



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS DEPARTAMENTO DE  
HISTÓRIA

**PROJETOS DE MODERNIDADE**

**CRÍTICA AO FUNDAMENTALISMO EPISTEMOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO DO  
ENSINO DE HISTÓRIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

**Leonardo Grokoski Sampaio**

Brasília

2017

**Leonardo Grokoski Sampaio**

**PROJETOS DE MODERNIDADE**  
**CRÍTICA AO FUNDAMENTALISMO EPISTEMOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO DO**  
**ENSINO DE HISTÓRIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Artigo apresentado ao Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em História.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Ribeiro Oliva

Brasília

2017

## PROJETOS DE MODERNIDADE

### CRÍTICA AO FUNDAMENTALISMO EPISTEMOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Leonardo Grokoski Sampaio

**Resumo:** O presente artigo é uma proposta de Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em História pela Universidade de Brasília. Primeiramente traçamos uma breve genealogia da epistemologia científica moderna com foco na produção do conhecimento histórico e nas historiografias ao longo dos séculos XIX e XX. Dialogando com as variadas correntes críticas epistemológicas situamos o Brasil numa condição pós-colonial de permanências estruturantes do período colonial que definem a organização social, distribuição do poder e legitimação dos saberes. Em segundo lugar faremos uma análise sobre os conteúdos do ensino de História apresentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda em tramitação, por meio de uma análise qualitativa e comparativa entre a primeira versão proposta e a segunda versão apresentada.

*Palavras-chave:* Críticas epistemológicas; ensino de História; BNCC.

## INTRODUÇÃO

Este artigo representa cinco anos de estudo, crescimento e encantamento pelo conhecimento histórico que apenas as minhas experiências na universidade poderiam conceder. O texto que segue é quase uma alegoria do meu trajeto acadêmico, intelectual e pessoal.

Entrei para o curso de História, como muitos, inspirado por professores e professoras maravilhosos que despertaram em mim fundamental consciência crítica e política. A consciência histórica construída era ainda elementar, pautada nos modelos do senso comum da história ensinada nas escolas. Fundamentada em narrativas lineares de progresso de civilizações e em histórias centradas em narrativas explicativas estruturantes. Na medida em que conheci as primeiras críticas às produções historiográficas, de Marx (2005, 2010) e autores que dialogavam com suas ideias, tomei dimensão das limitações tanto da Ciência como das organizações políticas, econômicas e sociais que, por muitos anos, aceitei como naturais.

Em seguida, conheci obras de Michel Foucault (1972), marcadas profundamente pelas concepções hermenêuticas e que me amparavam no âmbito metodológico. Ainda inspirado em minha missão de me tornar professor, nunca perdi o foco da Educação como objeto central da minha formação. Aprendi a enxergar as aulas da graduação a partir do espaço físico, por meio da didática dos professores e pelas minhas participações e as intervenções de colegas de sala que, juntos com outros fatores, promoveram uma experiência formativa infinitamente enriquecedora.

A partir das perspectivas pós-estruturais, eu imaginava ter tudo que precisava para finalmente compreender os fatos históricos que me atormentavam, como a hipocrisia latente que eu sentia ao ler autores europeus elogiando e saudando os valores iluministas da humanidade, enquanto milhões de pessoas vivenciaram e ainda vivenciam condições desumanas. Recusei-me a aceitar a violência, intolerância e o desrespeito como fatos naturais e inconciliáveis, mas em certa medida caí no niilismo inerente às teorias desconstrutivistas: fui capaz de enxergar a dimensão dos problemas internacionais e intranacionais. Em contrapartida, fui assolado pelo desespero esmagador de sentir a incapacidade de fazer algo a respeito.

Nunca fui religioso, mas encontrei fé na Educação. Encontrei esperança na possibilidade de uma Educação libertadora e nos princípios do diálogo simétrico fundamentado pelo respeito, fundamentos estes que mudaram minha vida e podem ser reproduzidos para mudar a vida de muitos outros. Acreditei que a educação libertadora auxiliaria o aluno a libertar-se da "condição humana", que está essencialmente arraigada às violências e intolerâncias, por uma espécie de transcendentalismo místico-científico.

Não demorou muito para eu entender tal visão como uma romantização surreal, portanto ao me deparar com os estudos pós-coloniais e decoloniais tudo se encaixou. Visualizei a constelação do projeto Moderno/Colonial como estruturante da maior parte dos males que afligem a Humanidade globalizada. E não só isso. Encontrei propostas pontuais e inovadoras que buscam outros caminhos para a Humanidade, diferentes do caminho da autodestruição que antes me agoniava ao parecer o único destino para a Humanidade. Entendi que, se existe uma "essência humana", ainda não fazemos a menor ideia do que seja, e as violências que o senso comum naturaliza no cotidiano são frutos de um tempo histórico contextualizado.

Voltei então minhas atenções para a Educação e o ensino de História, a fim de encontrar um caminho coerente historicamente e que me proporcione uma oportunidade libertadora com mais amparo teórico-epistemológico, perspectivas carentes outrora. Entendi que as disputas pelo ensino

de História são um dos campos de batalha onde o senso comum luta para se propagar na naturalização da violência, na hierarquização e concorrência doentia que encontramos no sistema-mundo capitalista de hoje. Compreendo o senso comum como produto e produtor de percepções históricas acríticas e apáticas. Mais do que isso, somos contemporâneos de uma série de iniciativas governamentais e de grupos conservadores que atingem diretamente à Educação, como o movimento Escola Sem Partido e as, ainda em curso, alterações curriculares que estarão prescritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O momento é de disputa de posições políticas, mas também de narrativas.

Dessa forma, no presente artigo proponho realizar uma dupla jornada. Inicialmente traçarei uma breve genealogia da epistemologia científica moderna com foco na produção do conhecimento histórico e nas historiografias ao longo dos séculos XIX e XX. Começarei com as correntes eurocêntricas, e por fim, expandirei o horizonte até as perspectivas críticas feitas para além das fronteiras marítimas europeias. Após o diálogo com as variadas correntes críticas epistemológicas situamos o Brasil numa condição pós-colonial de permanências estruturantes do período colonial que definem a organização social, distribuição do poder e legitimação dos saberes. A discussão teórica serve como ponto de partida para uma análise qualitativa e comparativa das primeiras duas versões da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento que está em tramitação para definir e normatizar os conteúdos do ensino básico e médio no Brasil. Por meio desta análise, apresento argumentos contrários às concepções do senso comum, no que tange o ensino de História como ferramenta político-ideológica excludente e a toda violência desencadeada pelas experiências coloniais.

## **Modernidade e Críticas Epistemológicas**

A produção do conhecimento na Europa foi um pilar fundamental para a construção do projeto Moderno. Projeto imperialista que buscou submeter a Humanidade a uma lógica e padrão de vida dito superiores e totalizantes. A elaboração e propagação deste projeto marcou a História "global" de forma violenta, tanto que as sociedades que sofreram essa violência buscam ainda hoje a cicatrização. O nascimento da Ciência tal como a conhecemos hoje, serviu como pedra angular

para a recente noção de Humanidade, marcada por argumentos eurocêntricos, cristãos, racistas e sexistas.

O projeto "Moderno" e "global" passou por várias definições ao longo de seu trajeto, entretanto, seu princípio está facilmente localizado em alguns países europeus. Inicialmente elaborado como um projeto eurocêntrico filosófico e ético, a História mostra que esse projeto foi incapaz de contemplar a diversidade e as diferenças da Humanidade, pois se trata de um projeto fundamentalmente exclusivo, excludente e normativo. A partir da resistência de povos subjugados à imagem do mundo Europeu encontramos fronteiras ou, no mínimo limites, de onde este projeto hegemônico procurou assimilar ou marginalizar pessoas, ideias e culturas. Para além destas fronteiras, existem múltiplos projetos de mundos, vidas e sujeitos que resistem contra os silenciamentos e apagamentos da hegemonia Ocidental.

Traçar a evolução das definições do projeto Moderno até seu encontro e possível diálogo com e para além de suas fronteiras, começa com a lenta transformação da sociedade medieval em direção ao antropocentrismo e às revoluções burguesas. O conhecimento divino tido como absoluto e essencialmente incompreensível foi sendo substituído pelo conhecimento empírico por meio da observação e reflexão sobre a Natureza, a partir do sujeito que "não existe". Fundamentado pela revolução cultural renascentista, a revolução científica se consolidou e estabeleceu as normas do discurso científico moderno. Em seguida, com o avanço desenfreado do capitalismo e do desenvolvimento tecnológico, os pensadores europeus "renascentistas" batizaram sua era como Moderna (DUSSEL, 2005, p.25-26).

Este trajeto moderno é basicamente o cânone histórico europeu que começa com a descentralização do paganismo idealizado pelo culto à Grécia e Roma, seguido pela dominação cristã e depois pela formação dos Estados nacionais modernos. A modernidade foi representada como um projeto nascido e desenvolvido entre espaços e experiências europeus, elaborado por "intelectuais iluminados." Um lado deste projeto que foi sistematicamente silenciado ou tido como contingente nesse cânone é o colonialismo imperialista violento imposto pelas nações europeias para além de suas fronteiras marítimas.

Seguindo com o projeto moderno das nações europeias, observamos que a invasão do continente americano a partir de 1492 levou ao fluxo irrestrito de recursos naturais às populações na Europa por meio da instauração e rápida expansão do sistema de extração escravista. Surgiu, assim, uma primeira estruturação econômica globalizada e um discurso nascente que procurava

descrever a noção de Humanidade global. O primeiro fato relevante aqui é notado por vários autores, dos quais partiremos dos argumentos do argentino Henrique Dussel (2005) e do palestino Edward Said (1996) que descrevem o processo de criação do mundo moderno pelos europeus.

Começamos pela observação da Europa por Dussel (2005). O autor esboça o surgimento da própria noção de "Europa". A partir da associação de características populacionais aos territórios geográficos, o discurso de identificação europeia era atrelado à descrição racial e dependente da definição ideológica de fronteiras imaginárias. Dussel trata do "deslizamento" das definições europeias afirmando que as populações da Europa continental seriam pensadas como os "bárbaros" ocidentais e os gregos antigos, localizados ao sudeste de Macedônia, como um povo teoricamente oriental. Como consequência, a apropriação e aceitação da Grécia antiga como "berço" da civilização europeia é fruto de um esforço intencional de intelectuais alemães seguindo a concepção ideológica da "raça ariana". Assim, além de apagar e silenciar as contribuições dos povos asiáticos e africanos que viviam em constante diálogo e troca com os gregos, identificamos aqui o nascimento do mito europeu (DUSSEL, 2005, p.26-28).

A consolidação do mito Grécia-Roma-Europa moderna está localizada no século XVIII e não demorou para virar consenso hegemônico para a *intelligentsia* europeia. Os autores neste momento defendiam que os fatos mais importantes para definirem o projeto Moderno seriam: a Reforma Protestante, o Iluminismo, a Revolução Francesa e o Renascimento Italiano. Esta visão formulada dentro de um mundo já marcado pela ação colonial europeia e a escravização de africanos, limita o projeto Moderno à uma formulação intra-europeia isolada, sendo o primeiro exemplo da fundamentação do eurocentrismo epistemológico da Ciência (DUSSEL, 2005, p.26-28).

Dussel, ao expandir o horizonte da Modernidade e incluir a experiência colonial na discussão histórica como fato essencial, determina que sujeito moderno, que se explicava pela máxima de *pensa logo existe*, deveria ser definido pela lógica da *conquista logo existe* ou de *extermina logo existe* (DUSSEL, 2005, p.28; GROSFUGUEL, 2013, p.36-39). Tanto o sentido imperial da cristianização dos pagãos europeus como a posterior dominação colonial seguiram a lógica deste discurso, auto-situados constantemente como os ápices da criatividade Humana.

O sujeito cartesiano foi tido como a meta que todo cientista procurava atingir, isto é, produzir o conhecimento distante do objeto e fora do espaço-tempo. A impossibilidade de tal

metodologia não alentou os estudos europeus, mas serviu como desafio constante de atingir e reafirmar a suposta neutralidade científica.

Já no século XVIII após a Revolução Francesa, o Iluminismo abalou as estruturas sociais e políticas no cenário intra-europeu com a ascensão da burguesia como classe dominante. Num *continuum* temporal, as ideias iluministas e logo após a Revolução Industrial quebraram com a rigidez econômica feudal e mercantilista agravando as diferenças sociais e econômicas, mas também permitindo uma maior fluidez social. Com a expansão urbana, a formação de redes de ensino público e o convívio maior entre classes sociais distintas no meio urbano, o discurso subalterno ou do "proletariado" conquistou um pequeno espaço.

É neste contexto que situamos os trabalhos revolucionários de Karl Marx e Fredrich Engels (2005), que foram indispensáveis para estabelecer a base teórica e metodológica das críticas as próprias conjunturas históricas criadas pelos europeus. Como pioneiros que teceram suas críticas dentro do discurso acadêmico, os autores marxistas chamaram atenção para os limites de uma ciência elaborada por um grupo hegemônico (GRAMSCI, 1999). O materialismo histórico dialético defendido por Marx (2010) foi ao encontro do idealismo de Hegel, depois deste enfatizar o "espírito" da Razão como força motriz da História. Assim, Marx propôs as relações materiais como fonte principal das significações históricas. Embora revolucionários, é importante notar que os marxistas criticavam a hegemonia burguesa sem precedentes raciais, geográficos ou de gênero, fazendo também uma teoria eurocentrada.

A crítica materialista-dialética minou o papel do intelectual filosófico abstrato que até então era prestigiado na ciência europeia, entretanto foi incapaz de romper significativamente com os vícios das enfilelações eurocêntricas. Tanto Marx, como a boa maioria de seus estudiosos, foram incapazes de formular uma crítica coerente à divisão internacional do trabalho e enxergavam a luta de classes como o único caminho da revolução. Essas limitações foram colocadas em cheque pelos pensadores da América Latina a partir da formulação da *teoria da dependência* na década de 1970. A análise das ideias marxistas foi fundamental para ampliar a divisão do trabalho para dois planos distintos, a saber: os planos locais ou intranacionais e os planos globais ou internacionais. Contudo, deram pouca relevância ao racismo que fundamentou e legitimou a instauração da superestrutura global racista.

O olhar histórico marxista europeu atingiu seu auge como paradigma na primeira metade do século XX com a retomada das instituições sociais e administrativas pelos "povos colonizados", o

que impulsionou uma busca pela retomada das Histórias que tinham sido tão violentamente apagadas pela presença europeia. Bebendo diretamente na fonte de ideias europeias, os historiadores das novas nações aderiram às análises liberais, nacionalistas e principalmente marxistas para produzirem suas historiografias. O que encontramos, conseqüentemente, são produções altamente eurocêntricas e arraigadas às tradições europeias para definições do sujeito e da vida (MBEMBE, 2001; AWASOM & BOJANG, 2009).

A próxima etapa da crítica epistemológica do próprio universo intelectual europeu reside nas obras do francês Michel Foucault (1972) e Jacques Derrida (1994), como os pensadores mais emblemáticos deste movimento. Bastante ativos ao longo da segunda metade do século XX, estes autores inauguraram a "revolução" hermenêutica ou documental (RAGO, 1995). Por meio de estudos sobre o discurso, as significações e as relações de poder se rompeu definitivamente com várias estruturas recorrentes e onipresentes nos trabalhos científicos europeus. Nasce, então, a "era do pós" com uma discussão sobre a possível "pós-modernidade" como um projeto elaborado por pensadores que não compactuavam totalmente com o projeto Moderno e procuravam criticar as propostas totalizantes deste mesmo. Europeus dos mesmos países que originalmente projetaram a Modernidade como o destino absoluto da Humanidade agora passam a criticar coerentemente a possibilidade de tal projeto através da lente da Razão e acabam muitas vezes caindo nos vícios das teorias totalizantes.

O projeto Moderno estava com seus limites denunciados pela mesma classe intelectual que tanto a consagrou, mas esta subversão nunca atingiu um status hegemônico de consenso esmagador. Identificamos a evolução da crítica epistemológica a partir da inserção cada vez maior de grupos ou sujeitos subalternos nos espaços acadêmicos. As produções de mulheres como Judith Butler (1993), por exemplo, colocou em cheque as estruturas essencialistas e machistas que fundamentava a ciência tradicional. A incapacidade de tratar as teorias existentes sobre questões de gênero, raça e a globalização ficou cada vez mais evidente, o que proporcionou um posicionamento vindo das vivências e experiências de fora centros metropolitanos europeus. A África, a Ásia e as Américas descentrariam a Europa da história.

## **Pós-Colonialismo, Descolonização e Decolonialidade**

A respeito das ideias pós-coloniais, o sociólogo jamaicano Stuart Hall, radicado em Londres, no seu artigo intitulado "Quando foi o pós-colonial?" publicado originalmente em 1996, discute o conceito de pós-colonial. Essa questão faz alusão às situações dos países que foram subjugados ao domínio colonial. Hall rapidamente descarta a dimensão temporal, se opondo a concepção de que o pós-colonial começa a partir do momento que o domínio colonial como subjugação política, diplomática e econômica *stricto sensu* é abandonado pelas metrópoles ou retirado delas pelas lutas de independência. Na verdade, o autor defende o "pós-colonialismo" como uma categoria para a discussão de subversão científica, de crítica ao colonialismo como fato histórico e da compreensão de suas permanências na política internacional e local, uma vez que

O "pós-colonial" provoca uma interrupção crítica na grande narrativa historiográfica que, na historiografia liberal e na sociologia histórica weberiana, assim como nas tradições dominantes do marxismo ocidental, reservou a essa dimensão global uma presença subordinada em uma história que poderia ser contada a partir dos parâmetros europeus. (HALL, 2003, p.113).

A partir da concepção do "pós-colonialismo" de Hall, não podemos afirmar o pós-colonial como um marco temporal, pois se trata de um conceito bastante ambíguo e indefinível, como aponta Shohat (1992) e Hall (1996) admite. As primeiras colônias europeias que declararem "independência" estão nas Américas, sendo os Estados Unidos o primeiro, em 1776, e o Haiti, o segundo, em 1804. O pensador camaronês Achille Mbembe afirma que a Revolução Haitiana foi "a primogênita da descolonização" (2014b, p.53-56), pois só o Haiti foi capaz de romper com a tradição escravocrata e criticar as divisões raciais, um assunto indiscutível para os revolucionários estadunidenses. Mais do que isso, foi uma independência protagonizada por africanos escravizados/ex-escravos ou tocados pela diáspora escravista, diferentemente dos EUA, que mantinha no poder uma população eurodescendente. Além disso, encontramos neste ponto divergências quanto às terminologias. Mbembe utiliza o prefixo *pos*-colonial como categoria analítica para o tempo depois do suposto fim do colonialismo, focando nos momentos de *des*-colonização (2014b, p.13-17) como atos e insurreições contra a ordem hegemônica e fundamentais para qualquer processo de superação do colonialismo.

Mbembe salienta que a era "pós-colonial" e os esforços de descolonização não podem ser restritos às produções acadêmicas o que seria, na verdade, uma verdadeira bifurcação na linguagem da "universalidade" (MBEBME, 2014b, p.19-20). O primeiro corpo negro ou nativo americano a resistir e se impor contra a dominação colonial criou o sentido da resistência que procura superar as atrocidades e violências disseminadas pelo globo no sistema colonial. Criou-se, dessa forma, uma rede de resistência através das religiões, vivências e produções culturais que se fortaleceu até penetrar nos espaços acadêmicos com os primeiros negros universitários nos Estados Unidos como W.E.B Dubois em 1888 (MBEMBE, 2014b, p.64-73).

Ainda sobre a questão das descolonizações iniciais; após a Revolução Haitiana, a partir de 1808, os territórios sob domínio espanhol lutaram por suas independências e o Brasil passou por seu processo de "separação" de Portugal em 1822. Observamos que mais de um século depois se inicia a próxima onda de descolonizações, com a retirada administrativa das potências europeias da África e Ásia, que sepulta o colonialismo oficializado, no pós Segunda Guerra. Na medida em que se consolida, os estudos históricos e políticos nestes países que nada tem em comum, a não ser seu histórico colonial, surgem as teorias que poderíamos denominar de "pós-coloniais".

É neste momento que a ambiguidade do conceito se acentua ainda mais. As correntes ideológicas emergentes destes espaços fronteiriços do colonialismo que nunca acabou, ou da descolonização como um não-acontecimento, surgem propostas epistemológicas para justificar a decolonialidade. Aparece aqui outra discrepância quanto à ilustração de uma "corrente" intelectual pós-colonial; alguns autores apontam a obra emblemática do palestino Edward Said, *Orientalismo* (1979), como marco fundador das teorias pós-coloniais, enquanto outros dão ênfase às produções de autores negros como W.E.B. Dubois, Frantz Fanon e Aimé Césaire (BERNARDINO-COSTA, & GROSFUGUEL 2016, p.17). Verificamos que, por muito tempo, as críticas ao racismo, ocidentalismo, eurocentrismo, colonialismo e imperialismo que surgiam em diversas regiões e línguas se mantiveram relativamente isoladas umas das outras até o final do século XX.

O termo pós-colonial aparece nas discussões sobre as descolonizações africanas e asiáticas após 1945 produzidas, principalmente, por autores radicados nos Estados Unidos e no Reino Unido. Como o brasileiro Joaze Bernardino-Costa junto com o porto-riquenho Ramón Grosfoguel salientam: "a consequência mais óbvia disso foi o fato de o pós-colonial ter uma língua de nascença, o inglês, e ter também um espaço de circulação, o mundo anglofônico" (2016, p. 15). Este fato gerou um empecilho para a circulação das teorias entre os países e desarticulou a formação de

correntes diversificadas e consolidadas (AWASOM & BOJANG, 2009). Dentro do universo pós-colonial anglofônico, se constituiu o Grupo de Estudos da Subalternidade do Sul da Ásia liderado pelo historiador indiano Ranajit Guha no final da década de 1970, com suas contribuições ao "pós-colonialismo" como comunidade argumentativa. Buscando dar voz aos grupos subalternizados e silenciados na história indiana, o grupo aparou as metodologias das críticas epistemológicas subalternas.

A proposta inicial deste grupo foi de uma revisão historiográfica indiana "de baixo para cima" no sentido marxista, procurando dar voz aos *subalternos* silenciados historicamente (BISWAS, 2010, p.200), resgatando os trabalhos do marxista italiano Antônio Gramsci (1999). Foi este grupo que atualizou as noções de *hegemonia cultural* a partir das críticas ao eurocentrismo presente nas teorias marxistas colocando em perspectiva a divisão internacional do trabalho, pautando o racismo e o sexismo e rompendo com os essencialismos que marcaram as produções intelectuais europeias. Os estudos de Said (1996) foram fundamentais para estes trabalhos que partiram também da análise de estruturas de poder simbólico que formou os imaginários Ocidentais e Orientais e codificou o sujeito europeu em oposição ao Outro não-europeu (BALLESTRIN, 2013, p.90-97).

Observamos que nenhum trabalho inicial das correntes pós-coloniais dialoga com a América Latina, mesmo existindo trabalhos relevantes às discussões sendo produzidas por autores como: Milton Santos (1965), Darcy Ribeiro (1975) e Lélia Gonzalez (1982), para citar apenas alguns brasileiros. Em decorrência do silenciamento das produções sul-americanas, em 1993 foi declarado a formação do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos (LATIN AMERICAN SUBALTERN STUDIES GROUP, 1993).

O Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos contou com a colaboração de autores e autoras como John Beverley, estadunidense nascido na América do Sul, a nicaraguense Ileana Rodríguez e o argentino Walter D Mignolo, para citar alguns nomes. Diante dos Estudos Subalternos, notamos a falta de diálogo com autores brasileiros, com foco na América hispânica e anglófona. O grupo se propôs ampliar e expandir o argumento pós-colonial e se posicionou no sentido contra-hegemônico reivindicando a História *do* subalterno e não apenas *sobre* o subalterno, criticando as perspectivas marxistas tradicionais e nacionalistas.

Estes autores foram inspirados e fundamentados pelos trabalhos do peruano Aníbal Quijano (1991) e do estadunidense Immanuel Wallerstein (1992). Wallerstein, desde a década de 70,

elaborava macro-análises do capitalismo gerando o encontro entre o marxismo e as teorias de dependência para ilustrar a divisão internacional do trabalho ainda presa às lógicas de "centros" e "periferias". Sua proposta de um *sistema-mundo moderno capitalista* é uma ferramenta metodológica riquíssima para desconstruir o eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p.109-110; BALLESTRIN, 2013, p.99-103).

Aníbal Quijano (1992) propôs o conceito de *colonialidade do poder* para descrever a estruturação e manutenção das formas de exercício do poder que se propagou com a expansão do colonialismo europeu. Essas estruturas de poder geram discriminações sociais que são codificadas a partir das lógicas de raça, etnia e nação, categorias tidas como ahistóricas e naturais a partir de pretensões "racionais" e científicas ou objetivas. A codificação proposta é completamente irracional, e hoje observamos que os corpos mais violentados, explorados e discriminados no mundo são os membros das populações categorizadas em raças, etnias e nações colonizadas depois da descoberta das Américas.

Diante desse contexto, as contribuições do Grupo Latino-Americano ajudaram a redefinir o original "projeto Moderno" e "globalizado", com princípios humanitários e totalizantes para seu sentido primordial, de infraestrutura violentamente exclusiva, como evidenciado pelas histórias das nações americanas. Os autores do grupo se apresentam como pioneiros (LATIN AMERICAN SUBALTERN STUDIES GROUP, 1993, p.112-116) e fazem referências entre si constantemente. De acordo com Joaze e Grosfoguel (2016, p.17), até poucas ideias do grupo são genuinamente inovadoras, pois a maior parte está pautada nas produções de intelectuais negros e negras, alguns citados pelos autores do grupo e outros não. Para embasamento teórico consistente, dialogamos com as produções do grupo pois fornecem categorias de análise ricas e sistemáticas, especialmente as contribuições sobre a geopolítica do conhecimento (BALLESTRIN, 2013, p.103-105).

Alguns autores do Grupo Latino Americano se distanciaram devido às divergências teóricas, como as críticas de Mignolo às transposições das teorias europeias e indianas para analisar as realidades latino americanas. Mignolo, então, presa pelo esforço dialógico entre os trabalhos produzidos de cada *locus de enunciação* no mundo (BALLESTRIN, 2013, p.103-105). Assim, em 1998 surgiu o Grupo Modernidade/Colonialidade contando com a participação de Mignolo, Grosfoguel, Quijano, o venezuelano Edgardo Lander e o argentino-mexicano Enrique Dussel, entre outros. A maior parte dos autores do Grupo Latino Americano não migrou para o novo grupo, este que propõe uma radicalização do argumento pós-colonial, corrente epistemológica chamada, agora,

de *decolonial*. Esses autores passaram a criticar os trabalhos anteriores que bebiam, sobretudo, na fonte pós-moderna de Foucault, Gramsci, Derrida e Guha, sendo apenas Guha um autor que produz do Sul global (BALLESTRIN, 2013, p.96).

Ainda carente de intelectuais brasileiros, os autores e as autoras do novo grupo produziram um repertório de categorias, conceitos e raciocínios que os marcam com um vocabulário e identidade própria visando renovar a análise das ciências sociais na América Latina (BALLESTRIN, 2013). Nessa perspectiva, o conceito chave de *colonialidade* foi então esmiuçado em três vertentes principais de atuação: *colonialidade do poder, saber e ser*. O primeiro é o principal, pois articula todo o contexto de produção dos outros. A colonialidade do poder remete à matriz colonial do poder que calcificou o controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais. A colonialidade do ser parte das definições científicas de gênero, sexualidade e raça, e abarca também a hegemonia das cosmovisões e religiões globalizadas. A marginalização dos conhecimentos "periféricos" de fora da Europa exemplifica a colonialidade do saber. A articulação do poder herdado do colonialismo nas esferas políticas e econômicas garantiu a codificação da produção do saber e das formas de ser. Quijano defende que

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (Quijano, 2000, p.342).

De acordo com a proposta do autor, apresentamos as três linhas de classificação que levaram à formação do capitalismo mundial e colonial/moderno, a saber: raça, gênero e trabalho (QUIJANO, 2000). Seguindo o trajeto dessas três linhas encontramos a ordenação de conflito, dominação e exploração. O essencial aqui é que cada linha foi aparada pelas epistemologias científicas modernas e, por muito tempo, foram aceitas como devir "natural" da humanidade.

Mbembe chama atenção ao *poder do falso* que a limitada epistemologia científica europeia ergueu na era moderna, fundamentalmente arraigada às noções de ciências raciais tão proferidas ao longo do século XVIII e XIX. Com outras palavras, o poder do falso diz respeito a irracionalidade da proposta racional europeia (MBEMBE, 2014a, p.25-44). O racismo estruturado e

institucionalizado na sociedade globalizada é capaz, ainda hoje, de ser reproduzido e até internalizado. Toda violência colonial, discriminatória e de segregação é fruto de uma doença social propagada pelo constante peso do drama racial e suas heranças, como Frantz Fanon (2008) denunciou na segunda metade do século XX.

Podemos, assim, falar em um enclausuramento do Espírito da Humanidade, em diálogo com Mbembe (2014a, p.26-44). Diariamente, em níveis globais e nacionais, as populações enfrentam as violências e discriminações que ecoam da “metrópole” nas “colônias”. As crises de refugiados do Oriente Médio e dos países africanos, o conflito territorial entre palestinos e israelitas, os conflitos no campo que ainda dizimam populações originárias/indígenas e a violenta guerra às drogas que se traduz em uma guerra às populações negras e pobres são feridas óbvias da Humanidade e que possuem suas raízes na estruturação do poder ocidental. Diante dessa realidade, como podemos recuperar a dignidade desta Humanidade complexa e assimétrica?

Em diálogo com os autores do grupo Modernidade/Colonialidade, entendemos o projeto estético, político e ético de superação da trama racial e colonial como um esforço decolonial, pois a *des-colonização* implica a crítica ou denúncia do sistema hegemônico vigente sem necessariamente propor uma alternativa ou saída. Já a proposta decolonial, levantada pelo grupo Modernidade/Colonialidade, é uma proposta epistemológica inovadora que fundamenta as ciências sociais e humanas para melhor enfrentar a realidade e dimensão das heranças coloniais globais e dialogam simetricamente com outras epistemologias. Essa mudança na proposta teórica visa não apenas denunciar ou tecer críticas à epistemologia eurocêntrica, mas seria o chamado "giro" decolonial. O giro decolonial marca a passagem da descolonização, como denúncia e identificação das estruturas coloniais permanentes para a descolonização como esforço epistemológico para identificar novas alternativas para a Humanidade (BALLESTRIN, 2013, p.105-108).

### **Os Caminhos Possíveis para Além da Colônia**

Mbembe descreve a humanidade como quem vive em uma grande noite antes da vida, sendo a vida a condição de dignidade. Com isso, reconhecemos a necessidade de retomar o sentido primitivo dos acontecimentos históricos a partir da provincialização da Europa para tornar vivo a concepção nova de uma Humanidade digna (MBEMBE, 2014b, p.20-30;

CHAKRABARTY, 2000). Da mesma forma que a Europa conseguiu provincializar o resto do mundo e "marginalizar" os povos "Outros", o movimento deve ser retribuído. Assim, os "Outros" devem provincializar a Europa. Não tratamos aqui de uma "eurofobia" ou rejeição de tudo que a Europa produz ou representa, pois como elucidado pelo grupo Modernidade/Colonialidade a partir do conceito da diferença colonial de Mignolo (2003, p.79-85), as produções decoloniais surgem de um *locus* de enunciação contextualizada nas "ruínas" ou periferias do projeto Moderno. Dessa forma, se faz necessário manter um diálogo entre as produções decoloniais e a Europa. Este diálogo pode ser fundamentado na aceitação e propagação do projeto, ou a partir de uma crítica ao mesmo, mas a Europa será componente do diálogo.

Aqui nos deparamos com o conceito de transmodernidade de Dussel (2000, p.29-31), onde a Razão é pensada a partir da diversidade global ou pluriversal, ideia que rompe com a proposta de pensar a alteridade dentro do universal onde podemos partir da diversidade do pensamento universal. Desse modo, situamos as duas dimensões do conhecimento. A primeira universal, como característica de certas espécies de seres vivos, e a segunda como local no sentido de não existir em um vácuo, isto é, está contextualizada.

Podemos, então, dialogar com o conceito de interculturalidade, defendido pela norte americana erradicada no Equador, Catherine Walsh (2009). Participante do grupo Modernidade/Colonialidade essa intelectual elaborou trabalhos sobre a pedagogia decolonial defendendo a necessidade de uma sociedade global intercultural. Para aprofundar em seu conceito de interculturalidade devemos examinar as propostas multicultural e pluricultural. Ambos tratam de recomendações epistemológicas para enxergar a diversidade humana diante de sua universalidade.

As propostas multicultural e pluricultural são descritivas, ao reconhecer as diversas culturas humanas em um dado local para aumentar o respeito e a tolerância. De origem ocidental, o multiculturalismo gerou um relativismo cultural que apaga as diferenças sociais e econômicas, e trata as culturas como independentes, ainda mais quando utilizado pelos grupos neo-liberais que defendem as teorias multiculturais para negociar a adesão ao mercado capitalista internacional (WALSH, 2009, p. 14-21). O pluriculturalismo, mais usado nas Américas, parte dos locais onde a mistura cultural e miscigenação foram dominantes. O primeiro implica a existência de culturas independentes e sem relação com uma universalidade da cultura dominante. Já o segundo, demarca a coexistência de variadas culturas dentro de uma área territorial sem relações simétricas ou

coerentes. Apesar dessas diferenças, ambos os termos são constantemente utilizados sem distinção, pois são bastante distintos da interculturalidade (WALSH, 2009, p.16-25).

A interculturalidade não pode ser descritiva, pois não existe ainda. Este termo é um projeto a ser elaborado a partir da rejeição completa de uma singularidade ou universalidade humana. Com a interculturalidade não se pretende dialogar as especificidades locais com uma universalidade globalizante humana, mas sim, ir além do respeito e da tolerância para criar sociedades e culturas novas a partir das relações mútuas e recíprocas. Cria-se, então, uma universalidade com base nos diálogos locais, de baixo para cima. A base do diálogo deve ser de reciprocidade entre as diferenças e com respeito à dignidade humana, negando qualquer espaço à violência ou subjugação do outro.

A promoção dos projetos intercultural, transmoderno e decolonial seguem de mãos dadas no caminho de uma humanidade mais justa e racional, mas não existe caminho ou vitória sem passar pelo campo educacional. A Educação e o ensino formal foram institucionalizados pela modernidade e seguem totalmente imersos nas muitas contradições e hipocrisias científicas e políticas. A Educação é fundamental para o desenvolvimento de qualquer cultura, povo, sociedade e especialmente de qualquer indivíduo. Sabendo da importância da Educação, não existe possibilidade de autonomia ou autodeterminação identitária ou política sem a fundamentação de uma educação libertadora e crítica (FREIRE, 1981).

O senso crítico é o maior inimigo do projeto Moderno universalizante, pois conta com uma adesão dogmática e imperialista. A modernidade busca esmagar qualquer pensamento divergente e cria mecanismos de vigilância e repressão para garantir a ordem estabelecida, silenciando as críticas e impedindo o surgimento de ordens diferentes. A proposta da educação moderna segue nesta função, como instituição disciplinadora que prepara o indivíduo para o mercado de trabalho e a vida social seguindo a ordem hegemônica.

O autor mais notável que levanta a crítica a essa proposta educacional é o brasileiro Paulo Freire. Suas obras publicadas a partir de 1960 repercutiram no mundo inteiro e revolucionaram os cursos de Pedagogia e a área da Educação. Sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1981), por exemplo, é um diálogo com *Os Condenados da Terra* de Fanon (1968) onde Freire tenta esboçar os caminhos para uma revolução cultural libertadora por meio da Educação. Suas ideias eram vistas como subversivas no contexto da polarização da Guerra Fria e as ascensões dos governos militares pela América Latina, então Freire foi perseguido constantemente.

Exilado no Chile em 1968, Freire escreveu a *Pedagogia do oprimido* (1981) e propunha estimular a autonomia crítica e retomar a agência política do indivíduo, o que era totalmente contra os ideais imperialistas modernos que norteavam a Ditadura no Brasil. Para Freire (1981), não há subjugação possível numa mente crítica e pensante. A partir destas mentes críticas que surgiram todas as insurgências contra a ordem hegemônica opressiva, e são dessas mentes pensantes que poderá surgir uma nova ordem inclusiva, horizontal, simétrica e universal em sua diversidade. A Educação é a primeira e última chamada para essa luta em prol de uma Humanidade digna, entretanto é necessário o senso crítico para enxergar a urgência desta luta.

Até o presente momento, compartilhamos as ideias de Paulo Freire sobre os espaços múltiplos da formação educacional. Para mais, seguiremos tratando do aspecto institucional e formal da Educação, isto é, o ambiente escolar. Num país que possui dimensões geográficas continentais como o Brasil é impossível falar em um ambiente escolar típico, sem enxergamos por meio da lente socioeconômica e racial. Através da perspectiva socioeconômica e racial, fica cada vez mais nítida as coexistências das variadas realidades escolares pelo Brasil. As desigualdades social, racial e de gênero existentes no Brasil são incontestáveis, entretanto devemos questionar se a estrutura educacional produz ou *re*-produz essa estratificação?

Para buscar responder esse questionamento podemos dialogar com duas correntes teóricas de análise. A primeira delas diz respeito à perspectiva da industrialização liberal meritocrática. A segunda, por sua vez, está na perspectiva da reprodução social (PICANÇO, 2015, p.146-149). Por um lado, a perspectiva da industrialização especula o desenvolvimento econômico como meio para se igualar as condições de acesso à Educação e fica ao critério do investimento ou capacidade de cada indivíduo buscar seu conhecimento. Essa visão é bastante perigosa, na medida em que apaga as cargas históricas raciais e coloniais que estão bastante vivas no cotidiano brasileiro e global, que dificilmente serão superadas pelo mero desenvolvimento industrial ou tecnológico. É uma união lógica da noção de industrialização como progresso e a proposta inicial da escola moderna europeia de adoção de costumes hegemônicos.

A perspectiva de reprodução social, por outro lado, se opõe a essa visão na medida em que põe em cheque a hegemonia que rege as normas escolares e educacionais diante da diversidade e desigualdade existentes no país. Podemos reconhecer, então, como o ambiente escolar serve para "filtrar" os alunos que se adequam ou não às normas e costumes hegemônicos, excluindo indivíduos

fora do padrão proposto. Padrão misógino, racista, machista, homofóbico, xenofóbico e intolerante herdado das experiências coloniais (PICANÇO, 2015, p.146).

A discussão histórica e a luta por uma narrativa inclusiva e plural é esmagada pela carga dos padrões ocidentais tanto nas instituições que delimitam currículos escolares, como nas instituições onde são aplicados e ensinados a História unilateral, desenvolvimentista e "escrita pelos vencedores". A primeira subjugação possível de um corpo é a negação de sua História. Sem sua ancestralidade, seu trajeto ou sua narrativa o indivíduo fica à mercê de qualquer força política dominante desprovido de senso crítico.

Para combater o discurso da hegemonia ocidental nos termos das análises construídas por este trabalho, analisaremos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como objeto estratégico que minimiza a dimensão das heranças coloniais e não propõe inovações pontuais para quebrar com as hegemonias culturais.

## **A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

A Constituição brasileira de 1988 inovou imensamente nas questões sociais e educacionais, instaurando um federalismo cooperativo entre os entes federados, encarregados de garantir o ensino público de qualidade. Nessa divisão ficou a cargo da União, o papel de organizar o sistema federal de ensino com funções de caráter redistributivo, supletivo e assistencialista. Cabe à União garantir o "padrão mínimo de qualidade" da formação dos professores, da estrutura física e dos materiais didáticos. Diante dessa organização, podemos afirmar que o Governo Federal é encarregado de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), fiscalizar sua aplicação e garantir a distribuição de recursos para os demais entes federados através do Ministério da Educação (MEC).

É de responsabilidade dos Estados-membros, municípios e do Distrito Federal garantir e ofertar ensino fundamental e médio segundo as Diretrizes Nacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9.394/96 regulamentou a Educação no pós-Ditadura, reafirmando-a como direito inegável de cada cidadão e explicitando as funções de cada ente federado na garantia do ensino nacional. Dessa forma, a partir da LDB foram instaurados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para delimitar as competências a serem trabalhadas nos currículos de cada escola.

Em 2014 foi iniciado o processo de elaboração da BNCC com a proposta do Currículo da Educação Básica ser mais específica e direcionada quando comparada às dos PCNs. Através de uma comissão escolhida pelo MEC para elaborar a BNCC, a primeira versão da proposta foi publicada em setembro de 2015 sem os componentes referentes a disciplina de História, divulgada apenas em outubro do mesmo ano (CALIL, 2015, p.39). Essa primeira versão apresentava uma possibilidade de inovar os currículos brasileiros e, em especial, rompendo com o eurocentrismo naturalizado no ensino de História. Sem explicações oficiais, a discussão acerca da proposta foi encurtada, embora sendo claramente a seção mais controversa e polêmica a ser elaborada.

Não podemos deixar de notar que o Currículo e ensino de História incidem com força nos assuntos sociais da época. A discussão sobre ensino de História é um campo fértil para a discussão sobre narrativas, identidades e valores de uma sociedade, pois é essencial garantir um debate amplo e digno para determinar as diretrizes. Dessa forma, sobre a formação do ser humano como sujeito histórico, devemos considerar

O sentimento de pertencer a um lugar, a um grupo no qual desempenhamos um papel social, ao qual estamos emocional e afetivamente ligados e com o qual nos identificamos, é muito importante para o ser humano e para sua formação como sujeito histórico. [...] A escola, e em especial o ensino de História, desempenha um papel fundamental como espaço privilegiado para a difusão e consolidação de ideias, imagens e saberes associados à educação política, os quais podem contribuir para a formação de identidades (PIROLA, J.; DIAS, M., 2011, p.173-174).

Em termos gerais, o primeiro grupo ao qual pertencemos é a Nação. O conceito de Nação fora herdado da Modernidade europeia e chegou ao Brasil com a proclamação da República em 1889, fomentando a noção de "povo brasileiro". As nações europeias são definidas como povos unidos pelo território e pelas etnias e línguas. Quando entra o pressuposto das diferenças raciais que hierarquizam as etnias, complica o caso da Nação brasileira, pois este pressuposto perdurou por séculos no discurso científico.

Os currículos de História no Brasil, portanto, devem se encarregar de contextualizar as múltiplas identidades existentes no país e delinear o trajeto da formação dos grupos distintos que coexistem no território brasileiro. Através da experiência colonial, o fundamento nacional de unidade étnico-racial prolifera o racismo e a desigualdade social. Neste contexto, é de extrema

importância que o debate sobre o ensino de História tenha como objetivo reconhecer tal conjuntura e orientar a formação de identidades politizadas, conscientes e críticas que serão capazes de superar estes obstáculos hercúleos.

No processo de elaboração do BNCC, os conteúdos de História foram debatidos de forma problemática, conforme afirma Calil (2015, p.40-42). A primeira versão foi debatida por cerca de cinco meses, sendo encerrada em março de 2016 as consultas públicas, e publicada em maio de 2016 a sua segunda versão. Dentre os cinco meses de discussão, três foram no período sem aulas nas universidades, o que provocou uma dispersão das comunidades acadêmicas, o que dificultou cada vez mais as reuniões e debates sobre o tema (CALIL, 2015, p.41). Essa primeira versão publicada fora fortemente criticada e, posteriormente, revisada. A segunda versão apresentou algumas alterações notáveis no que diz respeito ao currículo de História, portanto, propomos uma análise comparativa das primeira e segunda versões. Vale notar que uma terceira versão foi apresentada, mas possui apenas os conteúdos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

A organização da BNCC se dá a partir de objetivos gerais e componentes curriculares das quatro grandes áreas que são divididas em 14 disciplinas. Na categoria de Ciências Humanas encontramos a História, juntamente com Geografia, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso. Recorrente polêmica nas discussões sobre ensino no Brasil, o ensino religioso permanece como uma matéria obrigatoriamente ofertada pela escola, com matrícula facultativa para o aluno (CURY, 2004, p.184-187).

Como mencionado, a população brasileira é marcada pela heterogeneidade estruturada assimetricamente e pela desigualdade social herdada do colonialismo. A primeira versão da BNCC determina que o ensino de História deve "estimula[r] e promove[r] o respeito às singularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento e ação e às diferenças de credo e ideologia" (BRASIL, 2015, p.241). A justaposição das singularidades com as pluralidades culturais diz respeito à dialética entre igualdade e diversidade que define a Humanidade, mas é uma proposta perdida na segunda versão, que defende a perspectiva de que o ensino de História passe a ser "comprometido com o caráter complexo e plural desses nexos, estimule e promova o respeito às singularidades étnico-raciais e culturais, e à liberdade de pensamento, de ação, de credo religioso e de opções políticas." (BRASIL, 2016, p.155). O documento ao se referir nos termos "nexos históricos que constituem", propõe uma visão essencialista e ultrapassada de cultura, uma vez que,

na verdade, os alunos devem buscar uma visão mais fluída de cultura entre o espaço geográfico e o tempo histórico, como sugerido pela interculturalidade crítica (WALSH, 2009).

Passando aos componentes curriculares do Documento, a primeira versão nomeia quatro eixos para sistematizar os conteúdos: "procedimentos de pesquisa," "categorias, noções e conceitos", "dimensões político-cidadãs" e "representações do tempo". Calil chama a atenção para a desorganização e falta de nexos na maior parte das associações dos eixos com os conteúdos (CALIL, 2015, p.42). O que dizer sobre o ensino de "representações do tempo" na aula da Ciência que estuda o tempo em si e não suas representações?

A primeira versão da BNCC nomeia enfoques predominantes, mas não exclusivos, para cada ano de ensino, a saber: "Sujeitos e Grupos Sociais" (1º ano); "Grupos Sociais e Comunidades" (2º ano); "Comunidades e outros lugares de vivência" (3º ano); "Lugares de vivência e relações sociais" (4º ano); "Mundos brasileiros" (5º ano); "Representações, sentidos e significados do tempo histórico" (6º ano); "Processos e Sujeitos" (7º ano); "Análise de processos históricos" (8º e 9º ano); "Mundos Ameríndios, Africanos e Afro-brasileiros" (1º ano do ensino médio); "Mundos Americanos" (2º ano); e "Mundos Europeus e Asiáticos" (3º ano) (BRASIL, 2016, p.243).

Se observamos a proposta destinada ao 3º ano do Ensino Médio, podemos verificar que os conteúdos sobre "Mundos Europeus e Asiáticos" são estudados majoritariamente a partir da História brasileira, visão intensamente empobrecedora (CALIL, 2015, p.41). A primeira versão propõe uma narrativa nacionalista e patriótica, vício da historiografia europeia tradicional. A relação com nações e outros povos é relevante apenas com relação à história brasileira, quando a BNCC enfatiza "a História do Brasil como alicerce" (BRASIL, 2015, p.242) para traçar "nexos" e "articulações" com as histórias dos outros continentes. A esse respeito, Calil (2015) adverte que

Ao invés de indagar o passado com base nas questões do presente - o que seria um procedimento historiográfico mais adequado -, o que se propõe é pensar o estrangeiro com base na experiência nacional (naturalizada e tomada acriticamente), produzindo-se nexos forçados e empobrecedores e uma leitura acrônica de processos passados interpretados em função de uma experiência particular e de um presente naturalizado. (CALIL, 2015, p.43).

Esta visão "brasilcêntrica" é bastante parecida com a narrativa histórica eurocêntrica tão difundida ao longo dos últimos séculos, ponto de vista que aponta para um retrocesso longe de

propor um diálogo a respeito das Histórias múltiplas existentes. Diálogo este necessário para uma globalização inclusiva, plural e universal.

A primeira versão da base também possui uma falta de referências às populações Antigas europeias nos componentes curriculares de História, devido à falta de "nexos" e "vínculos" com a História brasileira (CALIL, 2015, p.43). A historiografia clássica tem tratado Grécia e Roma como os "berços da civilização" para descrever uma narrativa histórica linear até a Modernidade europeia, narrativa estratégica e redutora como exposto no texto de Dussel (2005), sem considerar, obviamente, que essas civilizações são válidas de estudo quando contextualizadas e bem situadas.

A História da África na primeira versão também aparece tangencialmente, sendo introduzida apenas a partir do século XVI com o tráfico atlântico de escravizados. Esta visão reforça a ideia racista de que o continente africano só possui história a partir do momento que entrou em contato com os europeus. Além deste apagamento, há sete componentes que levam o termo "conquista" para referir à submissão dos povos ameríndios e africanos pelos europeus. Os componentes são: CHHI7FOA081, CHHI8FOA096, CHHI8FOA099, CHHI8FOA100, CHHI8FOA101, CHHI8FOA106, CHHI9FOA140 (BRASIL, 2015). O termo "conquista" para denominar as atuações europeias fora de seu continente sem nenhuma problematização, entretanto, há de se considerar que o termo excluía violência praticada pelos europeus e reforça o eurocentrismo.

Os conteúdos CHHI8FOA100 e CHHI8FOA101 merecem atenção especial, pois o primeiro propõe "conhecer e compreender o contexto político da África subsaariana, às vésperas da Conquista por meio do estudo da diversidade de povos, da formação de estados, como o Reino de Mali", e o segundo "conhecer e compreender o contexto político dos povos indígenas habitantes do território brasileiro, ao tempo da Conquista" (BRASIL, 2015). Não obstante o termo "Conquista" ser antiquado, observamos, também, há um anacronismo evidente ao associar a organização do reino Mali à um "estado" e propor uma análise política como se fosse possível decantar as relações políticas das organizações sociais tradicionais, organizações que são simultaneamente políticas, econômicas e culturais (CALIL, 2015, p.45).

Contudo o mais surpreendente é a ausência de qualquer menção ao sistema capitalista vigente há séculos. Conforme destaca Calil (2015, p. 43), "os termos capitalismo, capital e burguesia estão inteiramente ausente da proposta, abolindo do estudo de História conceitos imprescindíveis para a compreensão do mundo contemporâneo". A própria Revolução Industrial é citada apenas nos conteúdos de Física. Diante disso, nos questionamos se a Revolução Industrial e

o Capitalismo não possuem nexos com o Brasil ou a colonização das Américas, conforme a análise apresentada.

A concepção de História proposta pela primeira versão é de uma "História em migalhas", de fragmentação desarticulada, que depende de nexos tênues para reforçar uma ideia de Brasil que existe apenas a partir de 1492. As faltas dos conteúdos aqui mencionados são contrapostas pela repetição de vários outros conteúdos sem justificáveis coerentes. O que podemos constatar sobre a primeira versão é que, os especialistas indicados para sua elaboração, estão longe de possuir uma heterogeneidade para promover uma discussão ampla sobre os conteúdos. Este fato aliado às consultas públicas que foram feitas por meio de questionários sobre satisfação com os conteúdos, com respostas predefinidas para indicar concordância ou discordância, indica uma discussão superficial e incapaz de conciliar os variados pontos de vistas históricos existentes no Brasil.

Não podemos deixar de afirmar que a primeira versão da base propôs uma ruptura com o eurocentrismo onipresente até então, porém de forma incompleta. Substituir a Europa pelo Brasil como o "centro" da História carrega as mesmas limitações e corre os mesmos riscos de disseminar a xenofobia e a intolerância. Identificamos aqui um "ocularcentrismo", proposta de atribuir um valor absoluto a uma visão global, negando essa visão como fruto de experiências locais e historicamente construídas (CONCEIÇÃO, 2016, p.94).

Libertar a História do eurocentrismo não implica rejeitar tudo que é europeu, como a primeira versão da Base propõe ao apagar conteúdos fundamentais como a Revolução Industrial e o Capitalismo, e empobrecendo o estudo de outros como a Revolução Francesa que seria estudada apenas em relação às independências americanas. A maneira de evitar o ocularcentrismo, portanto, seria de reconhecer toda História de cada povo como igualmente válida e legítima, o que impossibilitaria a formação de um currículo como defende Silva Júnior (2016, p. 93) onde a "currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos".

Voltamos à questão de como validar socialmente os conhecimentos. Obviamente os especialistas indicados pelo MEC e a consulta pública limitada e desestimulada, não contemplou a complexidade da condição brasileira, o que nos leva a indagar sobre as verdadeiras forças que articulam este debate e seus resultados. Nesse sentido, primeiramente, há uma falta de distinção entre os discursos públicos e privados onde o público deve ser construído a partir da pluralidade de

cidadãos privados. O que encontramos, entretanto, é a força retumbante de grupos sociais específicos como alguns religiosos e grupos de interesses neo-liberais.

Silva Júnior (2016, p.93-94) exemplifica a proximidade entre as propostas de avaliação do BNCC com o Núcleo Comum utilizado na maioria dos Estados no Estados Unidos. Este modelo é fundamentado pela regulação baseada na avaliação, influência dos modelos privados de gestão. Os custos para aplicar e produzir tais padrões favorece a privatização do ensino e reforça a hegemonia neo-liberal das empresas predatórias.

## **A BNCC REVISADA**

Voltando a nossa atenção à versão revisada da Base, iniciaremos nossa análise a partir dos conteúdos do 5º ano. A primeira versão exige que os alunos entre 9 e 10 anos de idade sejam capazes de "problematizar os significados e os sentidos dos símbolos nacionais – hino, bandeira, brasão, selo" [CHHI5FOA059] (BRASIL, 2015, p.250). A segunda versão retoma o sentido estritamente eurocêntrico com a proposta de "compreender o significado do conceito de civilização, relacionado com o surgimento da escrita, das cidades, das formas de hierarquização social e da centralização política e religiosa" [EF05HI07] (BRASIL, 2016, p.303). Como o uso da palavra "Conquista", a "civilização" aqui está totalmente ligada às definições europeias. São desconsiderados os povos nômades e as culturas orais existentes tanto na África, como nas Américas.

A associação entre o conceito eurocêntrico de civilização aparece recorrentemente como característica que distingue um povo de outro ao "comparar as formas de vida dos 'primeiros homens' com as das primeiras civilizações" [EF05HI17] (BRASIL, 2016, p. 307). O segundo ciclo do Ensino Fundamental é marcado pela História predominantemente europeia e reaparece no componente EF09HI03 a Revolução Industrial, bem como Grécia, Roma e Macedônia evidentemente presentes.

Podemos argumentar a arbitrariedade de certos conteúdos presentes no componente EF06HI04 como "conhecer o papel do teatro (tragédia) na Grécia enquanto forma de apropriação do espaço público" (BRASIL, 2016, p. 462), ou no componente EF06HI05 que propõe "valorizar as contribuições do pensamento grego para a Matemática e para o conhecimento da natureza"

(BRASIL, 2016, p. 462) em detrimento às contribuições dos povos árabes que inventaram a Matemática. Ressaltamos, ainda, que existem apenas três menções às populações árabes na segunda versão inteira, comparada à única menção na primeira versão.

Identificamos, também, outras melhorias em certas revisões, como podemos observar no componente EF05HI14 ao “identificar características dos grupos étnico-linguísticos que habitavam as regiões que, posteriormente, corresponderiam aos domínios coloniais de Portugal na América” (BRASIL, 2016, p.305). Não há outras menções às "Conquistas" das Américas, e o território é delimitado com tom neutro ao invés de referir a estes espaços como "territórios brasileiros" como aparecia na primeira versão anacronicamente.

O estudo do Capitalismo volta na segunda versão em apenas quatro unidades, mas os conceitos de burguesia e proletariado continuam inexistentes. O Comunismo aparece apenas uma vez no componente EF09HI25 ao “comparar os grandes embates ideológicos entre o liberalismo, conservadorismo, comunismo e social democracia” (BRASIL, 2016, p.475). No que tange à História das mulheres teve duas menções na primeira versão, ampliada para sete na versão revisada.

Existe uma referência aos direitos dos homossexuais nos conteúdos de História da segunda versão apenas, porém, na primeira versão, houve duas menções sobre a homossexualidade. A primeira menção está presente na área de sociologia e a segunda menção na área de biologia onde é proposto discutir "as diferentes explicações para homossexualidade", sendo que o conteúdo especifica "compreender que o fenótipo resulta das complexas relações entre processos genéticos, epigenéticos e ambientais" [CNBI3MOA003] (BRASIL, 2015, p.200). Observamos, nesta temática, que não há menção às populações transexuais em nenhum dos documentos.

Um aspecto notável da segunda versão é a interdisciplinaridade entre as Ciências Humanas para o Ensino Médio. Este aspecto está ligado à proposta de reforma do Ensino Médio que está em trâmite atualmente junto com a BNCC, sendo a proposta inicial do Governo de inaugurar a reforma do Ensino Médio com a adoção da BNCC. Por uma série de motivos, destacamos a pressão de estudantes, sindicatos e professores contra a reforma, motivo pelo qual a terceira edição da Base não inclui, ainda, os conteúdos do Ensino Médio.

De acordo com Santos Júnior (2015, p. 93-94) e Callil (2015, p. 40) é inegável que há uma clara influência de interesses neo-liberais atuando na elaboração da BNCC, entretanto, a tendência neo-liberal está notavelmente mais forte na proposta de reforma do Ensino Médio. Uma das

propostas mais criticadas é a divisão do Ensino Médio em cinco áreas de especialização. A partir do 1º ano do Ensino Médio o aluno deve optar por uma das cinco áreas ofertadas, a saber: "Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional." (BRASIL, 2017, art. 4).

A proposta de um Ensino Médio Técnico e Profissionalizante pode ser interpretado de algumas maneiras. A primeira, como uma opção para jovens que não identificam com o ensino tradicional; como um enxugamento de conteúdos exigidos de cada aluno restringindo, assim, sua formação completa e crítica; ou como uma forma de subsidiar o treinamento de mão de obra produtiva, um custo até então normalmente arcado pelas empresas privadas. A segunda visão é defendida por Vania Cardoso da Motta e Gaudêncio Frigotto através de uma análise dos motivos da urgência por parte do Governo Federal em aprovar a reforma do Ensino Médio. Essa mesma visão pode ser interpretada à luz dos conceitos da teoria social crítica de Gramsci e Florestan Fernandes, em especial os debates sobre trabalho-educação (CARDOSO; FRIGOTTO, 2017). Ramos e Frigotto (2016) definem a proposta de reforma como uma "contra-reforma" no sentido gramsciano, ao referenciá-la como iniciativa da classe dominante que busca restaurar contextos ultrapassados, como a ideologia do capital humano e a lógica de mercado liberal.

Não faz parte do objetivo deste trabalho apresentar uma análise aprofundada a respeito da proposta de reforma do Ensino Médio, entretanto é de fundamental importância destacar o entrelaçamento desta proposta de reforma com a BNCC. Se aprovada, a reforma do Ensino Médio, qualquer inovação no currículo de História, terá repercussões mínimas na sociedade, pois é neste nível da Educação Básica que são estudados de forma coerentemente as relações históricas com as construções do presente, especialmente a naturalização das violências e das intolerâncias do senso comum. Fica claro que, se os alunos terão cinco opções de currículo para o Ensino Médio, fica evidente que o número de pessoas com acesso à formação crítica histórica será reduzido mais ainda.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

À luz dos conceitos pós-coloniais e decoloniais, as propostas da BNCC ficam muito a desejar. A primeira versão desloca o ocularcentrismo da Europa para o Brasil na tentativa de uma afirmação de autonomia e uma crítica ao eurocentrismo incompleta. As propostas decoloniais clamam por uma totalidade construída de baixo para cima, a partir de diálogos horizontais e simétricos entre as Histórias.

Esta visão dialógica é melhor representada na segunda versão da base, embora os vícios eurocêntricos continuem presentes. A essência do problema das duas bases está em seus processos de elaboração através do simulacro de um debate democrático para promover interesses duvidosos. No contexto da Educação de um país, não há crime maior contra a população do que a articulação do ensino contra os interesses da população. Observamos a força dos *lobbies* neo-liberais na elaboração das bases, fato espantoso que serve interesses privados que estão sempre na contramão dos interesses da população em geral, sem contar com a proposta da reforma do Ensino Médio.

Infelizmente existe pouca perspectiva para qualquer debate democrático e minucioso a respeito destas reformas. O que resta é a resistência individual e coletiva que contará sua própria História crítica e plural a partir das vivências de cada grupo social. Na escola, com ou sem normas ocularcentricas, excludentes e conservadoras, a resistência existe em cada aula e em cada proposta pedagógica que vai ao encontro da violência epistêmica, simbólica ou física.

A construção antidemocrática das propostas aqui analisadas condiz com a situação antidemocrática que se encontra no Brasil atualmente, onde se encontra um governante que possui índices de reprovações históricas, não eleito democraticamente e entrincheirado no meio de um dos maiores escândalos de corrupção existente. Desde sua independência, o Brasil se encontra num estado de exceção intermitente, mas quase permanente, estrategicamente mascarado de democrático. A partir deste descompromisso com a população brasileira, o governo atual segue promovendo reformas radicais e antipopulares, fato permitido pela clara carência de uma consciência histórica coletiva da população brasileira.

Termino como comecei, isto é, desesperado pelo peso esmagador da consciência que enxerga tal conjuntura que, ao mesmo tempo, é confiante na busca da existência de alguma possibilidade de redenção, por meio da consciência histórica popular fundamentada pela Educação, e em especial, o ensino de História.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AWASOM, N. F. & BOJANG, O. M. 'The bifurcated world of African nationalist historiography', *Lagos Historical Review*, n. 9, p.22-42, 2009.
- BALLESTRIN, Luciana. "América Latina e o giro decolonial". In *Revista Brasileira de Ciência Política*. Brasília, n. 11, p.89-117, Aug. 2013.
- BERNARDINO-COSTA, J., & GROSFOGUEL, R. "Decolonialidade e a perspectiva negra." In *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n.1, p. 15-24, 2016.
- BISWAS, A.. "Research note on subaltern studies." In *Journal of Literature, Culture and Media Studies*, 1(2), 200-205, 2009.
- BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fev. de 2017**. Brasília, DF, mar. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: 2a versão revista**. 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 15 novembro 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: apresentação**. 2015. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 15 novembro 2017.
- BUTLER, Judith. *Bodies that Matter: on the discursive limits of 'sex'*. New York, Routledge, 1997.
- CALIL, Gilberto. "Uma história para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC/História". *Revista Gira mundo*, v.2, n.4. p. 39-46, 2015.
- CARDOSO D.M, Vânia, & FRIGOTTO, Gaudêncio. "Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017)". *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.
- CHAKRABARTY, Dipesh. *Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference*. Princeton, University of Princeton. 2000
- CONCEIÇÃO, Maria Telvira. "O ocularcentrismo da base curricular de história." In *Revista do Laboratório de história*, Porto Alegre, n. 4, vol. 3, 2016, p. 93-97.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. "Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente." In *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, Dec. 2004, p. 183-191.
- DERRIDA, J. *Espectros de Marx*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- DUSSEL, Enrique. "Europa, modernidad y eurocentrismo" In Lander, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*, Buenos Aires: Coleção Sul Sul; Clacso, 2005.

- FANON, Frantz. *Condenados da terra*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1968.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras branca*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, revisão de Ligia Vassalo. Petrópolis: Vozes, Lisboa : Centro do Livro Brasileiro, 1972. 260p
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.
- GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. São Paulo: Marco Zero, 1982.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*, vol. 1. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999, p. 57-97.
- GROSFUGUEL, Ramón. "Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatros genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI". In *Tabula Rasa*, (27). Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. 2013.
- HALL, Stuart. "Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite". In: *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003: p.101-128.
- LATIN AMERICAN SUBALTERN STUDIES GROUP. "Founding Statement." *Boundary 2*, vol. 20, no. 3, 1993, pp.110–121. *JSTOR*, JSTOR, [www.jstor.org/stable/303344](http://www.jstor.org/stable/303344).
- MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto comunista*. São Paulo, Boitempo, 2005.
- MBEMBE, Achille. *África Insubmissa. Cristianismo, poder e Estado na sociedade pós-colonial*. Mangualde; Ramada: Edições Pedagogo; Luanda: Edições Mulemba, 2013.
- MBEMBE, Achille. "As formas africanas de auto-inscrição". In *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, ano 23, n. 1, p.171-209, 2001.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Lisboa: Antígona, 2014 a.
- MBEMBE, Achille. *Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizada*. Mangualde; Ramada: Edições Pedagogo; Luanda: Edições Mulemba, 2014 b.
- MIGNOLO, W.D. "Coloniality of Power and Subalternity", In: I. Rodríguez (ed.) *The Latin American Subaltern Studies Reader*. Durham, NC: Duke University Press, p.425-444, 2001.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias Globais projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003
- PICANÇO, Felícia. Juventude por cor e renda no acesso ao ensino superior: somando desvantagens, multiplicando desigualdades? In *Revista brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo , v. 30, n. 88, p.145-181, Junho 2015 .
- PIROLA, J.; DIAS, M. "Ensino de História e consciência histórica latino-americana." In *Revista Brasileira de História*, São Paulo: v.31, n.62, p.173-191.

- QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad del poder y clasificación social". In *Journal of world-systems research*, v. 11, n. 2, p.342-386. 2000.
- QUIJANO, Aníbal. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina." In: Lander, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Coleção Sul Sul; Clacso, 2005.
- RAGO, Margareth. "O efeito-Foucault na história brasileira." In *Tempo Social, Rev. Sociol. USP*, São Paulo: v. 7 (1-2): p. 67-82, out. 1995.
- RAMOS, Maise Nogueira, & FRIGOTTO, Gaudêncio. "Medida provisória 746/2016: A contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016". *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas: n. 70, p. 30-48, 2016.
- RIBEIRO, Darcy. *O Processo Civilizatório: etapas da evolução sociocultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- SAID, Edward. *Orientalismo. O oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras. 1996.
- SANTOS, Milton. *A cidade nos países subdesenvolvidos*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A., 1965.
- SHOHAT, Ella. "Notes on 'post-colonial'". In *Social Text*, 31-32: p. 99-113, 1992.
- SILVA JÚNIOR, Astrogildo. "BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo." *Eccos Rev. Cien.*, São Paulo: n. 41, p. 91-106, 2016.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. "Can the subaltern speak?", in C. Nelson e L. Grossberg (orgs.), *Marxism and the interpretation of culture*, Londres, Macmillan, pp.67-111, 1988
- WALLERSTEIN, Immanuel. "La creación del sistema mundial moderno." In: BERNARDO, L. *Un mundo jamás imaginado*. Bogotá: Editorial Santillana, 1992.
- WALSH, Catherine. "Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver". In: CANDAU, Vera Maria. *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Companhia das letras, 2009. pp. 12-42.