

**DECOLONIZAR A COGNIÇÃO HISTÓRICA: EM BUSCA DE OUTRAS
EPISTEMES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

***DECOLONIZING HISTORICAL COGNITION: IN SEARCH OF NEW
EPISTEMS FOR THE TEACHING OF HISTORY***

Rafael Gonçalves Borges¹

RESUMO

O presente texto consiste em um primeiro esforço de aproximação entre duas perspectivas teóricas com as quais nos identificamos e que se apresentam como linhas de pesquisa e atuação bastante profícuas no cenário intelectual brasileiro. A primeira delas diz respeito às reflexões sobre o ensino de História a partir da Didática da História e sua preocupação em tematizar a consciência histórica como ponto de partida e chegada do ensino da disciplina, favorecendo a cognição e a literacia históricas. A segunda linha é a que parte do pensamento decolonial e de seu repertório conceitual para interpretar as sociedades e as práticas sociais do mundo pós-colonial. Desse lugar, problematiza-se quais possíveis contribuições podem ser oferecidas ao ensino de História enquanto prática e à Didática da História enquanto subdisciplina da ciência histórica, considerando-se o modo pelo qual epistemologias marginalizadas pelo pensamento Ocidental de matriz eurocêntrica influem na cultura histórica de sociedades não-modernas.

PALAVRAS-CHAVE: cognição histórica; Didática da História; decolonialidade; tempo.

ABSTRACT

The present text consists of a first effort of approximation between two theoretical perspectives with which we identify ourselves that stand as lines of research and action very proficient in the Brazilian intellectual scene. The first one occupies itself with the reflections on the teaching of History from the Didactics of History and its concern in thematizing the historical consciousness as the starting point and the arrival of the teaching of the discipline, favoring historical cognition and literacy. The second line is that which parts of decolonial thinking and its conceptual repertoire to interpret the societies and social practices of the postcolonial world. From this place, it is problematized what possible contributions can be offered to the teaching of History as a practice and to the Didactics of History as a subdiscipline of historical science, considering the way in which epistemologies marginalized by Western thought with a Eurocentric matrix influence the historical culture of non-modern societies.

KEY-WORDS: historical cognition; Didactics of History; decoloniality; time.

Introdução

¹ Instituto Federal de Goiás - rafael.borges@ifg.edu.br

O debate sobre a formação de professores e o ensino de História adquiriu, nos últimos anos, um aprofundamento teórico amplo e significativo, visando enfrentar problemas que perduravam por décadas. Até há bem pouco tempo, persistiam nos cursos de Licenciatura em História nacionais o arcaico modelo “3+1” que dicotomizava uma formação teórica nos domínios da produção e da escrita do conhecimento histórico de um lado e a prática do ensino de História de outro. O fosso estabelecido entre essas duas dimensões na formação do professor de História no Brasil – e quiçá, no mundo – fez com que as reflexões sobre o ensino de História estivessem por muito tempo relegadas ao âmbito das ciências da Educação, e da Pedagogia em específico.

Nos últimos anos a apropriação de reflexões teóricas e conceituais da Didática da História alemã e do campo de pesquisa da Educação Histórica de verniz lusitano e inglês vem alterando substancialmente o caráter da formação de professores de História no Brasil, visando ao enfrentamento do abismo considerado pernicioso entre teoria e prática, entre a História que se escreve e a História que se ensina, entre conhecimento acadêmico e conhecimento escolar, além de vislumbrar um ensino de História mais eficaz nos termos de oferta de soluções para as carências de orientação no tempo dos sujeitos. A primeira parte deste texto se esforçará em apresentar um breve levantamento, que não tem a pretensão da exaustão, do que consideramos ser as principais conquistas advindas das reflexões e dos aportes teóricos deste campo de pesquisa para o ensino de História e para a formação de professores de História.

Após este primeiro momento, o texto parte para outro breve balanço conceitual do pensamento decolonial, um arcabouço radicalmente diverso do primeiro apresentado. Considerando-se fundamentalmente autores latino-americanos, nossa preocupação estará direcionada para o desafio de abordar as questões postas pela Didática da História e pela Educação Histórica sob o prisma do pensamento decolonial, num primeiro esforço que julgamos necessário no sentido de problematizar de modo mais acurado o modo pelo qual o ensino de História tem sido teorizado e praticado no contexto brasileiro. Certamente este primeiro esforço não terá êxito em aprofundar tais questões, mas se coloca como uma tentativa primária de limpar o terreno, estabelecer alguns marcos que possam, em termos de trajetórias de pesquisa, redundar em alicerces sobre os quais seja possível erigir novos construtos teóricos que, por sua vez, se traduzam em práticas de ensino mais condizentes com os desafios específicos da realidade social brasileira.

Como tem sido possível perceber nos debates mais urgentes que perpassam as políticas públicas para a educação e para a formação de professores, conceber um ensino de História cada vez mais consciente de sua importância e seguro de suas metodologias e objetivos é de fundamental necessidade para que a disciplina histórica assegure sua autonomia curricular. Assim, tematizar sobre a construção de uma consciência histórica ainda mais apropriada para o cenário brasileiro se mostra como esforço mais do que necessário, o que justifica o empenho que ora empreendemos, cientes, porém, do seu caráter introdutório.

Cognição, literacia e consciência históricas: o tripé fundamental do ensino de História

Não que o problema da formação do professor de História seja um debate recente, mas constata-se nas análises sobre o tema que, durante décadas, os esforços acabaram por se mostrar infrutíferos no que tange à possibilidade de superar problemas e limitações que teimavam em perdurar. Thiago Nascimento (2003) propõe uma periodização para a história da formação de professores de História no Brasil que, apesar das ressalvas necessárias aos marcos e cronologias, oferece um norte para a reflexão em torno do tema. Os períodos seriam:

1) a constituição dos cursos universitários de História ao longo dos anos 1930; 2) a criação da Associação de Professores Universitários de História (Anpuh) e o estabelecimento do Currículo Mínimo para os cursos de História, formulado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), respectivamente em 1961 e 1962; 3) a criação das licenciaturas em Estudos Sociais e o repensar da formação do professor de História nas décadas de 1970 e 1980; e, 4) as Diretrizes Curriculares e a formação do professor de História no início do século XXI (NASCIMENTO, 2013, p. 267).

Ainda que não seja intento aqui aprofundar as especificidades de cada um desses contextos, há pelo menos dois aspectos gerais que merecem destaque para as finalidades deste artigo. O primeiro deles diz respeito ao fato de que, desde a criação dos primeiros cursos de História na década de 1930, consolidou-se uma formação de professores polarizada entre teoria e prática, no que se costuma denominar de modelo “3+1”, ou seja, três anos de disciplinas correlacionadas aos debates historiográficos, e um ano no qual se compartimentavam as disciplinas “pedagógicas” e os estágios. Tal modelo formativo acabou por favorecer a cristalização de um distanciamento entre a produção de conhecimento e a sua comunicação, além de estabelecer uma hierarquia entre esses dois polos, tornando aquele que escreve História superior àquele que a ensina.

O segundo aspecto que podemos destacar é o fato de que esse modelo formativo acabou por colaborar também para que o ensino de História se transformasse em sinônimo de

acúmulo de informações, descrições e datas. Aprender história correspondia a decorar processos históricos e saber transcrevê-los, impossibilitando que este conhecimento pudesse oferecer algum tipo de relevância para a vida do aluno. Isso conduziu, não apenas no Brasil, a questionamentos sobre o estatuto disciplinar da História, que ocasionaram políticas educacionais que propunham desde a diminuição da carga horária da disciplina nas matrizes curriculares, até sua reunião em disciplinas “interdisciplinares” como Estudos Sociais ou Humanidades. Nestes momentos, o debate em torno da importância do ensino ganha em termos de fôlego, mas, como aponta Maria do Carmo Martins (*apud* NASCIMENTO, 2013, p. 287), “é possível identificar que a luta pela manutenção da História como disciplina escolar autônoma possuiu uma conotação fortemente política na defesa do mercado de trabalho para os graduados em História, e menos uma preocupação acadêmica sobre qual História deveria ser ensinada”.

Os resultados dessas persistências em termos de debate para a formação do professor de História até o final do século passado foram, também, pelo menos dois. O primeiro deles diz respeito ao fato de que o afastamento hierárquico entre a figura do historiador e do professor de História relegou as pesquisas sobre ensino da disciplina à área da Educação, o que impossibilitou que essas análises levassem em consideração o repertório epistemológico específico da ciência Histórica². Com isso, o ensino de História afastou-se da Teoria da História, vista como essencial apenas para aquele que se propõe a escrever História. O outro resultado é justamente o fato de que a defesa da disciplina de História nos currículos da educação básica nunca ultrapassou o limite da garantia do mercado de trabalho, já que a importância do conhecimento histórico para a vida humana não superava o aspecto de formação para a “cidadania”, o que impedia que se avançasse para uma reflexão que identificasse a especificidade da relevância de se aprender História, não apenas como cidadão, mas como ser humano.

Esses problemas e limitações não foram sentidos apenas no Brasil. É justamente em razão de questionamentos semelhantes que teóricos em diversos países europeus dedicaram-se à elaboração de novas propostas para o ensino de História. Ainda que não se resumam a estes nomes, levam-se em conta aqui os que obtêm maior ressonância no cenário brasileiro atual, quais sejam, Peter Lee na Inglaterra e Jörn Rüsen na Alemanha. Das reflexões destes autores representantes de grupos certamente mais abrangentes, constrói-se o campo de

² Não é propósito deste texto entrar no mérito do debate sobre o estatuto científico do conhecimento histórico. A despeito das vertentes que se pense em assumir, parte-se do consenso de que a escrita da História possui critérios e métodos rigorosos que exigem o mínimo de formação para tal empreendimento.

pesquisa da Educação História que tem como mote principal a análise do modo como se dá a cognição histórica nos sujeitos.

Isabel Barca, utilizando-se dos avanços teóricos destes dois autores principais, aponta que no contexto de questionamentos ao estatuto disciplinar da História, muitos teóricos da Educação se apoiavam em princípios cognitivistas de matriz piagetiana para defenderem que o aprendizado de História era por demais abstrato para que se pudesse ensiná-la a crianças pequenas. Daí a criação de disciplinas genéricas como “Estudos Sociais” para as primeiras fases do ensino básico e a proposta de “metodologias ativas” de princípios tecnicistas completamente alheias aos objetivos e metodologias próprios do conhecimento histórico.

Durante os anos de 1960 e 1970 poderá dizer-se que as intenções de motivar os alunos em História tomou a forma de propostas de aprendizagem ativa, em relação com dados da Psicologia Cognitiva e com preocupações de intervenção social [...] Contudo, muitas destas propostas para o Ensino da História revestiam-se de um caráter prescritivo, carecendo de fundamentação específica. Ensaivavam-se experiências com os alunos, mas em História como noutros campos do saber, o seu grau de sucesso não era cartografado, o que conduziu a alguma frustração e descrença nos “métodos ativos” (BARCA, 2014, p. 383).

Deste modo, autores como Lee iniciaram uma série de projetos de pesquisa e programas formativos capazes de analisar a capacidade de assimilação de conhecimento e conceitos históricos por parte dos alunos, de modo a defender sua possibilidade de ensino desde a mais tenra infância, o que conduziu à percepção de que o aprendizado depende muito mais da sua contextualização do que, necessariamente, de um padrão de maturação cognitiva genérico e inflexível. Assim, “atualmente, perante os resultados de investigação em cognição, não é já permitido dizer que uma criança de 10 anos, apresenta, necessariamente, em qualquer situação, um pensamento operacional concreto, ou que um adolescente ou um adulto raciocina, sempre, sem regressão, dentro de padrões hipotético-dedutivos ou de pensamento formal” (BARCA, GAGO, 2001, p. 239).

Deste modo, delineou-se uma série de objetivos para o campo de pesquisa da cognição histórica: compreender os processos cognitivos dos sujeitos ao pensarem em História; examinar as relações entre as ideias tácitas e os conceitos históricos; e explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica (cf. BARCA, GAGO, 2001). Destes objetivos, vê-se o esforço de, por um lado, considerar que o conhecimento que o aluno já possui deve ser levado em conta, ainda que este não esteja formalmente postulado, e que se deve também refletir sobre a

aprendizagem histórica nos termos de uma compreensão dos conceitos históricos, desde os substantivos àqueles de segunda ordem, ligados à forma como se pensa e produz História.

Com isso, uma primeira grande contribuição a ser conservada destes debates recentes é justamente a ideia de que se produz conhecimento na escola, e de que este conhecimento escolar é tão importante quanto o conhecimento acadêmico. Essa ideia, que advém da década de 1980, ganha mais respaldo quando se considera abordagens como a de Cardoso (2008) a partir de André Chervel, que define as disciplinas escolares como criações originais do sistema escolar, e não apenas como “transposição didática” de um conhecimento acadêmico superior. Sob este prisma, ultrapassa-se a questão sobre a possibilidade de que professores e alunos participem do processo de produção de conhecimento, assumindo tal fato como pressuposto inicial para qualquer reflexão sobre o ensino de História, e ainda se pensa de que modo o conhecimento escolar acaba por refluir sobre o conhecimento acadêmico, colaborando para que a Didática da História avance na supressão da hierarquia entre o espaço acadêmico e o escolar.

Assim, a cognição histórica, preocupada que está com a forma como o pensamento opera no processo de produção de ideias históricas, acaba por se relacionar a outro importante conceito do campo de pesquisa em ensino de História: o de literacia histórica. Uma vez que o conceito chega ao Brasil pela via das pesquisas portuguesas, a tradução do inglês *literacy* – que na Pedagogia é tida como letramento – no campo da Educação Histórica se consolida como literacia. Ora, se na Pedagogia letramento não equivale à alfabetização, na Educação Histórica, literacia não equivale a acumular informações históricas. Se ao falar em letramento destaca-se que o objetivo do processo de alfabetizar ultrapassa a questão da decodificação do texto, preocupando-se com a capacidade do sujeito em interpretá-lo de modo a estar mais bem preparado para ler e contextualizar a sua realidade toda, isto é, “ler o mundo”, o “letramento” em História apontaria justamente para a defesa de que aprendê-la consiste em tarefa muito maior do que meramente decorar conteúdos e acumular informações. O conhecimento histórico deveria permitir também a interpretação do mundo e da realidade, desde que a cognição histórica se processasse de modo efetivo. “Entenda-se literacia não como um conceito restrito apenas às competências da leitura e compreensão linguísticas: numa acepção abrangente, poderá falar-se em literacia histórica, tal como de literacia científica, literacia matemática ou outras” (BARCA, 2006, p. 95).

Nesse sentido, Lee (2006) defende que a literacia histórica que advém de uma correta cognição histórica só seria possível a partir da proposição de um ensino de História que se preocupasse em mostrar como o conhecimento histórico é possível, combatendo ideias

recorrentes no senso comum, tais como a de um passado imutável e inacessível, verdadeiro apenas para as testemunhas que o presenciaram. A questão inicial é, portanto, recorrer aos conceitos próprios da construção do pensamento histórico – como tempo, evidência, narrativa etc. – para que se possa compreender efetivamente a História. Entretanto, o próprio autor entende que embora a compreensão de como as afirmações históricas podem ser feitas seja uma condição necessária para uma literacia histórica, ela sozinha não é suficiente, tendo em vista que, na grande maioria das situações, falta aos alunos a capacidade de vislumbrar um “grande quadro”, isto é, persiste uma incapacidade de superar a lida com “eventos” em direção à percepção da forma como a mudança opera nos processos e culmina no agora. Em suma, a cognição histórica, assumindo “a tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em História, de crianças, jovens e adultos” (BARCA, 2001, p. 13), vê na literacia histórica, na abertura que o conhecimento histórico oferece à capacidade de orientação no tempo ao fornecer “competências avançadas para saber ‘ler’ o mundo que nos rodeia e também perspectivar de alguma forma o futuro, à luz das experiências humanas no passado” (BARCA, 2006, p. 95), um de seus objetivos.

Metodologicamente, a reflexão sobre como se processa a cognição histórica de modo a favorecer a literacia histórica redonda em esforços que, primeiramente, se direcionam para o uso de fontes no ensino de História, pois segundo Barca (2006, p. 95), “em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes”. A questão da análise das fontes viabilizaria a elaboração de uma explicação multiperspectivada dos processos históricos, através da mobilização de conceitos de segunda ordem (cf. BARCA, 2012). Acrescida a essa preocupação, Peter Lee (2006) ainda defende que se prime pela construção de estruturas e de padrões de mudança a longo prazo, além do necessário abandono de metanarrativas. Assume-se aqui que o campo de pesquisa da Educação Histórica ainda tem buscado traduzir de modo mais contundente em termos práticos os avanços trilhados do ponto de vista teórico, mas de qualquer modo, não é objetivo deste texto perscrutar quais seriam os resultados já obtidos. A ideia central é perceber que, da cognição e literacia históricas, a questão central a ser retida é se o aluno sabe como pensar a História, o que tem suas consequências metodológicas que aqui não serão aprofundadas. Retornemos, pois, ao debate teórico que tem conduzido as principais reformulações na formação do professor de História, o nosso esforço principal.

Se as pesquisas em cognição histórica se direcionam ao empenho de viabilizar a literacia histórica a partir do campo de pesquisa da Educação Histórica, une-se ao tripé conceitual aquela que é considerada o ponto de partida e de chegada do ensino de História: a

consciência histórica, conceito fundamental da Didática da História alemã. Se a literacia histórica se preocupava com a mobilização dos conceitos de segunda ordem auxiliando a compreender como se processa a cognição histórica no contexto escolar, a ideia de consciência histórica procura ampliar o debate para a forma como o conhecimento histórico é produzido para além do âmbito da educação formal.

Na vertente da pesquisa em ideias de segunda ordem, à preocupação central de compreender como as crianças e jovens constroem as suas ideias sobre evidência, explicação multiperspectivada, significância ou mudança em História, juntou-se na década de 1990 a de se promover a consciência histórica dos jovens, uma ideia que parte do pressuposto de que há uma necessidade de orientação temporal intrínseca nos seres humanos e que se fundamenta em reflexões filosóficas de Jörn Rüsen (BARCA, 2012, p. 40).

Na reflexão sobre as possibilidades de uma literacia histórica, o próprio Lee dialoga com Rüsen ao afirmar que o alemão enfatiza que o aprendizado histórico não se resume apenas a um processo de aquisição histórica de fatos objetivos, mas sim de um conhecimento histórico que atua na forma como se dão os arranjos mentais dos sujeitos, agindo como parte da vida do aprendiz. A função prática da consciência histórica seria, assim, exatamente a sua capacidade de nos orientar no tempo. Logo, se a cognição e a literacia históricas estão mais diretamente circunscritas ao ensino de História, a consciência histórica amplia a discussão ao propor que nos orientamos no tempo não apenas a partir do conhecimento histórico escolar que adquirimos, mas também da forma como nos relacionamos com a cultura histórica como um todo.

Destarte, se a cognição e a literacia históricas ajudam a superar um modelo de formação de professores assentado na hierarquização entre a História acadêmica e a escolar, além de fortalecer a perspectiva de que a compreensão em História só acontece a partir da epistemologia própria da ciência histórica, a consciência Histórica aprofunda este último ponto, acrescentando, porém, elementos que defendem a importância pessoal e social do conhecimento histórico, o que colabora para que o debate sobre o estatuto disciplinar isolado da História nos currículos da Educação Básica supere a perspectiva de manutenção do mercado de trabalho ou de uma genérica “formação cidadã”. Afinal, como apontado acima, a consciência histórica seria uma resposta à necessidade de orientação temporal presente em todo e qualquer ser humano.

Rüsen cartografa numa matriz conceitual a sua leitura das relações entre o saber histórico e a vida prática (*lebenpraxisI*): a História com suas teorias, métodos e formas alimenta-se dos interesses e funções da vida prática, sendo desejável que esta seja, por sua vez, por ela alimentada de forma consistente. A consciência histórica

será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, se torna parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano pessoal e social (BARCA, 2012, p. 40).

É com tal preocupação em vista que a Didática da História se estabelece, segundo alguns, com estatuto disciplinar próprio, segundo outros, como subdisciplina da ciência histórica³. Segundo Cardoso (2008, p. 158), a Didática da História “está para a História escolar assim como a Teoria da História – *Historik* – está para a ‘História dos Historiadores’”. Não é uma reflexão apenas sobre a História escolar, mas sobre todas as ‘elaborações da História sem forma científica’”. Logo, como subdisciplina da História e em paralelo com aquilo que a Teoria da História subsidia em termos de escrita da História, a Didática da História se dedicaria a pensar os limites e as possibilidades do ensino de História nos termos de uma orientação do tempo, em diálogo com todas as formas pelas quais a consciência histórica se constrói na cultura histórica coletiva. “El concepto de cultura histórica aborda un fenómeno que caracteriza desde años el papel de la memoria histórica em el espacio público: me refiero al *boom* continuo de la historia, a la gran atención que han suscitado los debates académicos fuera del círculo de expertas, y la sorprendente sensibilidad del público em el uso de argumentos históricos para fines políticos”, afirma Rüsen (1994, p. 2 e 3), numa fala que se mostra absolutamente pertinente para o contexto imediato da história brasileira, em que as disputas públicas de narrativas históricas têm pautado embates políticos de modo muito premente. É, ao fim, a preocupação sobre como a história age na vida de uma sociedade, justamente a partir do instante em que age na vida de um indivíduo – na consciência histórica.

Para Bernd Schonemann, a consciência histórica e a cultura histórica podem ser definidas sem contradição se forem entendidas, como pela “Sociologia do Conhecimento” [...], como “dois lados de uma mesma moeda”. De um lado, a consciência histórica desenvolve-se como um “construto individual”, “durante processos de internalização e de socialização”. De outro lado, a cultura histórica, enquanto “construto coletivo”, “desenvolve-se no processo oposto de externalização e de objetivação” (CARDOSO, 2008, p. 159)

Assim, a Didática da História ao propor o debate da consciência histórica em relação com a cultura histórica, oferece essa valiosa contribuição no sentido de vincular o ensino de História às formas públicas pelas quais o conhecimento histórico atua na sociedade. Esse debate tem fortalecido a defesa do ensino de História e da manutenção da autonomia disciplinar da História nos currículos do ensino básico com argumentos propriamente históricos, e não econômicos ou sociológicos. Além disso, colabora para que se combata uma

³ Sobre o tema ver SADDI, 2014.

postura de superioridade dos professores de História. Assim como existe uma hierarquia a ser superada entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, há que se combater uma hierarquia entre o conhecimento escolar e o conhecimento de “senso comum”. Se o professor não considerar os conhecimentos tácitos dos alunos que de algum modo lhe engendram consciência histórica, não há como pensar em cognição e literacia históricas.

Enfim, referenda-se aqui a importância das mudanças já sentidas na formação de professores de História no Brasil e na prática do ensino de História nas escolas ocasionadas pelas aberturas dadas pela Educação Histórica como campo de pesquisa e pela Didática da História como matriz teórica. Mesmo que seja ainda uma mera possibilidade de reflexão futura, avaliar os currículos dos cursos de formação de professor de História no Brasil se coloca como uma ótima possibilidade para atestar a pertinência dessas afirmações. Mesmo assim, no que tange à difusão de trabalhos sobre a Didática da História, Wilian Barom (2014, p. 25) sentencia que

de um modo simples, a extensão do conceito de Didática, articulando *cultura histórica* e *consciência histórica*, vem possibilitando aos historiadores um meta olhar sob suas práticas, e uma compreensão da inter-relação entre a universidade e a sociedade como um todo. Como um discurso a mais na sociedade, o conhecimento histórico científico realimenta e relaciona-se com outros discursos existentes, e que na relação de ensino-aprendizagem, no interior do ambiente escolar, devem ser considerados. Dessa forma, esta nova compreensão reloca a posição do historiador, do anterior Olimpo intocado detentor da verdade suprema sobre o passado, a uma posição mais modesta de indivíduo pertencente a uma sociedade, que possui interesses e necessidades, e que também é influenciado pelos discursos/representações que existem no contexto social sobre História.

Faz-se coro a todos esses avanços, que podemos sintetizar da seguinte forma: a) enfrentamento do fosso entre teoria e prática na formação do professor; b) aproximação entre História acadêmica e escolar, entre a escrita da História e o ensino de História, sem que isso se dê pela via da “transposição didática”, o que confere estatuto próprio ao conhecimento histórico escolar; c) reconhecimento da importância da Teoria da História na formação de professores de História, tendo em vista a necessidade de mobilização de conceitos históricos substantivos e de segunda ordem para a efetivação de uma cognição histórica que conduza a uma literacia histórica; d) defesa do estatuto disciplinar autônomo da História a partir da própria epistemologia da ciência Histórica, liberando o ensino de História do domínio exclusivo da ciência da Educação e defendendo a importância das licenciaturas em História; e) compreensão aprofundada da importância do conhecimento histórico para a sociedade, nos termos de uma cultura histórica, e para os indivíduos, nos termos de uma consciência histórica; e f) assunção de uma postura humilde do conhecimento histórico formalizado, seja

em nível acadêmico seja em nível escolar, do historiador ou do professor de História, frente às demais formas pelas quais a cultura histórica mobiliza este conhecimento de forma pública e política.

Certamente outras questões podem ser acrescentadas a estas pontuações, mas aqui nominamos as que vemos de modo mais nítido em nossa atuação como formadores de professores de História. É tempo, então, de iluminarmos estes sensíveis avanços com um filtro decolonial, com a hipótese de que o empreendimento pode redundar em conquistas ainda mais notáveis.

Epistemes Outras no Tempo Outro: por novas considerações cognitivas na produção e no ensino de História

No Brasil, pesquisadoras e pesquisadores do Paraná têm sido alguns dos principais nomes a repercutirem as reflexões sobre ensino de História a partir da Educação Histórica e da Didática da História. Um dos principais é o de Maria Auxiliadora Schmidt que, em 2017, faz um balanço das contribuições de Jörn Rüsen para o ensino de História. Muito do que se expôs no tópico anterior está presente neste texto, mas iniciamos essa segunda seção apontando algumas questões trazidas pela autora que abrem espaço para o que aqui se pretende abordar. A primeira delas diz respeito à fundamental relação da Didática da História com a ciência histórica:

As reflexões de Jörn Rüsen, ao trazerem o pressuposto da Didática como a ciência da aprendizagem histórica, sinalizam que a questão central é compreender como o pensamento histórico contribui para orientar, temporalmente, a vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis). Do ponto de vista epistemológico, a Didática da História presta contas com o processo do aprender a pensar historicamente, ou seja, com realizar a “formação histórica” e isso envolve dois aspectos – vida prática e ciência – organicamente interligados. Numa perspectiva transversal, significa entender o saber histórico como síntese da experiência humana com a sua interpretação na vida prática; e, na horizontal, seria considerar a formação como socialização e individuação (dinâmica da identidade histórica) a partir de sua relação com a ciência (SCHMIDT, 2017, p. 62).

O que se quer destacar da citação acima é a ideia de que “aprender a pensar historicamente” é uma ação ligada à ciência histórica. Assim, a aprendizagem histórica no contexto escolar se relacionaria à possibilidade dos alunos de, a partir da compreensão da metodologia da ciência histórica, estabelecer narrativas que articulem as instâncias temporais de forma a interpretar e significar o presente. Como apontado anteriormente, a construção dessa consciência histórica estaria relacionada à cultura histórica na qual se inserem alunos e

professores. Mas pesa, a partir da teoria rüseniana, a ideia de que a cultura histórica como processo de externalização e objetivação coletiva do sentido histórico esteja restrita a determinados grupos.

Para Rüsen, a cultura histórica é uma forma específica de experimentar e interpretar o mundo, que descreve e analisa a orientação da prática da vida [...] a autocompreensão e a subjetividade dos seres humanos. Nem todas as sociedades possuíram uma cultura histórica: trata-se de um fenômeno da Modernidade, que pressupõe uma História compreendida de forma singular por um coletivo (CARDOSO, 2008, p. 159).

Assim, pensar o ensino de História a partir da Didática da História retoma a reflexão de Reinhart Koselleck (2006) sobre como na Modernidade a relação entre passado e futuro é alterada a partir do momento em que se concebe a totalidade de uma História da humanidade, em que o passado é convertido em História passível de ser escrutinado por uma ciência assentada nos pressupostos modernos de cientificidade. Assim, povos não modernos não possuiriam cultura histórica, justamente porque lhes faltaria a capacidade científica e metodológica de lidar com o passado, e de compreender este passado do ponto de sua totalidade humana.

Por outro lado, a experiência do tempo passado em relação com os horizontes de expectativas futuros é assumida como algo inerente ao pensamento humano, a despeito de qualquer circunscrição cultural. Ou seja, a consciência histórica estaria presente em todo ser humano.

O quarto conceito de consciência histórica proposto por Jörn Rüsen, a define como “fundamento de todo conhecimento histórico”. Para Rüsen, todas as formas de conhecimento histórico, inclusive a ciência da História [...] são um modo particular de um processo genérico e elementar do pensamento humano. Isso lhe permite definir a consciência histórica como “fundamento da ciência histórica” e embasar esta ciência num processo externo a qualquer “concepção particular da história, vinculada a tal ou qual cultura” (CARDOSO, 2008, p. 161).

Desenha-se, assim, o problema sobre qual pretendemos nos deter: como pode a consciência histórica ser um “processo elementar do pensamento humano” e ao mesmo tempo, a cultura histórica um “fenômeno próprio da Modernidade”? Além disso, se a cultura histórica é exclusiva da Modernidade, só seria possível pensá-la a partir da compreensão de tempo histórico em que as expectativas de futuro se distanciam do espaço de experiências do passado? Pois como afirma Koselleck (2006, p. 314), “na era moderna a diferença entre experiência e expectativa aumenta progressivamente, ou melhor, só se pode conceber a modernidade como um tempo novo a partir do momento em que as expectativas passam a

distanciar-se cada vez mais das experiências feitas até então”. Logo, só seria possível uma cultura histórica em sociedades que se articulam sob a égide desta ruptura entre passado e futuro? Se sim, como pensar um ensino de História em sociedades não-modernas? E se pensamos que a ciência histórica surge como disciplina e como teoria no contexto da Modernidade, é possível pensar em conhecimento histórico com rigor metodológico fora do pensamento moderno ocidental? Por conseguinte, não seria possível pensar historicamente a partir de outras epistemes, que não apenas a ciência moderna ocidental?

Podemos começar a enfrentar essas perguntas a partir de algumas ponderações que a própria Schmidt aponta em sua análise das contribuições do pensamento de Rüsen para o ensino de História. A primeira delas versa sobre o fato de como a consciência histórica deve ser compreendida para além de uma articulação unívoca entre as instâncias temporais, o que reforça a ideia de que o ensino de História em diálogo com a escrita da História não possui o monopólio da forma como os sujeitos conseguem articular suas experiências e expectativas.

O sentido da história não se reduz a uma autoafirmação compulsiva ou violenta com todas as consequências dolorosas para os envolvidos, mas, abre-se a um aumento permanente das experiências temporais que são processadas em um movimento contínuo, entre a experiência da diversidade do outro e a afirmação do eu. Esta abertura da consciência histórica pode ser apreendida pelo fato dos alunos terem recebido, quantitativamente e qualitativamente, diferentes interpretações temporais da experiência histórica, de modo que eles obtêm sua autonomia por meio de um ato de escolha (SCHIMDT, 2017, p. 67).

Nesse sentido, a possibilidade de escolha impede que a História oficial – acadêmica e científica – prevaleça facilmente sobre qualquer outra forma de interpretação temporal da experiência histórica, possibilitando ao sujeito a estabelecer suas expectativas de futuro sobre outras bases que não necessariamente o distanciamento entre o passado e o futuro típicos dos tempos modernos. Além disso, reforça a ideia de que a ciência Histórica não possui a palavra final nos termos de como os sujeitos são capazes de se orientarem no tempo.

Outrossim, podemos lançar luz também sobre a forma como se compreende a questão da história como “história da humanidade”, ou seja, a ideia de que a aprendizagem histórica só se dá na medida em que se é capaz de perceber a mudança temporal não apenas no nível do individual e da consciência histórica, mas também no nível da totalidade.

O paradigma da aprendizagem histórica situada na teoria da consciência histórica proposto por Jörn Rüsen parte do princípio de que não existe compreensão histórica sem o entendimento da mudança temporal. No entanto, esse entendimento necessita ser construído tendo como referência a inserção do sujeito no presente e a partir de indagações históricas que possibilitem a significação desse mesmo presente, por meio do passado. Essa compreensão pressupõe, ainda, que o sujeito aprenda a estruturar a ideia de tempo cognitivamente, não somente do ponto de vista

individual, mas, principalmente, relacionada à ideia de humanidade, pois “história é temporalizar a humanidade” (SCHMIDT, 2017, p. 68).

Se considerarmos, como diz Koselleck (2006), que é apenas na Modernidade que essa totalidade é possível, então precisaríamos compreender que essa ideia de totalidade está intimamente ligada ao projeto de modernidade ocidental que se irradia desde a Europa a partir do século XV alicerçado na dominação e subjugação colonial de outras partes do globo, logo, de outras formas de conceber o tempo e de outras formas de compreender a totalidade. No limite, é possível falar em uma totalidade humana que não esteja alicerçada em uma noção de humanidade global produzida pela incorporação violenta do Outro não-moderno?

A partir da análise de alguns trabalhos sobre a Didática da História no Brasil, Schmidt (2017, p. 76) sentencia:

Há, portanto, a necessidade de consolidação da Didática da História, em que os conhecimentos necessários à produção do pensamento histórico sejam articulados a um projeto de educação pensado na perspectiva da insegurança da identidade histórica, das pressões relacionadas à diversidade cultural, das críticas ao pensamento ocidental e de uma nova relação com a natureza e com o outro, pois essa relação é fundamental para a compreensão do mundo. Uma necessidade que precisa ser articulada a um sentimento de urgência de se pensar para além dos embates herdados da separação entre a Didática da História e a História acadêmica.

Acreditamos que uma matriz teórica que possa auxiliar a buscar essas novas trilhas para se pensar a Didática da História seja a do pensamento decolonial, que entende que a Modernidade não pode ser interpretada sem que se leve em consideração a colonialidade que lhe engendrou. As pressões quanto à diversidade cultural, à crítica ao pensamento ocidental e à busca por uma nova relação com a natureza e com o outro encontram nesta matriz de pensamento avanços significativos, que influem diretamente sobre como o ensino de História pode ser pensado para o contexto brasileiro.

Apesar da denegação da identidade latino-americana por parte dos brasileiros ser uma questão que persiste (cf. KARNAL, 2000), não se pode perder de vista a experiência histórica semelhante de colonização ibérica que moldou as sociedades latino-americanas, o que reforça a importância da aproximação com os pensadores latino-americanos quanto à crítica comum que é possível tecer ao pensamento ocidental. A primeira questão a se ponderar nos termos de uma crítica à Modernidade é a ideia de que a Europa moderna não existiria sem a experiência ontológica e praxiológica de dominação do Outro americano.

Se Edmundo O’Gorman (1992) pensa que antes de ser descoberta, a América precisaria ser inventada, pode-se retomar sua exposição de que, para esta invenção, toda a ideia de Universo e mundo (cósmico e geográfico) medieval seria completamente subvertida

pelo achamento da quarta parte de terra. Não se pode afirmar que a invenção da América, isto é, a atribuição do ser americano a esta quarta parte de terra do globo terrestre tenha sido o fator exclusivo de construção da Modernidade, mas sim que funciona como o catalizador de um processo em curso e como fato que deixou marcas profundas no modo como essa mudança de mentalidade se configuraria na Europa entre os séculos XV e XVI. Em suma, não haveria Europa moderna nos moldes como conhecemos sem a invenção da América e a desarticulação de mundo que ela acelerou, o que significa dizer que não haveria a compreensão de tempo histórico moderno como defende Koselleck sem América.

Enrique Dussel (1993) reforça este argumento, ainda que rejeite, como nós, a perspectiva de O’Gorman de que o devir histórico da América é ser Europa, justamente porque esta abordagem se alicerça numa perspectiva hegeliana moderna de História, a mais eurocêntrica possível. Assim, o problema do eurocentrismo, segundo Dussel, é que ele vê a Modernidade como fenômeno intrínseco aos “avanços” e mudanças intraeuropeus, o que impossibilita avaliar as contribuições que o Outro americano conhecido, conquistado e colonizado ofereceu para que o europeu se visse como centro do mundo, e reposicionasse sua relação com a experiência do passado. Se até Habermas considera que os fenômenos necessários para fundamentar a Modernidade seriam a Reforma, a Ilustração e a Revolução Francesa, o filósofo argentino-mexicano indica, ao contrário, que “nossa hipótese [...] é que a América Latina, desde 1492 é um momento constitutivo da Modernidade [...] é a ‘outra cara’ (*teixtli*, em asteca), a Alteridade essencial da Modernidade” (DUSSEL, 1993, p. 23). Alhures, o mesmo autor indica ser necessário, então, buscar outro conceito de Modernidade em um sentido efetivamente mundial – no que a totalidade humana importa – que leve em consideração a construção de Impérios globais a partir da conquista da América ibérica e da subsunção do Outro indígena, alteridade essencial para a construção do ego moderno europeu. Logo, compreender tanto a perspectiva de tempo histórico ocidental quanto a forma como se desenvolvem as ciências modernas necessariamente obrigariam a considerar esse Outro negado e silenciado ao longo dos séculos. “A Modernidade nasce *realmente* em 1492: essa é a nossa tese. Sua *real superação* [...] é *subsunção*, de seu caráter emancipador racional europeu *transcendido* como projeto mundial de libertação de sua Alteridade negada” (DUSSEL, 2005, p. 31, grifo original). Primeira consequência prática para nosso debate: uma compreensão adequada de Didática da História numa sociedade de experiência colonial como a brasileira exige subsumir à promessa emancipatória da racionalidade moderna a libertação das Alteridades negadas pelo projeto moderno ocidental. Enfim, a cultura histórica de uma sociedade pós-colonial não tem como deixar de estar atravessada e tensionada por outras

formas de consciência histórica que não apenas a da racionalidade científica e moderna da Europa, o que nos impede de considerar o ensino de História em um país como o Brasil apenas a partir de uma episteme da ciência histórica moderna europeia.

A principal questão pensada a partir do ponto de vista da História da América Latina que decorre da anterior é a nossa resistência a ser plenamente ocidentais. Se o texto clássico de Tzvetan Todorov, *A Conquista da América: a questão do Outro* (1993), indica que a questão da linguagem e das diferentes formas de cognição foi essencial para a dominação dos europeus sobre os povos originários, e que o silêncio destes povos indicavam inicialmente sua incapacidade de interpretar o significado da chegada europeia ao continente, Hector Bruit (1992) defenderá que este silêncio se converterá em resistência, impossibilitando ao europeu compreender plenamente o universo simbólico dos indígenas e, por conseguinte, permitindo ao indígena, através de uma resistência silenciosa, atuar conscientemente na construção da sociedade colonial. Atuação essa que tem exatamente a ver com a manutenção de outras formas de cognição, outras formas de se comunicar e de “ler o mundo”. Logo, nunca fomos plenamente modernos e não há como vir a sê-lo. “A imagem histórica da conquista ibérica, e logo das outras conquistas, constitui uma permanência que marcou profundamente a *consciência* e o sentimento latino-americano ao longo de quinhentos anos” (BRUIT, 1991, p. 148, grifo nosso). Esse trauma que se aloja em nossa *consciência* conduz a essa resistência silenciosa que, do indígena, passa ao *ethos* latino-americano, potencializado em sociedades marcadas pela presença maciça dos africanos escravizados como a brasileira, por outras epistemes que se ressentem da violência moderna e de seu mito vitimário que inocenta o algoz europeu (cf. DUSSEL, 1993; SANTOS, 2010; GROSGOUEL, 2010).

Ora, o silêncio como oposto à linguagem formal da consciência é a via da expressão do inconsciente [...], lugar onde se refugiou o trauma da conquista e da destruição, mas também de uma atitude, de uma mentalidade que age travestidas com a roupagem da cultura dominante, com consequências inesperadas para esta última [...] (BRUIT, 1991, p. 154).

Assim, poderíamos falar em uma *inconsciência histórica* que atravessa as sociedades latino-americanas e que age como força desestabilizadora de uma forma de compreensão histórica exclusivamente alicerçada na ciência histórica como esta produzida na Europa e replicada em regiões colonizadas.

O resultado dessa prática dominadora violenta conduz a uma sociedade mestiça, não no sentido harmônico dos democratas raciais, mas no sentido heterogêneo, hierárquico que evidencia as resistências e a forma como culturas subalternizadas, como a indígena e a negra, atuaram de forma desestabilizadora nos processos de dominação eurocentrados. A

questão é enfatizar que se essas ações desestabilizadoras foram, pelo menos até a bem pouco tempo, invisibilizadas – o que inviabilizou que uma identidade mestiça consciente e orgulhosa de sua heterogeneidade sobrepujasse uma identidade que ainda pretende emular o ocidente europeu –, mais recentemente os componentes culturais não-ocidentais das sociedades latino-americanas têm sido alvo de grande valorização e embate político. “[...] Confundir o fato biológico da mestiçagem brasileira (a miscigenação) e o fato transcultural dos povos envolvidos nessa miscigenação com o processo de identificação e de identidade, cuja essência é fundamentalmente político-ideológica, é cometer um erro epistemológico notável” (MUNANGA, 2010, p. 453). Assim, mais recentemente, ações sociais e políticas públicas têm buscado questionar uma identidade que se assuma como miscigenada, mas que não valorize seus aspectos híbridos e sincréticos, o que apenas reforça que a cultura histórica da sociedade brasileira se vê, de fato, desafiada a não encarar uma perspectiva de “história da humanidade” que considere apenas o componente europeu e a racionalidade moderna como suas bases de autointerpretação – o que conduz à conclusão de que a consciência histórica dos alunos brasileiros do século XXI não pode ser pensada apenas à luz da ciência histórica europeia.

O esforço decolonial advindo destas reflexões iniciais tem a ver, então, com a persistência das colonialidades, mesmo após o fim dos colonialismos. Não é demais esclarecer que ao tratarmos de colonialismo, nos referimos à “estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho da população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial” (QUIJANO, 2010, p. 84). Nesse sentido, não existem mais “colônias” no mundo⁴, o que explica o surgimento dos estudos pós-coloniais após as independências das últimas colônias europeias na década de 1970. Entretanto, embora o colonialismo sistêmico tenha sido praticamente abolido, há ainda as dinâmicas de colonialidade.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial /étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2010, p. 84).

⁴ Não ignoramos, com isso, os mais de sessenta territórios – em sua grande maioria no Caribe e na Oceania – que se mantêm subordinados a nações europeias. Entretanto, é inegável que a importância política e econômica destes territórios para estes países metropolitanos se dá de forma bastante diferente daquela que, inaugurada com a colonização do continente americano no século XVI, se expandiu para África e Ásia ao longo do século XIX e XX, e que sustentou o desenvolvimento econômico e social da Europa neste período áureo da Modernidade.

Essa colonialidade do poder “se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizado” (CANDAU, OLIVEIRA, 2010, p. 15). Assim, o ser também se coloniza, na medida em que a modernidade colonial nega às culturas indígenas e africanas tão contundentemente entranhadas na sociedade brasileira o estatuto de humanidade, numa contínua perspectiva hegeliana de que a África não tem história e de que os povos originários da América eram imaturos, não tendo muito a contribuir com a História mundial (cf. DUSSEL, 1993).

Não seria, pois, uma persistência da colonialidade do poder e do ser afirmar que “só há cultura histórica na modernidade”? Não estaríamos, com isso, privando a possibilidade de considerar outras epistemes e outras formas de lidar com as experiências do passado e as expectativas do futuro na forma de colaborar para uma cultura histórica efetivamente democrática e inclusiva? Ora, se a cultura histórica, segundo padrões rüsenianos, é a forma de expressão da consciência histórica, então povos não-europeus não possuem consciência histórica, sendo esta um “processo genérico do pensamento humano”?

A esses questionamentos acrescenta-se a questão da colonialidade do saber, “entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a ‘outra raça’” (CANDAU, OLIVEIRA, 2010, p. 20). Assim, apesar de todo o endosso que fazemos à forma como a Educação Histórica pensa a cognição histórica, é importante ponderar se esta abordagem não está colonizada a ponto de desconsiderar outras possibilidades de cognição, outras formas de pensar o mundo e de produzir conhecimento, não necessariamente “científicas”. Não se pode obliterar que “desde o século XVII [...] foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo [...]” (QUIJANO, 2010, p. 85), isto é, que a ciência europeia se colocou a favor da dominação. Nessa perspectiva, é importante que a Didática da História se liberte do “pensamento abissal”, isto é, o estabelecimento de linhas radicais que distingam universos de um lado e do outro destas linhas. No caso, o mundo europeu moderno (o lado de cá) produz ciência, ao passo que o mundo não-europeu (o lado de lá) possui apenas saberes não sistematizados e racionalizados. “[...] Conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha [...] desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso” (SANTOS, 2010, p. 33 e 34). O pensamento abissal tem consequências terríveis, uma vez que “a negação de uma parte da humanidade é

sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS, 2010, p. 39). A Didática da História diz que “história é temporalizar a humanidade”, mas é toda ela ou apenas aquela que dominou e inaugurou a modernidade, afirmando como o universal a ser imitado por todos os particulares? Só existe teoria da História nos domínios da *Historik*? É possível pensar uma consciência histórica pós-abissal, que leve em consideração os traumas do inconsciente de uma sociedade que rejeita tornar-se plenamente moderna, na mesma dimensão em que tem seu ser colonizado de modo a não ver outra alternativa a não ser buscar ser moderno? Nessa esquizofrenia social, como pensar um ensino de História que efetivamente se baseie numa ecologia dos saberes, confrontando a “monocultura da ciência moderna” com o “reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia” (SANTOS, 2010, p. 53)?

À guisa de conclusão, podemos comparar as considerações que fizemos sobre a importância da Educação Histórica e da Didática da História no Brasil no tópico anterior com as reflexões que tão somente apontamos nesta segunda seção. Quanto à questão do (a) enfrentamento do fosso teórico entre teoria e prática, (b) da aproximação entre História acadêmica e História escolar e (c) do reconhecimento da importância da Teoria da História na formação de professores propomos as seguintes questões: é possível decolonizar o saber de tal modo que se pense uma Teoria da História decolonial? É possível pensar uma formação de professores de História no Brasil que equacione pensadores alemães, franceses e ingleses a teóricos e filósofos latino-americanos, africanos etc.? É possível romper com a formação de um professor de História baseada no modelo quadripartite da “linha do tempo” resultante justamente do senso “revolucionário” que a Modernidade europeia se autoatribuiu no momento em que se coloca como centro do mundo? É possível promover uma ecologia dos saberes na formação do professor de História?

Quanto (d) à defesa do estatuto disciplinar autônomo da História, (e) à compreensão aprofundada da importância do conhecimento histórico para a sociedade e (f) à assunção de uma postura humilde do conhecimento histórico formalizado frente às demais formas como este conhecimento circula na sociedade, propomos outras questões: é possível propor um ensino de História no Brasil (e na América Latina) que leve em consideração as especificidades de uma experiência colonial que persiste nas formas da colonialidade do saber, do ser e do poder? É possível que esse conhecimento histórico escolar considere as epistemologias não-europeias vivas em sala de aula – do indígena, do quilombola, do negro, do periférico, do favelado, do mestiço etc. – com a mesma importância do conhecimento

histórico formal, científico e “racional”? Não seria esse o caminho para que o ensino de História no Brasil realmente avance na direção da promoção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática?

Essas inquietações decoloniais e interculturais não tem como serem respondidas por ora. A própria aproximação que procuramos aqui empreender carece de melhores vinculações, tendo em vista a distinção radical com que operam os conceitos e categorias das perspectivas teóricas apresentadas. Mas defendemos a necessidade de encarar esse desafio, na melhor consideração de um projeto intelectual, pedagógico, social e político de transmodernidade, que aceite a crítica pós-moderna à Modernidade, mas que rejeite seu pressuposto irracional. De igual modo, aceita-se a promessa emancipatória da racionalidade Moderna, mas critica-se que essa conquista se dê através da vitimação do Outro não-europeu (cf. DUSSEL, 1993).

A transmodernidade é o projeto utópico que o filósofo da libertação Enrique Dussel propõe para transcender a versão eurocêntrica da modernidade [...] Em vez de uma única modernidade, centrada na Europa e imposta ao resto do mundo como um desenho global, Dussel propõe que se enfrente a modernidade eurocentrada através de uma multiplicidade de respostas críticas descoloniais que partam das culturas e lugares epistêmicos subalternos de povos colonizados de todo o mundo (GROSFOGUEL, 2010, p. 482)

Assim, como Schmidt apontou, procuramos “pensar para além dos embates herdados da separação entre a Didática da História e a História acadêmica” quando iluminamos os avanços da Educação Histórica com questões decoloniais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão aqui empreendida dá-se em um contexto no qual o ensino de História, em específico, e o de humanidades, em geral, tem sido alvo de assédios de tentativas de normatização e cerceamento. O contexto reacionário da sociedade e política brasileiras levamos a avistar tempos bastante delicados para o professor de História, reforçando a importância de que a formação deste professor seja feita de modo ainda mais qualificado do que já se vem buscando. Ademais, a desvalorização da docência e das Licenciaturas convertem a escolha em se tornar professor um ato de coragem, que só será devidamente recompensado a medida que este professor se vir munido de argumentos que defendam a importância da disciplina que ministra a partir de sua formação.

Acreditamos que aproximar os debates da Didática da História e o pensamento decolonial sejam fundamentais para isso e para não retroceder em termos de conquistas sociais recentes na história brasileira. A obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e indígena estabelecida por força de lei⁵ deve ser aperfeiçoada com uma formação do professor de História que aprenda a considerar e conhecer outras epistemes e outras formas de se relacionar com o tempo, que não apenas a moderna, científica e racional europeia. As novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores⁶ indica em parágrafo único do artigo oitavo que

Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão: I - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local; II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.

Não vemos como isso será possível a um professor de História que se forme sem levar em consideração saberes Outros, epistemes Outras, tempos Outros, de modo a decolonizar a escrita e o ensino de História. É, portanto, urgente que se pense uma formação do professor de História a partir de uma Teoria da História dialógica, intercultural, pluriépistêmica, decolonial e transmoderna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARCA, Isabel. “Educação histórica: uma nova área de investigação”. In: *Revista da Faculdade de Letras*. Porto, III Série, v. 2, pp. 13-21, 2001.
- _____. “Literacia e consciência histórica”. In: *Educar*, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006. Editora UFPR.
- _____. “Ideias chave para a produção da ciência histórica: uma busca de (inter)identidades. In: *História Revista*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.
- BARCA, Isabel. “Os jovens portugueses: ideias em História”. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 381-403, 2014.
- BARCA, Isabel; GAGO, Marília. “Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade”. In: *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, n. 1, pp. 239-261, 2001.

⁵ Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

⁶ Resolução CNE/MEC nº 02/2015.

- BAROM, Wilian Carlos Cipriani. Os micro-campos da didática da História: a teoria da História de Jörn Rüsen, pesquisas acadêmicas e o ensino de História. *Revista de Teoria da História*. Goiânia, ano 6, n. 12, 2014.
- BRUIT, Hector. “América Latina: Quinhentos Anos entre a Resistência e a Revolução”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 147-171, 1991.
- _____. “O visível e o invisível na conquista hispânica da América”. In: VAINFAS, Ronaldo. *América em tempo de conquista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”. In: *Educ. rev.*[online], vol.26, n.1, pp.15-40, 2010.
- CARDOSO, Oldimar. “Para uma definição de Didática da História”. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.
- DUSSEL, Enrique. *1492: O Encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. “Europa, Modernidade e Eurocentrismo”. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- GROSGOUEL, Ramón. “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- KARNAL, Leandro. “Brasil e América Latina: história denegada”. In: *Ciências e Letras*, n. 28, p. 91-97, 2000.
- KOSELLECK, R. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.
- LEE, Peter. “Em direção a um conceito de literacia histórica”. In: *Educar*, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR.
- MUNANGA, Kabengele. “Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. “A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização”. In: *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 265-304, 2013.
- O’GORMAN, Edmundo. *A Invenção da América*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1992.

RÜSEN, Jörn. Qué es la cultura histórica? reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Tradução de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. 1994. Disponível em: <http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

QUIJANO, Anibal. “Colonialidade do poder e classificação social”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da *neu geschichtsdidaktik* na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil. *OP SIS*, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 133-147, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Pra além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “Jorn Rusen e sua contribuição para a didática da História”. In: *Intelligere, Revista de História Intelectual*, v. 3, n. 2, out. 2017.

TODOROV, Tzvetan. *A Conquista da América*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.