




O ENSINO DECOLONIAL: EM BUSCA DE UMA AMPLIAÇÃO DE OLHARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

DECOLONIAL TEACHING: SEARCHING FOR A BROADER VIEW OF HISTORY TEACHING

 Flávia Ribeiro de Sousa*

 Janaína Guimarães da Fonseca e Silva**

>> Resumo

O ensino que ocorre nas escolas brasileiras é baseado na colonialidade, ou seja, reflete uma noção única de pensamento e de experiência baseados nos saberes da branquitude. Neste artigo discutiremos a possibilidade de um ensino decolonial, com aportes teóricos do grupo modernidade/colonialidade, de autoras negras e outros estudiosos que discutem essa perspectiva no ensino de história. Assim, identificamos uma lacuna na preparação dos docentes em relação a essa temática. Por meio das discussões sobre o ensino e aprendizagem da História numa perspectiva decolonial, é possível promover a construção de um modelo educacional que desafia as hegemonias estabelecidas, possibilitando a tomada de consciência por partes das/dos educandas/os quanto às relações de poder e os processos de dominação e subalternidade estruturados historicamente.

>> Palavras-chave

Ensino, decolonialidade, História.

>> Abstract

The teaching that takes place in Brazilian schools is based on coloniality, that is, it reflects a unique notion of thought and experience based on the

* Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco.

**Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco.

knowledge of whiteness. In this article we will discuss the possibility of a decolonial teaching, with theoretical contributions from the modernity/coloniality group , from black authors and other scholars who discuss this perspective in history teaching. Thus, we consider that there is a lack of preparation in teacher training in relation to the theme and the discussions about the teaching and learning of History in a decolonial perspective allow the construction of a counter-hegemonic teaching, enabling the awareness of parts of the students in terms of power relations and historically structured processes of domination and subalternity.

>> Keywords

Teaching, decoloniality, History.

1. INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro enfrenta desafios significativos no que diz respeito à forma como a história é ensinada nas escolas do país. A presença da colonialidade no ensino, uma perspectiva ancorada nos saberes da branquitude, suscita questionamentos profundos sobre a necessidade de repensar e transformar o modo como a história é abordada em sala de aula. Este trabalho se propõe a explorar essa questão crítica, discutindo a possibilidade de um ensino de história sob uma perspectiva decolonial.

As narrativas históricas representam grupos sociais de forma desigual, valorizando o conhecimento europeu (sua história, conhecimentos, cultura, política, sexualidade e religião) e desvalorizam a de grupos tidos como subalternos. Desta forma, pode-se afirmar que as narrativas do currículo contam histórias coloniais e universalizam noções particulares de raça, classe, gênero sexualidade.

Diante disso, existe a necessidade de se repensar a Educação, e, em particular, o Ensino de História, buscando atravessar barreiras, permitindo práticas pedagógicas que conduzam ao questionamento sobre as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e, ao mesmo tempo, proporcionam novas maneiras de dar aula.

O problema central que este estudo aborda é o seguinte: como superar a influência persistente da colonialidade no ensino de história nas escolas brasileiras? Para responder a essa pergunta, buscamos primeiramente, examinar as raízes da colonialidade no ensino, identificando suas manifestações e limitações. Em seguida, propomos analisar as contribuições teóricas do grupo Modernidade/Colonialidade, autoras negras e outros estudiosos que têm promovido à perspectiva decolonial no ensino de história.

A relevância deste trabalho é inegável, uma vez que o ensino de história é um componente fundamental da educação que influencia a compreensão das raízes culturais e sociais de uma nação. Abordar o problema da colonialidade no ensino de história é uma tentativa importante de trazer à tona vozes e experiências historicamente silenciadas e marginalizadas, além de promover a conscientização crítica sobre as estruturas de poder subjacentes.

Este trabalho se enquadra na categoria de pesquisa acadêmica de revisão, buscando abordar questões críticas de educação e história, explorando alternativas e perspectivas inovadoras para o ensino e aprendizado. À medida que avançamos em nossa análise, visamos contribuir para um debate mais amplo sobre a necessidade de um ensino de história que seja verdadeiramente contra-hegemônico e que capacite as futuras gerações a compreender e questionar as complexidades do passado e do presente.

2. Colonialidade e decolonialidade: uma discussão necessária

A partir de 1492, os europeus iniciaram a invasão do continente americano, estabelecendo um elaborado sistema de subjugação e exploração dos territórios e seus habitantes. Durante esse período, empregaram uma variedade de estratégias colonizadoras, que envolveram a apropriação e dominação não apenas das terras, mas também dos corpos e mentes das populações locais. Uma das táticas utilizadas nesse contexto foi a negação da humanidade dos povos indígenas e negros.

Durante o período colonial, ocorreu a classificação de povos indígenas das Américas e africanos escravizados como não humanos, sendo descritos como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. Nesse contexto, de acordo com María Lugones (2014) os homens europeus, burgueses e coloniais modernos passaram a ser vistos como sujeitos aptos para a vida pública e governança, caracterizados pela civilização, heterossexualidade, cristianismo e racionalidade.

Durante mais de quatro séculos, as empresas colonizadoras mantiveram um sistema exploratório. Elas adotaram diversas estratégias para impor uma visão única, que considerava os europeus como detentores da verdade, caracterizada pela racionalidade, modernidade e cristianismo. Mesmo com o fim do colonialismo, os países subalternizados continuam sob a forte influência e controle desse pensamento cristão europeu.

Para iniciar, é importante diferenciar o colonialismo da colonialidade. O primeiro é um evento histórico que ocorreu nos séculos XV e XVI, quando países europeus como Espanha, Portugal, Inglaterra e França realizaram um movimento de expansão através do Atlântico, conquistando e submetendo os povos da América num processo de colonização. O colonialismo é, portanto, datado especificamente na época moderna e teve seu fim no momento dos processos de independência dos povos latino-americanos nos séculos XVIII e XIX. Trata-se de um acontecimento histórico que se situa na origem da colonialidade e inaugura a modernidade europeia. Já a colonialidade consiste no que Quijano chama de “novo padrão de poder mundial”, que se inicia com o colonialismo, mas se estende aos dias de hoje, na forma de uma construção de poder que se dá em escala mundial e que tem como característica principal realizar uma hierarquia dos povos com base na categoria de raça. (PAIM; PEREIRA, 2018, p.1233).

Portanto, mesmo que o colonialismo tradicional tenha encerrado, os membros do grupo Modernidade/Colonialidade sustentam que as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica permanecem fortemente arraigados.

O grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) foi responsável pelo “giro decolonial”, expressão utilizada para nomear uma pretensão de virada epistemológica baseada em um conjunto de críticas ao eurocentrismo, à

modernidade¹ e à colonialidade. Através da categoria Decolonialidade (Bal-lestrin, 2020).

Entre os estudiosos que defendem a ideia de colonialidade estão Catherine Walsh, 2005; Nelson Maldonado-Torres, 2007; Edgardo Lander, 2000; Aníbal Quijano, 2000. Estes autores apontam que a colonização aconteceu e continua acontecendo de diversas formas. A exemplo da colonialidade do poder, do ser e do saber, vale destacar que a concepção da colonialidade do poder, do saber e do ser implica na compreensão de que os povos latino-americanos moldam suas interações com os outros a partir de uma perspectiva influenciada pela “imagem da colonialidade”. Isso reflete uma maneira de perceber, experimentar e existir no mundo que se origina de uma cosmologia europeia, contendo representações sociais específicas que são apresentadas como universais (Paim; Pereira, 2018, p. 11).

Ressalta-se que muito antes do grupo de investigação modernidade/colonialidade criar o conceito de decolonialidade, já existia diversas formas de resistências e produções das populações negras e indígenas. “Assim, autores negros estrangeiros e brasileiros que hoje nomeamos como parte de uma produção decolonial latino-americana já eram lidos e estudados por um grupo de intelectuais negros engajados. Embora não se nomeasse esse movimento como parte da produção decolonial” (Gomes, 2018, p. 241).

Catherine Walsh (2005), ao discorrer sobre geopolítica e os legados coloniais do conhecimento, traz a crítica de Eduardo Galeano, sobre o mapa do mundo, mostrando, por exemplo, que a América Latina ocupa menos espaço no Mapa Mundi que a Europa, mesmo a realidade sendo totalmente oposta. Este exemplo representa muito bem a lógica da geopolítica dominante pautada em uma concepção única de mundo, marcada pela lógica capitalista neoliberal que domina a ordem política, econômica e social, sendo também uma ordem do conhecimento. “Em outras palavras, a história do conhecimento é marcada geo-histórica, geopolítica e geoculturalmente, e tem valor, cor e lugar de origem.” (WALSH, 2005, p. 41, *tradução nossa*). Ou seja, aquilo que se tem como “conhecimento” é branco e europeu.

O peruano Aníbal Quijano formulou o conceito de colonialidade do poder, apontando que a relação entre modernidade-colonialismo e capitalismo mundial cunhou um padrão mundial de poder, que provoca relações sociais de exploração/dominação/conflito em busca pelo controle e domínio de países subalternizados, controlando o conhecimento e a autoridade, através dos seus instrumentos de coerção. A colonialidade, “[...] tem, portanto, origem e caráter colonial, mas tem se mostrado mais duradouro e estável do que o colonialismo em cuja matriz se estabeleceu. Consequentemente, implica um elemento de colonialidade no padrão de poder que hoje é hegemônico mundial.” (Quijano, 2000, p. 777, *tradução nossa*). Ou seja,

¹ Importante ressaltar que em todos os momento em que for citado o termo “modernidade” neste texto é a partir de uma visão que critica o mesmo, baseada na teoria de Aníbal Quijano. “[...] A modernidade à qual Quijano se refere, ao situá-la do lado da colonialidade, é construída pelo eurocentrismo europeu, baseada no dualismo entre razão e natureza, modernidade e atraso, alma e corpo e na noção temporal da evolução. Essa modernidade já nasce de um dualismo, pois a concepção de existência de um moderno implica um outro não-moderno e, portanto, menos avançado e menos evoluído. Essa noção decorre da crença dos europeus de que se situariam no ponto máximo do processo evolutivo e que todos que os antecederam encontram-se numa situação de inferioridade e atraso [...]”. (PAIM; PEREIRA, 2018, p. 1234).

essa dinâmica implica que há um elemento de colonialidade intrínseco no padrão de poder que atualmente domina globalmente.

Tendo origem e caráter na colonização, a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo afetam a vida de toda a população mundial. Este padrão de poder implica em práticas comuns para todo o mundo. Essas instituições hegemônicas de cada âmbito da existência social universalizam modelos intersubjetivos como modelo único e universal. Assim, o Estado-nação, a família burguesa, a racionalidade eurocêntrica passam a ser vistos como único padrão aceitável. (Quijano, 2000).

Outra consequência da modernidade ocidental eurocêntrica é a colonialidade do saber, que constitui a produção do conhecimento eurocêntrico como único modelo válido de produção. O conhecimento, a partir deste viés, deve ser neutro, objetivo, universal.

[...] As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, transformam-se não apenas em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas. Situam-se em um momento anterior do desenvolvimento histórico da humanidade, que dentro do imaginário de progresso enfatiza sua inferioridade. (LANDER, 2000, p. 10, *tradução nossa*).

Isso significa que tudo que se diferencia da forma de viver eurocêntrica, é visto como atrasado, inferior, inválido. Situando-se em um momento anterior ao desenvolvimento histórico da humanidade, que na visão eurocêntrica, a noção de desenvolvimento seria o seu modelo de sociedade, religião, conhecimento. Como aponta Ochy Curiel

a partir daí, cria-se uma grande narrativa universal na qual a Europa e os Estados Unidos são, simultaneamente, o centro geográfico e a culminação do movimento temporal do saber, onde se subvaloriza, ignora, exclui, silencia e invisibiliza conhecimentos de populações subalternizadas. (2020 p. 149).

Nelson Maldonado-Torres (2007) apresenta que a colonialidade do ser não é inevitável nem uma consequência natural das dinâmicas de criação de sentido. Embora sempre presente como uma possibilidade, ela se torna evidente quando a preservação da identidade (seja nacional, étnica, etc.) se sobrepõe à escuta das vozes daqueles cuja humanidade é negada. A colonialidade do ser está relacionada com projetos históricos e ideias de civilização que incluem gestos coloniais, inspirados ou legitimados pela ideia de raça e pelo ceticismo misantropo subjacente. Ela está ligada à produção da linha divisória entre grupos humanos, manifestando-se na criação de sujeitos liminares que representam o limite da humanidade, distorcendo o sentido e a evidência para favorecer a manutenção do status quo estabelecido, mesmo que isso signifique uma injustiça. Nas palavras do autor:

La colonialidad del ser no es, pues, un momento inevitable o consecuencia natural de las dinámicas de creación de sentido. Aunque siempre está presente como posibilidad, ésta se muestra claramente cuando la preservación del ser

(en cualquiera de sus determinaciones: ontologías nacionales e identitarias, etc.) toma primacía sobre escuchar los gritos/llantos de aquellos cuya humanidad es negada. colonialidad del ser aparece en proyectos históricos e ideas de civilización, que incluyen como parte intrínseca de los mismos gestas coloniales de diversos tipos, inspiradas o legitimadas por la idea de raza y por el escepticismo misantrópico que la funda. La colonialidad del ser está, pues, relacionada con la producción de la línea de color en sus diferentes expresiones y dimensiones. Se hace concreta en la producción de sujetos liminales, los cuales marcan el límite mismo del ser, esto es, el punto en el cual el ser distorsiona el sentido y la evidencia, al punto de y para producir un mundo donde la producción de sentido establecido sobrepase la justicia. (Maldonado-Torres, 2007, p. 150-151).

Pode-se afirmar, então, que a colonialidade do ser aparece em projetos históricos e ideias de civilização inspirados e/ou legitimados pela ideia de raça e pelo ceticismo misantrópico que a funda. Ainda sobre a colonialidade do ser, María Lugones (2014) mostra que o tipo de diferenciação aplicada aos povos colonizados e escravizados é pelo dimorfismo sexual – macho e fêmea –, compreendendo-os a partir da capacidade reprodutiva e da sexualidade animal. As fêmeas e machos colonizados não eram mulheres nem homens, nem eram considerados/as humanos/as.

As colonialidades do poder, do ser e do saber, assim, compõem o lado obscuro da modernidade. Logo, para que exista uma emancipação, faz-se necessário romper com toda e qualquer forma de colonialidade, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento. Como mostra os autores Paim e Pereira (2018), a modernidade e a colonialidade não podem ser pensadas separadamente, pois a primeira é o subproduto do processo de modernização dos territórios e a segunda é a expansão dos modelos eurocêntricos e imperialista em espaços ditos “não-civilizados”.

Nesse sentido, a análise histórica correlata dessa perspectiva envolve, justamente, uma forte crítica à modernidade e à colonialidade – duas formas que não podem ser pensadas separadamente – ao abordar os processos de colonização da América, formação do capitalismo e do mercado mundial e o longo processo ainda aberto e cristalizado da colonialidade. (Paim; Pereira, 2018, p. 1233).

Dessa forma, descolonizar “refere-se ao desfazer do colonialismo. Politicamente, o termo descreve a conquista da autonomia por parte daquelas/es que foram colonizadas/os e, portanto, envolve a realização da independência e da autonomia” (Kilomba, 2019, p. 224). Na busca por essa descolonização, nasce o feminismo decolonial, emergindo das demandas sociais dessas mulheres e bebendo nas reflexões teóricas do feminismo pós-colonial e terceiro-mundista; e, também, dos feminismos latino-americanos diversos. (Ballestrin, 2020). Para o fazer história pensar as reivindicações desses feminismos é fundamental, porque as mulheres em sua multiplicidade são pouco tocadas no ensino de História. Não porque sejam

poucas em quantidade, mas porque a epistême que produz os livros e o conhecimento histórico ainda é masculinista e heteronormativo.

Tomamos o conceito de feminismo decolonial proposto pela feminista argentina María Lugones (2014). Para formulação desse conceito, a autora tem duas principais fontes. De um lado, as críticas feitas pelo feminismo negro; de outro lado, as propostas da chamada Teoria Decolonial desenvolvida por diferentes pensadoras/es latino-americanas/os e caribenhas/os. (Curiel, 2020). María Lugones, apesar de utilizar a noção de Quijano sobre colonialidade, mostra que a raça não determina unicamente a colonialidade do poder, acrescentando a teoria o gênero e, conseqüentemente, a heterossexualidade.

Construindo-se como um feminismo crítico, radical e autônomo, o feminismo de(s)colonial absorve dos feminismos latino-americanos diferentes vertentes, propostas e debates travados ao longo de sua larga trajetória das últimas quatro décadas. É fonte de inspiração a heterogeneidade das mulheres no continente transamericano como um todo, inseridas em situações e relações de subalternidades diversas e comumente sobrepostas referentes à classe, raça, etnia, cultura, orientação sexual, nacionalidade, geografia. Pode-se então afirmar que o feminismo de(s)colonial participa e deriva tanto da história do feminismo pós-colonial quanto do feminismo latino-americano em sua diversidade, apresentando-se como uma espécie de síntese em termos simbólicos. (BALLESTRIN, 2020, p. 4).

María Lugones propõe compreender a colonialidade do gênero. Para ela, “a tarefa da feminista descolonial inicia-se com ela vendo a diferença colonial e enfaticamente resistindo ao seu próprio hábito epistemológico de apagá-la.” (Lugones, 2014, p. 948). Ou seja, o feminismo decolonial busca romper com a noção de “mulher”, no sentido universal de termo. A (geo) politização do debate feminista evidenciou diferenças irreconciliáveis na construção de sua cosmopolitização, expondo dimensões conflitivas irreconciliáveis dentro do próprio movimento global de mulheres. (Balles-trin, 2020, p. 3).

Logo, descolonizar o gênero significa fazer uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada. “Como tal, a descolonização do gênero localiza quem teoriza em meio a pessoas, em uma compreensão histórica, subjetiva/intersubjetiva da relação oprimir □ □ resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão” (Lugones, 2014, p. 940).

O feminismo decolonial articula os feminismos subalternos cujo histórico está associado às lutas de mulheres não representadas pelo feminismo que consideram hegemônico, (neo)liberal, branco, de classe média.

A caracterização de diferenças múltiplas e derivadas da diferença maior “mulher” obedece à dinâmica do descentramento infinito, cujos limites já não podem ser dados pela sujeita principal. E, é justamente desse pluralismo que o particularismo, o exclusivismo ou o antagonismo interno podem surgir, gerando aquilo que anteriormente denomi-

nei como paradoxo da representação feminista. (Ballestrin, 2020, p. 7).

Assim, o feminismo, compreendido como movimento ocidental, etnocêntrico e colonizador, passa a ser negado, especialmente em relação ao feminismo decolonial, devido à construção da diferença colonial. Importante destacar ainda que descolonizar o feminismo implica também descolonizar sua produção teórica, considerando as experiências, as vozes e as elaborações das mulheres subalternizadas.

O feminismo decolonial ressalta a importância de reconhecer e valorizar as vozes e experiências das mulheres subalternizadas, que foram historicamente marginalizadas e ignoradas pelo feminismo considerado hegemônico, branco e de classe média. Essa perspectiva destaca a necessidade de descentralizar o conhecimento e as narrativas, buscando uma abordagem mais inclusiva e representativa no ensino de História. Assim como no feminismo decolonial, no ensino de História, é fundamental reconhecer e incorporar múltiplas perspectivas, especialmente aquelas que foram historicamente silenciadas ou subalternizadas. Isso implica repensar o currículo escolar, dando espaço para histórias e experiências de grupos marginalizados, questionando as narrativas dominantes e promovendo uma compreensão mais ampla e crítica do passado. Ao descolonizar o ensino de História, também descolonizamos a produção do conhecimento histórico, permitindo uma reflexão mais profunda sobre as relações de poder, dominação e resistência ao longo do tempo.

3. Descolonizando o ensino de História

Consideramos relevante iniciar este tópico com o relato de bell hooks, em seu livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade”, sobre como ela se sentia enquanto aluna negra estudando em escolas exclusivas para negras/os e depois quando houve a integração. Hooks fala que seu ímpeto por uma educação libertadora vem da sua experiência nessas escolas onde todas/os eram negras/os. Ela diz: ‘Para os negros, o lecionar - o educar - era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista. Com efeito, foi nas escolas de ensino fundamental, frequentadas somente por negros, que eu tive a experiência do aprendizado como revolução’. (Hooks, 2020, p. 10).

Nessas escolas, a educação era um ato contra-hegemônico, uma forma de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. (Hooks, 2020). Contudo, quando houve a transição para as escolas brancas, bell hooks sentiu “a diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação.” (Hooks, 2020, p. 12). Nestes espaços, as/os alunas/os negras/os eram sempre vistos como penetras, como gente que não deveria estar ali.

Grada Kilomba, também falando sobre seu tempo de escola, relembra como a educação era algo extremamente colonizador, um ensino totalmente eurocêntrico.

Nos pediam para ler sobre a época dos “descobrimientos portugueses”, embora não nos lembrássemos de termos

sido descobertas/os. Pediam que escrevêssemos sobre o grande legado da colonização, embora só pudéssemos lembrar do roubo e da humilhação. E nos pediam que não perguntássemos sobre nossos heróis e heroínas de África, porque elas/eles eram terroristas e rebeldes. Que ótima maneira de colonizar, isto é, ensinar colonizadas/os a falar e escrever a partir da perspectiva do colonizador. (Kilomba, 2019, p.65)

O estilo de ensino que ocorria nessas escolas (e na maioria das escolas atuais), baseado na colonialidade, reflete uma noção única de pensamento e experiência, a qual querem crer que seja universal. Como aponta Nilma Lino Gomes,

a colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. Nesse processo, existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas da educação básica e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos. (Gomes, 2018, p. 227).

Para a autora, existem alguns espaços e instituições sociais nos quais essas amarras operam com maior força. As escolas da educação básica são uns deles, operando, principalmente, por meio dos currículos. Larissa Costard (2017, p. 164) discorrendo sobre como os currículos são um espaço de disputa, traz alguns questionamentos importantes: “quais são as identidades sociais e agentes que aparecem nos meus currículos? Em que medida corroboram ou questionam o consenso, a hegemonia?” Os currículos são forjados através de relações de poder. O processo de selecionar é um ato de poder e os conhecimentos que informam e que são ensinados também são frutos de relações de poder em epistemologias específicas.

Vejam bem que aqui não se trata de uma falsificação da História para proselitismo político, mas o constante questionamento de que, se todo currículo na prática é seleção, quais histórias tenho selecionado para contar? E deste modo, o “o que contar” está submetido a constante escrutínio do “por que / para que contar”. (Costard, 2017, p. 164)

Diante disto, existe a necessidade de se repensar a educação, e, em particular, o ensino de história, na perspectiva de transpor barreiras, possibilitando práticas pedagógicas que impliquem diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e que, ao mesmo tempo, proporcionem novas maneiras de dar aula, uma vez que,

[...] a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subal-

ternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação 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 subalternizados. Portanto, **o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia.** (Candau; Oliveira, 2010, p.19, *grifo nosso*)

Desse modo, pensar o ensino de História a partir de formas de pensamento contra-hegemônicas parece ser uma alternativa às correntes que defendem uma prática destituída de fundamentos éticos e políticos. “Há uma onda de disseminação de discursos que se apresentam na forma de um resgate da ciência, da neutralidade e da imparcialidade, como elementos através dos quais se deve pensar e ensinar a história.” (Paim; Pereira, 2018, p. 1231). Contudo, repensar o ensino de História, sobretudo, o modo como temos dado sentido às diferentes realidades históricas, povos e culturas as quais o discurso histórico descreve e narra, implica também repensar a temporalidade e romper tanto com o evolucionismo, quanto com o dualismo típico do pensamento eurocêntrico. É neste sentido que o pensamento decolonial torna possível

[...] conceber a aula de História, em particular, e a educação, de modo geral, como espaços em que um ato de liberdade pode permitir suspender os efeitos da colonialidade do poder, do saber e do ser, na direção da construção de novas formas de relações não mais mediadas por princípios que sustentam a colonialidade, sobretudo, aquele que estabelece como fundamento as relações raciais desiguais e hierárquicas. (Paim; Pereira, 2018, p.13).

Logo, a análise histórica deve tecer uma forte crítica à modernidade e à colonialidade, ao abordar os processos de colonização da América, formação do capitalismo e do mercado mundial e toda a subalternidade fruto da colonialidade. Por exemplo, como “[...] a história dos negros no Brasil foi invisibilizada na perspectiva da construção de uma nacionalidade em bases eurocêntricas” (Candau; Oliveira, 2010, p. 36). Trata-se, então, de ampliar o foco dos currículos para o reconhecimento da diferença e da formação do processo de subalternidade. “Mais do que uma inclusão de determinadas temáticas, supõe repensar enfoques, relações e procedimentos em uma perspectiva nova” (Candau; Oliveira, 2010, p. 33), Posto que as narrativas históricas, tais como ocorrem, representam os grupos sociais de formas desiguais. Assim, “valorizam alguns (sua história, conhecimentos, cultura, política, sexualidade e religião) e desvalorizam outros. Por isso, as narrativas do currículo contam histórias coloniais e fixam noções particulares de raça, classe, gênero sexualidade e idade.” (Gomes, 2018, p. 228).

Os autores Nilton Mullet Pereira e Elison Antonio Paim, ao abordar a necessidade do ensino dos “passados sensíveis”, apontam que é imprescindível que ocorra um rompimento com a temporalidade eurocentrada. Para estes autores, “abordar questões sensíveis, como escravidão ou violência

de gênero, implica uma nova compreensão da temporalidade, uma vez que o passado aí se alonga no presente.” (Paim; Pereira, 2018, p. 1245). Em outras palavras, romper com a temporalidade eurocentrada é questionar o pensamento que vê o passado como anterior ao presente e este como consequência de um processo evolutivo.

Nesse sentido, o ensino dos passados sensíveis permite aos estudantes a compreensão da historicidade do que acontece, como o racismo, o genocídio, o sexismo. Assim, torna possível que as/os estudantes possam mudar o seu presente e novos modos de se relacionar com as outras pessoas. É necessário, pois, refletir sobre o ensino de história a partir de pensadoras/es decoloniais, de estudos que analisem a realidade a partir de um pensamento latino-americano, se opondo ao modo de pensar e produzir eurocêntrico. Uma vez que o processo de colonização impõe ao colonizado modelos eurocêntricos sociais/sexuais/éticos, universaliza-se a cultura europeia e se silencia as demais.

Nas reformas educacionais dos anos 90, o Ministério de Educação elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, embora criticados por muitos docentes, incorporaram os chamados temas transversais, entre os quais o relativo à diversidade cultural. Em seguida à sua promulgação, as escolas e os professores receberam os PCNs, entre os quais o da área curricular de História, que destaca a importância social do conhecimento histórico e, a partir da análise da trajetória do ensino de história, critica a visão eurocêntrica que instituiu determinado modelo de identidade nacional. Apresenta ainda, como um de seus objetivos específicos, a construção da noção de identidade, relacionando identidades individuais, sociais e coletivas e propondo a apresentação de outros sujeitos históricos diferentes daqueles que dominaram o ensino dessa área curricular no Brasil. (Candau; Oliveira, 2010).

Outro importante avanço: a Lei n. 10.639, em 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, constituindo-se a partir de muita luta dos movimentos negros. Entre as determinações dessa lei podemos citar:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Após a promulgação da Lei 10.639/03, testemunhamos uma expansão significativa de cursos de especialização que abordam a História da África, as relações étnico-raciais e a educação em várias universidades, além do surgimento de grupos de pesquisa e disciplinas vinculadas a diferentes programas de mestrado e doutorado dedicados a essa temática. A regulamentação da Lei em junho de 2004 marcou outro passo importante nas políticas de ações afirmativas e de reparação na educação básica. Nos alicerces teóricos dessa legislação, reconhecemos que o racismo estrutural no Brasil se manifesta de forma intensa por meio de um sistema meritocrático que amplifica as desigualdades e perpetua injustiças. É evidente a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, e essa demanda exige a implementação de ações que promovam a valorização da diversidade. O documento diz:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. **Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais**, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (Brasil Parecer do CNE, 2004a, p. 15, *grifo nosso*).

As diretrizes determinam ainda algumas condições necessárias para sua efetivação como: condições objetivas de trabalho para profissionais da educação; ressignificação dos termos ‘raça’ e ‘etnia’ como categorias de análise e no sentido estritamente político; a superação do etnocentrismo eurocêntrico, a discussão do tema da interculturalidade em educação. O documento do Conselho Nacional de Educação (CNE) afirma: “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (Brasil Parecer do CNE, 2004a, p. 6).

Mais do que a introdução de um novo componente curricular, a Lei 10.639/03 valida a abordagem de temas ligados à história e cultura africana e afro-brasileira, indicando que precisam existir narrativas alternativas e libertadoras se opondo à perspectiva eurocêntrica predominante no ensino de história.

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que regulamentam o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, na educação básica do Brasil, são um importante instrumento na luta contra o racismo dentro do campo educacional. Entretanto, já se passaram vinte anos da promulgação da lei (completados no dia 09 de janeiro deste ano) e sua execução ainda é praticamente inexistente em muitas escolas.

Mesmo com o grande potencial transformador da Lei 10.639/03, o fato de não se estabelecerem metas e nem indicarem um órgão responsável para garantir sua implementação, acabou ficando a cargo do interesse e do engajamento de professores e professoras colocá-la em prática nas salas de aula. (Pereira; Silva, 2021, p. 12)

Assim sendo, importante salientar que essa interculturalidade não pode se restringir à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, pois, assim, estaria se limitando a pluriculturalidade, que “se baseia no reconhecimento da diversidade existente, mas numa perspectiva central da cultura dominante e nacional” (WALSH, 2005, p. 45, tradução nossa). Mas, situa-se na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica, como afirma Candau e Oliveira (2010, p.27).

Catherine Walsh (2005) propõe uma crítica à perspectiva do multiculturalismo neoliberal na América Latina nos anos 1990, contexto das políticas do Banco Mundial para a educação e diversidade latino-americana. Para a autora, a proposta desse “multiculturalismo” é baseado na razão neoliberal, constituindo-se em uma atitude de colonização. Uma vez que propõe, a partir de uma universalização humanista “igualar” todas as culturas em termos de valor, critica a hierarquia do progresso tão comum na explicação das diferenças sociais no século XIX. (Costard, 2017, p. 170). O problema é que esse multiculturalismo ao essencializar a diferença cultural, isso resulta na neutralização e esvaziamento do significado das relações de poder subjacentes a essas diferenças. O efeito social predominante dessa abordagem é o integracionismo, que envolve a aceitação das diferenças sociais, sua celebração e a promoção do controle dos conflitos étnicos sem questionar as raízes econômicas e sociais que mantêm o status quo (Costard, 2017, p. 170).

Diante disso, Catherine Walsh propõe o conceito de interculturalidade crítica como uma abordagem distinta da pluriculturalidade. Essa perspectiva envolve relações complexas, negociações e intercâmbios culturais multifacetados, com o objetivo de estabelecer uma inter-relação equitativa entre povos, pessoas, saberes e práticas culturalmente diferentes. Em vez de simplesmente reconhecer ou tolerar as diferenças, a interculturalidade crítica reconhece o conflito inerente às assimetrias sociais, econômicas, políticas e de poder. Não se trata de fixar identidades, mas sim de promover ativamente processos de troca que possibilitam a construção de espaços de encontro entre seres, saberes, significados e práticas distintas (Walsh, 2005, p. 45, *tradução nossa*).

Logo, a interculturalidade é um projeto intelectual e político que visa à construção de outros modos de poder, saber e ser e não apenas a incorporação das/os “excluídas/os” dentro de estruturas educacionais e pensamentos racializados existentes. Permitindo, assim, considerar a construção de novos marcos epistemológicos plurais, problematizando e enfrentando a noção do conhecimento totalitário, único e universal. Desse modo, a interculturalidade, questiona as estruturas dominantes, pois busca sua transformação, estabelecendo diferentes formas e condições de pensamento. Nessa perspectiva, a interculturalidade não é algo dado, mas um processo contínuo a ser construído.

Portanto, como ressalta Nilma Lino Gomes (2018, p. 234-235), descolonizar os currículos é trazer uma perspectiva negra e brasileira para a educação. É utilizar todo conhecimento construído por negras e negros brasileiros, organizados no Movimento Negro e no movimento de mulheres negras ou em ações autônomas, que têm como foco uma educação democrática, pública, laica e antirracista. Além disso, ressalta:

Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder.” (Gomes, 2018, p. 225-226).

Cabe pontuar ainda, mesmo diante dos avanços citados neste tópico, o Brasil viveu um contexto político marcado por vários retrocessos, de modo que direitos básicos seguem ameaçados e há uma crescente atuação de grupos contrários aos Direitos Humanos e a uma educação crítica, a exemplo do que foi o “Movimento Escola sem Partido”, já foi extinto, mas que deixou várias marcas de retrocessos e consequências.

A ascensão do “Movimento Escola Sem Partido”, que tinha como objetivo “combater” uma “doutrinação ideológica”, nas escolas levou à exclusão das questões de gênero das leis e políticas públicas educacionais do país, tendo como justificativa defender os valores cristãos. Os defensores desse movimento afirmam serem contra a “doutrinação ideológica nas escolas”. No site do extinto Movimento Escola Sem Partido encontra-se o seguinte texto²:

A doutrinação política e ideológica em sala de aula ofende a liberdade de consciência do estudante; afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado; e ameaça o próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de um dos competidores. [...] Essas práticas, todavia, apesar de sua manifesta inconstitucionalidade e ilegalidade, tomaram conta do sistema de ensino. A pretexto de “construir uma sociedade mais justa” ou de “combater o preconceito”, professores de todos os níveis vêm utilizando o tempo precioso de suas aulas para “fazer a cabeça” dos alunos sobre questões de natureza político-partidária, ideológica e moral [...].

Percebe-se a partir das justificativas do próprio movimento sobre qual “partido” deve estar fora da escola: aquele que busca construir uma sociedade livre de preconceitos e menos desigual. Até o ano de 2018, quando o projeto foi arquivado no mês de dezembro, os projetos de lei sobre o tema em tramitação no Congresso tratavam sobre propostas em relação às discussões de gênero e supostas “doutrinações” de professores sobre alunos. O Projeto de Lei (PL) 7180/14, o mais antigo deles, contava com outros dez projetos de lei anexados a ele entre 2015 e 2018. Em seu texto, o PL lista seis deveres para os professores das escolas brasileiras, entre eles estão a proibição de promover suas opiniões, concepções, preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias. Além disso, há a proibição da “ideologia de gênero”, do termo “gênero” ou “orientação sexual”. De

² Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org>. Acesso em: 23/09/2022.

acordo com Antônio Sousa Alves, Beatriz da Costa Carneiro, Thadson Duarte Figueredo e Siloah Jesseni Gomes (202, p. 72430).

[...] A implementação do projeto Escola sem Partido, possui características ultraliberais baseadas nos moldes ultraconservadores e religiosos, trazendo grandes rebatimentos que visam desconstruir as conquistas das classes sociais e políticas. Além de censurar a prática docente no processo de ensino e aprendizagem, promove a desconstrução e desvalorização do real propósito da escola que é o de gerar conhecimento científico.

Essa citação aponta para uma crítica profunda à implementação do projeto Escola sem Partido, destacando sua natureza ultraliberal e ultraconservadora. Ela mostra que o projeto não apenas busca censurar a prática docente e limitar a liberdade de expressão nas escolas, mas também visa dismantlar as conquistas sociais e políticas alcançadas ao longo do tempo. Além disso, destaca que o projeto promove uma desconstrução e desvalorização do propósito fundamental da escola, que é o de promover o conhecimento científico. Essa análise sugere preocupações sobre os potenciais impactos negativos do projeto na qualidade e na integridade do sistema educacional.

A Base Nacional Comum Curricular- BNCC do Ensino Médio, que foi aprovada pela Resolução nº 4 de 2018, instituindo mudanças em um conjunto da legislação educacional, também se constitui um retrocesso, pois é possível verificar o quanto estão reprimidas, nas linhas do documento oficial da Base Curricular, as questões voltadas para uma educação das relações étnico-raciais, assim como as questões relativas a gênero. Como mostra Veruschka de Sales Azevedo (2020, p. 149): “ocorre que esse processo vem se agravando e, em tempos de ultraliberalismo, verificamos um reducionismo até mesmo do campo dos eixos temáticos do ensino de História e uma crescente relação com os valores e toda a engrenagem de interesses que norteiam a BNCC”.

Analisando o documento da BNCC, após realizar uma pesquisa rápida de palavras chaves no documento, utilizando o comando de busca (Ctrl+f), constatou-se que a palavra “racismo” só é encontrada seis vezes no referido documento. Destas, quatro nas habilidades e competências do componente de História, uma entre as habilidades de ciências humanas, e sociais aplicadas ao Ensino Médio, e a última no texto introdutório que compõe a competência específica três de ciências da natureza e suas tecnologias no Ensino Médio. O termo “mulher”, por sua vez, aparece apenas uma vez nas suas 154 páginas do documento, sendo ausentes as menções a gênero. Essa pequena busca alerta sobre o silenciamento da BNCC a respeito das relações étnico-raciais, promovendo uma descontinuidade e se tornando um entrave na construção de uma educação antirracista.

>> Considerações finais

Espera-se que esse cenário de retrocessos e conservadorismo moral e político seja finalmente revertido. Apesar de uma considerável parcela da

população apoiar essa abordagem, desde o início de seu mandato, o atual presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, anunciou medidas que sinalizam um compromisso com a superação de desigualdades históricas. Uma dessas iniciativas foi a recriação do Ministério da Desigualdade Racial, cujo propósito declarado é “enterrar de vez o passado escravista” e promover uma sociedade mais igualitária. Além disso, no dia 5 de janeiro de 2023, foi promulgada a Lei nº 14.519, que institui o Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé. Essa legislação reconhece a importância das tradições culturais afro-brasileiras e reforça a necessidade de valorizá-las.

Diante do exposto, fica evidente que o ensino numa perspectiva decolonial desempenha um papel fundamental na sociedade contemporânea. Seu objetivo primordial é não apenas incluir, mas também conectar as diversas culturas e grupos sociais que compõem a rica tapeçaria da história. Além disso, busca questionar as raízes epistemológicas que historicamente excluíram grupos subalternos das narrativas históricas. Este processo envolve uma reavaliação crítica da subalternização dos grupos dominados nas aulas de História, reconhecendo-a como resultado de disputas de poder ao longo da história.

Essa abordagem pedagógica não se limita apenas à inclusão superficial de culturas diversas, mas busca promover uma compreensão mais profunda e holística das interações culturais e das dinâmicas de poder subjacentes. Através do ensino decolonial, é possível não apenas aprender com as experiências de grupos historicamente marginalizados, mas também trabalhar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as vozes e culturas são valorizadas e respeitadas.

>> Referências

ALVES, Antônio Sousa; CARNEIRO, Beatriz da Costa; FIGUEREDO, Thadson Duarte; GOMES, Siloah Jesseni. As determinações do Ultraliberalismo e Neoliberalismo para as políticas públicas de educação no contexto atual de retrocessos e ataques à Democracia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.7, p.72423-72436, jun./jul. 2021.

BALLESTRIN, Luciana. Feminismo De(s)colonial como Feminismo Subalterno Latino-Americano. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 3. 2020.

BRASIL. **Lei no. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei no. 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional**

Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ética e Pluralidade Cultural, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1. 2010.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. **Fronteiras & debates**, Macapá, v. 4, n. 1, jan./jun. 2017.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *in*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOQUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transcredir:** a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação:** episódios de racismo cotidiano. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber.** Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires/Caracas: CLACSO/UNESCO, 2000.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tábula Rasa**, n.9, jul./dez. 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, *in*: Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel (eds.). **Giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco/Pensar/Siglo del Hombre, 2007.

PAIM, Alison Antonio; PEREIRA, Nilton Mullet. Apresentação do Dossiê: O pensamento decolonial e o ensino de História. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, set./dez. 2018.

PAIM, Alison Antonio; PEREIRA, Nilton Mullet.. **Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis:** contribuições do pensamento decolonial. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, set./dez. 2018.

PEREIRA, Amilcar Araujo; SILVA, Jessika Rezende Souza da. Possibilidades na luta pelo ensino de histórias negras na era das bases nacionais curriculares no Brasil e nos Estados Unidos: a Lei 10.639/03 e os *National History Standards*. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e76993, 2021.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, *in*: **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires e Caracas: CLACSO y UNESCO, 2000.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidade. **Perspectivas y Convergencias**, Bogodá, v. 24, n. 46, ene./jun. 2005.

