

INSURGÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: NARRATIVAS E SABERES DECOLONIAIS¹

EDSON ANTONI

ELISON ANTONIO PAIM

HELENA MARIA MARQUES ARAÚJO

É possível identificar, ao final dos anos 1990 e princípio dos anos 2000 a movimentação de um grupo de intelectuais latino-americanos que, passando a se reunir em grupos de pesquisa diferenciados e encontros acadêmicos irão constituir, posteriormente, o chamado projeto do Grupo Modernidade/Colonialidade. Ao buscar compreender as propostas teóricas apresentadas por estes intelectuais acreditamos ser importante, contudo, situar muito brevemente algumas ideias que são um pouco anteriores e que, de certa forma, contribuíram para o desenvolvimento do chamado pensamento decolonial. Dentro desta perspectiva, ao reconhecer as diferentes trajetórias, consideramos as contribuições para as distintas formas de compreensão e elaboração da historicidade do novo referencial teórico. Somam-se neste processo epistemologias outras, que se colocam e desembocam no pensamento decolonial.

Referenciado nos próprios textos produzidos por integrantes do grupo, o pensamento decolonial encontra inspiração em elaborações teóricas relacionadas à teoria da dependência, filosofia da libertação, entre outros. Cabe destacar que compreendemos que este diálogo estabelecido entre o pensamento decolonial e outras perspectivas teóricas, não corresponde a um contínuo linear. Desta forma, o pensamento decolonial não deve ser percebido como o ponto de chegada de uma longa trajetória do pensamento crítico latino-americano. Ele deve ser compreendido como uma perspectiva teórica outra, que busca se estruturar fora da perspectiva da racionalidade moderna ocidental.

¹ Este capítulo tem um caráter ensaístico a partir de estudos realizados até o presente momento. O estilo da escrita preserva as características da mesa redonda *Decolonialidade nas pesquisas em Ensino de História* realizada no dia 25 de maio de 2020 no I Ciclo Virtual de Debates ProfHistória apresentada pelos professores Elison Antonio Paim e Helena Maria Marques Araújo e posteriormente ampliada em diálogo com o professor Edson Antoni.

Percebemos a polifonia do Grupo Modernidade/Colonialidade caracterizando-o como organizador de pensamentos e práticas diferenciados da tradição acadêmica moderna. Tendo presente que esta tradição pautou-se na exclusão de outras perspectivas de análise histórica, social, política, econômica, cultural dentre outras (BALESTRIN, 2013).

Para além das influências anteriormente citadas, mais recentemente, outros referenciais contribuíram para o estabelecimento de uma crítica e, conseqüentemente, influenciaram o desenvolvimento do próprio pensamento decolonial. Dentre estes movimentos mais recentes podemos destacar inicialmente o chamado pensamento pós-colonial; em as chamadas Epistemologias do Sul; em a interculturalidade, especificamente a interculturalidade crítica. No fundo esses pensamentos todos se aproximam e se complementam, se somam, se interpenetram. A distinção que apresentamos visa a explicitação dos diferentes grupos, porém não compreendemos haver uma separação estanque entre eles, as fronteiras são tênues quando não totalmente borradas.

A contribuição do pensamento pós-colonial, irá ocorrer a partir dos anos 1980, com a virada epistêmica proposta pelos trabalhos de diferentes autores a partir dos quais identificamos, entre outros aspectos, um questionamento ao estruturalismo marxista. São intelectuais europeus e europeias, como Derrida, Foucault, Deleuze, dentre outros. No campo da História, destacamos trabalhos relacionados à História Social, bem como, àqueles vinculados aos Annales. Essa forma de pensamento foi se constituindo com base nesses trabalhos que, entre outros aspectos, acabaram promovendo o que pode ser definida como uma virada linguística. Inseridos nesta perspectiva teórica, podemos destacar também um grupo de autores asiáticos, especialmente indianos como Gayatri Chakravorty Spivak, Homi Bhabha, Dipesh Chakrabarty, que se constitui na relação com o pensamento ocidental. Alguns localizados em universidades dos Estados Unidos, outros da Inglaterra. Esse grupo elabora um pensamento próprio, bebendo em fontes europeias, tendo em pauta o processo pós-colonização da Índia, de outros países asiáticos e de alguns países africanos, problematizando o contexto pós-independência. Cabe lembrar que os referidos processos de independências aconteceram entre os anos 1940, no caso da Índia, e os anos 1970, nos países africanos. Em alguns processos específicos, como no caso de Angola, tanto os Estados Unidos como o Canadá, possuem uma importante atuação política.

O referido pensamento pós-colonial foi se constituindo com objetivo de refletir e analisar esse momento que se seguiu às independências. Dentre as perspectivas propostas por estes estudos é possível identificar uma tentativa de constituição e autoafirmação de uma nova identidade, dissociada das antigas metrópoles. Cabe destacar, contudo, que as bases teóricas presentes nestes trabalhos ainda refletiam forte influência do pensamento europeu e ocidental.

Com relação ao chamado pensamento pós-colonial, é possível ainda identificar a sua influência dentro do contexto latino-americano. Encontramos na Bolívia, por exemplo, um grupo que se define como representantes do pensamento pós-colonial latino ou pensamento pós-colonial americano.

Coordenado por Boaventura de Souza Santos, um outro grupo foi se constituindo. Esse grupo propõe uma perspectiva de análise a partir das denominadas Epistemologias do Sul, que se constituem em uma lógica de pensar a partir dos países do sul, entendendo que para esses países há uma linha abissal separando os hemisférios Norte e Sul. Segundo Boaventura e esta perspectiva teórica, há uma linha, um fosso entre o norte desenvolvido, capitalista e o sul do mundo, subdesenvolvido, colonizado. A partir desse pensamento Boaventura, em seus trabalhos, propõe dialogar com uma série de outros países deste sul global, constituindo assim as chamadas epistemologias do sul, em oposição às epistemologias hegemônicas do norte. Junto com Maria Paula Menezes, organiza uma coletânea de trabalhos no livro *Epistemologias do Sul* (2007). Nesta obra reúnem vários autores e autoras, dentre os quais podemos encontrar tanto autores decoloniais, como alguns pós-coloniais e ainda o grupo das epistemologias, inclusive interculturais. Na composição desta obra encontramos, além das contribuições do próprio Boaventura e da Maria Paula, textos do geógrafo Milton Santos e da pedagoga Nilma Lino Gomes, ambos brasileiros, do filósofo argentino Enrique Dussel, do sociólogo peruano Anibal Quijano, do filósofo Nelson Maldonado Torres, do sociólogo porto riquenho Ramón Grosfoguel, dentre outros autores europeus, africanos, asiáticos.

É possível afirmar que esse grupo vem dialogando de forma mais ampliada, tendo estabelecido uma relação muito direta com os fóruns mundiais, se constituindo um pensamento mais contra hegemônico, mais periférico. O grupo de pesquisadores vinculados às Epistemologias do Sul possuem várias produções no Conselho Latino Americano de Ciências Sociais – CLACSO, sejam elas na forma de textos ou oferta de cursos.

Ao grupo que denominou as Epistemologias do Sul são atribuídas algumas diferenças e divergências com determinados autores do pensamento decolonial que são um pouco mais radicais, dentre os quais, Ramón Grosfoguel que prega uma ruptura radical com o pensamento europeu. O referido autor, diferente de outros decoloniais, defende a ideia que devemos parar de dialogar com os europeus e dialogar entre nós, asiáticos, africanos e americanos.

Um terceiro grupo de intelectuais que vem trabalhando de forma mais efetiva com a interculturalidade tem estabelecido diálogos com a perspectiva decolonial. A pedagoga equatoriana Catherine Walsh e a pedagoga brasileira Vera Candau adotam a denominação de interculturalidade crítica para diferenciar de uma possível abordagem até mesmo intercultural, mas que não

promova de fato uma interrelação entre diferentes culturas e grupos sociais, ou se confunda com o multiculturalismo. Para Catherine, o multiculturalismo, não consegue promover uma efetiva interculturalidade, pois propõe-se a reconhecer as diferenças entre os grupos culturais, porém não dialoga com as diferenças, não há interface entre as diferenças e mantém uma relação de hierarquização entre as diferentes culturas. Esse grupo de pesquisadores e pesquisadoras se nutre no pensamento de Paulo Freire, de Franz Fanon, de Stuart Hall e vários pensadores latino-americanos. Dialogam ainda com o pensamento dos povos originários, sendo estes também utilizados como referência para o estabelecimento de uma de interculturalidade crítica. Nos instigam a construção de conhecimentos na interface entre os diferentes grupos, ou seja, para eles não basta conviver com as diferenças, é preciso construir relações, diálogos interculturais, se relacionar com as diferenças. É proposto se relacionar numa perspectiva de respeitar, de dialogar com as diferenças, diríamos que propõe um diálogo na horizontalidade entre os diferentes sujeitos e seus saberes e fazeres mesmo que isto envolva frequentemente desafios e tensões. Nesse sentido, muitas vezes, a perspectiva intercultural crítica se amalgama com o pensamento decolonial, porque vários dos autores e autoras, inclusive Catherine Walsh, está em diálogo constante com este referencial. Há indícios nas produções de Catherine Walsh e Vera Candau que essa interculturalidade crítica é o braço do pensamento decolonial na educação.

O pensamento decolonial, a decolonialidade, desta forma, vem se constituindo a partir do diálogo com estas outras perspectivas teóricas, que culminará na formação do grupo Modernidade/Colonialidade. É um grupo que congrega uma série de pensadores e pensadoras latino-americanos ou americanos que dialogam nas suas diferenças e nos diferentes campos de formação.

Com relação aos seus principais expoentes, acreditamos ser interessante situarmos alguns, a fim de perceber a diversidade presente no grupo. A própria professora e pesquisadora estadunidense, naturalizada equatoriana Catherine Walsh, possui formação em Pedagogia e em Sociologia. Atualmente atua na Universidade Simón Bolívar em Quito, no Equador. Boa parte de sua produção tem sido a partir do Equador na relação direta com povos originários equatorianos, (estabelecendo diálogo também com comunidades) da América Central, andina em geral e caribenha. Trabalhou com Paulo Freire nos Estados Unidos, quando este por lá esteve. Embora atualmente trabalhe a partir de outras perspectivas, a própria pesquisadora reconhece a presença e as contribuições do pensamento freiriano em alguns dos seus trabalhos. Podemos citar como exemplo o livro *Pedagogías Decoloniales: Prácticas de resistir, (re)existir y (re)vivir* (2013), organizado pela autora, no qual apresenta um diálogo entre o pensamento de Freire e Fanon. Desta forma, como afirmamos, é possível

perceber a manutenção da proximidade com o pensamento freiriano, bem como, a articulação de diálogo com outros autores.

Compõe também o grupo de pesquisadores os costariquenhos Nelson Maldonado Torres e Ramón Grosfoguel. O primeiro vinculado à filosofia da educação, enquanto o segundo é oriundo do campo da sociologia.

Enrique Dussel é um outro importante nome que possui trabalhos junto ao grupo. Argentino de nascimento, Dussel está radicado no México desde a década de 1970, tendo atuação como professor em diferentes universidades como a Universidade Autônoma do México – UNAM e a Universidade Autônoma Metropolitana – UAM. Filósofo de formação, dono de uma vastíssima obra, possui o seu nome fortemente vinculado ao desenvolvimento, na década de 1970, da chamada Filosofia da Libertação.

Falecido em 2018, o sociólogo peruano Aníbal Quijano foi nome de destaque no Grupo Modernidade/Colonialidade contanto com trabalhos que remontam a década de 1960, o referido autor possui uma produção imensa no campo da sociologia problematizando, entre outros temas, as relações de poder. Foi elaborada, por Anibal Quijano, a categoria colonialidade do poder, tendo como base os seus estudos acerca das relações de poder a partir do Peru, mas que serão extrapoladas para a América, ou as Américas ou a Abya Yala.

Outro autor que também é bastante próximo ao grupo, é o economista venezuelano Edgardo Lander. O referido pesquisador é organizador da obra *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas* (2005), a partir da qual será abordada dentre outros conceitos, a decolonialidade dos saberes.

Vindo um pouco mais ao sul do continente, destacamos o trabalho da historiadora indígena Silvia Rivera Cusicanqui, na Bolívia. A autora produz um pensamento que emerge dos movimentos sociais indígenas bolivianos. Podemos indentificar em sua obra algumas críticas à autores decoloniais especialmente ao caráter por demais acadêmico de algumas produções desvinculadas das lutas dos grupos subalternizados.

Cabe fazermos, neste momento, uma nota de destaque com relação à reduzida presença de historiadores (nas origens do) no Grupo Modernidade/Colonialidade Encontraremos, como exceções, surgidos numa segunda geração de intelectuais decoloniais, os historiadores como Silvia Cusicanqui, Fidel Tubino (Peru) e Santiago Arboleda Quihoños (Colombia) que tem formação em História.

Um outro autor é o colombiano Santiago Castro-Gomez. Filósofo que propõe, entre outras obras, a pensar a *hybris del punto cero*. O ponto zero quando os europeus chegam no continente, se apropriam, negam, apagam, silenciam todo o pensamento que cá está e trazem o pensamento cartesiano/racional/moderno europeu. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración*

en la Nueva Granada (1750-1816) (2005) é uma obra interessentíssima para quem quer trabalhar com a colonialidade dos poderes, como estas relações foram se construindo.

Na direção mais ao sul, na Argentina, encontramos Walter Mignolo, um semiólogo, antropólogo. É um dos compiladores do pensamento decolonial em vários aspectos. Atuando como um dos editores da coleção Ediciones del signo, reúne os trabalhos de diferentes autores relacionados à decolonialidade. É uma coleção bastante rica para pensarmos a decolonialidade. Na Argentina temos também a pedagoga Zulma Palermo, pensando a educação, as pedagogias decoloniais, como ela tem usado. E, ainda Maria Lugones, uma grande feminista, pensadora das questões de gênero.

Apresentamos de maneira muito reduzida este painel do pensamento decolonial. Existe uma série de outros autores que também foram se integrando e somando ao grupo original, muitos foram sendo orientados por eles e elas.

No Brasil temos algumas pessoas trabalhando nessa perspectiva, é um grupo bastante restrito de pesquisadores que vem nessa relação com as produções do grupo latino-americano. Não há nenhum pensador ou pensadora brasileiro que faça parte do grupo original Modernidade/Colonialidade. Nós que temos nos aproximado das epistemologias decoloniais, estamos dialogando a partir do pensamento deles, a partir da relação com esses pensadores e pensadoras. Como representantes deste grupo de pesquisadores e pesquisadoras brasileiros podemos situar a pedagoga Vera Candau, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que vem pensando a educação por um viés mais intercultural crítico e decolonial e nessa relação com esses autores e autoras em várias das suas obras. A historiadora Maria Antonietta Antonacci que é da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), vem analisando a questão da história dos povos de matrizes africanas no Brasil e tem orientado muitos pesquisadores diretamente de África. Vem trilhando por esse caminho do pensamento decolonial a partir de autores como Mignolo e Walsh. Outros colegas, como Cláudia Miranda da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) apresentam uma inserção mais latino-americana através do estabelecimento de redes de convênio entre pesquisadores e de etno-educadoras. Também temos o João Colares da Mota Neto na Universidade Federal do Pará (UFPA), que fez uma incursão na América Latina, que está dialogando a partir do pensamento do Orlando Fals Borda com Paulo Freire pelo viés decolonial. Tem alguns colegas na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) em Santa Catarina, a professora Cláudia Battestin Dupont que é da Filosofia, o professor Leonel Piovezana que é da Geografia, o professor Elcio Cecchetti que é da Educação, que criaram o grupo de pesquisas Sulear. A professora Cinthia Araújo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), também é da História e tem investigado a

relação das decolonialidades no Ensino de História. O geógrafo Carlos Walter Porto Gonçalves da Universidade Federal Fluminense (UFF) e o sociólogo Luis Fernandes de Oliveira da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O professor João Batista Bueno da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Arnaldo Pinto Junior, historiador da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) também tem se debruçado sob estudos decoloniais no Ensino de História; a Luciana Ballestrin que é da Sociologia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); o pedagogo professor Janssen Felipe da Silva da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), temos as historiadoras Carmem Zeli de Vargas Gil que tem trabalhado com patrimônio e a Carla Beatriz Meinerz nas questões étnico-raciais. Em Sergipe encontramos o grupo da professora Ilka Miglio na Universidade Tiradentes (Uniti) e da professora Marizete Lucini na Universidade Federal de Sergipe (UFS), Na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), destacamos as atividades do historiador Jean Moreno. Não temos intenção de apresentar um mapeamento completo de todos os colegas pesquisadores que de alguma ou outra forma vem dialogando com o pensamento decolonial, intercultural, Epistemologias do Sul ou Pós-coloniais. Sabemos o quão incompleta é esta pequena lista, contudo, reconhecemos a importância de enunciar alguns dos colegas a fim de percebermos, ainda que de forma inicial, a penetração do pensamento decolonial na produção acadêmica brasileira.

Apesar da lista apresentada anteriormente, podemos afirmar que são tentativas muito recentes dos primeiros pesquisadores brasileiros iniciar um diálogo com o pensamento decolonial. A nossa própria atuação, em diferentes níveis de ensino, seja na condição de docentes, pesquisadores e orientadores, se vincula aos últimos anos na área do Ensino de História, educação intercultural crítica e pensamento decolonial.

Gostaríamos de apresentar, a partir deste momento, algumas reflexões acerca das propostas apresentadas pelo grupo MC. O que estão questionando? O que estão apontando como perspectiva para a inversão das colonialidades no currículo, na educação, no Ensino de História?

Os pensadores decoloniais começam a questionar e problematizar a colonização pelos europeus nos demais territórios. Territórios do continente, aqui Aby Ayala, das Áfricas e das Ásias. Eles pensam a partir das Américas latino e caribenha. O que eles e elas estão nos dizendo? Que existe para além da colonização a colonialidade, que é a manutenção das ideias e estruturas coloniais mesmo após as independências latino-americanas. A colonialidade do poder, do saber, do ser, da natureza e, mais recentemente, outras colonialidades como a colonialidade do gênero, da educação, estão sendo pesquisadas. São conceitos que estão ainda em construção recebendo, inclusive, diferentes olhares por parte dos pesquisadores e pesquisadoras.

Com o objetivo de definir alguns dos principais conceitos trabalhados pelo grupo de intelectuais, gostaríamos de propor algumas questões: O que é e como podemos compreender a colonialidade do poder? É como os colonizadores, os europeus que chegam nos diferentes locais do território do nosso continente, foram construindo as hierarquias e as estruturas políticas, sociais e econômicas. Neste processo, foram colocando os povos conquistados em uma condição de inferioridade, institucionalizando, pela primeira vez na história mundial, a classificação por raças entre os indivíduos. Foram construindo a inferiorização dos povos que cá estavam ou os povos trazidos das Áfricas. Os colonizadores europeus foram criando as hierarquias de raças, colocando o homem branco europeu como sendo a raça superior, enquanto que relegavam aos indígenas e os africanos a condição de raças inferiores. Esta hierarquização também se percebe em relação a sexualidade, impondo a heteronormatividade e minorizando ou proibindo as outras formas de sexualidade. A hierarquização das religiosidades é outra forma de expressão destas hierarquizações. Neste contexto a religião católica foi definida como a única válida enquanto todas as outras formas de religiosidade são inferiorizadas ou tratadas como não religiões.

Essa colonialidade do poder calcada nas hierarquias das formas de poder, de mandos, de administrar as terras e as gentes, foram se constituindo, foram se colocando de forma impositiva e foram se perpetuando até os dias de hoje. Basta olharmos para a ampla maioria dos países do continente e perceber quem esteve na maioria das vezes e na maioria do tempo, dos últimos quinhentos anos, no poder. São raros interregnos onde não são os grupos hegemônicos, os grupos herdeiros, tanto da cultura europeia, quanto os grupos herdeiros politicamente, no controle dos estados latino-americanos. São os criolos, os descendentes de portugueses, espanhóis, ingleses e franceses que se mantem no poder. Quando, eventualmente, representantes de grupos originários ou mesmo de matriz africana chegaram ao poder, levando consigo projetos de mudanças sociais, acabaram sendo rapidamente retirados, vide os exemplos do Haiti, do Chile, do Equador e, mais recentemente da Bolívia. No Brasil todos temos bem presente o último golpe, em 2016, quando retiraram do poder a presidenta Dilma.

As formas autoritárias de exercício do poder, o controle não só do poder institucional, mas as diferentes formas de poder, quer na universidade, quer na escola, quer nos currículos, quer nos livros didáticos, representam a manutenção da colonialidade do poder. Esse poder hegemônico, esse poder de mando e domínio se perpetua de forma totalmente excludente e traduzida cotidianamente nas relações de trabalho, nos jeitinhos, no “sabe com quem está falando?” Todas essas formas são ferramentas utilizadas para que a colonialidade do poder se mantenha.

Uma outra forma da colonialidade, identificada pelo pensamento decolonial, é a chamada colonialidade do ser. Não bastou aos colonizadores trazerem ou criarem estruturas próprias para a administração das colônias e elas se perpetuarem, de alguma forma, até os dias de hoje. Foi preciso dominar os seres, os povos originários do continente ou os africanos, através de um processo de subalternização e desumanização.

Nessa lógica de subalternização, de desumanização se considerou o escravizado como coisa, o indígena como um nada. Como se eles não existissem enquanto seres humanos, isto é, pouco ou nada valiam. O pensamento corrente entre os colonizadores era: – Morreu um escravizado se compra outro, no máximo o que se vai ter é um gasto financeiro para comprar uma outra ferramenta de trabalho! A fim de marcar e efetivar essa não existência foram utilizadas várias denominações, como bárbaros, não modernos, não civilizados, os que nada são.

Cabe denunciar que estes grupos subalternizados pelas narrativas moderno-colonial, são aqueles que, geralmente, ainda hoje, estão fora das narrativas das nossas aulas, aqueles que de modo geral, estão fora das nossas escolas em suas representatividades, pois suas histórias não entram, mesmo muitas vezes fazendo majoritariamente parte delas corpóreamente falando. Nesse sentido, as histórias dos negros recentemente entraram para a escola a partir da Lei 10.639/03 com a obrigatoriedade do Ensino de História e cultura afrodescendente e afrobrasileira, mas ainda está muito longe de ser o que deveria. Também as histórias dos povos indígenas só entram nos estudos de Brasil colônia e depois elas somem, geralmente não mais fazendo parte da nossa organização curricular, da nossa cronologia histórica hegemônica. Ainda nos dias atuais, com raras exceções, os livros didáticos trazem, simplesmente, alguns fragmentos de história dos povos indígenas onde, na maioria das vezes, são colocadas em anexos, boxes e não como principais protagonistas nas narrativas dos povos originários.

O saber vive outra forma de colonialidade. O que é conhecimento quando os europeus cá chegam? Qual o conhecimento validado? É o conhecimento europeu, mas não é qualquer europeu. É o conhecimento europeu ocidental. É o conhecimento moderno, é o pensamento moderno, a racionalidade moderna. Não é o saber do camponês português ou do camponês espanhol, não! É o saber racional moderno que se impõem. E, o que acontece com os saberes das centenas de povos originários, das centenas de povos africanos que para cá foram trazidos? Não foram considerados saberes, foram inferiorizados, foram descartados. Aconteceram verdadeiros epistemicídios, isto é, o extermínio dos outros saberes foi se construindo pautado num racismo epistêmico. A anulação e extermínio de saberes em detrimento de uma racionalidade, eurocêntrica, cristã, masculina, patriarcal, heteronormativa.

Para além do extermínio de saberes dos povos originários e africanos, o projeto moderno colonial também impôs o extermínio das memórias destes povos. Neste sentido, é possível identificar um memoricídio, ou seja, o apagamento destas memórias em detrimento das narrativas dos colonizadores e as elites coloniais, imperiais e republicanas herdeiras dessa expropriação e violação dos direitos dos povos originários e de africanos e afrodescendentes.

Uma quarta colonialidade, ainda que não amplamente estudada pelos integrantes do Grupo Colonialidade/Modernidade, é a da natureza. Para os povos de matriz africana e os povos do continente americano a relação com a natureza é de integração, de harmonia, de respeito, de convivência em igualdade com o vegetal, o mineral e o animal. É uma relação de diálogo de usufruir, mas não de extermínio, de destruição total, de acúmulo mercantil e consumo desenfreado. Para esses povos a derrubada de uma mata é para plantar, abater um animal é para se alimentar. É uma relação de respeito, de harmonia, de sagrado com essa natureza, apresentam outras cosmovisões radicalmente diferenciadas dos europeus ocidentais hegemônicos que aqui invadiram e se apropriaram do continente. A ideia da *pachamama*, a ideia de que há uma montanha sagrada, de que um rio é sagrado, de que o ouro e prata não são comercializáveis ou símbolo de poder e riqueza, mas sim, tem uma relação com o sagrado, com a ancestralidade, com uma cosmogonia outra. Por outro lado, para os europeus que cá chegam para colonizar há uma separação entre natureza e sociedade, natureza e humano são seres distintos, são seres desvinculados e independentes. Portanto, se há essa separação, a natureza pode ser explorada. Essa é a pauta da colonialidade da natureza até hoje, vide o que o governante máximo do Estado brasileiro fala em relação à natureza, que ela precisa ser explorada em nome do progresso, da civilização, da acumulação, do lucro.

O pensamento decolonial vem questionando as colonialidades da natureza, do ser, do saber, do poder, do gênero, da educação, da história, etc. Precisamos compreender como parar essa forma epistemicida, que extermina saberes, que destrói, que é ecocida, pois destrói a natureza e é memoricida, como já falamos, pois destrói as memórias do que não é hegemônico. Precisamos ter presente que esse processo de destruição não é tranquilo, há resistências o tempo inteiro, senão povos indígenas e seus saberes milenares não se manteriam até hoje. Não se teria ainda uma Amazônia apesar de toda destruição. E também os saberes dos povos de matrizes africanas que apesar de toda a cristandade imposta, sempre resistiram e continuam resistindo até hoje, apesar de outras religiosidades contrárias – como os pentecostais destruindo templos e batendo em pais e mães de santo etc. Dessa forma, precisamos compreender que é necessário parar o epistemicídio, o ecocídio e o memoricídio de povos subalternizados, de saberes, de fazeres. Precisamos

pensar em mudanças nas formas de poder, de ser, de saber, de preservação/reconstrução da natureza, de resistir e (re) existir (WALSH, 2013).

Para efetivar as reconstruções, os pensadores decoloniais vem defendendo que precisamos fazer (des)aprendizagens. Precisamos desaprender as formas de poder, a relação com os seres, as formas de domínio e de exploração da natureza, a inferiorização dos seres que nos foram impostas e pensar numa relação de proximidade e de integração. É necessário colocarmos essas desaprendizagens nos nossos currículos e nas aulas de História, na nossa forma de pensar a história e de fazer a educação, nas nossas práticas pedagógicas e de trabalhar com crianças pequenas, de fazer museologia, dentre outras.

Falamos outras histórias não no sentido de inferiorização ou de minorização e sim, num sentido de considerá-las em igualdade de importância tanto quanto as histórias dos europeus ocidentais, que é o que mais ensinamos. Para nos decolonizarmos precisamos nos perguntar: O que nós ensinamos de história de povos originários e de matriz africana? Não ensinamos nada, ou praticamente nada, em comparação a quantidade imensa da história dos europeus que narramos.

Precisamos compreender que esse movimento de decolonização, de interculturalização, de pós-colonialidade, de epistemologias do sul, tem um grande eixo que une todos: a luta política. Este elemento é central e essas epistemologias contra hegemônicas são originárias das lutas políticas. Falamos de lutas políticas em diferentes espaços, diferentes lugares, diferentes momentos! Embora, os vários autores, pensadores, os sentipensadores (TORRE, 2001) que compõem o movimento decolonial estejam nas universidades, muito desse pensamento veio de fora da universidade. Sendo assim, a decolonização não surge de dentro das universidades, veio dos movimentos sociais, especialmente dos movimentos indígenas, dos movimentos negros, dos movimentos operários, de movimentos camponeses, de movimentos sociais dos mais amplos grupos resistentes às colonialidades.

É possível perceber, contudo, que atualmente existe um certo modismo acadêmico com relação ao pensamento decolonial. Tal modismo pode ser identificado a partir da análise de trabalhos de alguns pesquisadores que, mesmo não possuindo qualquer compromisso ou envolvimento com as lutas populares, reivindica a utilização destes conceitos. Nesse sentido, há uma negação dos princípios decoloniais e, paralelamente, uma academicização da decolonialidade, tornando-a mais um pensamento entre tantos dentro das universidades.

Pensar decolonialmente é, segundo nosso entendimento, pensar e agir além. Praticamente todos os autores e autoras que citamos anteriormente tem um pé no movimento social e um pé na universidade, por exemplo: Catherine Walsh se relaciona de forma muito orgânica com os movimentos

dos povos indígenas; Santiago Arboleda com os grupos afro-colombianos; Cláudia Miranda aqui no Brasil com os movimentos negros brasileiros e latino-americanos; Antonieta Antonacci com os povos de matriz africana e afrobrasileiros; Vera Candau com os movimentos de professores e das escolas, movimentos em prol de uma Educação em Direitos Humanos. Portanto, é fora da academia e em contato direto com os movimentos sociais que iremos construir as proposições efetivamente decoloniais.

Nesse sentido, precisamos lembrar que as duas Leis (10.639/03 e 11.645/08) que nos obrigam a trabalhar com história e cultura africana e afro-brasileira, ou história e cultura dos povos indígenas não se originam nas universidades, nem tão pouco são as escolas que fazem essa briga, que obrigam a transformação em lei. São os movimentos negros, os movimentos indígenas que obrigam a colocar tais saberes e práticas na nossa LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional] e obrigam a ensinar na escola.

Neste sentido, acreditamos ser muito ricas as experiências proporcionadas pela proposta do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – que, de modo geral, tem suas pesquisas focadas em problemas na escola ou na comunidade onde os estudantes vivem. Quase todos os trabalhos possuem uma relação muito próxima com os locais aonde os professores e professoras atuam, conhecem e valorizam as memórias e histórias locais, destruindo as grandes narrativas da história totalmente focadas no eurocentrismo. A proposição é pensar em trabalhar na sementeira, trabalhar com os semeadores desse pensamento, dessas ideias, como elas vão se colocando. Se busca romper com a invisibilidade, trazer à tona aquilo que não existe nos currículos, na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), nos livros didáticos. Não é no sentido de dar voz, porque esses múltiplos sujeitos como indígenas, negros, mulheres, gays etc, sempre gritaram. Nós, professores é que sempre fizemos ouvidos moucos para eles e elas. Precisamos dar a devida visibilidade a eles e elas nas nossas narrativas. Para isso faz-se necessário nos pautarmos em outras epistemologias, outros saberes, não apenas o saber racional, científico, acadêmico, moderno. É pensar que nós vamos trabalhar na fronteira entre diferentes pensamentos, saberes e fazeres.

É urgente nos conscientizarmos que temos fronteiras e que estas não são nada organizadas, delimitadas, tranquilas. São fronteiras que têm uma aspereza, tem atrito entre elas, nas diferenças. É pensar que essas perspectivas acontecerão no contexto da luta contra as monoculturas dos saberes, como afirma Santos (2011) para se contrapor ao desperdício de experiências. Então, a proposição é pensar que as experiências, os fazeres, os saberes dos diferentes sujeitos são válidos e precisam vir para nossas aulas, atividades, produções, TCCs, dissertações e teses.

A proposição é pensarmos na intersecção, no diálogo e não, na hierarquização ou sobreposição entre saberes. É apostar que tais saberes precisam estar em igualdade, na horizontalidade ou na dialogicidade. É pensar e agir de modo diferente, construindo uma educação pluricultural. Pensar na pluriculturalidade e não, na universalidade, isto é, desconstruir a perspectiva de um conhecimento universal para todos os povos evidenciando a multiplicidade de conhecimentos a partir do local. Como isso vai se concretizando? Como vai acontecendo nos diferentes espaços, acadêmicos ou não? Onde e como as ideias decoloniais estão se colocando?

Percebemos que a concretização desses saberes e fazeres decoloniais está acontecendo no avanço e na conquista de direitos, nas diferentes formas de inclusão, dentre outras. Não é uma inclusão simplesmente para por dentro da escola ou universidade, mas para pensar numa efetiva relação de diálogo intercultural nas e das diferenças. De romper com as verticalizações de saberes, com a imposição do saber acadêmico sob os outros conhecimentos, como por exemplo: problematizar e não excluir, evidentemente, o saber do/a médico/a que se coloca acima do saber dos/as curandeiros/as, dos/as pajés, dos benzedores e das benzedoras, das ervas, dos chás, em detrimento do conhecimento científico, dosado, medido e pesado.

O grande desafio se coloca quando procuramos produzir conhecimentos histórico-educacionais, construir diálogos com os sujeitos e não falar sobre os sujeitos. Não é simplesmente pensar que “Ah, eu tenho que trazer para minha pesquisa, vou trazer os sujeitos”. Então, entrevisto, peço uma narrativa, coloco uma frase e novamente digo aquela frase na minha forma de pensar e escrever. Dessa maneira continuamos não dialogando e sim, falando sobre os sujeitos. Nessa lógica não é dialogar com, é continuar sem construir possibilidades de efetivamente dialogar com diferentes sujeitos e saberes. Acreditamos que o aprendizado pode e deve ser mútuo e constante, mantendo como diria o nosso grande mestre Paulo Freire, a Pedagogia da Indignação (2000).

Efetivamente o que permite essa crítica decolonial? O que nós queremos com essa crítica decolonial? Ela nos possibilita desarmar o projeto único, eurocentrado, racionalizador, moderno, cristão, patriarcal, branco, heteronormativo, masculino etc. Para concretizarmos uma perspectiva decolonial precisamos narrar histórias outras, narrar a vida e as experiências. Estar imerso nas sensações, nas afeições, nas subjetividades, naquilo que não é, ou naquilo que não é palpável, ou na imaterialidade. Por que? Porque esta outra lógica de pensar e produzir conhecimentos nos abre as portas para desmontar o naturalizado do sistema escolar através da matriz da colonialidade. Então, precisamos decolonizar a escola, os saberes, a História, a Pedagogia, a Museologia e as diferentes áreas de formação.

Catherine Walsh fala em resistir, existir e (re)existir, como já afirmamos. Então, nessas importantes desaprendizagens, nós resistimos, existimos e (re)existimos. Vera Candau e Reinaldo Fleuri entrelaçam o debate da interculturalidade crítica para a educação, mas o conceito da interculturalidade crítica vem dos próprios pensadores decoloniais. Walsh e Candau, como pedagogas, transportam tais conceitos para a educação intercultural crítica. Sendo assim, a interculturalidade em si também é trabalhada, propondo um diálogo intercultural nas várias dimensões humanas, quer seja política, econômica, social e também educacional.

Ainda nos causa estranheza a grande ausência de historiadores entre os grupo de pensadores decoloniais. Nas disputas de narrativas e memórias nas arenas políticas que são os currículos de História, cabe-nos referendar de que não seríamos ingênuos, nem nenhum decolonial assim o deseja, propor o fim do estudo das histórias européia e estadunidenses, mas sim, um equilíbrio pela inclusão de saberes e memórias de grupos subalternizados nesses currículos quer da educação básica, superior ou da formação de professores e propondo uma diminuição da assimetria nos espaços dedicados às histórias e memórias aprendidas pelos estudantes e professores.

Enrique Dussel no capítulo *Europa, modernidade e eurocentrismo* apresenta de uma forma muito didática como o próprio legado greco-romano era orientalizado e os europeus se apropriam dele como um legado ocidental greco-romano e marcam o início da história mundial. Criam, portanto, a expressão história universal, história do mundo e a partir dessa ideia, muitos historiadores são formados numa ilusão de que a gente tem a história do mundo na mão. Essa história do mundo tem matriz eurocêntrica. O particular vira geral, vira de todos mundialmente falando, o que pode levar alguns pensadores, mesmo entre as esquerdas e os mais críticos, entenderem que nós temos essa universalidade ainda no mundo. Entendemos que se vamos estudar a história do capitalismo, temos um viés hegemônico, mas não universal, ou seja, poderíamos pensar no que nos é comum enquanto seres humanos, mas não universal. Nesse sentido, Vera Candau (2020) diferencia o que é universal do que é comum. Enquanto humanos, nós temos lutas comuns no mundo. A luta dos trabalhadores e das trabalhadoras no mundo tem pontos comuns, por exemplo, luta pela casa, comida, alimentação etc. Mas eles não são universais, há diferença entre o que é comum e o que é universal. Pensamos que alguns pesquisadores e pesquisadoras questionam essa história de matriz universal. Na verdade, alguns já estão percebendo que há pontos comuns, mas não universais.

Concluindo, após esse brevíssimo panorama sobre o pensamento decolonial e suas nuances entre seus diferentes grupos de pesquisadores, reafirmamos sua potência em nos oferecer possibilidades frente aos desafios

postos pelo Tempo presente. Especialmente como educadores, historiadores e pesquisadores nos interessa a interface das decolonialidades com a escola e a formação de professores, nos possibilitando desnaturalizar os currículos em favor de uma educação intercultural crítica e decolonial no combate aos racismos de todas as espécies nas escolas e na sociedade. Tudo isso comprometidos ética e politicamente com as lutas e resistências por maior justiça social, que engloba necessariamente a justiça cognitiva ou epistemológica, em prol de significativas construções de sentidos e narrativas históricas contra hegemônicas a favor de memórias mais justas já que referenciadas em grupos de povos originários latino americanos, africanos ou afrodescendentes.

Referências

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* n.11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>>. Acesso: 20 abr. 2021.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. *Rev. Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>>. Acesso: 20 abr. 2021.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago Castro. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/pensar-puj/20180102042534/hybris.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2021.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentri_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 23-71.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- TORRE, Saturnino de la. *Sentipensar: estrategias para un aprendizaje creativo*. Barcelona: Mimeo, 2001.
- WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. t. I