

A ALTERIDADE E O DECOLONIAL: REFLEXÕES E PROPOSTAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ALTERITY AND THE DECOLONIAL: REFLECTIONS AND PROPOSALS ON THE TEACHING OF HISTORY IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

LA ALTERIDAD Y LO DECOLONIAL: REFLEXIONES Y PROPUESTAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA

Pedro Felipe Marques Gomes Ferrari ¹

Manuscrito recebido em: 24 de junho de 2021.

Aprovado em: 25 de fevereiro de 2022.

Publicado em: 10 de junho de 2022.

Resumo

O presente texto visa refletir sobre o componente curricular de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental tal como posto no horizonte legal em relação a um posicionamento crítico sobre suas concepções acerca da ideia de diversidade. Para tanto, busca um panorama desde o multiculturalismo até as propostas decoloniais como forma de redimensionar as relações (e definições) entre o “Eu” e o “Outro”. Desse modo, alicerça-se na dimensão epistemológica da questão: o reconhecimento da alteridade não apenas como sujeito, mas também enunciador de determinados saberes. Para tanto, centra-se na reflexão sobre a ruptura do dualismo ontológico cartesiano tal como proposta por Enrique Dussel e na indicação de uma interculturalidade crítica posta por Catherine Walsh como a base de uma Pedagogia Decolonial. Por fim, apresenta uma possibilidade prática de ação segundo tais preocupações partindo da obra de Renato Nogueira.

Palavras-Chave: Direitos Humanos e Educação; Ensino Fundamental; Ensino de História; Educação para a Diversidade.

Abstract

The present text aims to focus on the curricular component of History in the early years of Elementary School as placed in the legal horizon in relation to a critical position on their conceptions about the idea of diversity. To do so, it seeks an overview from multiculturalism to decolonial proposals as a way to resize the relationships (and definitions) between the “I” and the “Other”. In this way, it is based on the epistemological dimension of the question: the recognition of alterity not only as a subject, but also as an enunciator of certain knowledge. Therefore, it focuses on the reflection on the rupture of Cartesian ontological dualism as proposed by Enrique Dussel and on the indication of a critical interculturality put by Catherine Walsh as the basis of a Decolonial Pedagogy. Finally, it presents a practical possibility of action according to such concerns, based on the work of Renato Nogueira.

¹ Doutor em História pela Universidade de Brasília. Professor na Educação Básica em Brasília.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3581-2717> Contato: ferrari.pedro@gmail.com

Key-words: Human Rights and Education; Elementary Education; Teaching History; Education for Diversity.

Resumen

El presente texto tiene como objetivo reflexionar sobre el componente curricular de la Historia en los primeros años de la Enseñanza Fundamental situado en el horizonte jurídico en relación a una posición crítica sobre sus concepciones sobre la idea de diversidad. Para ello, busca un recorrido desde el multiculturalismo hasta las propuestas decoloniales como forma de reconfigurar las relaciones (y definiciones) entre el “yo” y el “otro”. De este modo, se fundamenta en la dimensión epistemológica de la cuestión: el reconocimiento de la alteridad no sólo como sujeto, sino también como enunciador de un saber determinado. Por tanto, se centra en la reflexión sobre la ruptura del dualismo ontológico cartesiano propuesta por Enrique Dussel y en la indicación de una interculturalidad crítica puesta por Catherine Walsh como base de una Pedagogía Decolonial. Finalmente, presenta una posibilidad práctica de acción acorde a tales preocupaciones, a partir de la obra de Renato Nogueira.

Palabras-clave: Derechos Humanos y Educación; Educación Primaria; Enseñanza de la Historia; Educación para la Diversidad.

Introdução

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a diversidade passou a ser concebida, no contexto da Educação Básica, uma espécie de patrimônio sociocultural brasileiro (GONTIJO, 2009). É em torno de tais pressupostos que, mais recentemente, foi balizada a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Tal acepção sobre a pluralidade cultural e reconstrução do ideário sobre Direitos Humanos impacta de forma geral toda a construção curricular e, em específico, o componente de História.

Acompanha o processo de descentramento do Sujeito Iluminista, pensado originalmente como “diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para sem compreendida e dominada” (HALL, 2006, p. 26). A ruptura com a suposição de um sujeito capaz de acionar um conhecimento universal e, portanto, neutro; por conseguinte, a construção de outras formas, móveis, de encarar a identidade e a construção epistemológica.

Assim sendo, se para Stuart Hall tal quebra com o essencialismo próprio ao Sujeito Iluminista conduziu à construção de identidades móveis, tal pensamento acabou por redefinir a própria ideia de Direitos Humanos – conceito, pelo menos na tradição europeia, originalmente veiculado no século XVIII.

Na construção curricular do componente escolar de História, a afirmação nos textos legais brasileiros tem conduzido o debate a partir do reconhecimento da alteridade. A relação entre o “Eu” e o “Outro” torna-se, assim, basilar. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, é tal reconhecimento que se põe a trilhar boa parte da condução do saber escolar.

De toda forma, partir de uma contextualização mais ampla dessa construção de alteridade poderia tornar possível identificar determinadas dinâmicas de poder. Relações que, mesmo apesar da ênfase na ideia de diversidade, conduzem o debate a partir de pressupostos nem sempre tão claros.

Naturalização da evidência: paradoxos dos Direitos Humanos

Considerar os Direitos Humanos como uma afirmação a-histórica, descolada de contextos de definição, poderia conduzir ao que Lynn Hunt (2009) denomina como um “paradoxo da autoevidência”. Desde a “Declaração de Independência dos Estados Unidos” (1776), passando pela “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão” (1789) e chegando à “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (1948), há a suposição de que afirmar a igualdade jurídica entre os humanos seria uma obviedade.

A partir dessas evidências históricas, Hunt questiona:

se a igualdade dos direitos é tão autoevidente, por que essa afirmação tinha de ser feita e por que só era feita em tempos e lugares específicos? Como podem os direitos humanos ser universais se não são universalmente reconhecidos? (2009, p. 18)

O interesse fundamental da autora é perceber como, diacronicamente, as bases dessa noção são construídas. Em suma, os fundamentos de que tais direitos seriam naturais, posto que inalienáveis aos seres humanos, e universais, conquanto aplicáveis a todos. Na base de todos esses pressupostos, uma afirmação norteadora: a ideia de essência, já que “todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente e apenas por causa de seu status como seres humanos” (HUNT, 2009, p. 19).

É preciso lembrar que, contudo, tais afirmativas culminaram em práticas muito distintas. Excluíam-se crianças, estrangeiros e indignos; ainda, “também excluíam aqueles sem propriedade, os escravos, os negros livres, em alguns casos as minorias religiosas e, sempre e por toda parte, as mulheres” (HUNT, 2009, p. 16).

Em especial sobre a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, engenhada no contexto inicial da Revolução Francesa, cabe destacar a importância de outro documento, produzido dois anos depois, em 1791. Trata-se da “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã”, redigido por Olympe de Gouges e apresentado à Assembleia Nacional.

O texto vai além da mera inclusão de um recorte de gênero, agregando aos direitos reservados aos homens também a categoria de mulheres. Parece agregar certos limites ao pressuposto de um essencialismo universal. É nesse sentido, por exemplo, que no artigo 11º postula que

A livre comunicação de pensamento e de opiniões é um dos direitos mais preciosos da mulher, já que essa liberdade garante a legitimidade dos pais em relação aos filhos. Toda cidadã pode então dizer livremente: “Sou a mãe de um filho seu”, sem que um preconceito bárbaro a force a esconder a verdade; sob a pena de ser responsabilizada pelo abuso dessa liberdade nos casos estabelecidos pela lei (GOUGES, 1989, p. 45, tradução nossa).

Para além de uma essência humana anterior a relações palpáveis em sociedade, Gouges trata de interações materiais e práticas. E são nessas interações que reconhece uma espécie de diversidade de interesses que deveriam nortear as leis. Do universal, ao específico.

Trata-se de uma discussão sobre a igualdade. Valendo-se, entre outros exemplos históricos, do caso de Olympe de Gouges, Joan Scott discute os limites e possibilidades da questão. Para a autora, “pelo fato de agir em favor das mulheres, o feminismo produziu a diferença sexual que buscava eliminar – chamando a atenção exatamente para a questão que pretendia eliminar” (SCOTT, 2005, p. 21).

Para tanto, Scott recupera a postura de Pierre-Gaspard Chaumette, revolucionário jacobino que à época repudiou a proposta de Gouges apelando para uma naturalização de determinadas funções atribuídas ao feminino – quer seja a maternidade e a vida doméstica. Dessa forma, segundo o detrator, o abandono dos deveres domésticos e cuidados com os filhos em nome da participação da vida pública iria contra a própria natureza das mulheres. Aqui, o discurso de uma essência humana seria abandonado e, dessa forma, duas posturas contraditórias sobre a igualdade seriam articuladas: de um lado, Chaumette defendia a igualdade apesar de “diferenças de nascimento, de posição, de status social entre homens” (SCOTT, 2005, p. 15); por outro lado, uma diferença baseada na categoria de gênero seria considerada natural e que predeterminaria os sujeitos a certas funções. Em suma, a ideia sobre os méritos individuais era garantida a determinados sujeitos; às mulheres, compunham não como indivíduos, mas enquanto componentes de um grupo que lhes constrangeria quaisquer individualidades. Em outras palavras, “a igualdade pertence a indivíduos e a exclusão a grupos” (SCOTT, 2005, p. 17).

O “paradoxo da autoevidência” tratado por Lynn Hunt estaria, de algum modo, ao paradoxo indicado por Joan Scott: “os termos do protesto contra a discriminação tanto recusam quanto aceitam as identidades de grupo sobre as quais a discriminação está baseada” (SCOTT, 2005, p. 20).

No caso que ora busco tomar como ponto de partida, a tensão entre Pierre-Gaspard Chaumette e Olympe de Gouges, a definição do que seria cidadania estaria em primeiro plano. A discussão em torno do tema, aqui tratado em fins do século XVIII e em um espaço muito bem localizado, a França revolucionária, parece lançar raízes para as décadas (e séculos) posteriores.

Igualdade de direitos, diversidade cultural: uma dualidade curricular

Com o intuito propositivo de esmiuçar tais paradoxos, em um primeiro momento é possível identificar duas concepções sobre cidadania: uma, assentada “pela via de ampliação de direitos”; outra, baseada na “perspectiva do direito à diferença” (MAGALHÃES, 2009, p. 178-179).

A primeira, com a intenção de ampliação de direitos, “consiste na proclamação da igualdade primordial dos indivíduos para além de suas características particulares. Nesse sentido, à palavra cidadão não se adiciona nenhuma adjetivação” (Idem, p. 179). Calca-se, portanto, na percepção de uma essência humana para além de quaisquer funções sociais, posições econômicas, demarcadores de gênero, raça.

Em relação à segunda, valorizando a pluralidade, “a cidadania passa a ser compreendida dentro da afirmativa universal da diferença” (MAGALHÃES, 2009, p. 178-179). Aqui, evidencia-se uma tensão constante entre universalidade e particularidade: a cidadania passa a estar relacionada a outros marcadores, específicos, a ressaltarem diferenças.

Portanto, haveria, de um lado, a pretensão a um ideal jurídico homogeneizador; de outro, a afirmação da diversidade.

Uma vez que, no presente texto, pretende-se refletir sobre como tais questões incidem sobre a organização do componente de História no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cabe destacar sua relação com a qualidade narrativa da memória. “A ideologização da memória torna-se possível pelos recursos de variação oferecidos pelo trabalho de configuração narrativa” (RICOEUR, 2007, p. 98).

É dessa forma que o ideal homogeneizador, enquanto narrativa de memória, esteve profundamente ligado à construção da História no currículo escolar: “construir a memória da nação como unidade indivisível e fornecer os marcos de referência para se pensar o passado, o presente e o futuro do país” (MAGALHÃES, 2009, p. 169). Com a ideia de criar contornos de um presente pacificado ao redor de um certo ideal de progresso, a noção de igualdade implicava uma construção de memória a partir da qual o passado, conflituoso e diverso, havia sido superado.

Tal concepção, contudo, transformou-se radicalmente em fins do século XX da intenção homogeneizadora ao reconhecimento de diversidades: em meio a tal movimento, a própria acepção do fazer escolar em torno da História. No caso dos Parâmetro Curriculares Nacionais (PCN), pode-se observar uma certa ambivalência. “Em seus volumes, por vezes, a cidadania é entendida pela via de *ampliação de direitos* (civil, políticos, sociais, humanos etc.); outros, ela passa a estar relacionada à questão da cultura, no sentido de *elogio à diferença*” (MAGALHÃES, 2009, p. 177-178, grifos nossos).

Em outras palavras, ao mesmo tempo em que se busca uma homogeneização, também se apela à diversidade. Tal aparente ambiguidade é melhor entendida caso colocarmos a questão a partir de outros termos: direitos e cultura. Ambos, nessa acepção, considerados como distintos e, de certa forma, excludentes.

Ainda sobre os PCN, finalizados em 1997, percebe-se uma tentativa em evitar a univocidade como se intentassem “ultrapassar o elogio da diversidade baseado em perspectivas homogeneizadoras e valorizar a especificidade de cada grupo que compõe o todo social” (GONTIJO, 2009, p. 65).

Mas, tal como é possível historicizar o universalismo essencialista a partir, por exemplo, da querela entre Olympe de Gouges e Pierre-Gaspard Chaumette, é possível também colocar sob uma perspectiva diacrônica tal intenção à diversidade.

O multiculturalismo e suas implicações

Se, por um lado, o intento normatizador de uma pretensa (e, como vimos, limitada) universalidade fundamentou movimentos sobre os quais se espraiavam ideais nacionalistas, por outro houve, em especial durante a segunda metade do século XX, tentativas de se redesenhar tais perspectivas. Desenhava-se um horizonte batizado de multiculturalismo.

Para tanto, o discurso sobre diversidade integrou-se a uma certa concepção de indivíduo. Retomando concepções liberais, considera o individualismo como expressão de “um sentimento refletido, que guia cada cidadão na direção de seus familiares e amigos, abandonando-se assim a vida pública na grande sociedade” (OLIVEIRA, 2006, p. 135). Uma acepção trazida do século XIX, em especial a partir da obra “*De la démocratie en Amérique*”, de Alexis de Tocqueville, datada de 1830. Postura, enfim, que diferencia tal individualismo do egoísmo, este tomado como nocivo e cego.

É no contexto posterior à Segunda Guerra Mundial que o canadense Charles Taylor passa a concatenar tais ideias como outra acepção de direitos humanos. A partir de um destaque dado às relações entre identidade e reconhecimento, indica o fato de que “o não-reconhecimento ou o reconhecimento errôneo podem causar danos, podem ser uma forma de opressão, aprisionando alguém numa modalidade de ser falsa, distorcida e redutora” (TAYLOR, 2000, p. 241).

Assim sendo, segundo a proposta do autor, a acepção sobre universalismo seria modificada em relação àquela empreendida no século XVIII e reiterada no século seguinte. Aqui, o *self* seria dependente de seu entorno, de sua comunidade específica, de seu *selfhood*. Não uma essência universalista a definir um conjunto estanque de características que definiriam o humano, mas sim a diversidade. Ao se desconectar o *self* de seu *selfhood*, as relações sociais seriam percebidas como alheias ao indivíduo; e este, por sua vez, valer-se-ia da comunidade não como fonte da definição de si, mas como algo a ser utilizado em seu benefício (egoísmo). Definir-se-ia, assim, exclusivamente a partir de si próprio, não do reconhecimento como integrante de uma comunidade. Um mal-estar que, segundo Taylor, arrasaria os princípios da democracia. “A instrumentalização do mundo e a busca de um sentido para a existência no interior de si próprio seriam então os fatores responsáveis por este mal-estar” (OLIVEIRA, 2006, o. 136).

“Ser fiel a mim e à minha própria originalidade” (TAYLOR, 2000, p. 245) seria o mote principal para concretizar uma alternativa a tal mal-estar. É a partir da concretização deste individualismo que o modelo democrático seria tornado possível. Afinal, “um ‘eu’ desengajado equivale a um sujeito inteiramente desinteressado de sua posição no espaço público” (OLIVEIRA, 2006, p. 136). A política do reconhecimento proposta por Charles Taylor visaria a concretização, portanto, de individualidades sem recorrer a egoísmos. A reconexão do *self* ao *selfhood* enquanto fundamento da construção do espaço público; espaço este, portanto, fundamentado na diversidade de experiências.

Tornar, dessa forma, a sociedade como matriz formadora dos sujeitos (e de sua diversidade), não enquanto instrumento à disposição dos sujeitos. Desse modo, uma sociedade que restrinja, segundo Taylor, as experiências e referências, tenderia à dissociação entre *self* e *selfhood*; em outras palavras, centrar-se-ia no egoísmo e, assim, colocaria a lógica democrática em risco.

Uma política do reconhecimento, voltada à garantia da diversidade, seria a base desse multiculturalismo empenhado por Charles Taylor.

Portanto, a defesa de particularidades culturais de minorias seria, para o autor, o fundamento da preservação do modelo democrático. Não um integracionismo ou essencialismo a suporem um modelo único a ser guia da experiência coletiva, mas sim o destaque e valorização da pluralidade.

Rebeca Gontijo indica que, no contexto da educação brasileira de fins do século XX, houve uma guinada em sentido semelhante; entretanto, o faz baseando-se em uma lógica “ainda delineada pelos moldes da nação, o que fundamenta a própria instituição de parâmetros nacionais para o ensino” (GONTIJO, 2009, p. 66). A pluralidade seria, dessa forma, uma espécie de “patrimônio sociocultural”.

A relação dos PCN, em especial em relação ao ensino de História, pode ser percebida logo nos chamados “objetivos gerais” do componente ao elencar a capacidade de “valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia” (BRASIL, 1997, p. 33). Diversidade, portanto, como: direito, reconfigurando a ideia essencialista tal como formulada ao longo do século XVIII; e base do sistema democrático, ao garantir a construção de indivíduos segundo distintas *selfhoods*.

Mais recentemente, noções semelhantes são engenhadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A História nos anos iniciais segundo a BNCC: o “Eu” e o “Outro”

No 1º ano, entre os objetos de conhecimento consta “a escola e a diversidade do grupo social envolvido”. Para este objeto de conhecimento em específico, a habilidade de “identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem” (BRASIL, 2017, p. 406-407).

No 2º ano, há o objeto de conhecimento “a noção do ‘Eu’ e do ‘Outro’: comunidade, convivências e interações entre pessoas” (BRASIL, 2017, p. 408). Para compô-lo, habilidades como a de “reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco” e de “identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades” (BRASIL, 2017, p. 409).

No 3º ano, a oposição entre o “Eu” e o “Outro”, baseada na percepção da diversidade se aprofunda e se expande. Há o objeto de conhecimento “o ‘Eu’ e o ‘Outro’ e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive” (BRASIL, 2017, p. 410). Entre as habilidades que compõem tal objeto, a capacidade de

identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que se vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes (BRASIL, 2017, p. 411).

Em relação ao 4º ano, a unidade temática “as questões históricas relativas às migrações” expande ainda mais o escopo dessa diversidade para além do local. Percebe-se tal dinâmica na habilidade que pretende desenvolver a capacidade de “analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira” (BRASIL, 2017, p. 413).

Entre as habilidades referentes ao 5º ano, trata da capacidade de “associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos” (BRASIL, 2017, p. 415).

Do 1º ao 5º ano, portanto, segue-se a dinâmica de uma taxonomia (BLOOM, 1956) a alinhar habilidades segundo a gradual complexificação verbal – no caso, do “identificar” ao “associar” passando por “reconhecer” e “analisar”. É, enfim, uma base cara à proposta encampada pela BNCC de um ensino baseado em habilidades.

De toda forma, entre esses anos iniciais do Ensino Fundamental, há um outro processo articulado: o de gradualmente conduzir as reflexões partindo do local em direção ao geral. Nesse sentido, caminha junto aos PCN, que relacionam tal procedimento à construção de reflexões sobre questões identitárias:

inicialmente, a inclusão da constituição da identidade social nas propostas educacionais para o ensino de História necessita um tratamento capaz de situar a relação entre o particular e o geral, quer se trate do indivíduo, sua ação e seu papel na sua localidade e cultura, quer se trate das relações entre a localidade específica, a sociedade nacional e o mundo (BRASIL, 1997, p. 26).

Nos Parâmetros, construídos ainda na década de 1990, já era observado um intuito de gradual expansão territorial das reflexões. Uma expansão até o ponto de observância de uma identidade nacional; o que fora apontado por Rebeca Gontijo (2009, p. 66). E, segue o documento de 1997,

os estudos devem permitir a identificação das diferenças no próprio grupo de convívio, considerando os jovens e os velhos, os homens e as mulheres, as crianças e os adultos, e o outro exterior, o forasteiro, aquele que vive em outro local (BRASIL, 1997, p. 27).

À expansão territorial da reflexão, agrega-se outra inquietude: a da alteridade. Aqui, a noção de diversidade é tomada como batuta a reger o enquadramento da questão. Em especial, o *reconhecimento* dessa diversidade.

Nesse sentido, a perspectiva multicultural é o mote a organizar o texto.

Trata-se, na definição curricular legal, de reconhecer, identificar e valorizar a pluralidade de experiências, sujeitos e lugares; escola e casa, família e comunidade, brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares. A partir do 3º ano, preocupações acerca da identificação e valorização das diferenças entre vida rural e urbana, culturas africanas, indígenas e migrantes, espaços doméstico e privado. Seguindo a ampliação territorial, no 5º ano esgueira tais inquietudes sobre Estado e outras formas de ordenação social, diferentes formas de marcação da passagem do tempo, distintas formas de uso de linguagens e tecnologias.

Em cada qual dessas abordagens, há a pressuposição de uma distinção entre o “Eu” e o “Outro”. Uma diversidade, ainda que valorizada, calcada em marcadores fixos. É, enfim, um contorno multicultural dado à questão que já era perceptível mesmo antes da elaboração da atual BNCC. Ainda sobre os PCN, Rebeca Gontijo propunha que

em vez de “reconhecer” e “valorizar” a pluralidade cultural, como propõem os PCN, pode-se tentar compreendê-la, não para torná-la menos plural ou para demarcar diferenças sempre estanques, mas para tornar visíveis as relações historicamente construídas entre indivíduos e grupos, *cujas fronteiras são sempre contingentes*. (GONTIJO, 2009, p. 73, grifos nossos)

À percepção da autora, que assim finaliza seu texto, deixando a questão em aberto, poder-se-ia agregar outros referenciais – e caminhos tanto de abordagem quanto de ação.

Para tanto, as reflexões de Catherine Walsh (2013; 2009) poderiam indicar novos contornos para o debate.

A autora parte da necessidade de construção de outras perspectivas, “de ler criticamente o mundo, intervir na reinvenção da sociedade” (WALSH, 2009, p. 13). É nesse sentido que caracteriza as diferentes apropriações latino-americanas do debate sobre a diversidade ao longo da década de 1990, em especial no campo da educação, como ligado “aos desenhos globais de poder, capital e mercado” (WALSH, 2009, p. 14).

Seria o que a autora designa como “interculturalidade funcional” enquanto conceito; e, como retórica discursiva, o multiculturalismo.

Essas retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos no modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos (WALSH, 2009, p. 16).

Aponta tal agência deste modelo exatamente na consideração da diversidade baseada em identidades estanques e destituídas de seus processos de construção; elogia-se a pluralidade sem, contudo, colocá-la em perspectiva. Em outras palavras, foca-se em considerar outros sujeitos, mas o faz a partir de estruturas hegemônicas.

Não se trataria, com alternativa, o apagamento dessas diversidades; mas sim encará-las de forma diferente.

Reestruturar as relações entre, nos termos da BNCC, o “Eu” e o “Outro”. No texto legal, o “Outro” é entrevisto a partir de instituições e epistemologias do “Eu”. Uma cisão análoga àquela apontada anteriormente entre a igualdade de direitos e a diversidade cultural. Haveria uma suposta dissociação entre ontologia e epistemologia; em relação à primeira, a aceitação da diversidade; sobre a segunda, a permanência do pressuposto de um universalismo.

Dualismo ontológico e seu revés

Enrique Dussel (2008) indica como um dos legados do pensamento cartesiano aquilo que nomeia como “dualismo ontológico”. Marcado por uma distinção radical entre mente e corpo, mostra-se como a base da proposta de René Descartes. Supõe a possibilidade de uma mente incondicionada pelo corpo, capaz de colocar-se para além das coisas (e dos sentidos). É a partir dessa dinâmica que se estabelece a base do racionalismo do século XVII. Para Dussel, tal é o indício de um movimento que, a partir da filosofia, atribui ao “Eu” características divinas – posto que existente para além de quaisquer influências externas e, portanto, capaz de atingir a Verdade.

É a partir destas considerações que Ramón Grosfoguel reconhece que, compondo esta filosofia moderna, haveria uma

secularização dos atributos do Deus cristão [...] Para Descartes, o “eu” pode produzir um conhecimento que é “verdadeiro” para além do tempo e do espaço, “universal” no sentido de que não está condicionado por nenhuma particularidade, e “objetivo” entendido como equivalente à “neutralidade” (GROSFOGUEL, 2013, p. 36, tradução nossa).

Tanto Dussel (2008) quanto Ramon Grosfoguel (2013) relacionam este debate a uma dinâmica geopolítica do conhecimento. Um sistema-mundo (QUIJANO, 2005, p. 121) que abarcaria não apenas territórios e povos, mas também epistemologias. A pretensão universalista do racionalismo cartesiano, expressa no “penso, logo existo” (*cogito ergo sum*), é precedida pelo “conquisto, logo existo” (*conquiro ergo sum*) (GROSFOGUEL, 2013, p. 38). Em outras palavras, a suposição de uma realidade prévia a ser iluminada pela racionalidade impessoal e não-situada do “Eu” – o que culmina na assunção de saberes inválidos relacionados ao “Outro”.

Uma lógica racializada de mundo que formularia um “elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico” (QUIJANO, 2005, p. 117). Relações que são traduzidas, para além de movimentos genocidas, em relações de epistemicídios.

Para além do colonialismo, entendido como organização político-administrativa, haveria a colonialidade: uma série de categorizações baseadas em marcadores historicamente produzidos de raça, gênero, sexualidade, classe. Tal colonialidade persistiria mesmo após o fim do colonialismo. E esta permanência impactaria a construção de ontologias ao mesmo passo que interdita certas epistemologias. Ao longo da Modernidade/Colonialidade, “o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um *padrão cognitivo*, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo” (QUIJANO, 2005, p. 127, grifos nossos).

Se, para determinada abordagem sobre a história ensinada, “um pacto terrível se estabelece assim entre rememoração, memorização e comemoração” (RICOEUR, 2007, p. 98), estes mecanismos assumiriam, a partir da proposta decolonial, nuances que os conectariam a processos de categorizações raciais dentro de um sistema-mundo de saberes. Uma vez que, segundo Paul Ricoeur, “a memória é incorporada à constituição da identidade por meio da função narrativa” (RICOEUR, 2007, p. 98), esta faceta deve ser acompanhada do reconhecimento de tensões advindas de intuítos nomeadores de sujeitos, práticas e saberes.

Em outras palavras, o tal “dualismo ontológico” do racionalismo cartesiano implicaria na suposição de uma rachadura entre ontologia e epistemologia. Ou seja, a suposição de que o pensamento poderia ser produzido a partir de sujeitos não-situados, de não-sujeitos. Este pressuposto, de toda forma, mostra-se como fundamento de um sistema político baseado na lógica da colonialidade.

No contexto proposto pela BNCC, o “Eu” e o “Outro” são tomados como pressupostos. E, nessa pressuposição, o “Outro” é considerado apenas ontologicamente. A base epistemológica caberia ao “Eu”.

É nesse sentido que perdura, ainda que sob o véu da valorização da diversidade, uma certa dinâmica de epistemicídio: os saberes do tal “Outro” não organizam um entendimento do mundo. Na brutal ruptura entre “Eu” e o “Outro”, cabe ao primeiro a primazia de enunciar sobre o mundo; ao segundo é reservado o papel de objeto a ser estudado.

Dessa forma, o “dualismo ontológico” cartesiano é replicado. A suposição de dualidade entre mente e corpo foi historicamente atribuída a relações políticas, sociais e culturais: colonizadores e colonizados, civilizados e primitivos, ser humano e natureza, cidade e campo. Dualismos que, nesta acepção histórica, traduzem-se em saberes válidos e saberes inválidos formando, assim, uma hierarquização não apenas entre sujeitos e territórios, mas também de saberes. A colonialidade, dessa forma, torna-se um modelo único, posto que pretendido como neutro e aplicável a quaisquer contextos, posto que universal.

Assim sendo, a mera inclusão curricular do tal “Outro” empreendida pela BNCC não significa uma reestruturação das próprias formas da dinâmica epistemológica que articulam o conhecimento. Um multiculturalismo, enfim, que mesmo apesar do apelo à diversidade não o concretiza no âmbito dos saberes. Uma forma de reconhecer a alteridade sem, contudo, redimensionar a si mesmo – o que auxiliaria na naturalização da diferença e no apagamento de suas raízes históricas.

A “interculturalidade funcional” identificada por Catherine Walsh (2009) é, assim, posta em prática.

A autora, por outro lado, indica a possibilidade do que denomina “interculturalidade crítica”, “que parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso” (WALSH, 2009, p. 21). Uma forma de Pedagogia Decolonial, nas palavras da autora:

um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009, p. 24).

Caberia encontrar formas práticas de viabilizar uma postura de “interculturalidade crítica” no contexto da educação escolar; e, no escopo do presente trabalho, especificamente a partir do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Um trabalho que, por fim, fosse capaz de fazer emergir, ainda que dos meandros da BNCC, uma relação diferente entre o “Eu” e o “Outro”.

Do multicultural para o decolonial: uma proposta

Entre os caminhos possíveis para a consideração do “Outro” como enunciador epistemológico e, portanto, capaz de abrir horizontes para o “Eu”, há um trabalho em específico que pretendo destacar.

O professor Renato Noguera tem se dedicado à elaboração de livros paradidáticos que dialoguem com pretensões decoloniais. Para tanto, elaborou alguns personagens que contribuiriam para essa reconfiguração das relações com a alteridade. Entre eles, Nana e Nilo, dois irmãos negros que protagonizam as histórias; o pássaro Gino, que os acompanha; e a árvore Mulemba. Em relação a esta última, representa uma referência a uma espécie muito relacionada à cultura do reino africano pré-colonial do Ndongo.

Tais árvores do poder representavam simbolicamente a ordem instituída e as ligações do mundo dos vivos com o dos mortos. Portanto, eram coerentemente plantadas no centro de toda aldeia do território Ndongo, empreitada altamente perdurável e recorrente na evocação dos direitos ancestrais (WALDMAN, 2012, p. 229).

Operava, portanto, como centro tanto da ocupação do espaço quanto do tempo. Na obra de Renato Noguera, a personagem Mulemba, retratada como uma árvore falante, é apresentada como conselheira de Nana e de Nilo. É ela quem evoca saberes outros, relacionados a uma ideia de ancestralidade, a proporem diferentes possibilidades de resolução dos conflitos cotidianos das crianças. Em outras palavras, Mulemba, aqui, propicia o reconhecimento do “Outro”, ao contrário da BNCC, como capaz de enunciar um determinado ordenamento de mundo. Por conseguinte, a ideia de alteridade é subvertida da perspectiva multicultural para uma prática decolonial.

Em um livro da coleção chamado “Na Cidade Verde” (NOGUERA, 2016), essa mudança de perspectiva sobre o “Outro” é agregada a uma forma peculiar de lidar com o tempo. Os irmãos Nana e Nilo, além do pássaro Gino, passam uma manhã em uma praia do Rio de Janeiro. Brincavam montando casas de areia. Nana, então, vê uma menina, Alice, jogando um coco na areia e a recrimina. Gino orienta que o lixo deve ser descartado no lixo. Mulemba, a árvore, então convida as crianças para uma viagem. Dessa vez, vão para o Rio de Janeiro do futuro, que então se chama Cidade Verde. Quando lá chegam, as crianças são

apresentadas a dois novos amigos: uma menina indígena chamada Zahy e um menino quilombola chamado Kaiodê. A esta altura, a ilustração traz alguns detalhes sobre como seria esse futuro da cidade: algumas hélices eólicas ao fundo, casas com tetos vivos, caixas de compostagem, painéis solares. Tanto Zahy quanto Kaiodê portam fones de ouvido; Kaiodê carrega um tablete consigo – o que reorganiza a noção de tecnologia e, dessa forma, também do ordenamento temporal a partir de uma teleologia eurocentrada.

Zahy explica que antes a Cidade Verde se chamava Rio de Janeiro e que, naquele momento histórico, a cidade era organizada segundo dois conceitos: Teko Porã e Ubuntu. Nana logo questiona Zahy sobre o que é Teko Porã, ao que a menina responde que “significa bem viver. Este é o lema do meu povo. Bem viver quer dizer que a natureza é a nossa casa. Tudo que existe é natureza” (NOGUERA, 2016, p. 18); Nilo pergunta a Kaiodê o que é Ubuntu, ao que o menino explica que “é o lema do meu povo, quer dizer ser gente. Ubuntu significa cuidar de si e cuidar dos outros. Nós estamos e somos juntos” (NOGUERA, 2016, p. 18).

É explicado, então, que a Cidade Verde recicla, reduz e reutiliza. Quando as crianças retornam para o tempo presente, recolhem o coco que havia sido jogado na praia.

Aqui, o tempo histórico relaciona o presente ao futuro. Considera, assim, a conexão do saber de determinados “Outros” a práticas no presente a orientarem o futuro. Surgem, assim, como repertórios epistemológicos.

Há uma proximidade entre tal intuito e o conceito de ecologia de saberes referente a um outro ordenamento de saberes (NUNES, 2008). Parte da ideia de um pragmatismo epistemológico que considere os conhecimentos como “indissociáveis da avaliação das consequências desses diferentes saberes na sua relação com as situações em que são produzidos, apropriados ou mobilizados” (NUNES, 2008, p. 63).

No caso da história aqui tratada, os saberes do Teko Porã e Ubuntu, uma vez mobilizados, constroem uma outra perspectiva sobre uma questão pragmática envolvendo Nana e Nilo: o lixo jogado na praia. Ou seja, noções sobre a natureza advindas do tal “Outro”. Desse modo, redesenha-se tanto a noção da alteridade movendo-a de uma percepção multicultural para outra, de certa interculturalidade crítica. Novas dinâmicas e percepções poderiam ser construídas a partir desse movimento. E agregar sentidos outros às próprias reflexões propostas pela BNCC.

Entre as habilidades do 4º ano, por exemplo, há a capacidade de “relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções” (BRASIL, 2017, p. 413). Conceitos relacionados a esse tal “Outro”, dentro da perspectiva ora proposta, ajudariam na criação de dinâmicas escolares diferentes. Dinâmicas capazes não apenas de redimensionarem as relações entre o “Eu” e o “Outro”, mas também outros tantos diferentes temas.

Um movimento que “torna visíveis os obstáculos a pensar os conhecimentos e a sua produção em termos de uma diversidade que não necessite de um centro” (NUNES, 2008, p. 53).

A diversidade, assim, relacionada tanto ao aspecto epistemológico quanto de movimento para um outro futuro possível.

A partir dessa relação temporal, dois conceitos não-europeus que sugerem “um mundo onde muitos mundos sejam possíveis” (GROSFUGUEL, 2013, p. 53, tradução nossa).

Caracteriza, portanto, uma postura decolonial sobre a noção de diversidade.

Considerações finais: a dinâmica geopolítica dos repertórios

Povos indígenas são mencionados nos PCN a partir da chave da diferença e do distanciamento por meio de uma certa ideia multicultural. Como objetivo para o primeiro ciclo, estipula-se a capacidade de “identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada” (BRASIL, 1997, p. 40). Mais uma vez, o verbo “identificar”; e, mais uma vez, o estabelecimento de uma fronteira naturalizada.

Na BNCC, trata-se de povos indígenas nas habilidades referentes ao 3º ano. Trata-se da capacidade de

identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados às condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes (BRASIL, 2017, p. 411).

Em torno dos objetos de conhecimento do 4º ano, a BNCC trata dos “processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos” (BRASIL, 2017, p. 412). No 5º ano, entre as habilidades consta a capacidade de “identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos”. (BRASIL, 2017, p. 415).

No caso do livro paradidático escrito por Renato Nogueira (2016), indígenas e quilombolas não são tomados como uma alteridade exótica, mas como possibilidades de conhecimento. E, enquanto horizonte epistêmico, são localizados no futuro, não no passado ou mesmo no presente. Este movimento, reordenando a temporalidade eurocentrada, sugere tanto uma nova relação com a disciplina quanto com os conteúdos a partir dela estudados.

São apresentadas noções que podem suscitar discussões e dinâmicas dentro do ambiente escolar de modo a ressignificá-lo. É um horizonte vocabular que, uma vez incorporado e transposto a práticas, pode reconstruir a noção de “Eu” a partir do “Outro” – não para sintetizar ambos em uma única e homogênea identidade, mas sim para compor um repertório epistemológico.

Sobre o *Teko Porã*, o entendimento de que haveria uma conexão entre todas as coisas, postas em equilíbrio; “como uma imensa teia, na qual tudo está interligado, um organismo vivo” (TAKUÁ, 2018, p. 6). Significaria, em última instância, que “não tem modo de ser sem o lugar de ser” (TAKUÁ, 2018, p. 6) segundo filosofia guarani.

Acerca do *Ubuntu*, Mogobe Ramose (2002) identifica a ideia de que se torna o que se é enquanto indivíduo apenas a partir do coletivo. É uma noção a diluir a oposição sujeito/grupo e, segundo o autor, reconfigurar a noção de responsabilidade.

Na história engenhada por Renato Nogueira, ambos conceitos são apresentados de forma simples e aplicados a um contexto em específico; são, antes do mais, mensurados a partir de um pragmatismo epistemológico capaz de afirmar positivamente a “diversidade de saberes existentes no mundo” (NUNES, 2008, p. 46). Não são reduzidos a uma fronteirização entre o “Eu” e o “Outro”, ainda que mantendo a noção de diversidade – mas segundo critérios não universalistas. O que, por fim, reordenaria a própria dimensão escolar segundo outros saberes.

Um pragmatismo epistemológico, um conhecimento que “privilegia as consequências em lugar das causas” (NUNES, 2008, p. 55), capaz de reordenar o presente a partir de noções diferentes de mundo.

Seria, de certo modo, a tentativa de conduzir o ensino de História segundo a concepção de Enrique Dussel sobre transmodernidade, quer seja, surgimento de outros conhecimentos “que respondem a partir um outro lugar, do ponto de sua própria experiência cultural, diferente da euro-americana, portanto capaz de responder com soluções completamente impossíveis para a cultura moderna única” (DUSSEL, 2016, p. 63).

Para tanto, o debate entre Pierre-Gaspard Chaumette e Olympe de Gouges em torno da noção de igualdade e discutido por Joan Scott (2005) poderia ser conduzido de forma distinta, em direção ao redimensionamento epistemológico; o “paradoxo da autoevidência” percebido por Lynn Hunt (2009) seria calcado em um sistema-mundo baseado em dualismos ontológicos e seriam tratados a partir de sua construção diacrônica; o dimensionamento multicultural dado tanto aos PCN quanto à BNCC poderia ser reconduzido a uma lógica transformadora das categorias a partir das quais um “horizonte de expectativa” (KOSELLECK, 1993) é arquitetado.

Ao tratar do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o texto da BNCC inicia com a afirmativa de que “todo conhecimento sobre o passado também é um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos” (BRASIL, 2017, p. 397) – o que parte de uma dimensão narrativa na construção do objeto ora em estudo; entretanto, a referência a certa noção de “futuro” aparece no documento em apenas uma ocasião, entre os objetos de conhecimento do 1º ano: “as fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)” (BRASIL, 2017, p. 406, grifos nossos).

Restituir ao componente curricular de História a capacidade plena de tratar sobre o tempo passaria por integrar de forma mais íntima a construção de futuros possíveis. Para tanto, o esforço transmoderno (DUSSEL, 2016) atrelado a uma Pedagogia Decolonial (WALSH, 2009; 2013) seria uma alternativa à atual configuração engessada a distinguir o “Eu” e o “Outro” – sem, contudo, renunciar ao reconhecimento da diversidade. E, portanto, distante de moldes essencialistas calcados em uma hierarquização advinda de um processo histórico específico e em categorias da colonialidade dele decorrentes.

Referências

- BLOOM, B. S. et al. **Taxonomy of educational objectives**. Nova Iorque: David McKay, 1956.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- DUSSEL, Enrique. “Meditaciones cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad”. **Tabula Rasa**. Bogotá, n. 9, p. 155-197, jul/dez 2008.
- DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**. v. 31, n. 1, p. 51-73, jan/abr 2016.
- GONTIJO, Rebeca. Identidade Nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, M.; SOIHET, R. (org) **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009. p. 54-73.
- GOUGES, Olympe de. **Oeuvres**. Paris: Mercure de France, 1986.
- GROSGOUEL, Ramón. “Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocídios/epistemicidios del largo siglo XVI”. **Tabula Rasa**. Bogotá, n. 19, p. 33-58, jul/dez 2013.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- KOSELLECK, R. **Futuro Passado**. Para uma semântica de los tiempos históricos. Barcelona: Paidós, 1993.
- MAGALHÃES, M. de S. História e cidadania: por que estudar história hoje? In: ABREU, M.; SOIHET, R. (org) **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009. p. 168-181.
- NOGUERA, R. **Nana & Nilo: Na Cidade Verde**. Rio de Janeiro: Chave, 2016.
- NUNES, J. A. O resgate da epistemologia. **Revista de Ciências Sociais**, n. 80, 2008, p. 45-70.
- OLIVEIRA, I. de S. R. de. O mal-estar contemporâneo na perspectiva de Charles Taylor. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 21, n. 60, p. 135-184, 2006.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina”. *In*: LANDER, E. (org) **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

SCOTT, J. W. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, v. 13, n. 1, p. 11-30, 2005.

TAYLOR, C. **Argumentos filosóficos**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

WALDMAN, M. O Baobá na paisagem africana: singularidades de uma conjugação entre natural e artificial. **África: Revista do Centro de Estudos Africanos**, Número especial, p. 223-236, 2012.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir, re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (org) **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

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