

**Ensino de História e os povos indígenas:** uma perspectiva decolonial a partir de Aníbal Quijano e Paulo Freire

**History teaching and indigenous peoples:** a decolonial perspective from Aníbal Quijano and Paulo Freire

Luciana Helena de Oliveira Viceli<sup>1</sup>  
Rosângela Célia Faustino<sup>2</sup>

**Resumo:**

O texto apresenta uma discussão, considerando as contribuições de Anibal Quijano e Paulo Freire por meio dos conceitos de colonialidade do poder, eurocentrismo, opressão e autonomia, desenvolvidos por esses pensadores que fazem frente à História tradicional, oriunda da imposição ocidental, baseada na superioridade dos colonizadores que, visando à expropriação, roubo, exploração e dominação, submete os povos indígenas a uma modificação radical em seu modo de vida, suas tradições e culturas, disseminando na região a narrativa da superioridade técnica e da inferioridade indígena. Com a contribuição da pedagogia freireana, observa-se a possibilidade de mudanças curriculares no âmbito do Ensino de História e da Educação Escolar Indígena que pressupõe ser feita pelos próprios indígenas.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Eurocentrismo; Decolonialidade; Liberdade.

**Abstract:**

The text presents a discussion, considering the contributions of Anibal Quijano and Paulo Freire through the concepts of coloniality of power, Eurocentrism, oppression and autonomy, developed by these thinkers who face the traditional history, arising from the western imposition, based on the superiority of colonizers who, aiming at expropriation, theft, exploitation and domination, submit indigenous peoples to a radical change in their way of life, traditions and cultures, disseminating in the region the narrative of technical superiority and indigenous inferiority. With the contribution of Freire's pedagogy, there is the possibility of curricular changes in the context of Teaching History and Indigenous School Education, which presupposes being made by the indigenous people themselves.

**Keywords:** History teaching; Eurocentrism; Decoloniality; Freedom

**Introdução**

A perspectiva de decolonialidade para o ensino de História, apesar de representar uma discussão recente no Brasil com o termo “decolonialidade do poder”, sempre esteve latente nas

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pelo PPE/UEM; Atua como professora na SEED e UENP - Brasil; Programa de Pós-graduação em Educação - PPE/UEM. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Escolar e Superior Indígena no Paraná. Orcid iD <https://orcid.org/0000-0003-2470-5999>. E-mail: [lucianaoliveira9384@gmail.com](mailto:lucianaoliveira9384@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pelo PPGE/UFSC. Professora das licenciaturas de Pedagogia e Pedagogia EaD na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação PPE/UEM-PR (Mestrado e Doutorado), Linha: Políticas e Gestão da Educação. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Escolar e Superior Indígena no Paraná. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0094-5528>. E-mail: [rfaustino@uem.br](mailto:rfaustino@uem.br).

diversas manifestações de resistências dos inúmeros grupos excluídos na história do Brasil, como os povos indígenas.

Nesse sentido, ainda que o currículo do ensino de História no Brasil tenha sido organizado a partir da concepção eurocêntrica de conhecimento, criada pelo pensamento eurocêntrico ocidental para justificar o processo de expropriação das terras, dominação ideológica e exploração do trabalho, impostos aos povos e territórios, especialmente na América Latina, a constante resistência organizada desses grupos tem promovido mudanças significativas na organização curricular do ensino. Ao longo dos últimos anos, mais precisamente a partir dos anos de 1970, discussões teóricas tematizando o eurocentrismo e a opressão são extremamente pertinentes para o enfrentamento ao colonialismo e a proposição das necessárias mudanças curriculares.

Pensando nestes dois conceitos, a colonialidade do poder e a opressão, entende-se que as obras de Paulo Freire e Aníbal Quijano são de extrema relevância para a discussão sobre o ensino de História na escola indígena em uma perspectiva decolonial.

Nesse sentido, este artigo apresenta uma discussão, a partir de análise bibliográfica e revisão de literatura, sobre as questões levantadas por Aníbal Quijano com relação ao processo de colonização europeia no continente americano e a imposição da cultura e da racionalidade eurocêntrica aos povos originários da América. Além da violência praticada por séculos, foram impostas mudanças aos modos de vida dos povos indígenas com a tentativa de silenciar suas tradições e culturas, objetivando desvalorizar seus conhecimentos tradicionais milenares, suas línguas, as organizações socioculturais, políticas e econômicas interculturais.

Para enfrentar esse projeto dominador, por meio das ideias e contribuições de Paulo Freire, especialmente com os conceitos de opressão e autonomia, as escolas indígenas podem desenvolver, em seus currículos, uma abordagem crítica que pressuponha a compressão da realidade e formas de atuação para o exercício da autonomia que está garantida aos povos indígenas na legislação nacional e internacional.

Conforme a Constituição Brasileira, em seu art. 231, “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam [...]” (Brasil, 1988), e de acordo com a Convenção 169, da OIT, Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas que garante direitos internacionais.

A partir das contribuições destes dois grandes pensadores latino-americanos, Freire (1921-1997) e Quijano (1930-2018), discute-se como o ensino de História pode contribuir com

o rompimento da opressão e da colonialidade, rumando a um caminho no qual os próprios professores e gestores indígenas, junto aos sábios mais velhos de suas comunidades, possam produzir um currículo intercultural próprio, dando visibilidade, especialmente, à História ensinada nas escolas indígenas, fazendo emergir os conhecimentos tradicionais milenares e possibilitando a produção de materiais didáticos bilíngues/interculturais.

Com a perspectiva desses autores, entende-se que é possível se refletir e desenvolver outras formas de ensinar e aprender História na escola indígena, a partir de uma abordagem decolonial do processo histórico da história da América e Brasil.

### **As proposições de Quijano e Freire para a decolonialidade da tradição histórica na América Latina**

A partir do final da década de 1990, vários estudos sobre a colonialidade passaram a ser produzidos, colocando em destaque uma série de problemáticas histórico-sociais latino-americanas “esquecidas” pelas ciências sociais. Entre tais questões, destaca-se o repensar a constituição histórica da modernidade e de suas transformações na América Latina segundo o entendimento da categoria colonialidade como o reverso da modernidade, evidenciando-se, assim, o pensamento decolonial.

O pensamento decolonial compreende autores cuja militância intelectual é realizada no campo da latino-americanidade. Trata-se de uma perspectiva crítico-social, ultrapassando os limites tanto do marcador de classe quanto do tempo linear e evolucionista que caracterizam o pensamento hegemônico desde o iluminismo. A análise da realidade, levada a cabo pelos autores da decolonialidade, implica a possibilidade da existência de um pensamento latino-americano que se oponha ao modo de pensar e de produzir conhecimento inaugurado pela modernidade europeia (Pereira; Paim, 2018, p. 1232-1233).

Entre os autores que defendem tal proposição, destaca-se Aníbal Quijano com a discussão que fez sobre o processo histórico de exploração a que o continente americano foi submetido com a chegada dos europeus, proporcionando a oportunidade de um novo olhar para o ensino de História voltado para a América Latina, questionando a soberania da racionalidade eurocêntrica, criticando as relações de exploração que ocorreram, e ocorrem, neste continente.

Segundo Quijano (2005), a América foi o primeiro espaço-tempo de poder mundial e a primeira “identidade” da modernidade, constituída pela propagação da diferença entre colonizadores e conquistados, por meio do conceito de superioridade racial, e pela articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de recursos e de produtos do mercado

mundial. Com a América nasce o conceito de diferença racial, na busca de se ter o controle absoluto das relações de trabalho e recursos.

Desenvolvem-se, assim, novas identidades sociais, muito bem definidas: indígenas, negros e mestiços, que passam a ser a força de trabalho não assalariada e que redefinem outras identidades como espanhol e português (os europeus), que constituem a classe dominante dos meios de produção estabelecida nos espaços de poder de decisão, ocupando os maiores cargos políticos sob as terras expropriadas.

Dissemina-se a ideia de hierarquia social para se determinar os espaços e atividades que cada grupo ou sujeito poderia ocupar. Os negros trazidos como escravos para um território desconhecido, são considerados mercadoria, peças fundamentais economicamente. Já os indígenas, possuidores de conhecimentos tradicionais milenares sobre o espaço habitado, organizados em grandes grupos étnicos, são explorados, contidos e dizimados.

Munidos de um arsenal bélico desconhecido neste continente, os colonizadores se autodenominaram como entes superiores, passando a explorar a força de trabalho e os bens tornando-se detentores de toda a riqueza e formas de controle do trabalho, assim como da manifestação e reprodução dos conhecimentos (Quijano, 2005). Como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou, sob sua hegemonia, o controle de todas as formas da subjetividade, da cultura e, em especial, do conhecimento e da produção deste (Quijano, 2005, p. 121).

De acordo com Quijano (2005), a ideia de superioridade racial, imposta pelos colonizadores, atende ao projeto de dominação e exploração, que cria a perspectiva eurocêntrica do conhecimento, e se propaga a ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais, a qual se soma às antigas formas de dominação, aplicando esse processo desenvolvido sobre os povos indígenas do continente americano.

O fato é que já desde o começo da América, os futuros europeus associaram o trabalho não pago ou não-assalariado com as raças dominadas, porque eram raças inferiores. O vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer (Quijano, 2005, p. 120).

Segundo este pensamento, no território conquistado prevaleceram o controle e exploração do espaço e da mão de obra. O projeto colonizador tinha a organização do controle do trabalho definida por meio da escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário, para atender a um mercado novo em dimensões mundiais,

estabelecendo um padrão global de controle do trabalho, dos recursos e de seus produtos (Quijano, 2005).

Conforme outros estudos sobre o tema, “aos povos indígenas ficou estabelecida a servidão; já ao negro a escravidão; aos espanhóis e aos portugueses, os trabalhos assalariados ou as atividades ligadas ao comércio/artesanato independente; para os nobres, os altos postos administrativos/militares” (Pereira; Paim, 2018, p. 1238).

Para Quijano (2005), o desenvolvimento das práticas de exploração realizadas na América seguiu um novo padrão de poder mundial, entretanto em outro espaço e tempo, com todas as formas de exploração já utilizadas pelos europeus. A compreensão e explicitação desse processo é importante para o ensino de História e sua reorganização, pois os povos indígenas estão inseridos nessa sociedade de base eurocêntrica de produção e reprodução dos meios de acumulação do capital.

Neste continente as terras indígenas foram sendo invadidas e roubadas, os povos foram sendo eliminados, violados e oprimidos. A expropriação e exploração alicerçou as necessidades da acumulação do sistema de mercado.

Dessa maneira, os europeus, como estratégia de dominação, atuaram para se destacar frente aos povos originários do continente americano e explorar os recursos naturais e sua força de trabalho. Passaram a divulgar a ideia de superioridade racial, como forma de oficializar sua dominação perante os dominados. “Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista” (Quijano, 2005, p. 118).

A distribuição do trabalho passou a ser regida pela classificação racista desenvolvida, promovendo uma branquitude social assalariada e com cargos administrativos, defendendo, ainda, a ideia de que esse processo era um fenômeno natural.

O controle do trabalho no novo padrão de poder mundial constituiu-se, assim, articulando todas as formas históricas de controle do trabalho em torno da relação capital-trabalho, e desse modo sob o domínio desta. Mas tal articulação foi constitutivamente colonial, pois se baseou, primeiro, na adscrição de todas as formas de trabalho não remuneradas às raças colonizadas, originalmente índios, negros e de modo mais complexo, os mestiços, na América e mais tarde às demais raças colonizadas no resto do mundo, oliváceos e amarelos. E segundo, na adscrição do trabalho pago, assalariado, à raça colonizadora, os brancos (Quijano, 2005, p. 120).

A Europa Ocidental, nesse processo, fez gerar o denominado etnocentrismo, baseado na classificação racial da população mundial, criada pelos europeus depois da América, que justifica a crença europeia de superioridade natural com relação ao restante do mundo. Os invasores pensaram-se como “os modernos da humanidade” [...] como o novo e ao mesmo

tempo o mais avançado da espécie. [...] ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior” (Quijano, 2005, p. 122).

Os europeus ocidentais construíram a narrativa de uma trajetória civilizatória, mostrando-se como os novos e mais avançados da espécie, os exclusivos portadores, criadores e protagonistas da modernidade. Os povos indígenas figuram nessa história como seres inferiores.

Isso é aparente nas ilustres obras imortalizadas na história do Brasil, como em Gandavo, quando afirma que “A língua deste gentio toda pela costa é uma: carece de três letras – não se acha nelas F, nem L, nem R, coisa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem desordenadamente [...]”.

Esse tipo de narrativa, além de justificar massacres e todas as formas de violência contra os povos indígenas, considerados agressivos, belicosos polígamos, bárbaros e outras injúrias, perdurou por séculos em livros e no imaginário popular, haja vista ter sido perpetuada de diferentes maneiras e por diferentes meios de difusão.

Nesta discussão, pelo viés da decolonialidade, o controle dos meios de produção e do trabalho, historicamente, sempre se manteve sob domínio de uma “raça” superior, os brancos europeus. Já os povos originários, desde o início foram ininterruptamente vistos como força de trabalho descartável. Embora a denominada acumulação primitiva (Marx, 2013) já tenha comprovado a pilhagem, o genocídio e a exploração da força de trabalho, Quijano (2005) analisa o extermínio de populações e etnias indígenas inteiras, explicando que pereceram porque tiveram de trabalhar até a morte, para atender ao interesse da acumulação do capital.

Para Quijano (2005, p. 121), houve o controle das subjetividades, das culturas “e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. [...] reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimentos dos colonizados, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade”.

Esse teórico defende a ideia de que não existe superioridade dos europeus em nenhuma esfera, frente à revelação dos processos e conhecimentos dominados pelos grupos não europeus, que revelam o desenvolvimento científico e tecnológico presente em cada uma dessas culturas, e que a modernização é um fenômeno presente em todas as culturas, com suas particularidades e diferenças.

Nessa perspectiva, a Europa Central nunca teria sido pioneira na modernização científica e tecnológica, mesmo que defendesse as raízes no mundo heleno-românico; o protagonismo caberia muito mais ao mundo islâmico-judaico, responsável pela propagação da

herança cultural greco-romana pela futura Europa Ocidental. “Ainda assim, empregando a colonialidade do poder e do saber a Europa produziu a ideia de eurocentrismo e a propagou pelo mundo [...] sustentado nos mitos do dualismo e do evolucionismo [...]”. (Pereira; Paim, 2018, p. 1238).

Apesar de tal criação e "dependência", Quijano (2002) defende o poder e a possibilidade da emancipação da América Latina por meio do emprego de um processo decolonial de vida e de produção social, cultural e intelectual. O processo decolonial, atualmente muito discutido, tem se materializado em várias áreas de produção e ação. A educação e o ensino de História são espaços onde tal materialização se faz necessária e possível.

Nesse sentido, a contribuição de Paulo Freire é muito relevante pois, ao trazer à tona o conceito de opressão, esta teve grande impacto no estudo da educação, fazendo emergir a consciência dos povos sobre a realidade em relação ao colonizador/opressor e apontando caminhos de resistência, estudos, ações coletivas que ajudam a construir a liberdade e consolidar a autonomia do oprimido. Sua obra “Pedagogia do Oprimido”, publicada em 1987, com as críticas que evidenciam a imposição de uma educação tradicional, ocidental, eurocêntrica e colonizadora, pressupõe a consciência e a busca dos oprimidos em construir a sua própria história, de forma autônoma.

Em relação aos povos indígenas, Paulo Freire tem uma contribuição específica, ao abordar a Educação Escolar Indígena em evento do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1982, ocasião em que fez um diálogo profícuo falando sobre a importância da educação própria desses povos, de os pesquisadores que trabalham com a temática fazerem diálogos com indígenas não apenas no espaço escola, porém chamando a atenção para o fato de a escola muitas vezes ser entendida apenas como uma instituição que reproduz a ideologia da sociedade majoritária e que destrói, mas se pode pensar o contrário (Freire, 1982, p. 122), na contradição e se necessita estar advertido sobre a natureza política da escola, considerando-a, também, uma instituição de resistência que ensina e aprende com os grupos com os quais atua e pode contribuir com a revitalização e recuperação da memória dos povos indígenas.

Apontando a predominância da oralidade nas culturas indígenas, Freire (1982) sugeriu que a escola trabalhe, entre os povos indígenas, com as histórias, considerando seus mitos que são repletos de animais e plantas (Freire, 1982, p. 129). Destacou, ainda, a questão das línguas indígenas e que educadores, pedagogos, devem trabalhar, em conjunto com linguistas, em uma ação articulada, ressaltando o valor das línguas indígenas e contribuindo com a produção de

materiais, textos, com os indígenas, em suas línguas. Para Freire (1982), a ênfase na oralidade não pode desembocar na grafia, porém não pode haver “separação entre ler e escrever”.

Observa-se, no decorrer de suas obras, que o exercício da leitura, necessariamente, “exige o exercício da escrita e da própria produção de texto” (Freire, 1982, p.133). Chamou a atenção para se usar, no ensino de conteúdos escolares, a dramatização que incentiva o exercício da oralidade. Freire (1982, p. 142) enfatizou que não pode haver prática pedagógica que não parta da realidade sociocultural de um povo: “Não há prática pedagógica que não parta do concreto cultural e histórico do grupo com quem se trabalha”. Defendeu a importância de os povos indígenas terem acesso à educação básica plena em suas próprias comunidades, naquele período, o segundo grau, e destacou a importância de os povos indígenas terem acesso à ciência não indígena e à tecnologia, permeadas pela questão política, e que são dominadas pelos não índios.

Transcorridos mais de 40 anos desde esse diálogo de Paulo Freire com o CIMI, em relação à Educação Escolar Indígena, centenas de instituições escolares não ofertam o ensino médio para indígenas nas comunidades, forçando jovens indígenas a migrar para as cidades em busca de formação e trabalho.

## **Aprendizagem de História decolonial: uma experiência necessária**

O ensino de História desde que se tornou disciplina escolar da escola secundária, “com a criação do Colégio Pedro II, no final da regência de Araújo Lima, em 1837” (Abud, 2005, p. 29) e com o objetivo de formar a identidade nacional brasileira, baseada no mito do Estado-nação europeu, tem apresentado consideráveis fragilidades na organização dos seus currículos que “constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino” (Abud, 2005, p. 28), uma vez que tais currículos historicamente estão aliados aos mais diferentes interesses governamentais.

“Os currículos escolares são construções postas pelas classes dominantes, quase sempre, sem a participação dos sujeitos que o efetivarão na prática” (Viceli; Faustino, 2020, p. 141), de tal forma que o currículo do ensino de História no Brasil tem sido organizado. É inegável a influência da concepção eurocêntrica de conhecimento, ou seja, a colonialidade do poder e do saber, criada pelos europeus para justificar o processo de dominação e exploração imposto aos povos e territórios americanos, especialmente à América Latina. O que tragicamente é visível tanto na educação básica quanto nos cursos de licenciatura em História, ficando evidente que

“O colonialismo das nações europeias construiu a representação hegemônica da Europa como centro dos acontecimentos da história mundial, mas também a compreensão da colonização como processo inevitável para o desenvolvimento histórico dos povos colonizados” (Silva, 2018, p. 77).

O currículo do ensino de História no Brasil inicialmente foi moldado sob forte influência do pensamento positivista, para manter “o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida” (Abud, 2005, p. 28) pelos detentores do poder, ou seja, predominou e privilegiou a ideia eurocêntrica de conhecimento.

“A concepção positivista, visando educar através da família, da moral e do civismo, atribuiu papel bastante importante à disciplina de História. Porém, esta deveria ser ensinada de forma a desenvolver o espírito positivo” (Faustino; Gasparin, 2001, p. 165), ou seja, reproduzir as filosofias eurocêntricas de dominação, produzindo a colonialidade do saber, que nada mais é do que uma herança, nada valiosa, do processo de colonização empregado pelos europeus na América e no Brasil, conforme discute Silva (2018):

A colonialidade do saber, uma herança do colonialismo, estabeleceu o eurocentrismo como a única forma de conhecer legítima e foi utilizada como instrumento de dominação, deslegitimando os conhecimentos não europeus. A perspectiva eurocêntrica nos impede de perceber a sua dependência da subalternização de outros modos de conhecer para a manutenção de sua hegemonia. Através da ciência, situou o ocidente como moderno e avançado e os outros povos como atrasados (Silva, 2018, p. 80).

A ação de impor o conhecimento ocidental como único e válido, negar e tentar destruir os saberes dos povos originários constituiu-se em um dos mais poderosos mecanismos de dominação. A Europa “concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (Quijano, 2005, p. 121).

De tal forma “foi se constituindo um currículo de História eurocêntrica política, cronológica e dos grandes personagens. Os marcos da História do Brasil ficaram sendo os marcos da História europeia, exercendo funções político-ideológicas bem definidas no currículo escolar” (Gasparello, 2007, p. 93), no qual não havia espaço para o protagonismo dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, os quais foram totalmente excluídos ou apresentados de maneira estereotipada, o que contribuiu para as discriminações presentes na sociedade atual, já que, “[...] ao não visibilizar história e culturas de povos negros e indígenas está [se] perpetuando a violência racial e conseqüentemente assumindo a supremacia branca” (Paim; Souza, 2018, p. 97).

A ideia da supremacia branca vai sendo legitimada nos currículos escolares, e os desafios das classes menos favorecidas da sociedade vão aumentando. As danosas desigualdades sociais, criadas pela colonialidade do poder, vão sendo mascaradas por falsas ideias de igualdade e de democracia racial e cultural.

A história do Brasil durante séculos buscou retratar um país harmonioso, forjando uma realidade baseada na ideologia da classe dominante para reproduzir seus interesses de exploração, lucro, acumulação e concentração da riqueza e do poder político. Usando do subterfúgio de amor à pátria, culto aos heróis e à civilização, justificava-se o processo de expropriação e escravidão imposto pelos colonizadores europeus, criando discursos para legitimar a teoria de um vazio demográfico e a ausência de desigualdades promovidas por tais processos (Viceli; Faustino, 2020, p. 131).

Como discutido por Viceli e Faustino (2020), a história do Brasil é marcada pela exclusão dos grupos marginalizados e explorados e indígenas, negros escravizados e pobres; em uma tentativa de se eliminar tais episódios da história brasileira, narrando apenas a próspera vida da elite colonizadora, como se esta fosse a responsável única pela formação social, econômica e cultural deste país. De acordo com Paim e Souza (2018), a omissão no ensino de História dos diferentes sujeitos da história do Brasil é histórica e atual.

A disciplina escolar História, até então, no contexto do Brasil Contemporâneo, foi e, é, em grande parte ensinada nos princípios epistemológicos do colonizador branco, europeu. Neste sentido, outros saberes e dizeres, ou seja, outras narrativas foram omitidas e silenciadas no ensino de história, traduzindo assim uma história que não contempla a diversidade sociorracial da nação brasileira (Paim; Souza, 2018, p. 92).

Ao longo da História, o currículo do ensino de História no Brasil se ocupou em reproduzir o eurocentrismo, negando e omitindo as diversas narrativas e as diferentes identidades que formam o país. Atualmente, com poucas alterações curriculares, essa realidade tem sido duramente criticada e questionada pelos profissionais da área que, no esforço do dia a dia, estão alcançando mudanças significativas.

Apesar da herança produzida pela colonialidade do poder europeu, segundo Quijano (2005), atualmente a ideia de hegemonia do conhecimento eurocêntrico é muito questionada, principalmente nas produções acadêmicas.

[...] a estas alturas da pesquisa histórica seria quase ridículo atribuir às altas culturas não-européias uma mentalidade mítico-mágica como traço definidor, por exemplo, em oposição à racionalidade e à ciência como características da Europa, pois além dos possíveis ou melhor conjecturados conteúdos simbólicos, as cidades, os templos e palácios, as pirâmides, ou as cidades monumentais, seja Machu Pichu ou Boro Budur, as irrigações, as grandes vias de transporte, as tecnologias metalíferas, agropecuárias, as matemáticas, os calendários, a escritura, a filosofia, as histórias, as armas e as guerras, mostram o desenvolvimento científico e tecnológico em cada uma de tais

altas culturas, desde muito antes da formação da Europa como nova identidade (Quijano, 2005, p. 122-123).

Logo, necessita também ser superada nos bancos escolares, nos materiais didáticos e, especialmente, nas práticas didático-pedagógicas.

Importante destacar que essa mudança é necessária também nos cursos de licenciatura em História, pois muitos ainda mantêm um currículo eurocêntrico e reforçam a colonialidade do saber ocidental, dificultando práticas diferenciadas na educação básica, uma vez que tal nível recebe os profissionais formados nesses cursos. Segundo Silva (2018, p. 84), “o currículo do curso é produzido por sujeitos ainda muito deslumbrados com aquilo que é mais valorizado e mais reconhecido como relevante, os chamados cânones do currículo de história, baseados no quadripartismo e no valor da alta cultura”. Tal situação acaba reproduzindo a hierarquização das culturas, criada pelo etnocentrismo europeu.

Em pesquisa recente em um curso de licenciatura em História, Silva (2018, p. 86) concluiu que “afetadas pela superiorização da brancura e pelo eurocentrismo histórias indígenas e negras eram situadas como temáticas com menores relevâncias na formação de professores de história [...], por causa do pouco espaço disponibilizado no currículo para o estudo dessas histórias”. Na mesma pesquisa o autor destaca várias iniciativas dos docentes e dos discentes em romper com o currículo colonizado, diante disso, acredita-se que o processo por uma história do Brasil decolonial vem sendo construído.

Nesse sentido, os profissionais que atuam como professores da disciplina escolar História, seja na educação básica ou no ensino superior, ainda que com todas as adversidades, necessitam romper o cordão umbilical com a história eurocêntrica, durante muito tempo imposta como verdade absoluta por meio da colonialidade do poder europeu, e reconhecer, valorizar e retratar a verdadeira história do Brasil, a partir das suas origens nativas e pré-cabralinas, enfim, promover uma aprendizagem em História para as relações étnico-raciais que “[...] envolve[m] reflexão, contato, diálogo, respeito, conhecimento e o estudo das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas” (Paim; Souza, 2018, p. 100), além das europeias.

De acordo com Bittencourt (2005), o ensino de História vivencia o período mais adequado para romper barreiras, uma vez que “conteúdos e métodos estão sendo reelaborados conjuntamente” (Bittencourt, 2005, p. 12), assim, as últimas décadas têm apresentado consideráveis mudanças no pensar o ensino de História para a educação básica bem como a formação dos professores da área.

A proposta do pensamento decolonial, ainda que presente no imaginário de muitos grupos que vivenciam a resistência desde sempre, especialmente os grupos indígenas e negros escravizados no Brasil, é nova nas discussões acadêmicas, porém extremamente relevante e significativa, uma vez que

Pensar a radicalidade da colonialidade do poder, do saber, do ser é desconstruir as propostas pedagógicas eurocentradas ou pelo menos mostrar suas fragilidades para desconstruir o racismo, o preconceito e a discriminação. Advém daí a necessidade de se construir propostas e currículos outros nos quais essas populações sejam contempladas em suas dimensões históricas, culturais, políticas, sociais e afetivas (Paim; Souza, 2018, p. 102).

A criação da lei 10.639/2003 e a da lei 11.645/2008 representam a materialidade dessa relevância, ainda que com muitas ressalvas e lacunas a serem preenchidas no processo prático da educação, assim como na prática do ensino de História e na produção do material didático, que se esbarra na reprodução das ideias eurocêntricas criadas sobre a história do Brasil. Conforme discutido por Brighenti (2016, p. 245), “Compreendemos que a efetivação da Lei nº 11.645/2008 passa necessariamente por um processo radical e contínuo de decolonialidade, de rompimento com as orientações filosóficas que fundamentaram a criação do imaginário indígena produzido no século XIX e ressignificado ao longo do século XX”.

Embora menos frequente que há algumas décadas, ainda se depara com materiais didáticos nas escolas da educação básica, conforme discute Abud (2005), reproduzindo a história do território que hoje corresponde ao Brasil como nula antes da chegada dos portugueses e a população indígena brasileira como “coisa” do passado ou como o “bom selvagem” ou, ainda, como um povo em extinção, desrespeitando totalmente o protagonismo dos povos indígenas na construção da história local bem como os conhecimentos produzidos por esses povos.

Apesar dos avanços com relação à inclusão da história indígena no currículo escolar e nas produções acadêmicas, notáveis nas últimas três décadas, perdura a necessidade da compreensão da temática para além do mero conceito de “diversidade” e de “tolerância”, que entrou nas discussões, especialmente nas educacionais, a partir de 1990, com influências neoliberais, reduzindo ao debate apenas o cunho cultural em detrimento do econômico (Viceli; Faustino, 2020, p. 139-140).

Considerar os diferentes sujeitos históricos, suas culturas e seus conhecimentos fortalece o processo decolonial defendido por Quijano (2005) para a emancipação da América Latina. Recontar tais histórias a partir do protagonismo desses sujeitos, rompendo com as ideias folclorizadas e estereotipadas, supera as ideias neoliberais de promoção da mera tolerância à diversidade (Faustino, 2006).

Percebe-se um esforço do ensino de História em retratar a história do Brasil e o conhecimento para além do eurocentrismo, com o objetivo de desmentir a ideia de dependência criada pela Europa e propagada para o mundo com o objetivo de justificar o processo de dominação imposto à América, especialmente à América Latina, desde 1500, pelos colonizadores.

O ensino de História, hoje mais do que nunca, tem a possibilidade de questionar a ideia de que a modernidade e a racionalidade foram experiências exclusivas europeias e apresentadas por eles à América e defender a premissa de que a modernidade é um fenômeno de todas as culturas, conforme discute Quijano (2005):

Se o conceito de modernidade refere-se única ou fundamentalmente às idéias de novidade, do avançado, do racional-científico, laico, secular, que são as idéias e experiências normalmente associadas a esse conceito, não cabe dúvida de que é necessário admitir que é um fenômeno possível em todas as culturas e em todas as épocas históricas (p. 122).

Se a modernidade é um fenômeno comum e a produção do conhecimento também, logo, reconhecer os etnoconhecimentos presentes nas origens brasileiras se configura em dever do processo educacional e uma forma mais adequada para se conduzir e processar os conhecimentos, rompendo-se com a realidade de que “a escola é um dos suportes da colonialidade do poder principalmente porque opera de maneira estratégica através da dominação epistêmica” (Brighenti, 2016, p. 246) e inaugurando-se um novo momento na produção do conhecimento em que o papel da escola é transformado e se dedica a ofertar uma formação humana integral aos educandos.

A sala de aula é o lugar privilegiado para estabelecer o diálogo dos saberes, porque é o espaço em que a ciência se materializa e toma a dimensão social. A inclusão dos saberes indígenas significa mais do que apresentar a diversidade cultural. Significa dialogar a partir da multiplicidade de seus conhecimentos, suas sabedorias e suas cosmovisões, e estabelecer a interlocução com os conhecimentos ocidentais (Brighenti, 2016, p. 249).

Dessa forma, destaca-se “a ênfase atual ao papel do ensino de História para a compreensão do ‘sentir-se sujeito histórico’ e em sua contribuição para a ‘formação de um cidadão crítico’” (Bittencourt, 2005, p. 19, grifo da autora), logo, as discussões e transformações no currículo do ensino de História são inevitáveis e estas devem ser moldadas a partir do rompimento de paradigmas e a inauguração de um novo olhar para as realidades históricas, nas quais “professores e alunos, como sujeitos de suas práticas, podem efetivar novas experiências, forjando novos saberes no conhecimento de suas/nossas histórias...” (Gasparello,

2007, p. 98), considerando os inúmeros outros sujeitos e conhecimentos excluídos desse processo e a escola assumindo seu papel primordial.

Para que a escola fortaleça a necessidade de uma educação para as relações étnico-raciais, precisa além de desconstruir a branquitude como algo naturalizado em que os privilégios de pessoas brancas são encarados com tranquilidade em seu espaço, a escola precisa desconstruir também outro aspecto que trava uma efetiva educação para as relações étnico-raciais, ou seja, a ideia do mito da democracia racial (Paim; Souza, 2018, p. 97).

É necessário romper com a naturalização das discriminações raciais e culturais, durante muito tempo empregadas no Brasil, sob a falácia da harmonia racial e social. São inegáveis a invisibilidade da história dos povos indígenas da América e dos povos africanos e seus descendentes aqui escravizados, durante muito tempo, dos currículos do ensino de História e a incansável luta dos movimentos negros e indígenas por uma verdadeira inserção da temática nos componentes curriculares. Assim,

O professor ao desenvolver outras práticas pautadas em paradigmas diferentes das do mundo europeu e trazendo outras perspectivas educacionais e formulando epistemologias outras, tem a possibilidade de criar espaços epistemológicos interculturais e pedagogias decoloniais diferentes das eurocentradas (Paim; Souza, 2018, p. 108).

Com esse rompimento de paradigmas, será possível reescrever e recontar a história nacional, destacando-se todos os sujeitos históricos e suas ações e contribuições para a formação da nação atual. Também será possível se aproximar, passado e presente, o que se tenta evitar e negar atualmente, ação essa que dificulta uma análise mais crítica e empática dos fenômenos históricos.

Uma vez que os estudantes não se sentem parte da História e se vêem distantes dos acontecimentos históricos estudando, eles não conseguem perceber e compreender as consequências desses acontecimentos na atualidade, logo, acaba se formando uma nova sociedade, mas com os mesmos vícios das anteriores e que pode reproduzir os mesmos desacertos considerando que são inéditos, o que é ainda mais desastroso.

É importante que se pense o ensino de História no Brasil para além de uma mera narrativa de fatos, nos quais se destacam uns poucos sujeitos eleitos pelo eurocentrismo como dignos de aparecer na História, fatos esses totalmente isolados e desarticulados entre si e da realidade atual. Pereira e Paim (2018) alertam para uma nova forma de se promover um ensino de História que seja emancipador e decolonial:

As narrativas que dão conta de apresentar o holocausto, a tortura, a escravidão não podem ser apenas sequências factuais, científicas e contínuas e obedecer a um tempo contínuo, linear e evolucionista. O que se supõe é que as formas de expressão da verdade histórica não estão apartadas do conteúdo das verdades que expressa, logo, utilizar uma forma de exprimir o que ocorreu no período da ditadura civil-militar no Brasil, implica pensar num modo de inserir os jovens na dramaticidade daquele tempo, de modo a permitir problematizar sobre o quanto esse passado ainda é constituidor dos modos de criar nossas relações no presente. O mesmo se pode dizer das formas de expressão da escravidão, pois que esses modos expressivos precisam dar vazão a racionalizações, mas também a sensações sobre o que foi a escravidão e como ela ainda se constitui em um elemento definidor das relações étnico-raciais que estabelecemos hoje no Brasil (p. 1244-1245).

Como visto, Pereira e Paim (2018) alertam para a necessidade urgente em se articular passado e presente, no ensino de História, para se promover a compreensão do processo como um todo e a integração de causas e consequências das ações humanas ao longo do tempo e não apenas em espaços temporais distintos. A História deve ser compreendida como processo permanente de ação e atuação de todos os povos e de mudanças, permanências e consequências nas sociedades. Para isso é necessário romper com o eurocentrismo e a ideia do presente como o auge da evolução e se reconhecer as inúmeras mazelas das sociedades atuais. Mazelas essas construídas historicamente, herança da hierarquização de raças e culturas, pela colonialidade do poder, que não têm mais espaço na promoção do ensino de História.

Desse modo, o ensino de História decolonial deve se ocupar em contar todas as histórias, em destacar todos os sujeitos, em considerar todas as fontes, em articular passado e presente, em reconhecer que o presente não é o auge da evolução, em admitir que muitas histórias não foram contadas e outras foram deturpadas, em problematizar as relações e os processos sociais atuais, em entender e defender os direitos humanos de todos os humanos, em valorizar todas as memórias, enfim, a decolonialidade possibilita novas formas e versões para a aprendizagem em História, logo, pode contribuir para a formação da consciência histórica brasileira desvinculada das heranças colonizadoras.

### **Considerações finais**

O texto apresentou as contribuições de dois grandes pensadores e militantes, Quijano e Freire, quanto ao decolonialismo e liberdade, combatendo a opressão e a exclusão a que foram submetidos povos e comunidades inteiras, expropriados e explorados desde o processo de mercantilização para a acumulação do capital.

A preocupação com a importância do conhecimento histórico na formação intelectual das futuras gerações e para a sociedade faz com que um dos objetivos fundamentais do ensino

de História seja desenvolver a compreensão histórica da realidade social. Desse modo, compreender a História com base nos procedimentos históricos tornou-se um dos principais desafios enfrentados por essa disciplina, para proporcionar a emancipação do cidadão consciente, na qual este consiga identificar as contradições da sociedade e possa transformá-la, buscando a superação das desigualdades sociais.

Assim sendo, a finalidade da História, enquanto ciência, é a busca da emancipação humana, por meio da superação das carências humanas, aqui entendidas como mecanismos de exclusão social e de desrespeito aos direitos humanos ligados à vida, às participações política, cultural, econômica, ao trabalho e a terra, fundamentada por meio de um conhecimento constituído por interpretações históricas coloniais. Já a finalidade do ensino de História é a formação do pensamento histórico das futuras gerações por meio da consciência histórica.

A consciência histórica é o conjunto das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.

Dessa forma, conclui-se que o movimento da decolonialidade, que vem apresentando novas formas de se interpretar o processo histórico de formação do Estado-nação dos países na América Latina, mostra que as contradições existentes na sociedade de hoje são fruto de um processo de exploração muito bem planejado e que os donos dos meios de produção ainda se utilizam desses instrumentos para a sua perpetuação no controle do trabalho, não muito diferente do período colonial neste país.

Portanto, a decolonialidade, apresentada pelos trabalhos de Aníbal Quijano, constitui uma grande contribuição para os professores do ensino de História deixarem de reproduzir um conteúdo escolar ligado ao interesse da continuação das contradições no seio da sociedade atual, que reproduz as desigualdades sociais, herança do processo histórico de dominação e exploração, da força de trabalho e dos recursos naturais.

Assim, entende-se que o ensino de História, como responsabilidade na transformação social da humanidade, buscando a equidade e a justiça social, necessita de uma grande transformação no seu processo de abordagem junto aos indivíduos excluídos dos processos, que necessitam dessa tomada de consciência para a sua emancipação enquanto cidadãos de direitos.

Pensar essa nova perspectiva para o ensino de História no Brasil é urgente e necessário, uma vez que, rompendo-se com essa concepção eurocêntrica de conhecimento, será possível se narrar as verdadeiras Histórias da América e do Brasil, que a Europa tanto fez para esconder, na tentativa de apagar, da História, as atrocidades colonialistas cometidas no processo de

dominação e colonização da América, que impediram o desenvolvimento do autêntico Estado-nação por tais povos.

### **Referências bibliográficas**

ABUD, Katia. Currículo de História e Políticas Públicas: os Programas de História do Brasil na Escola Secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. 10 ed. - São Paulo: Contexto, 2005. p. 28-41.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. 10 ed. - São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-27.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena. In: SOUZA, F. F. WITTMANN, L. T. (org.). Protagonismo indígena na história. 1 ed. – Tubarão-SC: Copiart, 2016. p. 231-254.

FAUSTINO, Rosângela C.; GASPARIN, João Luiz. A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história. Acta Scientiarum, Maringá, v. 23, p. 157-166, 2001.

FAUSTINO, Rosângela Célia. Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. Tese (Doutorado em Educação) PPGE-CED/Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC. 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena. In: Assembleia do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), 8. 1982, Cuiabá. Anais [...]. Cuiabá: Cimi, 1982. p. 115-151.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

G NDAVO, Pero de Magalhães. Tratado da Terra do Brasil; História da Província Santa Cruz, Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

GASPARELLO, A. Construindo um novo currículo de história. In: S. NIKITIUK (org.). Repensando o ensino de história. 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2007. p. 85-100.

MARX, Karl. A assim chamada acumulação primitiva. In: O Capital – livro 1 - O processo de produção do capital, capítulo 24. Rio de Janeiro: Boitempo Editorial, 2013.

PAIM, E. A.; SOUZA, O. Decolonialidade e interculturalidade: pressupostos teórico-metodológicos para a educação das relações étnicorraciais no ensino de história. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, 2018, p. 90-112.

PEREIRA, Nilton M.; PAIM, Elison A. 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, 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, Ano 17, nº 37, 2002.

QUIJANO, Anibal. 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 2005. p. 227-278.

SILVA, J. B. A. Implicação da força do eurocentrismo no currículo de um curso de licenciatura em história: que espaço é reservado à história negra e indígena? *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 73-89, 2018.

VICELI, Luciana H. O.; FAUSTINO, Rosângela C. Ensino de História: possibilidades de diálogos entre escola indígena e escola não indígena para a construção da interculturalidade. *CLIO: Revista de Pesquisa Histórica*, Recife, v. 38, n. 1, p. 128-151, 2020.