetiva.

Palavras-chave: Pensamento Decolonial; Pedagogia Decolonial; Educação Histórica.

ABSTRACT: This article aims at a bibliographical review focused on decolonial thought and pedagogy. In this sense, it will be based on authors who bring counter-hegemonic contributions, in what could be called a “counter-history” in epistemological discourse, surpassing structured narratives in the exclusion of knowledge and people, by condemning them to silencing. Therefore, aiming at a view through multiperspectivity, beyond a “single history”, the reflection intends to face the insurgent debates in this scenario. Through this, discursive support is sought in insurgent productions, linking them to anti-colonial and critical studies and pedagogies, seeking to understand how a decolonized “counter-consciousness” might be formed. Therefore, exploring ways to create a pedagogical philosophy of inclusion of the subaltern and their narratives, insurgencies that should seek the awareness of the “self” and the “other”, as well as the specificities that compose them. In this way, an important role is attributed to teachers and to the academic space, structured in dominant relations, also in pedagogical and curricular practices. It is observed that the formation of counter-conscience will involve collective and institutional parameters, in this perspective, structural forms, since being the protagonist of one's own existence is a challenge, in which the collective practice that can provide instruments of effective change.

Keywords: Decolonial Thought; Decolonial Pedagogy; Historical Education.

Introdução

Debates decoloniais têm ganhado espaço e alcançado, de forma mais ampla, locais variados, sobretudo ambientes em que é possível atingir um círculo que não está nos espaços hegemônicos ou acadêmicos. A pedagogia pós-colonial, de cunho crítico, possui uma história mais consolidada em outros contextos, aqui a fundamentação teórica está baseada em tais autores ditos “pós” e também decoloniais, os quais são distintos.

Um dos exemplos é a professora e ativista Bell Hooks, com influência de Paulo Freire e em uma pedagogia libertadora, ela apostou em uma educação anticolonialista e inclusiva, que incluía o sujeito de formas diversas, física e intelectualmente falando. Assim como Peter McLaren, também professor e influenciado por Freire, tinha em vista a natureza problematizadora apostando em um multiculturalismo crítico e revolucionário.

Tais bases, junto ao campo da Educação Histórica, contribuem significativamente para olhar o espaço educacional e a epistemologia de formas plurais. McLaren (1997; 2000) evidenciou a estrutura presente na esfera educacional, de uma educação encarada enquanto mercadoria e notando o conhecimento como um poder distintivo e dominador. Processos que Jean-François Lyotard observara desde a década de 1970, assim como Bourdieu e vários outros cientistas sociais.

Na perspectiva da pedagogia crítica é que é proposto explorar e pensar uma educação de cunho pós-colonial, decolonial e inclusiva. Dessa forma, o ensejo pode ser o de conectar essas proposições com os conceitos da Educação Histórica, um campo de

estudos na História, do ensino e aprendizagem histórica, que propicia, por exemplo, o conceito de empatia histórica, empatia que algumas culturas não europeias ensinavam há muito tempo.

Observa-se, com isso, que é possível aliar uma visão empática no estudo, no ensino e na aprendizagem histórica com inclusão subalterna e multiperspectivada, sem uma história “única”, que inibe o conhecimento feito por “subalternos”, mas não somente para eles, já que não se muda nada sozinho. Portanto, o intelectual é essencial no processo, pensando o professor enquanto intelectual (GIROUX, 1987), por exemplo.

As ciências humanas têm sido “abaladas” não apenas por conta dos novos contextos que fomentam insurgências projetadas em discussões sociais, mas também por questionamentos suscitados nas reivindicações de grupos historicamente marginalizados.

Nessas circunstâncias, são problemáticas que fazem pensar na própria epistemologia – os cânones hegemônicos tidos como a única possibilidade de existência curricular e que são preteridos frente ao que o subalternizado também produziu – e a constituição basilar em que se formaram os conhecimentos e o lugar que ocupam nos espaços acadêmicos, sem abertura ao “Outro”.

No entanto, a provocação será direcionada para uma análise dos elementos que conformam a formação docente, a academia e as consciências. São muitas as problemáticas encaradas na jornada formativa, não só as mais conhecidas socialmente, isto é, questões salariais, carga de trabalho excessiva, desvalorização social da profissão, etc., somam-se, ainda, questões internas em que os

sujeitos levantam no percurso formativo, ao menos parte deles.

Além dos mais, não só quanto aos conhecimentos, assim como aos sujeitos a falar, sem esquecer das populações marginalizadas, que não são apenas “objetos” de pesquisa, mas precisam também ser sujeitos que fazem e falam.

Por conseguinte, abrir-se e deixar que o façam fornecendo as ferramentas, como vemos em Gayatri Spivak (2010) ao questionar se “Pode o subalterno falar?”, uma das questões é desafiar os discursos hegemônicos e crenças enquanto leitores e produtores de saber e conhecimento, teorizar sobre hegemonias e sujeitos subalternos que não podem ocupar uma categoria monolítica, porque são heterogêneos.

Assim sendo, pensar em como alcançar uma pedagogia do não conformismo. Em síntese, esse “subalterno” descreve camadas constituídas por modos de exclusão dos mercados, da representação política e da possibilidade de tornarem-se membros plenos no estrato social dominante, como apontado por Spivak.

A contra-história, ou no qual se poderia denominar “contradiscurso”, é uma tentativa de desnarrativização ou desestruturação da memória e da história do “vencedor”, quebrando narrativas estruturadas com base em uma episteme que exclui, e que são, por isso, estruturantes da realidade.

Portanto, engendrar uma “contraconsciência” descolonizada é essencial, como põe István Mészáros em “Educação para além do capital” (2008). A menção da Spivak é importante, pois seu discurso está no cerne de uma epistemologia que pode mudar realidades, a autora desvela o lugar incômodo e a cumplicidade do intelectual que julga poder falar pelo

outro e, por meio dele, construir um discurso de resistência, e é aqui que a academia precisa questionar, sobretudo na formação, na etapa em que esse futuro profissional poderá, ou não, suscitar uma atuação contra-hegemônica.

Dessa forma, tratando-se do conhecimento, o que é questionado é como ele é construído e apreendido, como chegou em determinados espaços, muitas vezes em detrimento de outras versões que são suprimidas e silenciadas.

Afinal, até que a história seja contada pelo “vencido”, a versão do vencedor sempre dominará, por força da violência física ou simbólica. Nota-se que a abordagem do tema é importante, porque tem gerado novas perspectivas, adentrado cada vez mais na academia, contudo, é visto fora dela, tomando proporções em discussões midiáticas.

Assim sendo, refletir sobre estas questões pode levar “subalternos” a serem sujeitos do fazer saber. Em síntese, são vistas as nuances da narrativa construída por uma história eurocêntrica e colonial, em uma operação racional de como esse colonialismo se fez e se faz, estruturando a forma como as pessoas passam a ver o mundo, de uma força para além do indivíduo, que está nas instituições, e como as instituições de ensino são parte dessa estrutura, são permeadas por tais parâmetros, como denomina Aníbal Quijano (WALSH, 2006), é a colonialidade do poder.

No mais, se há insurgências acerca do saber legitimado, que envolve poderes e consensos dominantes, percebe-se que setores sociais estão sendo excluídos dos espaços de legitimação e de poder, ou seja, é preciso pensar se a pedagogia tem sido inclusiva ou, pelo contrário,

exclusiva em suas narrativas e práticas.

Metodologia

A revisão bibliográfica fornece aspectos que possibilitam compreender como uma problemática tem sido tratada em seus diversos contextos e nuances, ampliando perspectivas teórico-críticas e de mudanças.

O que o sujeito enxerga depende do que a experiência o ensinou a ver, trabalhar para decolonizar o olhar e propor multiperspectivas é um dos aspectos que conformam o presente.

Através de questões concernentes ao processo educacional na construção e apreensão do conhecimento, será feita uma aproximação com os estudos da Educação Histórica e da pedagogia crítica, almejando uma visão de multiperspectivas.

Busca-se, aqui, outra realidade através dos estudos decoloniais e com autores que pensam a pedagogia com tal perspectiva em mente. É bom lembrar que o pesquisador não é investigador da verdade passada, ele é um intérprete, como reflete Janete Abrão (2007), sendo condicionado pelo meio em que vive.

Sendo assim, a situação a qual se encontram influem nas reflexões, assim como a própria ciência, com suas mudanças em um dado espaço e momento histórico, a perspectiva é pensar de forma complexa, e não de modo característico ao universalismo.

Nesse sentido, decolonizar o pensamento e refletir sobre as estruturas sociais, sobre a epistemologia e o poder, também produtos dessa realidade dominante, demanda saber que os instrumentos que são utilizados para criticá-las são

ou estão, de alguma forma, circunspectos ou resultam dessa estrutura, ou seja, é concebível criar e utilizar tais parâmetros, inclusive, enquanto contradiscursos.

Todavia, é preciso lembrar que o conhecimento histórico, por exemplo, não acumula verdades absolutas, seria melhor dizer “exatidão” ao contrário de “verdades”, porque há um processo que possui suas transformações, então as supostas “verdades” podem ser pouco assertivas.

Afinal, existem dados conhecidos, assim como coisas que as pessoas sabem que elas sabem, ou os dados que agora sabem que não sabem, além de incógnitas desconhecidas, coisas que não sabem que não sabem. Por isso, o ponto é perceber que se utiliza instrumentos disponíveis e conhecidos, além de que existe aquilo que não está disponível e mesmo o que está disponível e não foi possível ter acesso, por diversas barreiras, como o idioma.

Contextualização social

É importante pensar se uma roupa que geralmente se usa no sul do Brasil, caso seja usada no Nordeste, por exemplo, dificilmente haverá adaptação ao traje, porque são contextos e experiências distintas – clima, cultura, hábitos, padrões sociais –, então é necessário contextualizar a produção do saber, a apreensão de tal saber, da memória, do sujeito histórico, etc.

Essa observação pode ajudar a entender por quais motivos uma noção da realidade pode não fazer sentido ou contemplar certos grupos e experiências, os quais não se entendem como sujeitos históricos.

É por isso que é importante, também, atrelar a pedagogia

decolonial, a crítica, a desconstrução e a reflexão epistemológica com as pesquisas de várias disciplinas, apostar na transdisciplinaridade e conectividade de saberes, o que é de cunho não hegemônico bem como o saber hegemônico e canônico interiorizado, porque a crítica e análise só pode ser operada perante o que se conhece.

Assim, com as reflexões que surgem nesse campo é que há a reflexão do pensar histórico, o que é pensar historicamente? É a capacidade de pensar além de si mesmo, de seu tempo, isso envolve a apropriação de “conceitos de segunda ordem” na Educação Histórica, vindos da epistemologia da História: como a empatia, ter empatia histórica pode ampliar percepções do aprender e do ensinar.

Em tal reflexão, contextualiza-se a produção científica – que não é definitiva –, dado que a ciência suscita novas discussões e como bem adverte Michael Apple (1982, p. 129-132), uma das possibilidades é fazer com que o cotidiano escolar possa fornecer tais reflexões sobre o saber científico que, de tão “engessado” na forma como é abordada, parece ser algo para “grandes mentes”, um saber definitivo e não merecedor de crítica e argumentação, isso mina a curiosidade e o querer saber, essenciais ao despertar para a vontade de conhecer e modificar a realidade, o apelo ao consenso não é um apelo à ciência.

Dessa maneira, basta observar a filosofia clássica, por exemplo, que recebeu reflexões de outros pensadores posteriores. Kant suscitou reflexões futuras, sem Hegel não surgiriam as investigações de Marx, não como são conhecidas, sem o pensamento marxiano não haveriam muitas outras propostas, seja no

marxismo humanista e estrutural. Dessa maneira, entende-se que o conhecimento passa pela aprendizagem e ponderação para com a realidade, a qual suscita novas problemáticas em novos espaços e contextos.

Tendo em vista a psicologia da aprendizagem, partindo do socioconstrutivismo, Lev Vygotsky em “Pensamento e Linguagem”, afirmara que os seres não partem do individual ao social, mas do social ao individual (1987, p. 18). A partir disso é viável conjecturar os sentidos e a importância de trazer reflexões sobre o âmbito epistemológico, do pensamento e de uma pedagogia de tendência transformadora, como sugerira Bell Hooks (2013), que desconstrua visões inertes, na revisão radical do paradigma epistemológico da ciência moderna.

Crítica epistêmica e contra-hegemonia

Antonio Gramsci já observara, no primeiro volume dos seus “Cadernos de Cárcere”, desde a primeira metade do século XX, a distância que vinha se formando entre a ciência e a vida, entre grupos de intelectuais que, não obstante, estão na direção “central” da “alta cultura”, e as grandes massas populares (1999, p. 131).

Além disso, ele atentou-se ao próprio conceito de “ciência”, recolhido das ciências naturais, como se estas fossem a única ciência, ou a ciência por excelência, tal como acreditava o positivismo.

Essa problematização poderia ser uma das categorias discutidas na formação, pois como afirmara Aimé Césaire (1978, p. 58-59), a ideia do “Outro” como um “bárbaro” é uma invenção europeia, é a ideia que o

Ocidente inventou da ciência e de que só ele sabe pensar.

As tradições de pensamento não europeias foram sendo consideradas inferiores, ou seja, do século XVI em diante foram caracterizados como “bárbaros”, “primitivos”, “subdesenvolvidos” e, por fim, “antidemocráticos”. Assim, como resultado, a teoria social ocidental baseia-se na experiência de cinco países (França, Inglaterra, Alemanha, Itália e Estados Unidos da América) o que é menos de 12% da população mundial (GROSGUÉL, 2016).

Existe um provincialismo, como apontam autores pós-coloniais e decoloniais, na teoria e na ciência social ocidental, a qual reivindicaria uma falsa universalidade, pois supostamente disse que pudera explicar a experiência social dos outros 88%.

As epistemologias e cosmologias do mundo foram subalternizadas e vistas como mitologias ou folclores, pondo o conhecimento não ocidental abaixo do status da filosofia e da ciência, o que produz subalternizações do conhecimento não ocidental, seja para com a Ásia, África ou Mesoamérica, não vendo religiões enquanto espiritualidade, mas como “idolatria”.

Baseado nas observações de Gramsci (1999), observa-se que na medida em que o espaço o qual a academia ou a intelectualidade afastam-se, esse lugar será preenchido de alguma forma, já que a concepção de mundo responde aos problemas da realidade.

Assim, a “grande massa”, das mais variadas características, servirão aos interesses dominantes, seja como eleitores ou consumidores, por isso que, além de uma academia que desconstrua essa episteme e traga

subalternizados para esses cenários, é premente a ocupação não hegemônica para que o diálogo faça sentido.

Desse modo, tais espaços precisam abarcar o âmbito social e estar presentes, não vendo ignorância apenas no outro, como apontara Freire (1987, p. 46), para que não corra o risco de o distanciamento crescer ainda mais.

Não se trata de uma pedagogia para o “subalterno”, mas que o tenha como sujeito, como na visão do Apple, a ideia da “coisa acabada” e fechada em si não é efetiva, pois a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são fatos políticos.

No mais, manter o *status quo* envolve poder e distinção social, como alegou Bourdieu, (2008). Nessa perspectiva, as ciências humanas, a formação profissional, a academia e a sociedade como um todo podem repensar as formas de coexistência.

Bauman (2013) já alertara que as lutas por reconhecimento podem fracassar se não forem apoiadas pelas práticas de redistribuição, assim como clamores por respeito às diferenças culturais podem trazer pouco conforto para comunidades desprovidas do poder de independência em virtude de sua desvantagem, tendo, evidentemente, “suas” escolhas feitas por forças hegemônicas.

Bell Hooks (2013, p. 63) afirma que o multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula.

Isso é explícito nas referências mais amplas dos estudantes e da sociedade no geral, as mídias têm contribuído para isso e esse é um dos pontos da “cultura histórica”, na área da Educação Histórica.

McLaren (1997, p. 16) fizera reflexões sobre tais referências

culturais dos estudantes, que tece os caminhos da educação multicultural e intercultural, como pusera Hooks (2013), proporcionando a familiarização de crianças com realizações de outras culturas, principalmente as não dominantes.

Nesse contexto, McLaren (1997, p. 144) traz a ideia do multiculturalismo para além da assimilação ou resistência, ele sugere que é preciso ir além da aceitação de livros de autores não hegemônicos nos cânones.

Torna-se nítido que não basta trazer uma obra, mas manter as práticas excludentes. A visão crítica é de uma insurgência:

uma pedagogia de anti-imperialismo, anticolonialismo, antirracismo, anti-homofobia, que desafia as características através dos quais a própria escrita dos colonizados foi escrita [...] desafia a maneira como os discursos euroamericanos isolaram o “outro” e baniram e romantizaram a diferença, de uma forma politicamente e eticamente descapacitante (MCLAREN, 2000, p. 229)

Torna-se evidente que o sujeito é compreendido a partir do “outro”, é aí que o sujeito se autocompreende. Hooks (2013) aposta em uma pedagogia que insiste que a presença de todos deve ser valorizada e reconhecida, desconstruindo a noção de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala, pois o entusiasmo é gerado por esforço coletivo.

o elitismo de classe moldam a estrutura das salas de aula [...] os grupos marginalizados raramente precisam introduzir essa oposição binária na sala de aula, pois em geral ela já está em operação [...] a afirmação de um

essencialismo excludente por parte dos alunos de grupos marginalizados pode ser uma resposta estratégica à dominação e à colonização, uma estratégia de sobrevivência que pode, com efeito, inibir a discussão ao mesmo tempo em que resgata esses alunos de um estado de negação (HOOKS, 2013, p. 113)

McLaren (2000, p. 26) revela que a escolha linguística do educador ao descrever, interpretar e analisar a realidade é crucial na mudança social e educacional, porque a linguagem intercala ideologia, poder e conhecimento.

Outrossim, de acordo os estudos de Bourdieu (2008, p. 25-29), o poder simbólico não se reduz à imposição da força, é exercido por meio da comunicação, porque o capital cultural detido pela autoridade pedagógica é sinônimo de um poder, o qual fornecerá o surgimento de um *habitus*, que é a internalização de valores por parte dos discentes.

Assim, a ação pedagógica performada, como sustenta Bourdieu, é uma violência simbólica enquanto imposição, por um arbitrário cultural, da delimitação implicada em inculcar significações pela seleção e exclusão correlativa do digno a ser produzido e reproduzido, é uma seleção que classes operam em seu arbitrário cultural, com a tradição seletiva hegemônica.

Portanto, impõe-se uma legitimidade da cultura dominante, com o reconhecimento da “legitimidade” e da cultura do dominado como “ilegítima”. Em consequência disso, tal processo resulta em uma exclusão que adquire força simbólica e aparência de auto exclusão, essa autoridade pedagógica em sua comunicação pedagógica

produz legitimidade do que transmite, só por transmitir legitimamente.

Assim, entende-se que as problemáticas envolvidas no que o professor diz e faz, na importância de sua comunicação como o docente que agrega ou que segrega, assim como os livros didáticos que, em função do seu destino e natureza, carregam, da mesma forma que os professores, a ideia de autoridade. Os livros ocupam:

um lugar de supostos donos da verdade. Sua informação obtém este valor de verdade pelo simples fato de que quem sabe seu conteúdo passa nas provas. Nesse sentido, seu saber tende a ser visto como algo “rigoroso”, “sério” e “científico”. Os estudantes são testados, via de regra, em face do seu conteúdo, o que faz com que as informações neles contidas acabem se fixando no fundo da memória de todos nós. Com ela se fixam também imagens extremamente etnocêntricas (ROCHA, 1984, p. 08)

Entretanto, Andrea Semprini (1999, p. 66) afirma que não é apenas mudando, à força, a linguagem, que modificar-se-á as realidades sociais, é necessário mudar relações sociais de poder.

O desenvolvimento social e cultural é acompanhado pela transformação do paradigma científico, com novas perspectivas e conhecimentos, em que são fornecidas novas formas de olhar o mundo, as pessoas interpretam o mundo de formas distintas, o fim é a transformação do mesmo.

A primeira metade do século XX e o pós-guerra fornecera evoluções na Psicanálise, na História (como os *Annales*), na Antropologia (com a popularidade das teses culturalistas), etc., porém, mais comunicação não significa melhor comunicação, por

isso a necessidade de práticas escolares mediadoras e plurais, que tragam outras perspectivas.

Importante notar que os privilegiados têm o privilégio de não aparecerem como tais, convencendo os “deserdados” de que eles devem seu destino escolar e social à ausência de dons e méritos, isto é, a privação de posse exclui a consciência da privação da mesma.

O professor como intelectual pós-colonial pode apontar as problemáticas e criar espaços por meio dos quais o subalterno possa falar, é importante notar que pela própria concepção do mundo os sujeitos pertencem sempre a um grupo.

Dessa maneira, cabe aos espaços formativos terem como prática ações que se empenhem em possibilitar o conhecimento que possa favorecer ações empáticas, adaptadas para a realidade social, já que a PCN aponta que tradicionalmente:

a formação dos educadores brasileiros não contemplou essa dimensão. As escolas de formação inicial não incluem matérias voltadas para a formação política nem para o tratamento de questões sociais. Ao contrário, de acordo com as tendências predominantes em cada época, essa formação voltou-se para a concepção de neutralidade do conhecimento e do trabalho educativo (PCN, 1998, p. 32)

Frente ao que os Parâmetros Curriculares Nacionais dizem, observa-se que um dos desafios é lidar com a cultura escolar acostumada a não tratar da pluralidade existente no seu espaço, fruto das tradições enraizadas no currículo, nos materiais didáticos e, sobretudo, nas concepções dos professores a respeito do “outro”, da cultura e da participação efetiva na

formação e no desenvolvimento social, por isso a importância da interdisciplinaridade.

De acordo Apple (1982, p. 39), em nível filosófico, a formação escolar é construída por meio de uma tradição seletiva, ou seja, seleciona-se o “passado significativo”, aquilo que devem, ou não, conhecer e valorizar, conclui-se que a suposta “neutralidade” não existe, continuar a discursar tal noção é ignorar que esse processo é uma escolha feita em um universo maior de conhecimentos e princípios disponíveis.

Dessa maneira, silenciar determinadas histórias, contribuições e contextos no processo educacional e curricular é, também, uma forma de fomentar estereótipos e exclusões, se as instituições não abordam determinados temas, outro meio o fará, como visto com Hooks e McLaren.

Torna-se evidente que ter os limites de uma visão pessoal, que é limitada, como os limites de todo o tempo e espaço, faz com que o que não se conhece seja visto como desagradável, criando mistificações.

A Educação Histórica trabalha conceitos caros ao ensino histórico, falou-se, anteriormente, em empatia, e esse campo já surgiu com conceitos como “empatia histórica”, que, segundo Kátia Abud (2005, p. 27), facilita a compreensão histórica, ao aproximar as pessoas do passado às do presente, possibilita, assim, problematizar aspectos sociais, históricos e culturais.

A “consciência histórica”, segundo Isabel Barca (2012, p. 400), ocorre quando a informação interiorizada se torna parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano pessoal e social.

Em tais discussões existem defesas de multiperspectivas, o que proporciona visões de mundo além do que é posto como unívoco. Em vista disso, descortina-se a importância de um conhecimento histórico para além de uma história vista como única.

A história do ponto de vista dos povos nativos da América não é a mesma dos ibéricos, a perspectiva dos britânicos não é a mesma dos indianos, dos palestinos e judeus.

O Ocidente é que fez a etnografia dos “outros”, não os outros que fazem a etnografia da Ocidente (CÉSAIRE, 1978). Pensadores como Rüsen, Bodo Von Borries, Peter Lee e Isabel Barca, falam da necessidade de se desenvolver projetos curriculares que enfatizem o trabalho com as operações mentais da consciência histórica que desenvolvam a narrativa, porque é assim que o conhecimento passa a ser consciente, no autoconhecimento, no sujeito que aumenta sua capacidade de ver o passado como passado histórico e não só como passado morto.

A história é a construção de um sentido na inter-relação do presente com o passado, repleto de significados. A perspectiva decolonial pode trazer esse passado subalternizado enquanto passado histórico, interrelacionado com o presente e sendo significativo para entendimento e interpretação do real e, sobretudo, de sua transformação.

Nesse aspecto, surge outro conceito “ruseniano” de “cultura histórica”. Da consciência histórica há um pequeno passo para a cultura histórica, é plausível defini-la como a articulação prática da consciência histórica na vida social, a cultura histórica é, assim, a memória histórica, a qual fornece ao sujeito uma orientação temporal em sua práxis, além de uma direcionalidade para a

ação e compreensão de si mesmo (RÜSEN, 2016, p. 64).

A cultura histórica pode ser considerada, portanto, uma categoria de análise que trata dos fenômenos relacionados ao papel da memória no espaço público.

Nesse sentido, o sujeito não aprende apenas no espaço escolar, pois ele está em conexão com o mundo que o cerca e dialoga, nos espaços de memória – cultura histórica –, nas influências cotidianas, na indústria cultural, ele está sempre se conectando com algo ou alguém.

Assim é que é chamada a atenção para o afastamento acadêmico do espaço mais amplo. Afinal, a “indústria cultural” está frequentemente fornecendo exemplos de eurocentrismo e etnocentrismo.

Observa-se a grande atenção que tem suscitado os debates acadêmicos fora do círculo dos especialistas e a sensibilidade do público ao uso dos argumentos históricos para fins políticos.

Como futuros docentes utilizarão seus espaços de micropoder, utilizando aqui a acepção foucaultiana, se os mesmos não estiverem em contato, em sua formação, com autores não europeus ou que apresentam discursos contra-hegemônicos?

Se o processo formativo não incluir propostas que envolvam debates insurgentes e reflexões sobre a produção do saber, como proporcionarão isso futuramente e pedagogicamente?

A questão é que o poder e a hegemonia eurocêntrica costumam atrair estudiosos que poderiam fazer diferença localmente, como afirmou Lyotard (2009, p. 105), ou seja, não se compram cientistas e técnicos para saber a “verdade”, mas para aumentar o poder, e essa “atração” intelectual

para os centros hegemônicos aumentam o poder, criando mais disparidades.

Não obstante, muitos dos citados intelectuais usam suas vozes para reivindicações e contradiscursos, adotando a desobediência epistêmica, aos moldes do que põe Aníbal Quijano e Walter Dignolo, o que renderia um outro estudo.

Segundo Lyotard (2009, p. 27), do mesmo modo que os Estados-nações se bateram para dominar territórios e explorar matérias-primas e mão-de-obra barata, é concebível que eles se batam para dominar informações, porque o saber envolve legitimação política e filosófica, introduz-se uma relação entre o saber, a sociedade e seu Estado, ao mesmo tempo que ocorrem, por outro lado, deslegitimações, que envolvem a subalternização e subjugação de indivíduos.

Pensando uma contra-história: mitos e construções

É importante falar sobre a forma como o conhecimento se compõe, através de quais circunstâncias. De acordo Edgar De Decca (1981, p. 12), a derrota é aquilo que uma certa história não pode revelar nem interpretar porque só se mantém como “história” pelo silêncio que impôs aos vencidos, e é nesse eixo que os intelectuais são participantes.

Edward Said (1990, p. 331), pontuou a atribuição dos intelectuais na vida social, em que possuem um papel social de consequências éticas e políticas, no Brasil isso é testemunhado com obras que procuram “resumir” a imagem social e cultural da “nação”.

Da hibridização de Von Martius, à afirmação darwinista em Silvio Romero, até chegar na

“democracia racial culturalista” de Freyre (SCHWARCZ, 1993, p. 247), é condensada uma explicação persiste no senso comum.

Por ter sido fomentada no contexto da primeira metade do século XX, é possível ir ao pensamento de Edgar De Decca (1981, p. 13), ao pontuar que a conceitualização e interpretação está vinculada à ideologia, que, segundo ele, não é inversão especular do real, nem uma “visão de mundo”, mas um conjunto de dispositivos práticos e teóricos produzidos pela luta de classes para anular a realidade dessa luta, ao desmontar o discurso acadêmico que tornou possível falar em “revolução de 30”, por exemplo, De Decca revela a existência de um discurso fundado na memória dos dominantes.

A noção do mito é um elemento enquanto fundamentação do poder, em um “Ocidente” que se considerava o centro de tudo, o que proporciona visões universalistas da humanidade.

Assim, justificava-se a colonização como obra “civilizadora” e “humanitária”, de colônias periféricas do mundo árabe, Portugal e Espanha transformam-se em motores de expansão europeia.

Torna-se evidente que a realidade dos espaços colonizados foi construída tendo o ideal eurocentrado como fim, no âmbito estético, moral e científico, ter isso em mente pode propiciar o contradiscurso de fundamentação contra-histórica.

Problematizar o que se conhece é possível se expresso por um contradiscurso que coloca os sujeitos diante de uma contra-história, algo que se volta contra a hegemonia do discurso dominante.

Enquanto que De Decca (1981) vai em busca do lugar onde a história se produz e se oculta (luta de classes), ele afirma que a periodização é um ato

de poder, que produz o lugar da história e da origem legitimada do poder vigente, graças ao discurso, à prática e à memória do vencedor, elevados à condição de memória histórica. A demolição do discurso só poderá, segundo o autor, ser efetuada por um contradiscurso proferido a partir dos excluídos dessa memória na qualidade de vencidos.

Para a desconstrução da memória é preciso desvendar não só o modo como o vencedor produziu a representação de sua vitória, mas mostrar como a própria prática dos vencidos participou dessa construção.

Para entender o poder hegemônico colonizador, além da observação de Gramsci (1999) sobre a demarcação, há as reflexões do Said (1990) do “Orientalismo”, por exemplo, enquanto um tipo de poder intelectual, é uma classificação que não parte do que as pessoas são e pensam, mas do que querem que elas sejam e pensem.

É nesse ponto que os estudiosos entram com seu poder – suas obras e textos –, que não são um corpo anônimo, mas envolvem seu autor, há uma marca dos escritores que é envolta no olhar do “Outro”, porém é possível observar os estudos de Barthes, Foucault e Agamben na ideia do “autor”.

Assim sendo, entender essa produção, quem a produziu, quando, como e com quais interesses, ajuda a refletir sobre as “verdades” tidas enquanto tais, já que, como afirmou Said (1990), o intelectual possui um papel ético e político, inclusive no trabalho com os livros didáticos, já que alguns livros colocavam que:

os índios eram incapazes de trabalhar nos engenhos de açúcar por serem indolentes e preguiçosos. Ora, como aplicar adjetivos tais como “indolente” e

“preguiçoso” a alguém, um povo ou uma pessoa, que se recuse a trabalhar como escravo, numa lavoura que não é a sua, para a riqueza de um colonizador que nem sequer é seu amigo: antes, muito pelo contrário, esta recusa é, no mínimo, sinal de saúde mental (ROCHA, 1984, p. 08)

Para Said, a relação entre Europa e Oriente seria uma relação de poder. Assim, surge o aspecto importante do discurso cultural e de seu intercâmbio na qual o que costuma circular não seria a “verdade”, mas representações, e isso é possível de ser notado nos outros espaços colonizados.

Esse processo fomentou as representações e, portanto, as subalternizações que afetam as consciências e a epistemologia. As pessoas são o que a vida as convida a serem, e elas podem ser mais inclusivas, a justificação de uma pedagogia que repense suas práticas se dá pela necessidade de:

repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação da sala de aula, de como ensinamos e do que ensinamos (HOOKS, 2013, p. 45)

O ataque de grupos políticos e detentores do capital cultural, social ou econômico tentando silenciar estudos na História, Ciências Sociais, etc., são agressões feitas porque temem debates que põem em dúvida suas posições.

Fato é que a retificação de injustas desigualdades sempre trará sofrimento àqueles que se beneficiaram de tais injustiças, cabe aos que estão comprometidos com mudanças refletirem e possibilitarem,

com seu discurso e capacidade de aprendizagem.

Como foi visto, diversos intelectuais tentaram responder quem era o brasileiro, seja com fins circunscritos na ideologia dominante, “respondendo” aos ensejos específicos e também os que procuraram evidenciar as mazelas enfrentadas, como o local “subalterno” ocupado por grupos sociais, tendo com fim a inclusão e mudança.

Essa resposta pode não ser unívoca, como foi exemplificado, a indumentária de alguém no Sul global pode não ser adequada para outros contextos de círculos de homens-massa, pode não responder outras expectativas.

Dessa maneira, é admissível dizer que existem vários “Brasis” e que responder indagações como essa exigem olhar o passado, ou melhor, os passados e as memórias silenciadas e “vencidas”.

Perspectivas ao engajamento pedagógico

A perspectiva aqui defendida tem a missão de fazer defeitos nas memórias canonizadas, sujeitas a exclusões. Assim, intenta-se uma história de cunho que desconstrua paradigmas, ao mesmo tempo que resgata histórias subalternizadas, em defesa de uma mudança formativa, já que é difícil oferecer o que não é conhecido.

Dito isso, é necessário, como alerta Bell Hooks (2013, p. 91), fugir da falsa dicotomia entre teoria e práxis, como se a teoria não fosse prática social, pois como alerta Maria Yedda Linhares (1992, p. 74), a história contemporânea se caracteriza pelo fato de ser uma história mundial e as forças que lhe dão forma não

podem ser compreendidas sem perspectivas globais.

Observando as reflexões feitas à luz da análise bibliográfica, na junção do pensamento e da pedagogia decolonial, somados com conceitos de interesse na Educação Histórica e pondo o papel social da intelectualidade e seu poder contradiscursivo, constata-se que essa hegemonia está na colonialidade do poder, presentes nas mentes em maior ou menor grau.

Os PCNs demonstram, com seus objetivos, metodologias, posturas historiográficas e pedagógicas, uma concepção de professor diferente, ou seja, para além do “difusor de conhecimentos”, almejando um docente pesquisador atualizado, e como proporcionar isso se a hegemonia mina possibilidades?

É importante pensar em caminhos que possam quebrar tais barreiras, afinal, como afirmou Frantz Fanon (1968, p. 161), ser responsável num país subdesenvolvido é saber que tudo repousa na educação das massas.

Evidencia-se que as questões educacionais são esferas centrais na vida de um povo, sobretudo aos que passaram por processos permeados pelo autoritarismo e violência desde a sua conformação, já que a colonização é violenta até mesmo no silenciamento epistêmico, sendo preciso mostrar que outras histórias existem.

Considerações finais

A pesquisa procurou trazer e coadunar uma perspectiva decolonial para o âmbito pedagógico, que desconstrua discursos e fomente uma pedagogia crítica, em uma “contra-história” formadora de uma contraconsciência.

Nesse sentido, fazendo a junção dessas estratégias transgredindo os parâmetros de se fazer pensar historicamente, pode ser um instrumento contra-hegemônico, é importante ampliar as conexões e entender que emancipação é também autoemancipação, inclusive no pensamento e na forma de “ler” o mundo, os espaços de poder e as experiências vividas.

Cabe, pois, concluir que ter ações práticas nas experiências é necessário, sendo alguns exemplos a reflexão frente aos livros didáticos, refletindo sobre a produção científica e que se diz científica, afinal, já houve uma “ciência” que pretendia comprovar uma suposta “superioridade” de sujeitos, ou que punha as sexualidades não heterossexuais como “doença”, que via espaços colonizados como inferiores, etc.

Portanto, levar uma pedagogia de cunho crítico é engajar-se na aprendizagem, ir além, como disse Apple (2000), da inserção de um ou dois livros latino-americanos ou não hegemônicos na proposta, é procurar produções latino-americanas, asiáticas, africanas, conhecer e adotar métodos transdisciplinares, entendendo o próprio local, o que não é interessante é, como disse Freire (1996, p. 09), cair no conto da ideologia fatalista e de recusa ao sonho.

Como advertido, dificuldades existem, mas cabe usar espaços de poder para mudanças, trabalhar para que tal visão, ainda incipiente no contexto brasileiro, se faça mais presente com a opção decolonial, que, como revela Walter Mignolo, significa aprender a desaprender (2008, p. 290), não é abandonar todo o conhecimento científico ou eurocentrado, muito menos defender

o obscurantismo, mas refletir sobre seus parâmetros e observando que outras histórias também são histórias, que os discursos também parte de contextos.

Em síntese, é evidente que há histórias e situações formuladas para comover mais que outras, e muito disso é devido ao âmbito de construção política da história e da memória oficial, segue-se reverenciando Walter Benjamin, mas fugindo da tradição dos vencidos, o que pode demonstrar paradoxos.

Assim, nota-se que a História é, amplamente, uma construção política e se essas discussões ganham espaço é porque inquietam. É preciso utilizar as ferramentas possíveis e que podem proporcionar a construção da subjetividade para além do que os “outros” querem que determinados grupos sejam, como dissera Said (1990).

Torna-se evidente, portanto, que é importante ter a consciência de que o campo educacional é um dos espaços para a mudança, pensando em uma educação que possibilite e ensine não apenas reprodução e reconhecimento, mas produção e conhecimento.

Referências

- ABRÃO, Janete. **Pesquisa & História**. Ed: EdiPUCRS, 2007.
- ABUD, K. M. **Processos de construção do saber histórico escolar**. História & Ensino. Londrina, v. 11, jul. 2005.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BARCA, I. **Ideias chave para a educação histórica: uma busca de** (inter)identidades. Hist. R., Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, Jan/jun. 2012.
- BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2013.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. 1ª Ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.
- DECCA, E. S. **1930 O silêncio dos vencidos**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, volume 1**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GROSGUÉL, R. **A estrutura do conhecimento nas universidades**

ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 janeiro/abril 2016.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LINHARES, M. Y. **O Oriente Médio e o mundo árabe.** 3. ed. Brasiliense, 1992.

LYOTARD, J. **A condição pós-moderna.** 12^o ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** 3. ed, São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1997.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário:** pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

ROCHA, E. **O que é etnocentrismo?** São Paulo: Brasiliense, 1984.

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

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo.** São Paulo: Edusc, 1999.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

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