

descolonizar a história: conhecer as histórias

decolonize history: know the stories

Adriana Mastrangelo Ebecken

Professora de História na Rede Estadual do Rio de Janeiro
Colégio Estadual Manuel de Abreu (SEEDUC/RJ)

Niterói, RJ

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1096-2348>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15476247>

Resumo: Conhecer as histórias dos trabalhadores e trabalhadoras do campo brasileiro tem se feito cada vez mais urgente. Levá-los para dentro da sala de aula é reconhecer sua importância na história brasileira, mas também a possibilidade de nos aproximarmos, em um sentido do *vir a ser*, daquilo que lhes dá sentido. O campo que luta pela terra, luta contra a desigualdade; que produz comida, luta contra a fome; que pensa e repensa as formas de se trabalhar na natureza, porque o meio no qual vive, é o meio que reproduz a vida. O campo que se movimenta. A escola bem como o currículo escolar se constrói e se desenvolve como um espaço de disputas dos valores a serem reproduzidos na sociedade. As discussões a cerca dos objetos e sujeitos do conhecimento estão constantemente em pauta. Paulo Freire nos fala sobre a diretividade na Educação que, entendida filosoficamente e epistemologicamente, significa dizer que ela vai além dela mesma. Vai em direção a um buscar ser enquanto indivíduo e enquanto coletividade. Por isso também, Freire defende a *politicidade* da Educação. Se a escola e os currículos estão em disputas, não há dúvida, então, que a Educação nunca foi e nunca será neutra. Nesse sentido, pensando o ensino de História, a compreensão da nossa História enquanto povo, a história dos trabalhadores e trabalhadoras do campo como sujeitos, como protagonistas de lutas, que tem sido invisibilizadas ao longo do tempo, precisa ter seu apagamento questionado, a começar pelo espaço da escola.

Palavras-chaves: (1) Ensino de História; (2) História do Brasil; (3) Movimentos sociais do campo; (4) Trabalhadores e trabalhadoras rurais; (5) Educação do campo.

Abstract: Knowing the stories of Brazilian rural workers has become increasingly urgent. Taking them into the classroom is recognizing their importance in Brazilian History, but also the possibility of getting closer, in a sense of *becoming*, to what gives them meaning. The countryside that fights for land, fights against inequality; that produces food, fights against hunger; who thinks and rethinks the ways of working in nature, because the environment in which he lives is the environment that reproduces life. The field that moves. The school, as well as the school curriculum, is constructed and developed as a space for disputes over values to be reproduced in society. Discussions about the objects and subjects of knowledge are constantly on the agenda. Paulo Freire tells us about directiveness in Education which, understood philosophically and epistemologically, means that it goes beyond itself. It goes towards seeking to be as an individual and as a collective. For this reason, Freire defends the *politicality* of Education. If schools and curricula are in dispute, there is no doubt that Education has never been and will never be neutral. In this sense, thinking about the teaching of History, the understanding of our history as a people, the history of rural workers as subjects, as protagonists of struggles, which have been made invisible over time, needs to have its erasure questioned, starting with the school space.

Keywords: (1) History teaching; (2) Brazilian History; (3) Rural social movements; (4) Rural workers; (5) Rural Education.

Introdução

O papel desempenhado pela escola na produção das identidades sociais, dos valores compartilhados, da construção de uma memória coletiva que dê sentidos comuns ao que se busca enquanto coletividade e individualidades inseridas em uma determinada localidade, tem sido objeto de estudo de diferentes campos do saber, como a História da Educação, a Sociologia da Educação e mesmo da Didática e das práticas de ensino, ao buscarmos superar uma visão instrumental e técnica da Educação. Compreende-se, a partir de pesquisas diversas, a dimensão educativa do saber escolar. Tal saber desempenha papel estruturante e contribui de forma significativa com a natureza do conhecimento que se produz dentro da escola, sendo instrumento fundamental para a crítica, superação e reconstituição do senso comum. A escola, nesse sentido, é considerada como um espaço configurado e configurador de uma cultura escolar, na qual se confrontam diferentes forças de interesses sociais, econômicos, políticos e culturais (MONTEIRO 2003).

É nesse contexto que se colocam também as discussões acerca do ensino de História e dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula, que buscam compreender o processo histórico nacional, inserido dentro de uma globalidade. O ensino de História também circunscribe os aspectos e as questões colocadas frente aos processos de seleção cultural dos objetos a serem trabalhados na Educação Básica: quais saberes, motivos de opção, implicações culturais, sociais e políticas das escolhas. Essa seleção gerencia a visibilidade dos conteúdos e também suas negações e ocultamentos.

Saviani (1999) afirma que a escola é determinada socialmente, uma vez que sofre com a determinação dos conflitos de interesses que caracterizam nossa sociedade. Para o autor, o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política da população. Sem dominar os conteúdos culturais, não é possível fazer valer seus interesses. Apresenta, assim, uma preocupação constante com o conteúdo e com os procedimentos que garantam que os saberes sejam realmente assimilados. Afirma, a partir dessa preocupação a necessidade de se dar especial atenção aos conteúdos que apontam para uma pedagogia que se dispõe a lutar contra os mecanismos hegemônicos, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade.

Ao estudarmos a História do Brasil na escola, principalmente no contexto urbano, percebemos o distanciamento ou mesmo o ocultamento da história dos movimentos sociais do campo, da história dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, no Brasil, em sua luta por direitos sociais. Esse distanciamento/invisibilidade ajuda a perpetuar os interesses dominantes

em uma sociedade marcada pelo grande latifúndio, pela ausência de uma reforma agrária eficaz e da falta de acesso à terra a trabalhadores e trabalhadoras rurais, assumindo a posição exposta por Bourdieu (2011) de que o sistema de ensino é reflexo de um estado de sistema econômico ou a expressão direta do sistema de valores da sociedade, possuindo funções sociais dentro da estrutura das relações de classe. A defesa que aqui se faz é, portanto, a da emergência de se construir um saber escolar que trate das lutas sociais no meio rural brasileiro, a emergência das histórias dos trabalhadores e trabalhadoras rurais no Brasil no contexto escolar — uma vez que a tradição dominante no ensino de História, ainda não superada, expressa relações de colonialidade no apagamento de indivíduos e coletividades.

O princípio da função social da História

A mais antiga função social da História é a de dotar um povo ou uma nação de um passado comum e fundar nessa origem remota uma identidade coletiva. Para além disso, a História, nos obriga a registrar o processo de mudança, a permanente transformação em que se encontra o ser humano, nos leva, assim, ao reconhecimento do outro e nos torna participantes de experiências não vividas, mas com as quais nos identificamos e formamos a nossa concepção da pluralidade humana (FLORESCANO 1997). Da mesma forma, nos serve para a compreensão das relações de poder que se estabelecem no interior das sociedades e entre os diferentes povos. A prática da História pode ser entendida como o ofício da compreensão. Estudar o passado sugere nos familiarizarmos com condições de vida diferentes.

A população do campo no Brasil é descendente de um processo histórico de formação da sociedade brasileira no qual o principal elemento constitutivo das relações de dominação se deu pela codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, que produziu identidades novas (índios, negros e mestiços) associadas a hierarquias, lugares e papéis sociais, bem como o vínculo destas a uma estrutura de controle do trabalho (QUIJANO 2005:107-108). O silenciamento, no espaço escolar, da luta por direitos sociais no meio rural, de uma maior compreensão sobre a realidade política e social das diversas identidades — que ao longo do processo histórico se complexificaram ainda mais e que habitam o rural brasileiro — funciona como mecanismo de hegemonia das classes dominantes.

Monteiro e Penna (2011) defendem que o ensino de História é um *lugar de fronteira*, onde há produção de saberes a partir de diálogos, de trocas e do reconhecimento das diferenças. A fronteira é lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações ou diálogos entre culturas que entram em contato. Conhecer

as histórias como instrumento de descolonizar o ensino de História corresponde ao que Rufino (2019) afirma como participação na luta por justiça cognitivas/sociais, compreendida no legado das desigualdades e injustiças produzidas pelo colonialismo europeu. Ao mesmo tempo, vai de encontro com a defesa da diretividade na Educação proposta por Paulo Freire (2021). A educação como processo significa algo que vai além dela mesmo,

... eu devo saber em favor de quem, em favor de quê, em favor de que sonho eu estou ensinando [determinado conteúdo, tendo como consequência a reflexão sobre] contra quem, contra o quê, contra qual sonho eu estou ensinando (FREIRE 2021:32).

Freire (1981) afirma que o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como se dá entre os animais, mas, sobretudo, pensamento/linguagem, envolve desejo, trabalho/ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado. Esta orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade. Assim entendida, põe a questão das finalidades da ação ao nível da percepção crítica da realidade. Trazer à consciência de jovens em formação a historicidade das lutas sociais que questionam as relações de dominação/subordinação existentes no meio rural permite que estes se posicionem criticamente frente a essas questões e às consequências que se depreendem delas. Trata-se de entender o currículo como prática de significação.

Descolonizar a História Falar sobre o campo na escola

Atualmente, o documento curricular oficial que embasa os currículos dos diversos municípios e estados do Brasil é a *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC (BRASIL 2017), desenvolvida pelo Ministério da Educação para a toda a Educação Básica. Ralejo *et al* (2021) afirmam que, como prática de representação e de poder, o componente curricular de História na BNCC representa a legitimação de determinados conhecimentos, uma vez que esses conteúdos são percebidos como naturalizações, não sendo indicadas suas imbricações com as relações assimétricas de poder. No entanto, tomando o currículo e o ensino de História sob a perspectiva de um *lugar de fronteira*, os autores entendem que esses funcionam na relação entre campos distintos, entre saberes e entre poderes múltiplos.

O currículo de História pode ser pensado, então, como um mapa, como um rizoma, como uma cartografia de saberes e de poderes, como uma territorialização provisória, como um terreno estriado que se constitui por linhas de saberes e poderes, que são móveis e

Partindo dessa posição indicam que há possibilidades de criar brechas e apostar nas diferenças, na diversidade sociocultural e étnica, promovendo a inclusão discursiva de sujeitos e identidades silenciados no processo de escolarização. Educar para o reconhecimento. Buscar uma integração maior entre o mundo rural e o saber escolar desenvolvido no meio urbano. Descolonizar os conteúdos. Utilizar-se de processos de associação que Monteiro e Penna (2011) identificaram como de uma racionalidade comparativa, para tornar possível a atribuição de sentidos pelos alunos aos conteúdos estudados como, por exemplo, fazer entender que as dificuldades e problemas vivenciadas nas cidades são parte de um todo. O rural não pode estar tão distante da sala de aula nos centros urbanos e as questões das cidades precisam ser apreendidas dentro do todo. Como coloca o MST “*se a roça não planta, a cidade não janta*”.

O estudo da História deve se relacionar com as questões do tempo presente; com as inquietações que envolvem a vida dos docentes —a fim de criar sentido com o conhecimento histórico—; com o que representa o êxodo rural; com o inchaço das cidades e sua relação com a luta do campo pela reforma agrária, e pelo direito à permanência no campo. Ralejo et al. (2021) destacam ainda o papel dos professores dentre os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. É nas mãos deles que a BNCC também é interpretada e materializada no formato de aulas. Reconhecem, portanto, que esses sujeitos possuem uma relação de poder nesse processo, como aqueles que produzem sentidos sobre os conteúdos a serem ensinados, e não somente como reprodutores de prescrições anteriores.

Como afirma Paulo Freire (2021), como seres históricos estamos permanentemente engajados na criação e na recriação da nossa própria natureza, compreendida como inconclusa, ou seja, no nosso processo de tornar-se, de *vir a ser*, aos quais a Educação está intimamente ligada. Como professores estamos também aprendendo e somos também sujeitos históricos em ação. Para o autor, a politicidade da Educação é a qualidade que a Educação tem de ser política, a Educação nunca foi nem nunca será neutra, é preciso assumir “*em favor de quem e em favor de quê*” nos posicionamos, compreendendo que esse processo se faz em um contexto democrático, não autoritário, de escuta e compreensão dos conhecimentos que os docentes também trazem consigo.

Construir subjetividades

Por um ensino de História com múltiplas escutas

Ao refletir especificamente sobre a alfabetização de adultos, Paulo Freire (1981) afirma que os educadores devem levar em conta que a aprendizagem está sob o contexto de transformação de homens e mulheres. Tal posicionamento também pode ser alargado para o ensino de História, independente do momento educativo em que os docentes se encontram. A História ao reconhecer o Outro, e suas vivências, nos alfabetiza sobre as diferentes existências, nos torna participantes de experiências não vividas. Nos alarga. O conteúdo, a forma, a extensão e complexidade devem ser considerados pelo educador, a fim de que o conhecimento não seja algo a ser memorizado, mas capaz de problematizar situações, capazes de despertar a consciência crítica.

É nesse sentido que a produção do saber escolar também não deve subestimar a capacidade criadora e recriadora dos estudantes, ou desprezar seus conhecimentos. É necessário compreender os estudantes como sujeitos também do processo de sua formação e capacitação. É preciso ter em conta que os estudantes desenvolvem sua maneira de pensar e de visualizar o mundo, de acordo com pautas culturais que se encontram marcadas pelas ideologias dos grupos dominantes da sociedade da qual fazem parte. Por isso, para um ensino de História que descolonize a História é preciso estar atento às questões postas atuais. O conhecimento não pode ser separado do universo cultural em que se dá, ele é dialógico.

A História dos movimentos sociais do campo, da luta por direitos sociais no meio rural, nos aproxima de múltiplas identidades, posseiros, extrativistas, pescadores artesanais, quebradeiras de coco-babaçu, parcelas dos povos indígenas, agricultores familiares, quilombolas, ribeirinhos, entre muitos outros sujeitos sociais e históricos passíveis de marcarem presença dentro da sala de aula. Suas histórias se relacionam com conteúdos variados, transversalizados, interdisciplinares: com a Educação Ambiental, com a educação alimentar, com a geopolítica, com conceitos caros à Sociologia, entre tantos assuntos que enriquecem o processo formativo e mobiliza subjetividades.

Construir sentidos e subjetividades é também aprender sobre o Outro a quem se ensina, para que, ao mostrar um mundo e vivências distintas das que ele possui, ele também esteja aberto a aprender e, através do que Freire (2021) chama de *testemunho da diferença*, sejamos capazes de ter o *direito de discutir a diferença*. É nessa troca que é possível desenvolver a diretividade da Educação, trocar e compartilhar sonhos e constituir um conhecimento crítico capaz de lutar por eles.

Considerações finais

Descolonizar, como propõe Rufino:

... é uma ação que encarna força utópica, política e pedagógica para a transgressão de obras/efeitos/heranças coloniais (colonialidade) e a remontagem dos seres/saberes em prol de outro projeto de mundo (2019:11).

Questionar o espaço que ocupa a História dos movimentos sociais do campo brasileiro, dentro das salas de aulas, e a potencialidade que esta tem de construção de um saber escolar crítico é permitir que jovens em processos formativos e de transformação, enquanto sujeitos históricos e sociais, sejam capazes de reconhecer aspectos da sociedade em que se inserem, ao mesmo tempo em que se formam cidadãos políticos conscientes.

O campo que luta pela terra, luta contra a desigualdade; que produz comida, luta contra a fome; que pensa e repensa as formas de se trabalhar na natureza, porque o meio no qual vive é o meio que reproduz a vida. O campo que se movimenta é o campo que, como conteúdo escolar, aponta para uma pedagogia que se dispõe a lutar contra os mecanismos hegemônicos da sociedade. Ao abordar o mundo rural e sua presença na História das lutas por direitos sociais, permite-se caminhar no sentido da descolonização do ensino de História, reconectando seres e saberes então invisibilizados.

Referências

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (2011). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes. 4.ed. Capítulo 4.

BRASIL (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME.

FLORESCANO, Enrique (1997). A função social do historiador. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 4:65-79.

FREIRE, Paulo (1981). *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5.ª ed.

____ (2021). *Pedagogia da Solidariedade*. (Org. Ana Paula Araújo Freire). Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

MONTEIRO, Ana Maria F. C (2003). A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, out.:37-62.

MONTEIRO, Ana Maria F. C.; PENNA, Fernando de Araújo (2011). Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan./abr.:191-211.

QUIJANO, Aníbal (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro:107-130

RALEJO, A.S.; MELLO, R.A. & AMORIM, M. de O (2021). BNCC e ensino de História: horizontes possíveis. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e77056.

RUFINO, Luiz (2019). *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial.

SAVIANI, Demerval (1999). “As teorias da Educação e o problema da marginalidade”, *Escola e Democracia: teorias da Educação*. 32° ed. Campinas: SP, Autores Associados.

Sobre a autora

Adriana Mastrangelo Ebecken é Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Pós-graduada (*lato sensu*) em Filosofia Moderna e Contemporânea pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e mestre em Ensino de História pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua como professora regente na Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro desde 2013, lecionando a disciplina de História nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Possui experiência em organização de acervos e pesquisa nas áreas das Ciências Humanas e Sociais.