

# Por entre tensões e esperanças: colonialidade e consciência histórica com jovens do ensino médio

Jean Carlos Moreno, Matheus Mendanha da Cruz

## Introdução

Autores contemporâneos ligados ao grupo Modernidade/colonialidade<sup>1</sup> têm destacado a permanência das relações coloniais no presente que sobrevivem na geopolítica, nas relações sociais contemporâneas e, especialmente, nas maneiras de pensar e organizar o pensamento. A presente comunicação apresenta resultados incipientes de uma investigação que analisa as respostas de jovens estudantes do Ensino Médio a um questionário sobre cultura histórica e cultura política, aplicado em vários países da América Latina, comparando os resultados do contexto brasileiro, paranaense e do município de Jacarezinho (PR). Desta forma, além dos dados gerais, utilizam-se os dados específicos do estado do Paraná (total de 1.139 questionários) e, do município de Jacarezinho (total de 88 questionários).

Especificamente em Jacarezinho os questionários foram aplicados no dia 24 de junho de 2019 com três turmas do primeiro ano do Ensino Médio do período matutino<sup>2</sup>. A instituição escolhida foi uma escola pública estadual, tradicional (fundada em 1938), localizada no centro do município que atende os três turnos com a segunda fase do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Profissionalizante (integrado e subsequencial). Em sua maioria, os estudantes do matutino não trabalham em empregos formais e são filhos de trabalhadores sem maior qualificação profissional, atuando no pequeno comércio, nas usinas de açúcar e demais trabalhos informais.

<sup>1</sup> Refere-se a um grupo de intelectuais, marcadamente latino-americanos que se agrega a partir dos anos 1990, trazendo um conjunto de proposições associadas às discussões do estatuto da *colonialidade* no mundo contemporâneo e à geopolítica do conhecimento.

<sup>2</sup> A aplicação foi coordenada pelos professores Jean Carlos Moreno e Geane Kantovitz (UENP) com a colaboração e organização dos professores Luciano Fonseca e Izabel Joana de Andrade Moreno.

## O recorte escolhido e a análise dos dados

O método quantitativo foi a base para análise das respostas dos jovens do Ensino Médio. Embora não se tenha uma amostra probabilística, que pretenda representar universos maiores, é possível fazer esse exercício de generalização através da teoria já produzida. Nesse aspecto, trabalhos de tendências diferentes se complementam, evidenciando que metodologias diferentes não precisam excluir outras para ocupar um determinado espaço.

Para o presente texto, todas as questões que foram selecionadas estão baseadas na escala Likert e o foco concentrou-se, principalmente, nas médias e modas geradas para que se possa analisar o posicionamento dos jovens e refletir acerca de como o passado, de forma geral, e a ciência da história, de forma mais específica, influenciam o cotidiano.

O questionário geral era composto de duas questões de identificação (idade e sexo) e outras trinta e três questões que envolviam cultura histórica e cultura política. Trabalharemos, neste texto, com as questões que perguntam aos respondentes ao que ele associa o período de colonização da América Latina e que solicitam que se posicionem sobre políticas afirmativas para afro-brasileiros e indígenas. Como nas demais questões, os estudantes deveriam escolher para cada item entre cinco opções variando de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”.

Os itens para a primeira questão eram:

Um período de grandes aventureiros (Colombo, Cabral etc.); uma missão cristã fora da Europa; grandes impérios de algumas nações europeias; o começo de um período de exploração; um esforço europeu para o progresso em outros continentes; desprezo e preconceito com outras culturas (indígenas, negros etc.).

Dentre estes itens, destacamos o grau de concordância das opções que indicam que a colonização foi um esforço europeu pelo progresso em outros continentes e que o processo colonial foi responsável por cristianizar a América Latina. Para averiguarmos, vejamos na tabela a seguir a média e a *moda* que indicam este posicionamento.

**Tabela 1.** Um esforço europeu para o progresso de outros continentes: média e moda

19.5 Um esforço europeu para o progresso em outros continentes	Média	Moda
Brasil	0,24	Nem concordo, nem discordo
Paraná	0,29	Nem concordo, nem discordo
Jacarezinho	0,56	Concordo

**Fonte:** dados do Projeto Residente organizados pelos autores, 2019.

Nesta tabela percebe-se que as médias do Brasil (0,24) e do Paraná (0,29) são bastante próximas, inclusive a *moda* se repete nos dois casos. Ou seja, os dados do Brasil e do Paraná indicam que o posicionamento dos jovens entrevistados beira à indiferença, mas com uma tendência de concordar com a ideia de que a colonização foi um período de progresso baseado na lógica europeia.

Entretanto, quando se observam os dados da cidade de Jacarezinho, percebemos que a média é maior (0,56) do que as do Brasil e do Paraná e a moda é a opção *Concordo*. Com esses dados conseguimos perceber que os jovens de Jacarezinho têm uma tendência a concordar com a ideia de que o processo de colonização europeia foi um esforço europeu pelo progresso em outros continentes.

A próxima opção explorada refere-se ao grau de concordância dos estudantes frente à afirmação que indica que o processo de colonização foi uma missão cristã fora da Europa.

**Tabela 2.** Uma missão cristã fora da Europa: média e moda

19.2. Uma missão cristã fora da Europa	Média	Moda
Brasil	0,21	Nem concordo, nem discordo
Paraná	0,19	Nem concordo, nem discordo
Jacarezinho	0,02	Nem concordo, nem discordo

**Fonte:** Projeto *Residente*, organizado pelos autores

Observando os dados é possível perceber que nos três grupos com os quais estamos trabalhando existe uma tendência à indiferença. Destacamos aqui que a média dos estudantes de Jacarezinho está mais próxima do zero que os demais, o que reforça a percepção da dúvida em relação ao sentido cristão da colonização.

Ainda, mais uma opção, que pode dar um panorama do posicionamento dos jovens frente ao processo colonizador pergunta sobre o grau de concordância desse processo como um período de exploração.

**Tabela 3.** O começo de um período de exploração

19.3. O começo de um período de exploração	Média	Moda
Brasil	0,86	Concordo
Paraná	0,94	Concordo
Jacarezinho	0,84	Concordo

Fonte: Projeto *Residente*, organizado pelos autores

Embora os três grupos tenham mostrado uma tendência a concordar que o processo de colonização foi marcado pela exploração por parte dos europeus, podemos destacar que, em média, os jovens de Jacarezinho demonstraram concordar menos com essa afirmação.

### Primeiras ilações e busca de significados.

Desde muito tempo, historiadores perceberam que o discurso histórico não se restringe às academias, às aulas e aos livros de história. Nas múltiplas dimensões da vida humana mobilizam-se formas do pensamento histórico que orientam a ação e a tomada de decisões dos sujeitos. Coletivamente, as sociedades modernas estão mergulhadas em uma *cultura histórica* que, ainda que não seja monolítica e isenta de conflitos, constitui substrato a sedimentar o sentimento de comunidade, projetando uma identidade através do tempo. Jörn Rüsen entende a *cultura histórica* como a memória histórica exercida na e pela *consciência histórica*. Ela seria a articulação prática e operante da *consciência histórica* na vida de uma sociedade, integrando, assim, as funções de ensino, entretenimento, legitimação política, crítica social e outras maneiras de recordação e atualização do passado (RÜSEN, 1994).

A realização ou atualização de determinada forma de memória, implica diálogos com a *cultura histórica* de uma sociedade, em estratégias de legitimação política na busca de consentimento e engajamento coletivo. Desta forma, o grau de concordância dos estudantes com as questões apresentadas nas tabelas acima tem relação direta com a dimensão política da *cultura histórica*, uma vez que ela está ligada à legitimidade do poder, da dominação. Rüsen (2015, p. 232) coloca que a “convicção de legitimidade das relações de poder e dominação, sob as quais os seres humanos têm de viver, caracteriza o teor de sentido de sua relação política entre si, na qual se dá todo o jogo político”.

Foi utilizada aqui a dimensão política para analisar esses dados porque a questão parte do pressuposto de que houve uma colonização e a concordância

com essas opções, o catolicismo e o progresso, indica afinidade com o discurso que justificou o processo de dominação europeia na América. *Colonialidade* é um conceito elaborado pelo sociólogo peruano Anibal Quijano (2020), no final dos anos 1980, para indicar a permanência das relações coloniais no presente que sobrevivem na geopolítica, nas relações sociais contemporâneas e, especialmente, nas maneiras de pensar e organizar o pensamento. Assim, é possível tentar explicar o posicionamento expresso pelos jovens brasileiros e, especialmente, pelos jacarezinhenses a partir da *colonialidade*.

Se a maneira de desenvolver e expressar a *consciência histórica* é pela *formação de sentido* (RÜSEN, 2011) na relação entre passado e presente, os discursos visíveis e invisíveis da *colonialidade* são capazes de perpetuar, produzir sentidos e silenciar outros. Esta possibilidade se referencia e se desdobra na proposição da noção de *colonialidade do ser* (MALDONADO-TORRES, 2007), cujos impactos são percebidos na construção das subjetividades, dos componentes psíquicos da *colonialidade*, e das intersubjetividades nas diversas formas de afeto social.

Então, é possível levantar como hipótese, em uma primeira interpretação, a partir dos dados obtidos, que o discurso colonizador europeu que buscou justificar as violências pelas quais a América, a África e a Ásia foram subjugadas permanece na *colonialidade do ser* entre parte dos jovens brasileiros e se mantém de maneira ainda mais forte no imaginário dos jovens respondentes de Jacarezinho.

De fato, Jacarezinho compartilha com os demais municípios do norte do Paraná uma forte memória colonial construída em torno do vazio demográfico (TOMAZI, 1997) e do *pioneiro* redentor, trabalhador incansável na ocupação do território. Além disso, em época em que ainda se mantinha como centro político regional, embora a pujança da economia cafeeira já dava sinais de diminuição, o município recebeu a marca da atuação intensa de D. Geraldo de Proença Sigaud (1947-1961) como bispo da Diocese de Jacarezinho, à época uma das maiores do Brasil em extensão territorial e número de habitantes (EVANGELISTA, 2010).

O ativo bispo ultraconservador foi cofundador, ao lado de Plínio Correa de Oliveira, da TFP - Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade, baluarte do catolicismo tradicionalista e anticomunista. Além da forte atuação política e da construção de prédios religiosos que ainda hoje são símbolo e referência de memória da cidade, o bispo atuou fortemente no sistema educativo, construindo e promovendo escolas católicas, seminários, incentivando o ativismo católico, especialmente entre os jovens, e inaugurando a primeira faculdade no interior do Paraná, em 1960.

Contudo, em que pesem estas memórias estarem muito presentes, material e simbolicamente, na cidade, há que se considerar que os alunos do Ensino Médio da escola pública estão inseridos em uma cultura mais plural que envolve a sua própria situação periférica perante os símbolos do centro da cidade, outras formas de cultura jovem, a onipresença das mídias e das redes sociais virtuais e a própria mudança na configuração religiosa, com a ascensão do movimento neopentecostal, em sua maioria, também de proposição conservadora. Mais do que isso, é preciso considerar o ensino escolar de História ao qual estes estudantes estão tendo contato, seus professores, material didático, organização curricular.

Que efeito têm produzido as aulas de História sobre a América Portuguesa, a América espanhola e os países latino-americanos, seus povos constituintes, suas lutas, suas demandas? Que memórias têm sido colocadas em diálogo com a cultura histórica predominante? De que forma a subjetividade dos estudantes têm sido mobilizadas? Pensando nesses questionamentos destaca-se a seguir os dados obtidos pelos questionários do Projeto Residente sobre políticas que visem proteger os direitos dos povos indígenas.

## Tensões entre ensino de História e cultura histórica.

Nessa seção trabalharemos com as seguintes questões: 34. *Sobre os povos indígenas em nosso país...*; destacando as opções 34.1 *povos indígenas têm direito à propriedade do território em que viveram seus ancestrais*; e 34.5 *reserva para índios nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia*.

Ao observar os dados da questão 34.1 *povos indígenas têm direito à propriedade do território em que viveram seus ancestrais* é possível destacar que os jovens de Jacarezinho são os que mais demonstraram, em média, apoio à ideia expressa.

**Tabela 4.** Sobre indígenas do nosso país

34.1 povos indígenas têm direito à propriedade do território em que viveram seus ancestrais	Média	Moda
Brasil	0,56	Concordo
Paraná	0,51	Concordo
Jacarezinho	0,63	Concordo

Fonte: Projeto *Residente*, organizado pelos autores

Primeiramente, nos três grupos a moda foi *Concordo* e a média positiva, demonstrando uma tendência dos jovens a entenderem que os indígenas atuais devem permanecer com as terras que são tradicionalmente ocupadas pelos seus antepassados.

Vale destacar aqui que essa questão se estrutura com o termo *propriedade*, conceito que não faz sentido para o modelo de vida indígena e nem para a própria política de terras indígenas no Brasil, uma vez que os grupos indígenas têm o usufruto e não a propriedade da terra. Mesmo assim optou-se por essa terminologia para que ficasse mais fácil para que os estudantes, que vivem dentro de um contexto capitalista, pudessem compreender mais facilmente e se posicionar frente à questão.

Na prática, a tensão exposta no parágrafo anterior é significativa do processo de choque entre cosmogonias distintas, uma vez que o Estado nacional se alicerça sobre a ideia de propriedade, avessa à relação dos povos indígenas com o espaço. Nadja Binda (2013, p. 2-3) ressalta que a relação dos povos indígenas com o espaço e a territorialidade tem por base a apropriação a partir de relações, canais de comunicação etc.; em contrapartida, a lógica do Estado é da materialidade que pode ser convertida em mercadoria, ou seja, da propriedade. Nas palavras da pesquisadora: “apenas em relação à terra pode-se falar em posse e propriedade. Espaço e território só podem ser apropriados” (BINDA, 2013, p. 3). Assim, a questão das terras indígenas pode ser lida, como a própria constituição brasileira reconhece, no campo dos “direitos originários”, ou seja, anteriores à criação do próprio Estado.

É possível considerar essa tensão, que é sensível na dificuldade de utilização de termos claros e coerentes, como entre direitos individuais e direitos coletivos. Partindo da discussão sobre Direitos Humanos, Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 63) coloca que esse processo “decorre da luta histórica dos grupos sociais que, por serem excluídos ou discriminados enquanto grupos, não podiam ser adequadamente protegidos por direitos humanos individuais”.

Outra questão do instrumento que evidencia essa tensão entre direitos individuais e coletivos é a que se pergunta se cotas para indígenas em universidades públicas é, em geral, uma boa ideia. A tensão existe porque as políticas de cotas têm um caráter individual no seu processo de escolha, enquanto comunidades indígenas se entendem como sujeitos coletivos (BANIWA, 2013).

**Tabela 5. Cotas para indígenas**

<b>34.5. Reserva de vagas para índios nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia</b>	<b>Média</b>	<b>Moda</b>
Brasil	0,60	Concordo
Paraná	0,52	Concordo
Jacarezinho	0,72	Concordo

Fonte: Projeto *Residente*, organizado pelos autores

Na tabela acima vemos ocorrer o mesmo fenômeno da Tabela 4, os jovens de Jacarezinho apresentam uma média de concordância maior do que os jovens do Brasil e do Paraná (esses como a menor média apresentada). Ou seja, diferentemente dos demais jovens respondentes do Paraná, que manifestaram uma concordância menor do que a da média geral dos brasileiros, os estudantes que responderam em Jacarezinho apontam para a contramão<sup>3</sup>.

Esse apoio às ideias de terras e cotas universitária para indígenas possibilita, primeiramente, observar que os jovens respondentes enxergam uma assimetria entre os grupos étnicos dentro do Brasil. A partir desse panorama é possível sonhar com possibilidades de construção de um Brasil mais aberto à diferença e à justiça social.

Em linhas gerais conseguimos observar que os jovens de Jacarezinho se mostram, em média, mais concordantes com políticas compensatórias, que visam diminuir as desigualdades étnicas frente aos direitos garantidos pela constituição e proteger o modelo de vida dos indígenas. Mas se coloca a pergunta: como os jovens de Jacarezinho podem, ao mesmo tempo, apoiar em média tais políticas e, também, considerar que o processo de colonização foi um esforço europeu pelo progresso de outros continentes?

É difícil elaborar uma única resposta a partir da observação dos dados. O que se pode considerar é que, desde 2008, o curso de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) vem estabelecendo parcerias mais sólidas, através de programas estaduais e federais, com as escolas públicas de Jacarezinho. De 2008 a 2011 houve o projeto “O Laboratório de Ensino e Pesquisa de História na Escola”, dentro do programa *Universidade Sem Fronteiras*, da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná. Este projeto promoveu uma movimentação intensa no campo da formação e atuação junto às escolas de Educação Básica, integrando graduandos e recém-formados do curso de licenciatura em História da UENP.

<sup>3</sup>É importante destacar que na região de Jacarezinho, no estado do Paraná, há três terras indígenas, reconhecidas, mais próximas: Laranjinha (53 Km), Pinhalzinho (60 Km) e São Jerônimo da Serra (145 Km).

A experiência serviu de modelo para a construção de outros programas importantes dos quais o curso de licenciatura em História participou, especialmente o PIBID.

De fato, desde 2012, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), programa federal, tornou-se o mais importante apoio à formação inicial de docentes para a maioria das universidades do país, consolidando a aproximação com as escolas da Educação Básica como campo de formação. Pelo PIBID inúmeros estudantes tiveram sua formação, como docentes, ampliada, em contato constante com os professores supervisores e os alunos da Educação Básica. A preparação das intervenções, as discussões dos resultados, a busca da fundamentação e das melhores estratégias fez com que toda uma geração de graduandos se tornasse muito mais preparada para os desafios da docência. Por sua vez, as escolas além de contribuírem na formação dos futuros docentes, também receberam projetos inovadores supervisionados pelos professores universitários, influenciando no ambiente escolar como um todo.

Junto com o PIBID, a Licenciatura em História da UENP ainda promoveu cursos e projetos de extensão voltados à comunidade escolar, como o ‘Grupo de Estudos Ética e Cidadania’ (2008-2009); ‘Lições de Cidadania: Letramento Político no Ensino Básico’ (2014); “Identidades, Contemporaneidade e Educação” (2015); “História do Brasil e Diversidade Cultural e Étnica” (2016) e, em 2017, “Oficina Pedagógica de Cinema e História”, os dois últimos com caráter de oficina. A maioria destes projetos, bem como o PIBID, foram conduzidos por uma apropriação das ideias de interculturalidade crítica e interseccionalidade. Os trabalhos com história das mulheres, da população e das culturas afro-brasileiras e indígenas foram privilegiados, numa tentativa de colocar em diálogo uma pedagogia decolonial e a Didática da História de origem alemã.

Uma didática antirracista foi construída, através destes projetos, em conjunto com os professores supervisores da Educação Básica, justificada pela Lei 11645 (2008), tencionando a tendência monocultural das escolas e do próprio *código disciplinar da História* (CUESTA FERNANDEZ, 1997). A seleção e organização das temáticas trabalhadas pressupunha a ideia de que a educação escolar se dá, também, *na cultura*, diminuindo a distinção entre o dentro e o fora da escola, num processo intenso de subjetivação e intersubjetividade em que estavam envolvidos professores e estudantes da Educação Básica, professores do Ensino Superior e licenciandos, professores em formação. Entendia-se, assim, nos projetos desenvolvidos, que toda prática pedagógica é uma prática social.

Estas experiências buscavam fazer compreender, “mestres e educandos, juntos, como a concretude de suas experiências sociais, raciais, de gênero, de trabalho,

sobrevivência e sofrimento é influenciada pelas relações sociais, sexuais, raciais, políticas, hegemônicas da sociedade” (ARROYO, 2013, p. 290). A partir daí, ficava mais explícito para todos que todo conhecimento nasce de necessidades humanas e que o currículo escolar é construído e reconstruído diariamente, lembrando um dos principais objetivos de estarem todos juntos no processo de escolarização: a ampliação dos valores e práticas democráticos e, conseqüentemente, a valorização da história e da cultura das camadas populares e o seu direito de saber de si mesmos como projeto de emancipação coletiva.

A perspectiva de uma interculturalidade crítica e de resistência (CANDAU, 2008), induziu à detecção de imagens depreciativas cristalizadas sobre as populações marginalizadas no presente e no passado e a perpetuação do silenciamento com a incorporação periférica, folclorizada, de suas histórias em momentos considerados menos sérios, alternativos em relação ao currículo oficial. Reconhecer a assimetria de poder na sociedade brasileira e mundial significava também perceber estas mesmas assimetrias nas práticas e representações intraescolares.

Historicamente era preciso reconhecer que esta situação tinha sua origem no processo de colonização europeu. Nas palavras de Edgardo Lander,

A conquista ibérica do continente americano é o momento inaugural dos dois processos que articuladamente conformam a história posterior: a modernidade e a organização colonial do mundo. Com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas, simultaneamente, a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário (2005, p. 10).

A universalização da particularidade europeia acarretou, desta forma, a depreciação, o despojamento dos saberes dos povos colonizados, a partir de então, representados como irracionais, primitivos, sem cultura. A subalternização epistêmica continua sendo marco principal da colonialidade, estendendo-se a perspectiva eurocêntrica ao conjunto da sociedade, especialmente à escola, uma das instituições centrais da modernidade/colonialidade. Daí a necessidade de que a ação educativa seja sempre um projeto de insurgência (WALSH, 2009; CANDAU, OLIVEIRA 2010), não apenas denunciando, mas possibilitando a construção de novas perspectivas de saber/poder.

## A Perspectiva da Didática da História: aprendizagem e identidade.

Além da interculturalidade crítica e, portanto, da teoria decolonial, estes projetos também se aproximaram da Didática da História proposta por Jörn Rüsen,

historiador e filósofo alemão. Conquanto tenha impactado de maneira mais evidente sobre as concepções da aprendizagem histórica, as interpretações correlatas a respeito da questão das identidades também tiveram fundamental importância na configuração de um projeto investigativo e formador para as ações do ensino de História da UENP, em conjunto com as escolas da região.

Retomando, no plano epistemológico, a tradição da filosofia da consciência desenvolvida na modernidade, Rüsen procura conciliar uma proposta de interculturalidade com a defesa das conquistas de um modelo humanista de sociedade civil ocidental. Objetiva evitar, assim, uma conseqüente abdicação do diálogo político advinda do relativismo absoluto pós-moderno, especialmente da filosofia da linguagem do século XX.

Buscando responder ao desafio da globalização para a identidade cultural, Rüsen propõe uma concepção de História e de seu ensino que abarque a diversidade de culturas e de civilizações na mudança histórica permanente. Temporalizar a humanidade num conceito abrangente de história universal, significa, para ele, superar as concepções eurocêntricas e compreender “a humanidade como uma contínua e multiperspectivada reconstrução temporal policêntrica” (RÜSEN, 2014, p. 297).

Para uma compreensão mais equilibrada da alteridade, Rüsen evoca a necessidade de inclusão da Antropologia Cultural na perspectiva da História. O estabelecimento da centralidade da cultura em termos epistemológicos implica uma elaboração da experiência da alteridade que leve a um descentramento radical, ao autoquestionamento e à autocompreensão em termos culturais e históricos.

Pensando a identidade como selfness (noção de si), elemento básico da vida humana, autorreferência de um indivíduo e sua comunidade social, Rüsen vê a aprendizagem histórica como espécie de intervenção nesta autocompreensão, através do inter-relacionamento entre a subjetividade dos estudantes e a variedade e diversidade das experiências históricas. A aprendizagem evolui, então, passando por uma prática identitária de imitação (mimesis) e de alteridade como exclusão ou desvio de regras para um modo crítico na tentativa de dissolver as orientações históricas preestabelecidas. O próprio conhecimento histórico é fator de desequilíbrio para colocar em crise as normas do presente. O processo culmina com a competência para organizar a própria orientação cultural ao longo do fio condutor da direção temporal nas mudanças do mundo humano.

A proposta de Rüsen vai além da identificação e compreensão das diferenças, incluindo o que ele entende por *universais antropológicos*, utilizados como tipos ideais, de padrão weberiano, capazes de conceitualizar as diferenças culturais.

Assim é que a alteridade pode ser entendida por “seu lugar em uma variedade de diferentes manifestações na mesma direção temporal devido a diferentes circunstâncias em que ela ocorre” (RÜSEN, 2015, p. 37). A história a ser ensinada, portanto, contempla uma forte base socioantropológica a dialogar com a mudança temporal.

É essencial, neste caminho, perceber com Rüsen (2009, p. 3) que “a respeito da identidade de uma pessoa ou de um grupo, o passado não é parte de um mundo exterior (...) mas um tema relacionado à vida interna de um sujeito humano”. Por isso as representações individuais e coletivas do passado são determinantes nas decisões da vida pública, da própria vivência política dos cidadãos no mundo contemporâneo. Os juízos de valor ético-moral são inseparáveis da atribuição de sentido à corrente temporal feita pela consciência histórica.

Contudo, os exemplos fundamentais trabalhados pelo filósofo e historiador alemão são sempre questões centrais para certa crise europeia (ocidental) de consciência: a necessidade da unificação europeia (transnacionalidade), a herança traumática do nazismo, o problema da imigração, a questão muçulmana como choque de civilização etc. Poderíamos nos perguntar, então, se - e como - toda esta problemática pode ser transportada para o contexto do ensino de História no Brasil.

O trabalho com a questão da identidade, nos países colonizados como o Brasil, é ao mesmo tempo delicado e hercúleo. É preciso reverter um discurso e uma prática de preconceito de longa duração. Não se trata apenas de apresentar os “dois lados” em equilíbrio, pois a prática está pendendo para um dos lados há muito tempo e, para dar um outro rumo a este processo, faz-se necessário perceber que uma educação apenas para a tolerância não basta no Brasil, são urgentes ações educativas que promovam a reflexão a respeito da indissociação entre os discursos identitários e a superação das desigualdades econômicas, de distribuição do poder, privilégios etc.

A dimensão política da construção de identidades é evidenciada em Rüsen no estudo da *cultura histórica* à qual se atribuem confrontos e embates envolvendo consentimento e legitimação de dominações. Sendo um texto representativo, cujos autores são, necessariamente, sujeitos sociais, a construção social da identidade acontece sempre num contexto de relações de poder.

Por abordar muito mais as questões de superação, nem sempre está explícita nos textos rüsenianos a forma como se dá o processo de naturalização do discurso identitário (ação do Estado, intelectuais-pedagogos etc.)<sup>4</sup> para se tornar constituinte fundamental de certa cultura histórica. Mas se pode inferir, de seu pensamento, que diante de ideias arraigadas, o ensino de História contemporâneo,

<sup>4</sup>O risco de não abordar este processo é de promover uma indiferenciação entre identidade e cultura.

que tem por função primeira ajudar os estudantes a produzir a si mesmos pela apropriação interpretativa da experiência histórica, vê-se diante de um trabalho de ‘desfamiliarização’, na busca do desprendimento das versões identitárias estabelecidas do passado. O objetivo é que os estudantes aprendam “a quebrar as representações práticas eficazes de continuidade e tirar a força da formação da identidade histórica (tradicional) como núcleo central” (RÜSEN, 2012, p. 82).

O antídoto principal utilizado para o enfrentamento desta situação é o próprio conhecimento histórico em duas versões: o estudo dos embates, conquistas e produções culturais dos grupos aos quais se quer promover à igualdade (no nosso caso, afro-brasileiros, indígenas, mulheres, trabalhadores...); e a culturalização do padrão hegemônico, isto é, a análise cultural da ‘normalidade’, no caso brasileiro a problematização da cultura da branquidade, levando, através do saber histórico, à autoanálise, ao estranhamento para com os próprios valores sociais comuns. Muitas vezes os outros só são outros porque, obviamente, não os conhecemos e, especialmente, não nos conhecemos.

A teoria da História de Rüsen, ao contrário de proposições essencialistas, procurando reelaborar o projeto da modernidade, concebe a dinamicidade de toda a cultura. E é assim que o ensino escolar da história deve proceder para evitar a estereotipagem e a folclorização. Pluralismo, tolerância e respeito são metas do ensino escolar de História que podem, por vezes, escorregar para uma visão idílica, romantizada, da diversidade e da convivência cultural e para a apresentação do outro como tolerável, mas exótico na projeção de uma cultura congelada “para turista ver”.

A escravidão de negros e índios, a dizimação dos povos indígenas e a violência intrínseca a todos estes processos representam ainda uma ‘ferida aberta’ na sociedade brasileira. A insistência em postergar uma transição para o trabalho assalariado deixou marcas não apenas para os afrodescendentes, mas para a sociedade brasileira como um todo, inclusive para a construção do discurso identitário nacional. Trata-se de um passado que se recusa a passar, posto que não resolvido pela sociedade brasileira do século XX e início do XXI. Um passado doloroso, traumático, silenciado durante muito tempo a ponto de gerar medo do enfrentamento, da discussão do preconceito dele decorrente e sua ação sobre, especialmente, a ascensão social.

Do ponto de vista da aprendizagem histórica, duas atitudes são fundamentais. A primeira é relacionada ao que Rüsen propõe quando afirma que é preciso evitar a destraumatização:

a narrativa precisa desistir de seu caráter fechado, de sua suave cobertura que abriga a cadeia de eventos. (...) Precisa expressar sua perturbação no escopo dos procedimentos metódicos de interpretação, bem como nos procedimentos narrativos de representação (RÜSEN, 2009, p. 201).

Este posicionamento rejeita qualquer discurso que venha a ressaltar a “naturalização” ou a “normalização” da violência intrínseca a toda relação de escravidão e subjugação, inclusive os discursos identitários que buscaram apontar a amenização das relações escravistas no Brasil em favor da ideia de convivência harmoniosa entre as “raças”. Ao contrário, enfatizar-se-á a cisão entre os valores morais professados e as práticas apontada na reflexão de Florestan Fernandes (1976), entre outros.

Uma segunda atitude pedagógica necessária é o reforço da ideia do afro-brasileiro e do indígena, submetido a uma situação de escravidão, como sujeito histórico. Aqui vale o investimento na compreensão das resistências cotidianas e a necessária noção de que a massa de cativos não esperou inerte por uma abolição. Em seu cotidiano, povos indígenas e africanos empreenderam formas de resistência e lutas, construíram modos de vida diferenciados, produziram saberes, mesmo diante de uma condição de desigualdade que lhes era imposta.

Enfim, a cultura histórica é concomitante e transversal à educação escolar e, portanto, a historicidade que se busca construir com os estudantes, através de uma *didática da História*, envolve prática cultural, cognição e experiência na busca da construção social de sentidos.

## Os dados do Projeto Residente e uma agenda social de transformação

Nem todos os jovens que responderam aos questionários em Jacarezinho tiveram contato com todos os projetos desenvolvidos pelo curso de História da UENP. Mas a educação é sempre um processo social em que toda a sociedade se educa junto: pais, irmãos, filhos, professores e alunos, direta ou indiretamente, são atingidos se há de fato a proposição de uma experiência que impulsiona a mudança subjetiva.

Se a *colonialidade* ajuda a explicar algumas permanências, a ação educativa consciente pode possibilitar a ampliação dos horizontes e causar alguma tensão em entendimentos político-sociais, assentados em compreensões históricas difundidas socialmente por longos períodos. Num estado e numa região em que

predomina o conservadorismo político, os dados obtidos pelo projeto em relação às populações indígenas representam uma conquista coletiva, independente da origem da interpretação e do posicionamento ético dos estudantes.

Entender a desigualdade no país como decorrente, também, da colonização, confere um papel ainda maior ao ensino de História na explicitação desta construção em longo prazo. O colonialismo desconsiderou identidades e negou os saberes e a humanidade dos povos colonizados: “sua nova identidade racial, colonial e negativa implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade” (QUIJANO, 2005, p. 127).

Se a colonização gerou, como constatou Aimè Césaire (1978), medo, inferioridade, tremor, genuflexão, desespero, servilismo, é preciso romper com a violência colonial e abrir espaços para seres humanos que precisam recuperar seu direito a ‘ser’, como atores e autores de conhecimentos válidos, de estéticas reconhecidas, de histórias positivas de resistência. É esta “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2008) que cabe ao ensino escolar de História ao superar as narrativas únicas de homogeneização da nação e da civilização. Se no Brasil e em toda a América Latina, o processo de colonização interna continua vivo, cabe à escola oferecida às classes populares trabalhar, senão identidades, ao menos identificações, híbridas, em construção e transformação, mas fortes o suficiente para funcionarem como resistência e criação política de alternativas de vivências e projetos de vida.

O grande desafio para a História escolar, então, será o de abrir brechas, interstícios numa concepção enrijecida e estanque de currículo: “um terreno ocupado, bem fechado e protegido por diretrizes normas e grades. Por uma sacralização das estruturas curriculares e suas dimensões de organicidade, sequencialidade, segmentação hierarquicidade” (ARROYO, 2013, p. 307). O confronto com a cultura escolar hegemônica já está colocado desde o acesso recente das classes populares à continuidade dos estudos no sistema público escolar.

Num contexto de “obesidade informativa e de forte presentismo” (MAGALHÃES et. al., 2014, p. 8), a relação entre os dados recolhidos pelo Projeto Residente e o ensino escolar de História reforça ainda mais o entendimento da educação escolar também como política cultural. Mais do que nunca é preciso considerar, com Paulo Freire, que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (2014, p. 81). A necessidade de historicizar a própria vida, de existenciar-se diz respeito a docentes e discentes em conjunto.

Será necessário, ainda, explorar melhor os dados, promover outros cruzamentos e pôr em relação outras fontes para explicar mais profundamente os resultados obtidos, diante da complexidade da cultura contemporânea.

Iluminando e possibilitando novas indagações, os dados coletados e apresentados neste capítulo têm o potencial de sobrelevar questões sobre o pensamento histórico e seus enlaces políticos nas dimensões culturais, afetivas e pragmáticas da orientação da vida prática. Mais ainda, podem nos conduzir a entender melhor as potencialidades e limites da aprendizagem histórica, fora e dentro das escolas, que nos coloca diante de um espelho social numa projeção em que passado, presente e futuro estão sempre interligados.

## Referências

- ANGVIK, Magne e BORRIES, Bodo von (eds.) *Youth and History. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hambourg: Edition Körber-Stiftung, 1997. Vol. A.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.
- BANIWA, G. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. *Os Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano*, jan. 2013. 18-21.
- BINDA, N. H. Processos e produtos territoriais: Território indígena é terra indígena? *Interethnic@ - Revista de Estudos em Relações Interétnicas*, v. 3, n. 1, p. 8-14, dez. 2013.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008
- CERRI, L. F., ed. *Os jovens e a História: Brasil e América do Sul* [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018, 332 p.
- CERRI, L. F.; AGUIRRE, M. C. Jovens e sujeitos da História. *Estudos Ibero-Americanos*, v. 37, n. 1, p. 125-140, jan./jun. 2011.
- CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Portugal: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas. In: FORCADELL, C.; Peiró, I. *Lecturas de la Historia*. Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2001. p. 221-254.

- CUESTA FERNÁNDEZ, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.
- EVANGELISTA, L. de F. M. Em tempos de Ouro Rubro: O município de Jacarezinho e suas memórias. *Monografia de Especialização em História Cultura e Sociedade*. Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho. Orientador: Jean Carlos Moreno. 2010.
- FERNANDES, F. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: \_\_\_\_ (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.
- MAGALHÃES, M. et. al. (orgs.). Apresentação. In: \_\_\_\_\_. *Ensino de História - usos do passado: memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. 280 p.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.
- MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Editora: Civilização Brasileira, 2007.
- MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, p. 287-324, 2008.
- MORENO, J. C. *QUEM SOMOS NÓS? Apropriações e Representações Sobre a(s) Identidade(s) Brasileira(s) em Livros Didáticos de História (1971-2011)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. 424p.
- OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142.

- QUIJANO, Aníbal. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020.
- RÜSEN, J. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012. 229p.
- RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia*, n. 2, mar., 2009, p. 163-209.
- RÜSEN, J. *Cultura Faz Sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 7-16, jul./dez. 2006.
- RÜSEN, J. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMITD, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: editora UFPR, 2011. p. 79-91.
- RÜSEN, J. *Humanismo e Didática da História*. Curitiba: W. A. Editores, 2015. 162 p.
- RÜSEN, J. Que es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Tradução: F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Original em: FÜSSMANN, K.; GRÜTTER, H. T.; RÜSEN, J. (eds). *Historische Faszination, Geschichtskultur Heute*. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994, pp.3-26. Disponível em [www.culturahistorica.es](http://www.culturahistorica.es). Acesso em 07/11/2020.
- RÜSEN, J. *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- RÜSEN, J. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB, 2007.
- SANTOS, B. D. S. Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento. In: SANTOS, B. D. S.; CHAUÍ, M. *Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 41-133.
- TOMAZI, Nelson Dacio. “Norte do Paraná”: história e fantasmagorias. Tese (Doutorado)– Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: \_\_\_\_\_ CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.