

ARTIGO

JAMAIS FOMOS DECOLONIAIS
*A crítica à história eurocêntrica na
historiografia do ensino de
História a partir das apropriações
e interlocuções com as teorias pós-
coloniais e o pensamento decolonial
(2015-2024)*

THIAGO GRANJA BELIEIRO

Universidade Estadual Paulista

Assis | São Paulo | Brasil

thiago.belieiro@unesp.br

orcid.org/0000-0001-6236-1352

O artigo investiga as apropriações e interlocuções da historiografia do ensino de História com as teorias pós-coloniais e o pensamento decolonial. Para tanto, discute como essas correntes de pensamento refletiram sobre a história singular coletivo e a História ciência, utilizando os conceitos de história na acepção de Koselleck. A seguir, o texto analisa as razões por trás dessa apropriação e interlocução com as teorias pós-coloniais e o pensamento decolonial na historiografia do ensino de História, que estão ligadas, sobretudo, à consecução das leis 10.639/03 e 11.645/08 e às necessidades de crítica aos modelos eurocêntricos na História ciência e no saber histórico escolar. Por fim, faz a análise de artigos científicos publicados em periódicos especializados da historiografia do ensino de História com o intuito de analisar as maneiras pelas quais ocorrem essa apropriação e interlocução com as teorias pós-coloniais e o pensamento decolonial na produção científica dessa corrente historiográfica.

apropriação; decolonialidade; historiografia

ARTICLE

WE WERE NEVER DECOLONIAL
*The critique of Eurocentric history in
the historiography of history teaching
based on appropriations and
interlocutions with postcolonial theories
and decolonial thinking (2015-2024)*

THIAGO GRANJA BELIEIRO

São Paulo State University
Assis | São Paulo | Brazil
thiago.belieiro@unesbr
orcid.org/0000-0001-6236-1352

The article investigates the appropriations and interlocutions of the historiography of history teaching with post-colonial theories and decolonial thinking. To this end, it discusses how these currents of thought have reflected on collective singular history and the history of science, using the concepts of history in Koselleck's sense. Next, the text analyzes the reasons behind this appropriation and interlocution with post-colonial theories and decolonial thinking in the historiography of history teaching, which are linked, above all, to the implementation of laws 10.639/03 and 11.645/08 and the need to criticize Eurocentric models in history science and school historical knowledge. Finally, it analyses scientific articles published in specialized journals on the historiography of history teaching in order to analyse the ways in which this appropriation and interlocution with post-colonial theories and decolonial thinking occurs in the scientific production of this historiographical current.

appropriations; decolonial; historiography

INTRODUÇÃO

Aproprio-me criativamente do título do ensaio de Bruno Latour para afirmar, em relação à Teoria da História (Pereira 2018) e à própria historiografia brasileira (Trapp 2019) que *Jamais fomos decoloniais*. O advérbio é forte e provocativo e procura estabelecer, desde já, o nosso não pertencimento ao projeto de crítica ao eurocentrismo, promovido pelos intelectuais do Sul Global desde ao menos a década de 1970. Com efeito, ainda que se possa falar em uma “decolonialidade à brasileira”, como um metaconceito capaz de abarcar, em sentido amplo, múltiplos paradigmas que têm na crítica ao eurocentrismo o denominador comum bem como as múltiplas tradições e experiências anticoloniais, tais como aquelas evidenciadas pelo pensamento negro e indígena e vistas sob a ótica da “*atitude decolonial*” de críticas ao eurocentrismo, e, mais, ainda que tenhamos dado diferentes usos e interpretações diversas ao pensamento decolonial, conforme Silmária Reis dos Santos (Santos, 2024, 21), é necessário dizer que, em sentido restrito, isto é, quando refletimos em torno do grupo Modernidade/Colonialidade, é mister reconhecer o (não) pertencimento de intelectuais brasileiros na crítica decolonial representada pelo grupo, por isso reafirmamos que *Jamais fomos decoloniais*.

Se, em sentido amplo, tivemos “atitudes decoloniais” anteriores ao surgimento do referido grupo dentro da sua historicidade, no sentido restrito da “decolonialidade à brasileira”, tal como apontada por Silmária Reis dos Santos (2024), é que situamos nossa provocação, em razão do não pertencimento efetivo de intelectuais brasileiros e historiadores em especial aos grupos de intelectuais engajados nos movimentos de crítica e revisão das epistemologias europeias, levadas a cabo principalmente por africanos, indianos e latino-americanos. A abertura semântica que o metaconceito de “decolonialidade à brasileira” visa promover, ao incluir críticas ao eurocentrismo anteriores ao surgimento do conceito de “decolonialidade”, ainda que apresente potencial agregador e seja capaz de mobilizar múltiplas formas de operacionalização da crítica anticolonial, deve ser visto de forma crítica ao não refletir acerca do não pertencimento efetivo de intelectuais brasileiros à crítica colonial enquanto projeto coletivo, tal como fizeram nossos vizinhos latino-americanos em sua historicidade.

Mais uma vez, o que observamos é um processo de construção de saberes dos quais participamos de forma tardia (Ballestrin 2013, 90), por meio, principalmente, de recepções, apropriações e interlocuções¹ com autores e obras

¹ É preciso reconhecer a complexidade das relações teóricas e metodológicas entre a historiografia brasileira e outros contextos historiográficos, ora vistas como apropriação, que pressupõe subordinação e dependência, ora vista como uma relação entre iguais. Para repensar essa problemática, cunhamos, em outro trabalho, a ideia de diálogo assimétrico, para caracterizar o posicionamento da historiografia brasileira na historiografia global. A ideia é reveladora de um espectro paradoxal que ronda a historiografia brasileira. Por um lado, participamos dos processos de disciplinarização e cientificização do saber historiográfico, iniciado em meados do século XIX, e que mesmo tardiamente, tiveram lugar na historiografia brasileira. A cristalização do moderno conceito de história, a circulação da noção de historiografia, e mais tarde, a participação dos historiadores brasileiros nas reflexões epistemológicas da história, e ainda, a inserção dos historiadores dedicados à história da historiografia nas redes internacionais e o próprio crescimento desse campo no Brasil nos últimos anos são alguns dos elementos reveladores desse diálogo. Contudo, o paradoxo emerge na medida em que tomamos consciência da assimetria dessa interlocução. Os historiadores brasileiros, do ponto de vista teórico e metodológico, escutam muito mais do que falam. *Escutar*, nesse caso, significa ler, assimilar, incorporar e se apropriar das correntes e escolas historiográficas, dos modelos teóricos e metodológicos. Tomamos parte em sofisticadas reflexões epistêmicas, reverberando e replicando na periferia questões gestadas no centro. Esse é o paradoxo do diálogo assimétrico: os historiadores

teóricas gestadas no cenário teórico transnacional e que absorvemos como uma esponja, algo já observado com outros movimentos teóricos na historiografia brasileira. As razões para isso me parecem tautológicas e estão ligadas ao próprio processo histórico de formação do campo acadêmico brasileiro e cuja análise, já realizada, pode vir a ser aprofundada (Fernandes 2020, 53-78). O risco, mais uma vez é o da reprodução de um discurso que nos chega por meio do poder metropolitano, pois veio e foi assimilado antes pelo Norte Global como os Estados Unidos e a própria Europa (Ribeiro 2011, 287).

Entretanto e apesar disso, temos tido ampla participação na apropriação e na interlocução com esses movimentos de crítica às epistemologias europeias bem como temos participado da crítica a esse processo, como a realizada pelo antropólogo Gustavo Lins Ribeiro, que considera a insuficiência da crítica decolonial e a necessidade de avançarmos em direção a um teoria pós-imperialista (Ribeiro 2011, 2023). Entre os cientistas sociais, literatos e filósofos, podemos afirmar que a teoria pós-colonial e o pensamento decolonial emergem no horizonte brasileiro de reflexões teóricas no início do século XXI e, entre os historiadores, um pouco mais tarde, a partir da segunda década desse século (Nascimento; Santana 2020; Correia 2022; Santos 2022; 2024).

No que diz respeito à historiografia do ensino de História,² área em que essa interlocução é mais potente, apontamos que a apropriação da teoria pós-colonial e do pensamento decolonial ocorreu, principalmente, quando consideramos os periódicos, a partir de 2011 (Gomes 2011), e, em especial, a partir de 2015, data em que os primeiros artigos que discutem essa temática começaram a ser publicados nos periódicos especializados da área, entre eles, a revista *História & Ensino* (H&E), publicação da Universidade Estadual de Londrina, e a revista *História Hoje* (HH), publicação da ANPUH. Dossiês temáticos dedicados à relação da historiografia do ensino de História com o pensamento decolonial aparecem em 2018, na *Revista Pedagógica* (RP), da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, e, em 2023, na *Saeculum*, da Universidade Federal da Paraíba, as três primeiras fontes privilegiadas da pesquisa que apresentamos.

Se abrimos o leque de observação para periódicos não exclusivamente da área de ensino, a presença do pensamento decolonial pode ser visualizada a partir de 2016, abarcando um amplo conjunto de periódicos da área de História, na maioria das vezes, em temáticas próximas às questões que envolvem o ensino de

brasileiros ouvem os historiadores internacionais mais do que dialogam com eles, mas isso não quer dizer que daí não surja uma produção historiográfica autônoma e criativa, inclusive teoricamente. A utilização desses termos procura equacionar os debates em torno das ideias de dependência e subordinação teórica e metodológica na historiografia brasileira, sem contudo, romper completamente com a dicotomia do centro (Europa, Estados Unidos) e a periferia (América Latina). Ao longo desse artigo, utilizamos tanto o termo apropriação, na acepção de Chartier, enquanto modos de usar determinados saberes e discursos quanto o termo interlocução, que são indicativos da permanência desse paradoxo (Chartier 1999; Belieiro; Cardoso JR 2018).

² Os pesquisadores do ensino de História têm divergido acerca de sua denominação. Sendo conhecimento de fronteira entre a História e a educação (Monteiro; Penna 2011), autores como Flávia Caimi e Letícia Mistura preferem a denominação “campo de conhecimento em ensino de História” utilizando, para tanto, a Teoria dos Campos, de Pierre Bourdieu (Caimi; Mistura 2019). Conquanto isso, defendemos a denominação historiografia do ensino de História, que, apesar de não eliminar a primeira assertiva e de dialogar com ela, possibilita sua ampliação teórica por meio de sua percepção assentada na historicidade, o que permite tornar o campo de pesquisa em ensino de História como objeto historiográfico da Teoria da História e da História da Historiografia. Sobre isso ver: (Belieiro 2021). Essa denominação, sem o mesmo embasamento teórico por nós proposto, pode ser observada em trabalhos recentes de Circe Bittencourt e Marlene Cainelli. (Bittencourt 2018; Cainelli 2021).

história africana, história afro-brasileira e história indígena, gênero e feminismos (Santos 2024). Já nas produções acadêmicas de dissertações e teses, a presença do pensamento decolonial pode ser visualizada a partir de 2013, totalizando 27 trabalhos, no período compreendido entre 2013 a 2022. No mestrado profissional em Ensino de História, o ProfHistória, as dissertações que mobilizam discussões decoloniais envolvem um total de 72 dissertações defendidas entre 2016 e 2022, constituindo-se, segundo dados coligidos por Silmária Reis dos Santos, como área da produção acadêmica brasileira que maior interlocução estabelece com o pensamento decolonial (Santos 2024, 160-194).

No geral, a apropriação e a interlocução com a teoria pós-colonial e o pensamento decolonial ocorrem na historiografia do ensino de História diante da necessidade de reparação histórica no tempo presente, de superação de silenciamentos, apagamentos e esquecimentos de certos sujeitos históricos, não contemplados na operação historiográfica de matriz eurocêntrica, como a praticada no Brasil. À espera pelo decolonial estão historiadores, educadores, movimentos sociais, estudantes e professores da rede básica que buscam tornar-se não só objetos, mas também sujeitos da sua própria história, mesmo que em forma de utopia (Oliveira 2022).

Com efeito, as discussões em torno das leis 10.639/03 e 11.645/08 são a pedra de toque da imensa maioria dos artigos coligidos como fontes na presente investigação que realizaram apropriações e interlocuções com a teoria pós-colonial e o pensamento decolonial em busca de variadas e complexas formas de crítica ao eurocentrismo na História. Desse modo, atribuímos uma parte considerável da recepção desse pensamento às demandas identitárias de caráter político e social associadas a um processo de crítica aos modelos epistêmicos de origem europeia que se manifestam nas ciências humanas e sociais como as praticadas no Brasil, em especial, na História (Pereira; Meinerz; Pacievitch 2015).

As demandas envolvidas no processo de consecução das leis citadas acima parecem ter evidenciado as insuficiências dos modelos epistêmicos canônicos de reflexão teórica e historiográfica, além de deixar claro que o modelo linear e eurocêntrico da História que se pratica e se ensina no Brasil não é capaz de promover a necessária inclusão da história africana, da afro-brasileira e da indígena na cultura escolar brasileira, impedindo o devido acolhimento aos corpos, afetos, práticas e teorias emergentes. Nesse sentido, a interlocução com autores de variadas origens, tais como indianos, africanos e latino-americanos, parece responder às demandas por subjetividades disruptivas, historicidades não hegemônicas, promovendo, por meio da crítica aos modelos eurocêntricos, uma profunda revisão das ideias de História, sobretudo, mas não exclusivamente, na historiografia do ensino de História.

Esse processo de apropriação e interlocução é eivado de conflitos e tensões, próprios a um movimento que abala as estruturas epistemológicas da academia brasileira, marcada pela forte presença dos modelos epistêmicos europeus. Desse modo, esmiuçar esse processo de apropriação e interlocução com a teoria pós-colonial e o pensamento decolonial na historiografia do ensino de História pode ser um caminho profícuo para que analisemos as marcas do eurocentrismo nessa área de conhecimento histórico, ao mesmo tempo em que analisamos inúmeras formas de tentativas de superação desse aspecto do saber histórico na pesquisa histórica e no ensino de História. Nesse sentido, nosso trabalho dialoga com pesquisas que apresentam foco semelhante, tais como a de Fernandes (2022), que analisou como a reflexão decolonial é debatida no ensino de História por meio da análise de teses e dissertações e, ainda, com a pesquisa de Correia (2022), que busca realizar investigação sobre as apropriações do pensamento decolonial no ensino de História, e com Santos (2022; 2024), que

analisa a recepção do pensamento decolonial na historiografia do ensino de História a partir do viés da história africana, da afro-brasileira e da indígena, bem como dos estudos de gênero e feminismos.

O artigo está dividido em três seções. A primeira está dedicada à caracterização desse amplo movimento de crítica ao eurocentrismo e às epistemologias europeias, incluindo a teoria pós-colonial e o pensamento decolonial no sentido de analisarmos como a História é tema de reflexões e críticas nessas correntes de pensamento. Isso se faz necessário pois as apropriações e interlocuções da historiografia do ensino de História têm ocorrido de forma simultânea com essas diferentes correntes de crítica ao eurocentrismo e ajudam a revelar como a historiografia do ensino de História se insere nesse debate. A segunda seção está dedicada a analisar como as críticas à História eurocêntrica, esmiuçada na seção anterior, se desdobram na crítica à História ciência e ao saber histórico escolar na historiografia do ensino de História. Na terceira seção, fazemos uma crítica interna dos artigos fontes, demonstrando quais apropriações foram realizadas, quais interlocuções foram estabelecidas e quais usos foram dados à teoria pós-colonial e ao pensamento decolonial na crítica à História e ao eurocentrismo, realizada pela historiografia do ensino de História.

A HISTÓRIA E A HISTORIOGRAFIA NO PENSAMENTO PÓS-COLONIAL E NO PENSAMENTO DECOLONIAL

Nesta seção, não intencionamos realizar uma genealogia dos saberes pós-coloniais e decoloniais, trabalho esse já realizado por outros autores (Ballestrin 2013; Tepeciklioglu 2012; Majundar 2019), no entanto intentamos realizar uma sucinta geopolítica do conhecimento (Mignolo 2005) e uma exposição de uma ecologia dos saberes (Santos 2009), no sentido de chamarmos a atenção, em primeiro lugar, para as reflexões possíveis em torno da História, suscitada pela teoria pós-colonial e o pensamento decolonial, e, em segundo lugar, permitir a visualização de como essas reflexões em torno da História são apropriadas pela historiografia do ensino de História.

Esse percurso atende a duas demandas distintas mas conectadas, por um lado, conhecer mais profundamente como esses movimentos impactaram e podem impactar a História e a escrita da História, o saber histórico escolar e a historiografia do ensino de História, e, por outro, permitir que semelhanças e diferenças sejam estabelecidas entre esses movimentos, uma vez que ambos, a teoria pós-colonial e o pensamento decolonial, são apropriados ao mesmo tempo na historiografia do ensino de História, juntamente com intelectuais de origem africana e também aqueles associados aos estudos culturais norte-americanos, o que implica certa complexidade ao processo de apropriação e interlocução com esse pensamento no Brasil, ao mesmo tempo em que mesclar essas referências pode homogeneizá-las, fazendo com se percam suas especificidades. Os autores a serem apresentados a seguir são principalmente aqueles que aparecem referenciados e discutidos na documentação elegida nesta investigação.

O primeiro aspecto a ser ressaltado é o caráter multidisciplinar das críticas pós-coloniais ao eurocentrismo e à pequena participação de historiadores nessa senda. Curiosamente, enquanto as críticas pós-coloniais e decoloniais conectam-se claramente à superação do colonialismo enquanto fenômeno histórico e político, chama a atenção a ausência de historiadores como percursos dessa crítica, ao menos nas décadas de 1950 e 1960. Com origem em intelectuais

africanos e palestinos, como Franz Fanon, Edward Said e Aimé Césaire, as teorias pós-coloniais nascem fora dos domínios de Clio, uma vez que seus precursores são, respectivamente, psicanalista e psiquiatra, crítico literário e poeta, mas não historiadores. Said, em especial, se remete, em sua obra, ao processo de construção dos discursos sobre Ocidente e Oriente, em uma perspectiva foucaultiana de análise de discurso, discursos que contribuíram para a construção ideológica de uma narrativa de superioridade histórica do Ocidente frente ao Oriente, mas não analisa discursos de historiadores (Said 2007).

Franz Fanon, por sua vez, discute amplamente o processo histórico do colonialismo europeu na África, mas ele próprio não é um profissional da História. Sua obra mais referenciada no Brasil, *Peles negras, máscaras brancas* (2008), é uma grande denúncia de como o racismo é configurado psicanaliticamente, por meio da suposta superioridade do homem branco frente ao negro, que alicerçou o violento processo de colonização da África pelos europeus. O mesmo poderia ser dito acerca de Aimé Césaire, também de Martinica, que denuncia em *Discurso do colonialismo*, o pseudo-humanismo dos colonizadores europeus e o fato de que a colonização desciviliza e brutaliza os colonizados e destrói civilizações na África e na América. Mais uma vez os argumentos são históricos, mas não historiográficos (Tepeciklioglu 2012).

Se o movimento de crítica ao colonialismo tem início em autores de origem africana e palestina, será na Índia que observaremos um sensível recrudescimento desse questionamento ao eurocentrismo e à efetiva participação de historiadores. O grupo dos denominados *Estudos Subalternos* indianos teve, entre seus líderes, o historiador Ranajit Guha, cujo foco central esteve ligado à crítica da historiografia “colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana” (Grosfoguel *apud* Ballestrin 2013). Os Estudos Subalternos ganharam notoriedade global por meio de nomes como Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak, o primeiro historiador e autor do livro, *Provincializando a Europa*, (2000), e a segunda, autora do texto *Pode o subalterno falar?*, publicado em 1985. O último texto é um marco fundamental dos estudos subalternos e da crítica da historiografia europeia e também da historiografia nacionalista indiana, que pouco ou nenhum espaço deu aos subalternos na narrativa dos historiadores (Tepeciklioglu 2012).

Entretanto, é a obra de Dipesh Chakrabarty a mais importante crítica ao modelo eurocêntrico de escrita da História cunhada pelos indianos ligados ao pós-colonialismo. Publicado em 2000, *Provincializando a Europa* parte do questionamento dessa assimetria entre os intelectuais europeus e indianos, em que os primeiros se sentem autorizados a teorizar e escrever sobre passados não europeus, enquanto, para os segundos, o que resta é citar e referenciar autores europeus nas suas escritas da História, quase que obrigatoriamente, algo sintomático na historiografia brasileira. Quando o autor questiona quem os autoriza a falar em nome de passados não europeus, ele chama a atenção para como a dominação europeia não é só política e econômica, mas também, e sobretudo, é epistemológica e está profundamente arraigada nas formas com as quais a operação historiográfica se realiza, o que impediu, inclusive, que o projeto dos estudos subalternos se consumasse, uma vez que essas teorias importadas se mostraram insuficientes para darem conta do passado indiano (Chakrabarty 2000; Tepeciklioglu 2012).

Na segunda década do século XXI, a crítica ao eurocentrismo historiográfico ganha corpo com a obra de Sanjay Seth, focada, principalmente, em questionar os limites da modernidade europeia. Embora também não seja historiador, mas cientista político, Seth demonstra como as ciências sociais

fazem parte desse projeto de domínio colonizador da modernidade, mostrando como os europeus foram hábeis em associar o seu modelo de racionalidade com a modernidade, no sentido de que eles, os europeus, supostamente, atingiram a razão moderna antes de todos os outros povos do planeta, apontando e realizando a crítica aos cânones da filosofia europeia tais como Descartes, Kant e Hegel (Seth 2011; 2013; 2016).

Contudo, seu texto mais importante para a escrita da História é aquele publicado no Brasil, em 2013. Em *Clio ou Shiva*, o autor mostra como o historicismo alemão é um código ou modelo de escrita da História que emergiu em um contexto histórico específico, qual seja, o do moderno Estado-nação do século XIX, e que esse código pode não ser compatível com outras formações culturais. O argumento do autor, nesse sentido, é o de que o código historicista de escrita da História pode não ser suficiente para a escrita da História de passados não europeus, afeitos a outras tradições de raciocínio cuja racionalidade europeia não necessariamente pode vir a se encaixar. Nesse sentido, o autor mostra que a escrita da História deve estar aberta ao diálogo com outras formas de raciocínio, aos outros códigos não europeus que possam, inclusive, reconsiderar as maneiras pelas quais concebemos nossas fontes e escrevemos História (Seth 2013).

Se a crítica ao eurocentrismo, que parte dos intelectuais palestinos, africanos e indianos, se volta para os discursos elaborados pela modernidade europeia, entre eles aqueles de origem literária, filosófica, psicanalítica e historiográfica, notamos que a crítica aos processos envolvidos na operação historiográfica, realizada por Chakrabarty e Seth, nos conduz a considerar o teor epistemológico dessa mesma crítica, isto é, existe uma verdadeira crítica ao modelo epistemológico de escrita da história ocidental, pois esse lugar epistêmico que a modernidade europeia atribui a si mesma a autoriza a falar em nome de passados não europeus, o que os autores claramente questionam. O mesmo não pode ser dito no que diz respeito aos autores decoloniais, que realizam críticas ao processo histórico visto como eurocêntrico, mas que não questionam a operação historiográfica em si. Chamamos a atenção a esse detalhe pois será fundamental para nossa reflexão em torno da apropriação e interlocução da historiografia do ensino de História com a teoria pós-colonial e o pensamento decolonial.

O pensamento decolonial surgiu inspirado pelos Estudos Subalternos indianos no início da década de 1990, com a publicação do clássico texto de Aníbal Quijano, “Colonialidad y modernidade-racionalidad” (1992). A constituição de um grupo de pesquisa e de publicações específicas levaram o grupo a perceber a necessidade de um *locus* latino-americano de crítica ao pós-colonialismo, diante das especificidades da região, fazendo nascer, assim, em 1998, o grupo Modernidade/Colonialidade, com o intuito de transcender epistemologicamente os cânones ocidentais, dando origem ao pensamento decolonial (Ballestrin 2013). Chama a atenção a heterogênea composição do grupo, formado por cientistas sociais, linguistas e filósofos, e a completa ausência de historiadores entre eles. Além do mais, embora possamos fazer aproximações entre a Teoria da Dependência, a Teologia da Libertação e o pensamento de Darcy Ribeiro e de Aníbal Quijano, com raízes na década de 1970, o fato é que não existem intelectuais brasileiros no grupo (Ballestrin 2013; Ribeiro 2023).

Apesar de não haver historiadores decoloniais, a questão da História atravessa o grupo, não a História na sua forma científica, mas a história enquanto passado, enquanto processo vivido e experimentado pelos homens e mulheres ao longo do tempo, processo este marcado pelo domínio europeu e pela

colonialidade. Além disso, se esse processo esteve marcado pelas relações de poder e pelo racismo europeu, as narrativas produzidas pela historiografia europeia são também duramente criticadas pelo decoloniais, ainda que indiretamente. Contudo, diferentemente dos indianos, não existe, entre os autores decoloniais, uma crítica aos modelos epistemológicos de escrita da História.

Com isso, a “colonialidade do poder”, conceito cunhado por Quijano e central para o grupo, indica a permanência de relações de poder que continuam estruturando as relações Norte e Sul desde o processo colonial, indicando o fundo histórico dessas relações. Quijano, mas também Mignolo e Maldonado-Torres falam, ainda, em “colonialidade do saber” e do “ser”, enquanto Lugones, por sua vez, indica a existência da colonialidade de gênero (Lugones 2014), sendo estas últimas noções fundamentais para a percepção do caráter eurocêntrico dos saberes acadêmicos. Ademais, sua constatação alicerça a crítica dos saberes eurocêntricos que mantêm marcas profundas nas academias latino-americana e brasileira (Ballestrin 2013). A permanência dessa forma de colonialidade, associada ao processo histórico da modernidade europeia, explica a ênfase em um processo histórico linear e eurocêntrico, por um lado e, por outro, a permanência de certa submissão acadêmica que faz com que os cientistas sociais e historiadores latino-americanos tenham de obrigatoriamente citar autores teóricos europeus em seus trabalhos, espelhando a continuidade e a reiteração do “mito da modernidade” europeia (Dussel 1992) e criando condições para a permanência de uma historiografia periférica e, conseqüentemente, dificuldades para a superação desse “privilegio epistêmico” (Santos; Nicodemo; Pereira 2017).

Com efeito, se a modernidade enquanto processo histórico é o que fundamenta a “colonialidade do poder, do ser e do saber”, as diferentes formas de permanência da colonialidade, como condição ontológica, são a base da crítica decolonial, vista como movimento de resistências teórica e prática, política e epistemológica a essa lógica da modernidade. O termo decolonial, em vez de descolonial, é indicativo de uma postura teórica de reconhecimento das permanências da colonialidade e, ao mesmo tempo, do estabelecimento de formas de superação desta. Contudo, na prática isso não significa “jogar o bebê fora junto com a água do banho”, como pode parecer à primeira vista, mas, principalmente, atuar para a construção de uma “transmodernidade”, capaz de congrega os saberes europeus e latino-americanos na construção de outra modernidade possível, que promova o diálogo entre saberes, superando a ótica centro e periferia, abrindo-se ao reconhecimento da pluralidade de saberes (Dussel 2005).

Quando Edgardo Lander, por exemplo, aborda o processo de constituição histórica das ciências sociais enquanto saberes modernos e eurocêntricos, sua crítica, em nenhum momento, questiona a História ciência, mas as disciplinas científicas em geral. Estas, segundo o autor, baseiam-se na suposição de um “metarrelato universal que leva a todas as culturas e a todos os povos do primitivo e tradicional até o moderno”, sendo a Europa o ponto culminante de tal processo, o que implicaria na ideia do “caráter universal da experiência histórica europeia”, fazendo com que as formas do conhecimento (ciências sociais) que emergem na Europa para darem conta desse processo sejam vistas como as únicas formas válidas, portanto, universais de conhecimento, quando na verdade essa constatação não passa de uma construção eurocêntrica (Lander 2005, 13).

Percurso semelhante pode ser observado em Dussel, que reconstrói a linha do tempo da história europeia para denunciar como a construção da

modernidade europeia está amplamente alicerçada nessa ideia teleológica de História. Nesse sentido, o conceito de modernidade é visto como uma construção ideológica, eurocêntrica e provinciana, um verdadeiro “Mito da Modernidade” (Dussel 1993). Ainda, para Dussel, a modernidade passa a ser vista como o processo em que o capitalismo e o colonialismo europeu fazem das diferentes histórias, uma só história, a história mundial da dominação europeia. Nesse sentido, as diferentes histórias do mundo se transformam em uma narrativa linear e eurocêntrica, com todo o planeta tornando-se o “lugar” de “uma só” história mundial (Dussel 2005, 27).

O mesmo tipo de argumentação histórica pode ser encontrada em Quijano, com *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*, e Walter Mignolo, com *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*, ambos publicados em coletânea organizada por Edgardo Lander (2005). Mesmo quando Grosfoguel se propõe a uma reflexão epistemológica mais densa, com o questionamento da geopolítica do conhecimento, por meio da ideia de “corpo-política do conhecimento”, isto é, do questionamento do *locus* epistêmicos, na discussão acerca das perspectivas epistêmicas subalternas, é ao processo histórico que o autor direciona suas forças para a denúncia desse *locus*, especialmente, no conhecimento filosófico. A História ciência, mais uma vez, é poupada (Grosfoguel 2009).

Boaventura de Sousa Santos, por sua vez, indica o funcionamento da epistemologia moderna, que privilegia os saberes europeus em detrimento de outros saberes, que os torna invisíveis. Para o autor, esse privilégio ocorre diante do mesmo processo histórico já discutido e assenta-se na emergência da cartografia epistemológica que coloca a Europa no centro da produção de saberes durante o processo histórico da modernidade. Mais uma vez, a crítica ao eurocentrismo epistemológico é feita de forma genérica e a História, na sua forma científica, não é explorada na crítica de Santos (Santos 2009).

O percurso percorrido até aqui mostrou que a História ocupa lugar privilegiado na crítica realizada pela teoria pós-colonial e pelo pensamento decolonial. O mesmo pode ser dito em relação à História ciência apenas parcialmente, pois mostramos que somente os indianos levaram a cabo reflexões em torno da operação historiográfica. O pensamento decolonial denuncia o processo histórico da modernidade, marcada pelo eurocentrismo, ao mesmo tempo em que realiza críticas epistemológicas, apontando o caráter eurocêntrico dos saberes da modernidade, em especial, aqueles produzidos pelas ciências sociais. A ausência de historiadores entre os intelectuais decoloniais explica em parte a ausência de uma crítica mais severa à História ciência, no que diz respeito aos seus métodos e práticas de pesquisa historiográfica.

O SABER HISTÓRICO ESCOLAR E A CRÍTICA PÓS-COLONIAL E DECOLONIAL AO EUROCENTRISMO EPISTÊMICO NA HISTÓRIA

A confusão semântica gerada pelo uso de uma mesma palavra para distintos significados é problemática e deve ser esmiuçada. Nesse sentido, o conceito de História é composto de ao menos dois significados principais. A história singular coletivo e a História ciência. A primeira indica o processo histórico vivido e experimentado pela humanidade ao longo do tempo, é a somatória das histórias individuais em uma única concepção de História, ou seja, um singular coletivo. Por outro lado, a palavra História, nas línguas latinas, também apresenta o significado de História na sua forma científica, a História ciência ou historiografia, *Geschichte*, no alemão. A História ciência também se

confunde com a historiografia, palavra que remete às narrativas e representações elaboradas pelos historiadores enquanto resultado de suas pesquisas (Koselleck 2013).

Vejamos, em todo o caminho aqui percorrido, optamos por não fazer essa observação semântica, porque, na prática, ela não é claramente realizada por esses autores que discutimos, como também essa observação e diferenciação não ocorrem na historiografia do ensino de História, cuja produção analisaremos na seção seguinte.

No processo de apropriação desse pensamento na historiografia do ensino de História, essa interlocução ocorre para que seja estabelecida uma crítica à História, vista como eurocêntrica. Mais qual História? A história singular coletiva? A História ciência? À historiografia enquanto o resultado dessa ciência, ou seja, ao saber acadêmico e científico produzido por essa ciência? Nesse sentido, é oportuno esclarecermos nossa hipótese em relação a esse tema, cuja proposição é central para a compreensão das apropriações e interlocuções da historiografia do ensino de História com a teoria pós-colonial e o pensamento decolonial.

Acreditamos que a crítica se volta a todas essas conceituações para o conceito de História, que estão difusas no conceito de “saber histórico escolar” (Monteiro 2003). Com efeito, o conceito de “saber histórico escolar” indica um saber histórico específico ao ensino de História, que possui em si as marcas da história singular coletivo, porque seu saber é notadamente ligado aos fatos e eventos. Mas, esse saber também é continuamente reelaborado pela historiografia, cujos saberes inseridos na historicidade são ou não incorporados no “saber histórico escolar”, dadas as complexas relações de diálogos e afastamentos entre uma e outra. Ainda, esse saber comporta a História como descrita nos livros didáticos, que sempre guardaram complexas relações com a História singular coletivo e com a História ciência. E, mais, o “saber histórico escolar” traz em seu bojo as ideias de História manifestadas nos currículos e nos documentos oficiais, além de outras maneiras de se conceber o passado tais como aquelas que circulam em novelas, filmes, jogos, bem como aquelas oriundas da História pública (Silva 2019). Além disso, é necessário considerarmos que o “saber histórico escolar” se manifesta na ação educativa, ou seja, é parte integrante do currículo em ação, o que implica grande dinamismo e interação desse saber com outros saberes históricos e historiográficos, sem hierarquização entre eles, mas com complexas interações entre saberes, o que alicerça a compreensão da especificidade desse conhecimento (Monteiro 2003).

De modo geral, a maior parte dos 29 artigos coligidos e analisados apresentam em comum uma crítica ao eurocentrismo que se manifesta na História ciência e no “saber histórico escolar”. Estabelecendo apropriações e interlocuções com autores pós-coloniais e decoloniais e tendo como mote central as leis 10.639/03 e a 11.645/08, os artigos assinalam as insuficiências dos saberes históricos na consecução dessa legislação, principalmente, no que diz respeito à história africana, à afro-brasileira e à indígena, cujas histórias são silenciadas, negadas e subalternizadas diante da forte presença do eurocentrismo epistemológico na História ciência, na historiografia e no saber histórico escolar. A partir dessa problemática central, as temáticas dos trabalhos analisados se desdobram em cinco tipos distintos, sendo que os dois primeiros têm maior relevância em nossa argumentação neste trabalho, enquanto os três últimos estão mais conectados a reflexões teórico-metodológicas da historiografia do ensino de História. São eles:

- a) *A questão currículos escolares e acadêmicos, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, mas também a análise de ementas e disciplinas no ensino superior de cursos de História e Educação;*
- b) *A questão das temporalidades e do tempo histórico eurocêntrico;*
- c) *A questão dos livros didáticos de História, suas relações com os currículos e sistemas de avaliação;*
- d) *A questão voltada à reflexão em torno de experiências escolares, estágios supervisionados e estudos de caso, direcionada às reflexões em torno de práticas e metodologias de ensino histórico escolar;*
- e) *As questões em torno da Educação Popular, patrimônio histórico e memória.*

A tipologia acima é certamente arbitrária, uma vez que alguns textos poderiam ser classificados em mais de uma categoria, entretanto procuramos seguir os ditames do material coligido para a análise no intuito de perceber a temática central deles. Essa complexidade temática indica como a crítica ao eurocentrismo na História e no saber histórico escolar se desdobra em problemáticas típicas da historiografia do ensino de História diante da sua especificidade de um saber em um lugar de fronteira entre a História e a Educação (Monteiro; Penna 2011). O processo de apropriação e interlocução em si que esses trabalhos realizam com a teoria pós-colonial e o pensamento decolonial apresenta algumas características, entre elas, a que se refere ao nível epistemológico dessa interlocução, com aprofundamento ou sem aprofundamento.

A primeira classificação indica artigos que dialogam com diferentes autores, sendo os principais aqueles associados ao pensamento decolonial, secundados por autores ligados ao pensamento pós-colonial e também à historiografia africana. Essa é uma característica bastante notável, pois ela indica que a apropriação teórica e a interlocução com esses autores são realizadas com os pensadores latino-americanos em primeiro lugar, que parecem oferecer soluções teóricas mais satisfatórias a essas problemáticas. Os autores indianos e africanos vêm para somar e não são as referências principais; esse movimento também foi observado por Silmária Reis dos Santos e é, segundo a autora, indicativo da “decolonialidade à brasileira” (Santos 2024). Os textos classificados na categoria de apropriações e interlocuções não aprofundadas são aqueles que dialogam com apenas um autor ou apenas um texto, na imensa maioria, Aníbal Quijano, citado praticamente por todos os artigos analisados, mas que é sempre a referência principal desses artigos de apropriação não aprofundada. Nessa senda, poderiam ser inclusos artigos que usam uma terminologia decolonial, mas que na prática não citam e não dialogam com nenhum autor pós-colonial e decolonial. Esses textos foram excluídos da análise realizada na próxima seção.

Esses artigos de apropriação e interlocução aprofundada revelam a complexidade com que ocorrem diálogos com a produção teórica internacional na historiografia brasileira, em especial, na historiografia do ensino de História. Isso porque movimentos teóricos distintos, embora com enorme proximidade, estão sendo apropriados ao mesmo tempo e sem o devido cuidado no que diz respeito às diferenças entre eles. As apropriações e interlocuções não aprofundadas, por sua vez, relevam certa superficialidade no diálogo com essas referências, pois a falta de aprofundamento aponta para a decolonialidade como um lugar comum, como conceito de amplo uso e aceitação para fins diferentes daqueles para os quais foram gestados. No geral, compreendem a decolonialidade como crítica e superação completa ao eurocentrismo, esquecendo-se, por um lado, do seu viés político e, por outro, da possibilidade

de conjunção entre os saberes eurocêntricos e não eurocêntricos, capazes de promover a “transmodernidade”, como advoga Dussel.

Metodologicamente, a investigação privilegiou as revistas acadêmicas *História & Ensino* (H&E) e a revista *História Hoje* (HH), publicações exclusivamente voltadas à historiografia do ensino de História, em um período compreendido entre 1996 a 2024. A data inicial se refere ao ano de fundação do primeiro periódico. Além disso, usando a ferramenta de busca do *google scholar*, selecionamos dois dossiês temáticos, cujo mote era a relação entre “decolonialidade e ensino de história”, o primeiro na *Revista Pedagógica* e o segundo na *Saeculum*. Na primeira revista o dossiê foi publicado em 2018 e, na segunda, em 2023.

Os artigos coligidos são nossas obras fontes e foram selecionados por meio de uma crítica externa, em que foram analisados títulos, resumos e bibliografia, sendo este último item central para a seleção, pois consideramos que as apropriações e interlocuções com a teoria pós-colonial e o pensamento decolonial devem ser realizadas com a bibliografia, diretamente, sem intermediários ou comentadores. Excluímos da análise artigos que traziam conceitos ou palavras associadas ao pós-colonial ou decolonial, mas que não traziam referências bibliográficas relacionadas.

Chegamos a um total de 29 textos que foram publicados entre 2015 a 2024. Entretanto, em razão da limitação de espaço neste artigo, por um lado, e por outro, da busca por coerência em nossa argumentação em torno da crítica à História ciência e ao saber histórico escolar, realizada pela historiografia do ensino de História a partir das interlocuções apontadas, entendemos que a concentração nos artigos voltados à discussão sobre currículo e sobre temporalidades apresenta maior substancialidade aos argumentos propostos e profundidade na análise empreendida. Nessa seleção, abarcamos 11 textos, nove voltados à discussão sobre currículos e dois, à discussão sobre temporalidades. Os demais artigos analisados, mais ligados a problemáticas concernentes às reflexões teórico-metodológicas da historiografia do ensino, serão tema de análise em outra oportunidade. No geral, em todos os trabalhos analisados, o processo de apropriação e interlocução é bastante semelhante e a análise realizada nos dois tipos selecionados é representativa do que ocorre nos demais trabalhos, embora apresentem suas especificidades.

APROPRIAÇÃO PÓS-COLONIAL E DECOLONIAL NA HISTORIOGRAFIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: EUROCENTRISMO EM QUESTÃO

O primeiro tipo de trabalhos em que ocorrem apropriações e interlocuções com a teoria pós-colonial e o pensamento decolonial é aquele voltado a amplas discussões a respeito dos currículos escolares e acadêmicos, incluindo os documentos oficiais para o ensino de História, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, além de trabalhos que se voltam a reflexões em torno da análise de ementas e disciplinas do ensino superior, em cursos de História e Educação. Nesse caso, estamos diante de claras críticas ao saber histórico escolar, mas que incluem, em seu bojo, os saberes historiográficos bem como a forma com as quais se manifestam nos documentos oficiais para o ensino da disciplina. Esse tipo reforça nossa percepção a respeito de como o saber histórico escolar, alvo central das críticas, traz, embutidas, críticas aos saberes produzidos pela História ciência, ou seja, a historiografia como um todo. E, mais, indica claramente convergências e divergências desses saberes com a documentação oficial.

Nesse tipo, temos nove artigos. Esse número comporta praticamente 1/3 dos textos coligidos, o que mostra como a crítica ao eurocentrismo na historiografia do ensino de História se volta diretamente a saber histórico escolar dentro da sua complexidade discutida acima. O primeiro texto, publicado em 2016 na H&E e intitulado *Visibilizando os sujeitos históricos: movimento negro, a intelectualidade acadêmica e a emergência da Lei n. 10.639/03* é assinado por Amauri Júnior da Silva Santos.

As apropriações teóricas ocorrem com autores tais como Spivak, Bhabha, Fanon, seguidos de Mignolo, Quijano e Walsh. Para o autor, os estudos pós-coloniais oferecem novos pilares epistemológicos (citando Spivak) e podem dar voz aos povos historicamente silenciados pela modernidade/colonialidade. Observemos a mescla das referências pós-coloniais e decoloniais. O intuito do texto é debater as “narrativas historiográficas” a respeito da participação do negro na construção da história nacional, marcada por “silenciamento historiográfico”, uma vez que a “historiografia oficializada” silenciou essas vozes diante de “epistemologias eurocêtricas” (Santos 2016, 230).

Para o autor, a eleição de outros referenciais teóricos, os pós-coloniais e decoloniais e, ainda, a “história vista de baixo”, associados à emergência da lei 10.639/03, poderia promover uma “descolonização da historiografia nacional e/ou nacionalista à moda europeia” ao dar, por exemplo, visibilidade à participação das mulheres negras na luta abolicionista. O silêncio acerca de determinados sujeitos históricos, cuja lei visa dar visibilidade, o “esquecimento proposital” indica a “eficácia do discurso da colonialidade do ser” pois nega, a indivíduos racializados, a posição de sujeitos históricos, uma vez que nunca são protagonistas nessa historiografia “ocidentalizada” (Santos 2016, 239-241). Apesar da terminologia empregada e da proposição crítica ao eurocentrismo historiográfico, o texto cita apenas Spivak, e os autores decoloniais e da historiografia africana aparecem na bibliografia, mas não são citados, ou seja, não se estabelece com eles uma interlocução mais aprofundada, pelo contrário, existe certa superficialidade nessa interlocução. Muito embora os conceitos decoloniais apareçam bastante, apenas Spivak é utilizada para dar voz aos subalternizados/silenciados.

O segundo artigo nessa categoria foi publicado em 2019, na H&E, e é assinado por Ana Luiza Jesus da Costa, doutora em Educação, sob o título *Porque vocês não sabem do lixo ocidental: Ensino de História da Educação e a “questão do outro”*. O texto busca refletir sobre a centralidade do “mundo ocidental” nas concepções de história da educação, por meio da análise das ementas dessa disciplina ministrada nas universidades estaduais paulistas, marcadas pela “permanência de marcas eurocêtricas”. O artigo realiza interlocuições, inicialmente, com os estudos culturais, citando Stuart Hall e Paul Gilroy, especificamente, para a demonstrar “certa cegueira” das histórias produzidas nos Estados-nação, marcadas pelo eurocentrismo, e cita Quijano, para quem o “eurocentrismo é a perspectiva cognitiva dos educados sob sua hegemonia”. Embora a crítica ao eurocentrismo seja um dos temas a serem apreendidos pelos estudantes de História, observa-se a permanência da lógica eurocêntrica nos currículos em razão da colonialidade (Costa 2019, 307).

Na interlocução maior com os estudos culturais, Stuart Hall é citado para discutir a relação com as periferias, o que leva a autora a perceber as marcas do Ocidente nos currículos e impede um aprofundamento nos grupos minoritários, criando impedimentos para as exigências legais acerca da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena. O “pensamento diaspórico” e as “epistemologias do sul” levaram à percepção da colonialidade como traço marcante da modernidade (citando Quijano), o que

explica a permanência do eurocentrismo nos currículos acadêmicos, impedindo a abertura ao outro, e manifesta uma dominação epistemológica, citando Boaventura de Sousa Santos (Costa 2019, 307). Mais uma vez, notamos a confluência de autores diversos associados, nesse caso, aos estudos culturais críticos e autores associados à decolonialidade para a crítica à história eurocêntrica e sua manifestação nos currículos dos cursos superiores de Pedagogia, algo típico dessa “decolonialidade à brasileira”.

Outro artigo semelhante, no entanto, voltado à análise de ementas de cursos de licenciatura em História no estado do Paraná, é intitulado *Implicação da força do eurocentrismo no currículo de um curso de Licenciatura em História: que espaço é reservado à história negra e indígena?* E foi publicado em 2018 na RP, em dossiê temático voltado ao tema da decolonialidade e ensino de História. O texto é assinado por José Bonifácio Alves da Silva. A argumentação é bastante semelhante àquela observada no artigo anterior, mas volta-se, especificamente, a pensar não só a força do eurocentrismo nos currículos acadêmicos do curso de História, mas também chama a atenção ao pouco espaço reservado às histórias das populações negras e indígenas, tema que é o mote central da mobilização desses autores na historiografia do ensino de História.

A crítica ao eurocentrismo é realizada principalmente por meio de Dussel, Quijano e Lander. O primeiro é citado junto com o egípcio Samir Amin, para questionar as representações da Europa como herdeira dos gregos. Quijano, por sua vez, é mobilizado para discutir a hierarquização entre sociedades a partir do critério racial, e, por fim, Lander é utilizado para a reflexão em torno da ideia de que, na História, ocorreu a naturalização dos conteúdos eurocêntricos como se fossem universais, excluindo determinados povos do processo histórico, notadamente, negros e indígenas (Silva 2018, 76-80). Mais uma vez, a apropriação ocorre para se fazer críticas ao eurocentrismo dos currículos e, conseqüentemente, da História ciência como ensinada nas universidades brasileiras, sem um aprofundamento maior, capaz de esmiuçar as razões desse processo.

Mais um texto dentro dessa tipologia é intitulado *Ensino de História para a (re) educação das relações raciais: processos de significação e produção de sentidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, é assinado por três pesquisadoras da Educação, Maria Aparecida Lima dos Santos, Lourival dos Santos e Janaína Soares Cecílio dos Santos, e foi publicado em 2021, na H&E. O intuito central do texto é analisar os processos de significação/fixação de sentidos relacionados à reeducação para as relações étnico-raciais na BNCC, em especial, aqueles relacionados à raça, racismo, discriminação racial e identidade, uma vez que entendem o documento como um currículo homogeneizante. Partindo da discussão em torno do conceito de raça, as autoras mostram, a partir de Quijano, como o conceito foi utilizado para legitimar ideias e práticas relacionadas às relações de superioridade/inferioridade, mostrando como a experiência colonial criou sociedades racializadas, em que o saber moderno alicerçou o racismo científico do século XIX (Santos; Santos; Santos 2021, 128).

Nesse sentido, discutindo a história da educação no Brasil, afirmam o quanto esta é marcada pela seleção de certos saberes enquanto outros são silenciados, afirmando que o currículo legitimou as epistemologias do colonizador, promovendo a subjugação, subalternização e inferiorização dos saberes de povos tradicionais africanos e indígenas, servindo-se, nessas afirmações, de longa citação de comentadores dos autores decoloniais. As superações dessas marcas seriam alcançadas por meio da “interculturalidade crítica”, em que Catherine Walsh é citada em rodapé. Estamos, nesse caso, diante de um texto com apropriações não aprofundadas com o pensamento decolonial,

com apenas duas menções em notas. Apesar disso, a discussão em torno do conceito de raça na BNCC, visto como homogeneizador e que inferioriza saberes africanos e indígenas, indica que a apropriação deu-se de acordo com as demandas identitárias de revisão das ideias de História manifestadas na BNCC (Santos; Santos; Santos 2021, 136).

Outro artigo voltado à discussão em torno da BNCC é o intitulado *A História do Brasil entre “mundos” e a excepcionalidade europeia: A Base Nacional Comum Curricular*, do historiador André Luan Nunes Macedo, publicado em 2022, na HH. O texto visa realizar uma comparação entre a primeira e a última versão da BNCC, versões estas que mobilizaram a comunidade de educadores e historiadores diante da questão do eurocentrismo. Nesse sentido, a primeira versão foi acusada de ser excessivamente brasilocêntrica, pois concedia enorme espaço aos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. As interlocuções com pensadores pós-coloniais e decoloniais são variadas, mas conectam-se ao objetivo comum de apontar as configurações do eurocentrismo na História e no saber histórico escolar, em especial, na BNCC. Desse modo, o autor afirma ser o eurocentrismo uma semântica de negação, que abre possibilidades para outras histórias, mas também, o eurocentrismo age como força cultural “implícita que exige sua presença em conteúdos que se materializam num tipo de razão historiográfica”, usando, para reforçar a afirmação, Dussel, quando este mostra ser o eurocentrismo uma práxis de busca pela universalidade (Macedo 2022, 152).

A seguir, o debate teórico sobre a História ciência se aprofunda, pois o autor mobiliza Sanjay Seth para mostrar como a “operação historiográfica do eurocentrismo” opera em um base narrativa dialética que opõe a razão histórica europeia a outras formas de raciocínio, incapazes de produzir uma historicização autônoma, que implicaria no fato de que diferentes sociedades lidam com distintos tipos de raciocínio histórico (Macedo 2022, 152).

A BNCC, portanto, carrega, em suas duas versões, um claro conflito eurocentrismo *versus* brasilcentrismo, em que a primeira versão procurava justamente o rompimento com a tradição da temporalidade eurocêntrica. A versão que acabou prevalecendo é justamente a eurocêntrica, o que evidencia o quanto o currículo histórico brasileiro nega sua própria nacionalidade, pois pouco ou nenhum espaço concede a sujeitos históricos não europeus, africanos, afro-brasileiros e indígenas. Dussel é mais uma vez mobilizado para mostrar como o eurocentrismo é uma narrativa histórica que encobre o outro, que cria um “mito da modernidade” como o europeu como vanguarda da História. Interessante, nesse texto, é a junção de autores indianos e latino-americanos, juntamente com autor egípcio, Samir Amin, também crítico do eurocentrismo. Notamos, nesses artigos, como a crítica ao eurocentrismo é realizada a partir de referências heterodoxas cuja mobilização ocorre na busca de soluções teóricas para as questões que envolvem os currículos na Educação Básica (Macedo 2022, 152-157; 162).

O artigo *Exu faz presença na sala de aula: reflexões sobre as práticas religiosas afro-brasileiras* foi publicado em 2022, na HH, e é assinado por três historiadores, Carlos André Silva de Moura, Mário Ribeiro dos Santos e Sandra Simone Moraes de Araújo. Voltado às discussões curriculares no ensino superior, em curso de licenciatura em História, os autores afirmam que os componentes curriculares desse nível de ensino estão carregados de eurocentrismo, generalizantes e de mão única. Nesse sentido, utilizando referências da História Cultural, da Antropologia e da Pedagogia, os autores entendem a necessidade de currículos plurais, que possam impactar o ensino de História, os livros didáticos e a valorização de outras alteridades.

Mobilizando Bhabha e Fanon, os autores mostram como o pensamento eurocêntrico pode ser racista e conduzir a História dentro de uma narrativa única, que exclui os povos negros, bem como o estudo de suas histórias e a valorização de suas culturas, sobretudo, a religiosa. Partindo de Quijano, afirmam como as “representações que fixam de forma negativa as religiões de matrizes africanas no Brasil, especialmente no âmbito pedagógico” estão inseridas na ótica da colonialidade, pois o pensamento educacional hierarquiza culturas, estabelecendo patamares distintos para os saberes de colonizadores e colonizados. Daí a necessidade de uma “descolonização” dos currículos, um olhar crítico sobre os materiais didáticos e sobre a legislação concernente ao ensino de história (Moura; Santos; Araújo 2022, 333-342). De novo, estamos diante de uma interlocução não aprofundada com os autores decoloniais, entretanto a mobilização de autores africanos junto dos decoloniais demonstra a complexidade e a superficialidade paradoxal dessas apropriações e a relação dessas interlocuções com as políticas de reparação histórica, calcadas nas leis 10.639/03 e 11.645/08. Esse paradoxo revela-se, pois, ao mesmo tempo que são pouco aprofundadas em autores específicos, acabam por dialogar com referências distintas, pós-coloniais, africanas e decoloniais, atitude relevadora dessa “decolonialidade à brasileira”, que nessa “abertura semântica e no potencial agregador” dessa apropriação revela certo uso heterodoxo de autores e ideias decoloniais na historiografia do ensino de História.

O tema das relações étnico-raciais e o processo de consecução da lei 10.639/03 é o do artigo intitulado *O jogo na (re) educação das relações étnico-raciais: que história é essa?*, assinado por Adinaly Pereira Barboza e Eleta de Carvalho Freire e publicado na HH, em 2023. Resultado de uma dissertação de mestrado defendida no Profhistória, o trabalho realiza inúmeras apropriações dos pensadores decoloniais e apresenta um produto educacional que é um jogo para o ensino de história do Congo. O texto começa tratando do teor da referida lei e de como a luta do movimento negro foi responsável pela sua promulgação, pois visa reavaliar o papel do negro na história do Brasil e a valorização da cultura negra. Nesse sentido, discutindo o papel da escola e da história ensinada na superação da exclusão dos negros da História, cita Walsh para criticar o currículo eurocentrado, e como outro currículo abre “possibilidades que adotam outras possibilidades pedagógicas, histórias e subjetividades outras, a partir da diferença historicamente subalternizada e negada” (Barboza; Freire 2023, 200).

A permanência de um currículo eurocentrado fez com que o Brasil negasse as contribuições dos povos indígenas e africanos, vistos como inferiores, responsabilidade das teorias eurocêtricas, segundo Walsh, que são epistemológicas mas também políticas e econômicas. Citando Candau e Oliveira, interlocutores do pensamento decolonial no campo educacional brasileiro, as autoras afirmam que o grupo Modernidade/Colonialidade é importante na superação do etnocentrismo europeu, bem como do racismo, em um projeto que é epistemológico, ético e político, cuja crítica aos postulados históricos, filosóficos e sociológicos busca uma alternativa à modernidade eurocêntrica. Nesse sentido, citando Mignolo e novamente Walsh, as autoras entendem a possibilidade de se desconstruir propostas pedagógicas eurocentradas, que se manifestam, sobretudo, nos currículos de História e que contemplem os povos africanos e americanos como “sujeitos de uma história que não os reduza a um apêndice da trajetória das nações colonialistas”, e, com Quijano e Fanon, concluem que é necessário “deixar de ser o que não somos” ou seja, que não nos enxerguemos em espelhos eurocêtricos, permitindo a emancipação e a reconstrução do ser, do poder e do saber (Barboza; Freire 2023, 201-202). Será

que conseguiremos atingir tal objetivo de “deixar de ser o que não somos” sem antes compreendermos quem somos diante da herança europeia?

Outro trabalho oriundo de dissertação defendida no âmbito do ProfHistória, de autoria de Elisa Paim e Odair de Souza, foi publicado no dossiê da RP em 2018, com o título *Decolonialidade e interculturalidade: pressupostos teórico-metodológicos para a educação das relações étnicorraciais no ensino de história*. O texto promove um diálogo entre os documentos legais para o ensino de história e culturas afro-brasileira e africana, a lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais, e realiza uma ampla exposição da história do ensino de História no país, que, segundo os autores, seguia um “modelo de história (...) eurocêntrico”, calcado em princípios epistemológicos do colonizador branco europeu, contextualizando a modernidade como o outro lado da colonialidade. A interlocução, nesse caso, é na maior parte do texto realizada com comentadores dos autores decoloniais, pois apenas Quijano é citado diretamente na contextualização de como o grupo Modernidade/Colonialidade pode oferecer epistemologias outras, capazes de subverter a ótica do pensamento europeu hegemônico, o que indica uma interlocução pouco aprofundada (Paim; Souza 2018, 92-102).

Apesar disso, o artigo discute amplamente o conceito de colonialidade bem como as manifestações desta como poder, ser e saber, para propor a interculturalidade crítica como caminho na inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares do ensino de História. A articulação e interlocução entre os autores decoloniais são realizadas de forma indireta, por meio de comentadores, e são associadas às propostas da pedagogia intercultural, com Vera Candau como a referência central dessa interlocução. Nesse caso, o pensamento decolonial é utilizado para demarcar o modelo de história eurocêntrico, mas sem um aprofundamento com os autores decoloniais, o que pode indicar apenas uma postura de mobilização desses saberes com o fito de subsidiar as pautas identitárias nos currículos (Paim; Souza 2018 106-107).

Outro texto de interlocução não aprofundada, mas que se insere na crítica dos documentos oficiais para o ensino de História e, consequentemente, à ideia de História que veiculam é intitulado *Jogos do tempo e processos de identificação hegemônicos nos textos curriculares de História*. Publicado em 2015, na HH, o texto é assinado por Carmem Teresa Gabriel, doutora em Educação. Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais, o artigo procura discutir questões acerca da temporalidade histórica e dialoga especificamente com Boaventura de Sousa Santos, para afirmar o quanto o ensino de história tradicional se “concentra no questionamento da perspectiva do tempo linear eurocêntrico monocultural” em torno do qual se estruturou e se homogeneizou uma forma de organização curricular. Nesse sentido, a autora questiona, a partir dessa referência teórica, como a temporalidade linear europeia ocupa o lugar do universal, permitindo a “fixação hegemônica” de um sentido e o processo histórico nos PCNs de História, sendo que o desafio à historiografia do ensino de História é justamente o de fazer a crítica e propor alternativas a esse modelo de temporalidade. Embora, nesse caso, a interlocução seja pouco aprofundada com os autores decoloniais, eles servem a um propósito teórico mais denso, que é a reflexão em torno do tempo histórico e sua manifestação nos currículos e nos PCNs (Gabriel 2015, 40-41).

A questão do tempo histórico é de extrema relevância para os problemas teóricos da História, impactam a escrita da História e as concepções em torno do saber histórico escolar; em consequência, as críticas e reflexões em torno dessa questão têm impacto direto na historiografia do ensino de História e no

ensino de História. O artigo assinado por Milton Mullet Pereira e Fernando Seffner, publicado em 2018 na HH, com o título *Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis*, é um que discute questões que envolvem temporalidade e currículo de História, trazendo para o debate a categoria de passados vivos, e que se vale de conceitos como “residualidade” e “remanescência” para indicar a presença do passado na contemporaneidade, que deveria fazer parte dos currículos para o ensino de História. Para os autores, as questões socialmente vivas se constituem em objetos privilegiados dos currículos em função das “demandas sociais de grupos identitários”, diante da colonialidade que se revela nas vidas dos povos latino-americanos e brasileiros (Pereira; Seffner 2018, 16).

Nesse sentido, não pensar em passados vivos e questões sensíveis nos currículos de História significa, na prática, continuar a “pensar um currículo eurocêntrico, cronológico, branco, heterossexual e racista”, fazendo da aula de História uma reificação de um passado morto e objetificado. Para tanto, é necessária uma abertura que permita a superação desse passado eurocêntrico, pois nada na História é universal, nem mesmo o tempo cronológico, pois este (citando Quijano) é uma criação perversa, “tributária da colonialidade do tempo”. Essa concepção da temporalidade eurocêntrica implica que nossas relações com a experiência temporal têm sido construídas a partir da colonialidade. Para os autores, a história disciplinar, profissional “eurocêntrica” impede que outras temporalidades possam ser experimentadas, por serem incomensuráveis pela temporalidade europeia, entretanto os autores não oferecem soluções que ultrapassem a dimensão da denúncia do eurocentrismo na temporalidade histórica (Pereira; Seffner 2018, 20-22).

Nilton Mullet Pereira também assina outro artigo publicado na RP, em 2018, com o título *O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo*, tendo, novamente, Quijano como única referência decolonial. Entretanto, essa apropriação não aprofundada não impediu o autor de realizar uma reflexão densa sobre o tempo histórico colonizado, em interlocução com filósofos como Nietzsche, Bergson, Deleuze e Foucault. O texto se propõe a realizar uma discussão teórica sobre a aula de História, o ensino da disciplina e a colonialidade do tempo com o intuito de abrir possibilidades de se repensar a aula de História como um lugar de produção conceitual e criação de formas expressivas de conceitos históricos, bem como do caos genético, que permitirá o desfile de outros saberes e temporalidades.

Interessa-nos, em especial, analisar neste texto como o pensamento decolonial é mobilizado para a reflexão em torno da colonialidade do tempo e suas manifestações na aula de História. Nesse sentido, Quijano é mobilizado para pensar o quanto “vivemos uma temporalidade colonizada – daí a ideia de uma colonialidade do tempo” que, embora pareça universal, é na verdade uma construção ficcional poderosa, pois tem criado a experiência humana, e são, na verdade, formas de se pensar o tempo particulares, contingentes e históricas, ou seja, eurocêntricas. Diante dessa constatação, a questão é a de como o ensino de História pode ultrapassar “os limites impostos pela colonialidade do tempo” (Pereira 2018, 19).

O espaço em que isso pode vir a se realizar, segundo o autor, é a aula de História, vista como um complexo em que transitam saberes, memórias, fazeres e narrativas que permitem outros modos de se pensar o tempo, a realidade, o passado e o presente. Para tanto, o autor busca as referências dos filósofos citados acima para promover uma aula de História que possa ser decolonizada, transfigurando a noção moderna de tempo, que está, segundo Quijano, marcada pelo dualismo e pelo evolucionismo. O primeiro operado em oposições binárias,

tais como primitivo *versus* moderno, e o segundo criando a mística do presente europeu como o ápice de um processo histórico, sendo o moderno sempre algo melhor e mais refinado. Nessa temporalidade, orientais, indígenas e africanos são os atrasados, antigos, inferiores na escala evolutiva (Pereira 2018, 20-21).

A característica central dessa apropriação do pensamento decolonial, além da reflexão sobre a colonialidade do tempo, é a utilização da filosofia europeia para se pensar em formas de superação dessa temporalidade eurocêntrica, algo que esteve por trás da crítica de Mignolo aos teóricos pós-coloniais e que levou à criação do grupo Modernidade/Colonialidade. Assim, a aula de História é o local em que ocorrem antropomorfismos estéticos, citando Nietzsche, trazendo o passado para o presente, desnaturalizando a natureza e a humanizando a História, fazendo da aula uma abertura para o caos. A partir de Deleuze, o autor entende a aula de História como um reencontro com a vida, com o passado puro, que vai muito além da prisão representada pela colonialidade do tempo. Com Bergson, Pereira pensa o tempo como representação, evolucionista e linear, aparentemente natural, mas que é, na realidade, uma forma de frear o movimento, fazendo com que cada povo e sociedade estabilize a experiência. A crença nessa naturalidade é justamente um dispositivo do poder da colonialidade (Pereira 2018, 23-24).

A aula de História deve ser um local de criação conceitual, aberta ao Caos e ao Fora, e a outras narrativas que congreguem outras temporalidades, que não impliquem a imposição das linhas do tempo europeias às sociedades africanas, por exemplo, mas que se abra ao passado em busca de outras experiências temporais, promovendo cesuras no tempo, que cessem a narrativa linear, com total abertura a novas formas de se representar e experimentar o tempo nas aulas de História (Pereira 2018, 23-24).

A questão teórica sobre o tempo histórico, bem como suas formas eurocêntricas de representação, indica possibilidades de reflexão crítica acerca de um elemento fundamental da História ciência, que é, justamente, as formas de concepção de tempo com as quais organizamos as narrativas do passado. A busca dos autores decoloniais para se pensar a colonialidade do tempo junto com filósofos europeus indica uma intenção de superação do eurocentrismo dentro de bases epistêmicas que permanecem europeias, inviabilizando uma crítica mais aprofundada à história eurocêntrica, como é praticada e ensinada no Brasil, o que atinge diretamente o saber histórico escolar, que guarda relações complexas com a História ciência e a historiografia. Mais uma vez, temos uma crítica paradoxal à temporalidade europeia que se manifesta nos currículos de História, contudo, é necessário considerarmos que os autores não oferecem uma temporalidade alternativa, calcada, por exemplo, nos saberes dos povos originários. Na maior parte dos casos, estamos diante de interlocuções com os pensadores pós-coloniais e decoloniais para a constatação de algo já sabido, que é a forte presença do eurocentrismo na História e no saber histórico escolar, realizada, em sua maioria, com o verniz teórico decolonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos, neste texto, que a História apresenta relevância para as elaborações das teorias pós-coloniais e do pensamento decolonial. Entretanto, notamos que, para os autores pós-coloniais, a crítica atinge não só a História singular coletivo, ou seja, a História como vivida e experimentada pelos homens, mas atinge também a História ciência e seus saberes historiográficos, enquanto, entre os autores decoloniais, a crítica é mais voltada à História como singular coletivo. Com efeito, entre os indianos, a crítica à História ciência é mais direta e incisiva, ao propor reflexões teóricas acerca da operação historiográfica, seja em relação à questão epistemológica do uso de teorias e saberes europeus que são mobilizados para a escrita da história de passados não europeus, como observamos em Chakrabarty, seja para a crítica da razão ocidental manifestada no Historicismo, cuja razão impede o diálogo com outros raciocínios, criando impedimentos à escrita da História à maneira eurocêntrica, por um lado, e, por outro, abrindo outras possibilidades de escrita da História, como vimos com Seth.

Entre os pensadores decoloniais, observamos que a História como singular coletivo é central para que possamos conceituar a colonialidade, já que esse conceito está intimamente ligado ao processo histórico do colonialismo. A “colonialidade do poder”, do “ser” e do “saber”, como afirma Quijano, desdobra-se em Mignolo e Dussel na reflexão em torno da colonialidade do saber eurocêntrico, e, nesse caso, a crítica é direta quando abordam as ciências sociais e a filosofia, enquanto a História ciência fica de fora da crítica direta, o que não impede que seja indiretamente atingida, uma vez que a História ciência é também um dos saberes que surgem na modernidade europeia e está carregada de colonialidade.

No Brasil, país que se sente parte e herdeiro da modernidade europeia, que teve suas instituições políticas e culturais forjadas nessa modernidade, sobretudo, quando consideramos as instituições acadêmicas em geral e as instituições historiográficas em especial, desde o IHGB até as universidades forjadas pela presença dos mestres franceses, a crítica à modernidade europeia deu-se por meio da apropriação e interlocução com os pensadores indianos, africanos e latino-americanos, o que é revelador da inserção da academia brasileira nos debates teóricos globais. Estamos, mais uma vez, escutando muito e falando pouco ou quase nada diante de nossa posição periférica no cenário acadêmico globalizado.

Apesar disso, as demandas identitárias ligadas aos movimentos sociais e aos movimentos de crítica ao saber eurocêntrico atingem em cheio a historiografia do ensino de História, diante da necessidade de consecução daquilo que foi previsto em lei no sentido de um saber histórico escolar capaz de dar conta de passados africanos, afro-brasileiros e indígenas, temas estes que avançam a passos largos na historiografia brasileira, mas que parecem demorar a chegar na historiografia do ensino de História. A apropriação e a interlocução com as teorias pós-coloniais e os pensadores decoloniais visam propiciar argumentos teóricos sólidos para a superação de um saber histórico eurocentrado e excludente. Se a historiografia do ensino de História se abre a esses pensadores em busca de soluções epistemológicas capazes de solucionar os problemas vislumbrados no saber histórico escolar, as dificuldades ainda são enormes na teoria da História e a na história da historiografia, áreas que apresentam ainda muitas reticências em relação a essas críticas, ciosas de “jogar o bebê fora junto com a água do banho”.

REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*. n.11, 2013.
- BARBOZA, Adinaly Pereira. FREIRE, Eleta de Carvalho. O jogo na (re)educação das relações étnico-raciais: que história é essa. *Revista História Hoje* v. 12, n; 25, 2023.
- BELIEIRO, Thiago Granja, CARDOSO JR, Hélio Rebello. Diálogo assimétrico na historiografia brasileira: A Nova História entre os anos 1985 e 1994. *Revista Locus*, Juiz de Fora, Vol 24, nº 01, Fev/Jul 2018.
- BELIEIRO, Thiago Granja. Por uma historiografia do ensino de História. In: XVI Jornada do ensino de História da UENP - Pensar a educação brasileira com Paulo Freire e seu legado. 2021, Jacarezinho, PR. *Anais do evento - XVI Jornada do ensino de História da UENP - Pensar a educação brasileira com Paulo Freire e seu legado*. Jacarezinho, PR, 2021. v. 1. p. 58-63.
- BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, 2018, p. 129.
- CAINELLI, Marlene. Historiografia do ensino de História no Brasil: questões de investigação na pesquisa em ensino de História. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, vol. 14, n. 2, ago-dez., 2021.
- COELHO, Mauro Cezar. BICHARA, Taissa. Ensino de História: uma incursão pelo campo. MONTEIRO, Ana Maria. RALEJO, Adriana (orgs.) *Cartografias da pesquisa em ensino de História*. Rio de Janeiro, Mauad Editora, 2019.
- CAIMI, Flávia Eloisa. MISTURA, Letícia. Investigar em Ensino de História: entre fronteiras e limites epistemológicos. MONTEIRO, Ana Maria. RALEJO, Adriana (orgs.) *Cartografias da pesquisa em ensino de História*. Rio de Janeiro, Mauad Editora, 2019.
- CAIMI, Flávia. MISTURA, Letícia. O ensino de História no Brasil e seus pesquisadores: breves notas sobre uma herança de tensões e proposições. *Revista Escritas do Tempo*. v. 2, n. 5, jul-out/2020.
- CORREIA, Felipe. A decolonialidade na história: uma análise sobre as apropriações decoloniais no ensino de história dos anos 2000 até os dias atuais. *Anais da XIII Encontro Estadual da ANPUH – GO: História, Crise Ambiental e Vulnerabilidades Sociais*. p. 479-492, 2022.
- CHAKRABARTY, Dipesh. A pós-colonialidade e o artifício da história: quem fala em nome de passados indianos? *Pol. Hist. Soc.*, Vitória da Conquista, v. 19, n. 2, p. 104-130, jul. dez, 2020.
- CHAKRABARTY, Dipesh. *Provincializando a Europa: diferenças históricas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.
- COSTA, Ana Luiza Jesus da Costa. “Porque vocês não sabem do lixo ocidental: ensino de história da educação e a questão do outro”. *História & Ensino*, Londrina, v. 25, n. 1, p. 305-332, jan./jun. 2019.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- DUSSEL, Enrique. *1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Conferências de Frankfurt. Petrópolis, Vozes, 1993.
- FERNANDES, Ana Paula Cerqueira. *A reflexão decolonial em debate no ensino de história: o que dizem teses e dissertações em educação sobre o tema*. 2020. 209p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2020.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Ed. UFBA, 2008.
- GABRIEL, Carmen Teresa. *Jogos do tempo e processos de identificação hegemônicos nos textos curriculares de História*. *Revista História Hoje*, v. 4, n. 8, p. 32-56, 2015.

- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.
- GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESSES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Edições Almedina S.A., 2009.
- KOSELLECK, Reinhart. *O Conceito de História*. São Paulo: Autêntica, 2013.
- LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista estudos feministas*, v. 22, p. 935-952, 2014.
- MACEDO, André Luan Nunes, A História do Brasil entre “mundos” a excepcionalidade europeia, *Revista História Hoje*, v. 11, nº 22, p. 151-170 – 2022.
- MAJUMDAR, Rochona. Postcolonial history. In: BURKE, Peter. TAMM, Marek. *Debating new approaches to History*. London, Bloomsbury Academic, 2019.
- MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- MOURA, Carlos André Silva de, SANTOS, Mário Ribeiro dos, ARAÚJO, Sandra Simone Moraes de Araújo. Exu faz presença na sala de aula: reflexões sobre as práticas religiosas afro-brasileiras no Ensino de História. *Revista História Hoje*, v. 11, nº 22, p. 327-348 – 2022.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan/abr., 2011, pp. 191-211.
- Monteiro, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, 9, 9–35. 2003.
- NASCIMENTO, Ayrton Matheus da Silva. SANTANA, Pedro Abelardo. Decolonialidade: contribuições para (re) pensar a história. *Revista de Ciências Humanas*, Caeté, v. 2, n. 3, p. 167-178, 2020.
- OLIVEIRA, Maria da Glória. Quando será o decolonial: Colonialidade, reparação histórica e politização do tempo. *Caminhos da História*, v. 27, n. 2, jul.- dez. 2022.
- 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, p. 90-112, set./dez. 2018.
- PEREIRA, Nilton Mullet, SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018.
- PEREIRA, N. M. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a *colonialidade do tempo*. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 16-35, set./dez. 2018.
- PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História. Florianópolis, *Revista Tempo e Argumento*, v. 10, n. 24, Mayo-Agosto, 2018.
- PEREIRA, N. M.; MEINERZ, C. B.; PACIEVITCH, C. Viver e pensar a docência em História diante das demandas sociais e identitárias do século XXI. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p.31-53, jul./dez. 2015. Disponível em:
- QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad y modernidad/racionalidad." *Perú Indígena*, vol. 13, no. 29, 1992.
- SANTOS, Silmária Reis. Recepção do pensamento decolonial no Brasil: uma pesquisa em construção. *Anais da XIII Encontro Estadual da ANPUH – GO: História, Crise Ambiental e Vulnerabilidades Sociais*. 2022. p. 534-548.
- SANTOS, Silmária Reis dos. *Uma decolonialidade à brasileira: perspectivas decoloniais entre historiadores(as) no Brasil*. 2024. 196f. (Tese de doutorado- História) - Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, BA, 2024.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Edições Almedina S.A., 2009.
- RIBEIRO, Gustavo Lins. Why (post) colonialism and (de) coloniality are not enough: a post-imperialist perspective, *Postcolonial Studies*, 14:3, p. 285-297 2011.
- RIBEIRO, Gustavo Lins. From decolonizing knowledge to postimperialism: A Latin American perspective. *American Ethnologist*. Arlington, v. 50, p. 375-386, Abril de 2023.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Edições Almedina S.A., 2009.
- SAID, Edward. *Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia de bolso, 2007.
- SANJAY, Seth. "Once Was Blind but now Can See": Modernity and the Social Sciences. *International Political Sociology*, v. 7, p. 136-151, 2013.
- SANJAY, Seth. Is Thinking with "Modernity" Eurocentric? *Cultural Sociology*, v. 10, n. 3, 2016.
- SANJAY, Seth. "Razão ou Raciocínio? Clío ou Shiva?" *História da Historiografia*. Ouro Preto. Número 11. Abril. p. 173-189, 2013.
- SANTOS, Pedro Afonso Cristovão dos, NICODEMO, Thiago Lima, PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Historiografias periféricas em perspectiva global ou transnacional: eurocentrismo em questão. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, V. 30, n. 60, p. 161-186, jan. abr., 2017.
- SANTOS, Maria Aparecida Lima dos, SANTOS, Lourival dos, SANTOS, Janaina Soares Cecilio dos. Ensino de História para a (re) educação das relações raciais: processos de significação e produção de sentidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) *História & Ensino*, Londrina, v. 27, n. 1, p. 123-149, jan./jun. 2021.
- SANTOS, Amauri Júnior da Silva. Visibilizando os sujeitos históricos: movimento negro, a intelectualidade acadêmica e a emergência da lei n. 10.639/03. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 2, p. 229-246, jul./dez. 2016.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- SILVA, Cristiane Bereta. Conhecimento histórico escolar. FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- 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, set./dez. 2018.
- TRAPP, Rafael Petry. História, raça e sociedade: notas sobre descolonização e historiografia brasileira. *Revista de Teoria da História*, Goiânia. v. 22, n. 02, Dez. 2019.
- TEPECIKLIOGLU, Elem Eyryce. The Development of Postcolonial Theory. *Paper presented at the 4th ECPR Graduate Student Conference Jacobs University*. Bremen, 4-6 July, 2012.

JAMAIS FOMOS DECOLONIAIS
*A crítica à história eurocêntrica na historiografia do ensino de História a partir das apropriações
e interlocuções com as teorias pós-coloniais e o pensamento decolonial (2015-2024)*
Artigo recebido em 15/07/24 • Aceito em 12/11/24
DOI | doi.org/10.5216/rth.v27i2.80580
Revista de Teoria da História | issn 2175-5892



Este é um artigo de acesso livre distribuído nos termos da licença *Creative Commons Attribution*, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja citado de modo apropriado