

O TEMPO COLONIZADO: um embate central para o ensino de História no Brasil

THE COLONIZED TIME: a central facing for the teaching of History in Brazil

Jean Carlos Moreno

Professor adjunto do Colegiado de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

E-mail: jeanmoreno@uenp.edu.br

INTRODUÇÃO

Duas situações reais e banais para pensar sobre a aprendizagem da História. Primeira: um professor de História, brasileiro, pós-graduado, jovem, em determinado momento de uma conversa com estudantes, expressa-se da seguinte forma “Isto era diferente quando estávamos na Idade Média”¹. O uso da primeira pessoa do plural é sempre um indicativo de identidade. Entre seus interlocutores, em sua maioria estudantes de graduação - alguns afro-brasileiros, muitos miscigenados das mais variadas matizes, alguns de pele muito alva... - nenhum comentário ou estranhamento. O termo utilizado não precisava sequer ser localizado no espaço ou na cultura, “Idade Média europeia”, por que se tratava de um passado comum a toda a humanidade. Sim, todos entenderam que a situação era diferente quando “nós, brasileiros” ou “nós humanidade” estávamos na Idade Média.

Variação da primeira situação. O mesmo caso de uma professora de História, brasileira, conversando informalmente com estudantes. Falando sobre alguns problemas mundiais contemporâneos, pontua: “Esta situação começou quando estávamos no século XII”. Todos à sua volta possuíam formação ou estavam cursando sua formação inicial em História. Ninguém estranhou. Provavelmente ninguém imaginou que estivesse falando da Dinastia Sung ou

¹ Este texto contou com a preciosa revisão da Profa. Dra. Geane Kantovitz (UENP). A responsabilidade final pelo conteúdo do texto e eventuais equívocos de interpretação, todavia, continua sendo minha.

de alguma dentre as várias cidades-Estado anteriores à formação do Império Asteca. Sim, *naturalmente*, todos imaginaram uma paisagem localizada onde hoje estão os Estados-nação da França ou da Inglaterra. Na *linha do tempo*, incorporada ao imaginário coletivo, que inclui pessoas com altíssimo grau de formação em História, o ‘século XII’ transcorreu em somente uma região do planeta.

Segunda situação. Numa consulta de rotina, o médico fica feliz em saber que o paciente é professor de História. “Gosto muito de História”, diz o médico, “inclusive este ano tive a oportunidade de ver a História de perto”. Então passa a mostrar o seu álbum de viagem à Europa, com castelos, igrejas e esculturas. “É muito interessante conhecer presencialmente o nosso passado”. É importante salientar que o médico, é uma espécie de suprassumo do sistema educacional competitivo meritocrático brasileiro. Provavelmente frequentou boas escolas e teve boas aulas de História. Para adentrar à formação superior, teve que responder a uma ou várias provas, elaboradas por universidades renomadas, com questões que avaliam um conhecimento histórico com grande criticidade. Ainda assim, nunca viu a “história de perto” no seu dia-a-dia no Brasil e não imaginou outros passados possíveis pra chamar de “nosso”.

As situações acima descritas são banais no sentido de que não são casos extremos, isolados, que pudessem explicitar um possível equívoco dos professores e profissionais mencionados. Desconsiderando o caso concreto de uma viagem ao exterior, o sentido por trás destes relatos poderia se passar em momentos cotidianos de grande parte da população brasileira, especialmente a população letrada, que passou razoável tempo na escola e teve aulas de História.

É evidente que estamos falando de uma colonização do tempo² e do espaço (TROUILLOT, 2011; MIGNOLO, 2017). Ao universalizar a invenção

² Quando estávamos redigindo a conclusão deste artigo, tomamos contato com a publicação do texto “O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a *colonialidade do tempo*” (2018) de Nilton Mullet Pereira. O autor define a ideia de uma colonialidade do tempo como “um conjunto articulado de enunciados de diversos tipos e que aparecem em inúmeros lugares de enunciação, que constroem uma estrutura sólida e quase inquebrantável, aparentando ser um dado da natureza, definindo o modo como nos relacionamos com o tempo (...)” (p. 19). Embora a definição e muitas reflexões em comum com a leitura que empreendemos, o texto de Pereira segue caminhos diferentes e mais complexos dos que estamos trabalhando neste artigo, com referências a Nietzsche, Bergson, Deleuze e Foucault.

“renascentista” da Antiguidade e da Idade Média, a modernidade europeia - e seus diversos romantismos - criou uma espécie de narrativa-mestra, projetando, numa construção teleológica, a dominância colonial e imperial, que alcançara no século XIX, para todo o passado humano. Uma linha do tempo única, uma das grandes criações da modernidade, consubstanciada na filosofia da história hegeliana, passa a ser a representação da História Universal.

Dentro desta universalidade, às colônias e ex-colônias europeias, que, ao final do século XIX, estendiam-se, praticamente, por todo o globo, se quisessem fazer parte do concerto das nações civilizadas, caberia, quando da sua tentativa de emancipação, construir narrativas identitárias se integrando, como periferia, à grande narrativa geral da humanidade, dividida em períodos históricos cujos marcos todos se passavam na Europa. Especialmente na América, cuja construção e consolidação dos Estados-nação, conduzidos por elites europeias ou europeizadas, durou o século XIX inteiro e o início do XX, o processo de colonização interna se prolongou. A construção identitária daí decorrente produziu, no Brasil (e também em outros países da América), uma auto-representação esquizofrênica, que pode ser constatada na utilização dos pronomes pessoais. À exceção de contextos específicos ligados a movimentos sociais, os brasileiros utilizam “eles” para se referir aos índios e aos negros³. O “nós” é utilizado com a incorporação de uma identidade e valores “ocidentais”, o “nós” brasileiro (e, provavelmente, latino-americano) é eurocêntrico, em que pesem todas as tentativas de construção de um discurso da mestiçagem. A prática discursiva revela um imaginário comum sedimentado: somos, sobretudo, descendentes de europeus (ou de euro-hebreus, no discurso religioso, cada vez mais evidente).

A narrativa-mestra eurocêntrica é uma *representação* no sentido mais simples como o atribuído, já há muito tempo, por Durkheim e Mauss (1995). Ela tem uma origem socialmente localizável, contudo, aos poucos se desprende de sua causa e adquire um caráter universal e transcendental. Assim o é também para o seu principal derivado, o conceito de Ocidente ao qual se atribui valores altamente positivos e que, no senso comum, guarda fronteiras muito tênues com um atributo cultural e até mesmo étnico.

³ Devido à luta dos movimentos negros que gerou políticas de inclusão, nos ambientes universitários o “nós negros” tem sido mais recorrente nos últimos anos o que indica uma tendência de mudança no auto-reconhecimento e nas representações identitárias brasileiras.

É preciso destacar a perspicácia com que o antropólogo haitiano Michel-Rolph Trouillot interpreta estes conceitos e representações, surgidos a partir da colonização do mundo pela Europa. Para ele, tratam-se de *universais noroatlânticos*, uma categorização bem mais precisa do que o conceito de ‘Ocidente’, ou de ‘ocidentais’. São pedaços da história da humanidade convertidos em padrões históricos. Ao silenciarem sua própria origem, apresentam-se como dotados de relevância universal e objetividade descritiva.

Atualmente, na segunda década do século XXI, assiste-se a uma retomada das ideias contidas na Doutrina da Segurança Nacional e, conseqüentemente, um renascimento, conduzido por uma elite que se identifica com certo projeto norte-americano típico da Guerra Fria, do *ocidentalismo*, como base da construção da identidade brasileira. Evidentemente, grande parte do que apresentamos até aqui não se trata de uma grande novidade. Críticas ao eurocentrismo no Ensino e na Aprendizagem da História estão presentes com mais força desde a segunda metade do século XX. A dificuldade de superação, todavia, impressiona.

Em 2015 quando, na construção da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tentou-se interferir e modificar a lógica eurocêntrica da organização da História escolar, a reação dos próprios historiadores em suas associações de cátedra foi veemente. Até mesmo a Associação Nacional de História (ANPUH), que tantas vezes se ergueu na defesa dos valores democráticos no país, emitiu uma Carta de Intenções (2016) que, em seu item 5, exigia que na nova prescrição curricular “se contemple os conteúdos de História Antiga e Medieval”. A mesma carta afirmava que a crítica ao eurocentrismo deveria ser mantida⁴.

A dualidade, a tentativa de conciliação, tem sido marca da cultura brasileira. O que é preciso buscar é o entendimento do porquê de tão longa permanência do *tempo colonizado* no ensino e na aprendizagem da História e encontrar caminhos concretos para sua superação. Na continuidade deste artigo, dentro dos limites do texto, buscaremos compreender como o proble-

⁴ Há outros elementos para explicar o posicionamento contrário à primeira versão da BNCC por parte dos historiadores. O contexto conturbado do governo de Dilma Rousseff colocava em dúvida muitas políticas públicas. Além disso, a discussão repôs uma polarização de longa data entre os historiadores e os historioeducadores (pesquisadores universitários que se dedicam ao ensino de História). No entanto, minha hipótese é que a defesa de cátedra teve o peso maior nos posicionamentos emitidos pelos historiadores.

ma vem sendo tratado nas discussões em torno dos currículos de história após a redemocratização brasileira (anos 1980) e apontar limites e possibilidades de uma das teorias que vem ganhando força e pode servir de base para dar sustentação maior às discussões no campo dos historiadores e em sua comunicação com a sociedade em geral.

OS ANOS 1980 E O INÍCIO DOS ANOS 1990 COMO CRISE E DESEJO DE UM NOVO CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA⁵ BRASILEIRO

A retomada da democracia significou um momento de efervescência política e cultural do Brasil, apesar da profunda crise econômica. Parte significativa das discussões sobre a escolarização pública buscava uma aproximação com os ideários provindos dos movimentos populares na busca da construção de uma democracia social e política.

Embora contestações à História escolar possam ser detectadas ao longo do século XX, é neste período que uma comunidade acadêmica em torno do ensino de História se constrói e se consolida em oposição ao que se passa a entender por 'História Tradicional'⁶. Dentro de uma plataforma ampla de formação para o exercício da cidadania, propunha-se que os estudantes se tornassem *sujeitos* de sua própria história e isso se conseguiria, dentre outras possibilidades, buscando uma abordagem que demonstrasse empatia com as classes populares, dando voz aos excluídos da narrativa tradicional da História. Uma história mais conflituosa deveria emergir, capaz de colocar o presente em xeque e possibilitar a transformação da realidade social. Mais especificamente quanto ao assunto que estamos abordando, ao rememorar o período, Katia Abud assim constatava:

Conclamava-se que os nossos olhares deixassem de mirar o Atlântico ao norte e se voltassem para os Andes e para a África. Que buscássemos nossa História junto aos vizinhos de colonização hispânica, recuperando nossas raízes não-europeias, nossos elos com os indígenas e com os africanos (ABUD, 2007, p. 113).

⁵ A noção de *código disciplinar*, já bastante difundida, remete ao trabalho de Raimundo Cuesta Fernandez (1997) que a utiliza como uma chave heurística para interpretar os textos visíveis e as práticas do Ensino escolar de História como um produto cultural original, formado historicamente.

⁶ A comunidade se constitui também nos embates pela volta da História como disciplina autônoma nos currículos do Primeiro Grau (7 a 14 anos), em oposição aos 'Estudos Sociais' que passa a ser associado a um ensino acrítico, implementado pela Ditadura Militar (1964-1985).

A refutação da história cronológica, sequencial e progressiva era praticamente unanimidade nos discursos daqueles que procuravam renovar o Ensino de História neste período. Além de bases oriundas das lutas sociais latino-americanas, dois autores europeus estão entre as referências mais citadas no enfrentamento da chamada “história quadripartite” eurocêntrica⁷. Pela relevância dos argumentos, que ainda guardam sentido atualmente, vale a pena observar o raciocínio destes autores que serviram de inspiração para a reflexão sobre a relação entre o ensino de História e o eurocentrismo para os pesquisadores brasileiros nos final dos anos 1980 e início dos 1990.

O primeiro deles é Jean Chesneaux, cuja obra, publicada originalmente na França em 1976⁸, toma o passado como um elemento constitutivo da relação de forças políticas. O autor insere as disputas pelo passado na luta de classes: as sociedades utilizam o passado para definir o seu devir e, portanto, esta relação com o passado só tem grande valor pelo que significa para a coletividade. Faz-se necessário, então, uma teoria da História ou uma historiografia que se preocupe com o papel político específico que o saber histórico desempenha numa dada sociedade.

É dentro desta leitura que o autor apresenta as armadilhas do quadripartismo histórico como parte do aparelho intelectual do imperialismo: toda história não-europeia está fadada a ser tratada como marginal ou excêntrica. Chesneaux constrói uma proposta alicerçada na ampliação da investigação historiográfica a partir da qual se pode perceber que “todos os caminhos não mais conduzem a Roma, e também nem sempre conduziram para lá” (1995, p. 108).

Para superar a construção eurocêntrica, o autor apresenta uma leitura que divide o tempo histórico em sociedades pré-capitalistas e capitalistas. Propõe o estudo das interrelações das sociedades antes do capitalismo: os grandes sistemas culturais-religiosos; as migrações de massa; o grande comércio (rota do estanho, rota do âmbar, rota da seda, rota do marfim, chá, sal, medicamentos, produtos de luxo); as grandes viagens (Marco Polo, Megasthène, Cosmas Indicopleustès, Ibn-battuta, vikings no Canadá, Xuantang, Cheng Ho), etc. Para

⁷ O levantamento dos artigos foi realizado quando da construção da tese “Quem somos nós” (2013), publicada em livro (2014).

⁸ A tradução brasileira é tardia (1995) e as citações nos debates do ensino de História, ainda no início dos anos 1990, utilizam a referência da obra original.

ele, o mais importante é que emerja deste estudo uma desnaturalização do eurocentrismo, com a consciência de que a ascensão do capitalismo europeu sobre o mundo não se trata de um processo natural, racial e irreversível.

A mesma lógica das interrelações conduziria o estudo do capitalismo como agente unificador da História e o retorno das migrações de longa distância de milhões de homens (mão de obra europeia excedente ou miserável para a América; mão de obra colonial – negros, desde o século XVII; chineses e hindus no séculos XIX e XX; mão de obra do ‘terceiro mundo’ para a Europa – turcos e iugoslavos na Alemanha, antilhanos, paquistaneses e africanos na Inglaterra, mediterrâneos e africanos na França). Seria preciso destacar outras vias decorrentes da colonização como a circulação das técnicas, com conhecimentos e produtos da América e da África migrando para a Ásia e para a Europa. Num outro viés, Chesneaux propunha centrar os trabalhos também nos movimentos de resistência ‘anticentralistas’: índios, negros ou chicanos dos Estados Unidos; trabalhadores imigrados na Europa Ocidental; escoceses, galeses e irlandeses do Reino “Unido”; catalães, galegos e bascos da Espanha; valões da Bélgica; sicilianos, sardos ou tirolezes da Itália; corsos, catalães, bascos, alsacianos, occitanos, bretões da França.

Percebe-se o intento de ligar o presente em aberto, com todas as suas virtualidades, ao passado mais recente, atendendo às exigências da prática social e da luta política. Este exercício de pôr o passado a serviço do presente, é difícil de ser aceito pela comunidade historiadora que tende a enxergar tal proposta como uma instrumentalização do passado.

Outra autora que estará presente nos artigos dos pesquisadores brasileiros dedicados ao ensino e aprendizagem da História, no início dos anos 1990, é Susanne Citron. A autora vai no cerne do problema ao questionar a estrutura anacrônica dos programas escolares cristalizados que estabelecem a função da escola de transmitir “o” conhecimento e “o” saber.

Tomando o currículo escolar como um ‘território da identidade’, Citron ilumina a lógica por trás das escolhas, os critérios para a seleção do saber a ser ensinado. Daí sua crítica a uma História pensada como um encadeamento sem falhas, o que ela entende como ‘dogma da continuidade histórica’, “uma ilusão retórica, que não tem em conta nem a pluralidade dos sujeitos, nem a dos espaços-tempo, nem a complexidade antropológica” (p. 99).

A autora deixa claro que o recorte europeu e francocêntrico admite apenas um sujeito da História, portador do “avanço da civilização”. As demais culturas ganham espaço somente quando entram em contato com este sujeito que conduz a narrativa histórica. Tornando-se hegemônica como única representação reconhecida de um passado coletivo, a narrativa mestra eurocêntrica impossibilita o alargamento da ideia de História humana para todo o planeta e obriga as demais culturas a enxergarem-se somente através do espelho estendido pelos ocidentais.

Em busca de uma nova cosmogonia, de uma nova concepção de humanidade para o fim do século XX, Citron estabelece marcos de uma antropologia histórica, englobando todas as “histórias” possíveis. Sua proposta organiza-se da seguinte maneira:

Hominização – emergência das simbolizações gráficas e da arte no paleolítico. Revolução neolítica e o seu acompanhamento de mutações técnicas, sociais, políticas (a escrita, a cidade, e o Estado), espirituais, intelectuais (grandes religiões, grandes filosofias). Gênese da modernidade na Europa dos séculos XVI ao XIX. Mundialização dos processos econômicos e sociais nascidos da ciência moderna, do capitalismo e da industrialização. Difusão planetária dos esquemas ideológicos ocidentais (nacionalismo, liberalismo, democracia, socialismo). Guerras, genocídios e regressões totalitárias do século XX. Permanência e/ou ressurgimento das culturas e das etnias oprimidas. Choque do futuro e problemas de sobrevivência da humanidade (1990, p.129).

As ideias de Chesneaux e Citron ainda guardam sentido para a discussão contemporânea e, por isso, merecem ser revisitadas. Ambos autores propunham uma reorganização cronológica e temática da História a ser socializada com a utilização de durações abertas às interrogações e aos problemas do presente. Os seus argumentos questionadores povoaram os discursos dos pesquisadores dedicados ao ensino de História que, neste período, passaram a organizar periodicamente grandes eventos científicos nacionais.

As interessantes propostas concretas de reorganização da narrativa-mestra ou de novos temas, no entanto, não foram tão discutidas nos ‘textos visíveis’ dos artigos publicados, em que pese ter sido esta uma época extremamente profícua de revisões curriculares em, praticamente, todos os estados brasileiros. A maioria dos currículos, embora trouxesse propostas inovadoras, optava pela manutenção da organização da História à moda quadripartite, mesmo que reorganizada sob a leitura marxista dos ‘modos de produção’.

Todavia, avanços em relação ao eurocentrismo podem ser detectados neste período. Os currículos passam a ter fundamentação teórica (pressupostos metodológicos) e nelas a questão geralmente é discutida, fazendo-nos crer que nos cursos de formação continuada dos docentes também tenha sido. Na prática, a questão da linha do tempo única eurocêntrica ficava em segundo plano em relação à temática mais fundamental para o ensino de História nos anos 1980 que seria a do trabalho e dos trabalhadores e incluía as relações de exploração a que foram submetidos os povos indígenas e afro-brasileiros.

Anteriormente aos currículos, os livros didáticos da década de 1980 já haviam ampliado bastante a presença da população indígena e africana na sociedade brasileira. Neste momento, na segunda fase do ensino fundamental (11 a 14 anos), os livros eram divididos entre História do Brasil e História Geral. Em meados dos anos 1990, constrói-se uma “nova tradição” de organização dos conteúdos históricos conhecida como *história integrada* que se repetiria, daí para diante, nos diversos níveis de ensino. Nesta organização, uma história da ‘civilização’ ocupa maior espaço no ambiente escolar, em detrimento da História do Brasil e da América. A História de linha única, embora com adendos, tornar-se-ia ainda mais forte em todo o país.

O FINAL DOS ANOS 1990 E AS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI: ENFRENTAMENTOS E RESISTÊNCIAS

Os anos 1990 colocaram o Brasil sob acordos mundiais e novas pressões de agentes financiadores externos que, por um lado, afirmavam a valorização da diversidade cultural e, por outro, propunham a educação como forma de qualificação de recursos humanos. Uma das exigências estava ligada à necessidade de avaliar o sistema educacional nacionalmente. Para tanto, uma nova referência curricular, de abrangência nacional, foi pensada: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O documento destinado ao 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (11-14 anos), lançado em 1998, trazia um volume especificamente dedicado à *Pluralidade Cultural*, como tema transversal a todos os componentes curriculares, propondo, inclusive, o enfrentamento ao discurso da *Democracia Racial*, espécie de representação oficial da identidade brasileira. Em que pesem críticas posteriores que o consideram dentro de uma perspectiva de multicultu-

ralismo conservador, baseado apenas na tolerância, há que se ressaltar que o documento foi um marco importante para a discussão das identidades culturais e sua relação com a escolarização.

Já o volume dedicado à disciplina de História trazia uma organização por eixos temáticos, justificada pelo compromisso de romper com o eurocentrismo e com a linearidade cronológica, conferir maior significação aos conteúdos trabalhados e pela possibilidade de estabelecer diálogos entre os diversos espaços e tempos. Os eixos temáticos, atribuídos a cada ciclo, desdobravam-se em uma grande quantidade de subtemas e estes, por sua vez, ganhavam uma extensa sugestão de conteúdos possíveis de serem trabalhados em sala.

O grande impacto dos PCNs sobre o Ensino de História no Brasil encontra-se na disseminação de procedimentos metahistóricos, especialmente no que diz respeito ao uso de fontes históricas em sala de aula. Esta situação se torna evidente em textos visíveis como os dos livros didáticos que contariam com uma gama de exigências e avaliações criteriosas a partir da reestruturação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No que diz respeito ao combate ao eurocentrismo, a situação foi um pouco diferente. No rol extenso de conteúdos e possibilidades de abordagens, inspirados na historiografia francesa, o enfrentamento e as estratégias de superação desta concepção arraigada no ensino de história brasileiro ficavam diluídos entre tantas alternativas de escolha oferecidas ao professor. Mesmo tendo o grande mérito de ter valorizado profundamente as culturas indígenas e destacado muitos elementos de História da África, percebe-se que estes conteúdos se apresentavam como uma opção entre outras para abordar temáticas universais, deixando a cargo do professor a difícil escolha de que caminho privilegiar.

Para além da tradição da organização cronológica, duas outras razões podem explicar a pouca efetividade dos eixos temáticos dos PCNs sobre a organização curricular na prática dos docentes. A primeira é a própria resistência geral por parte dos docentes da escola pública ao documento como fruto de um governo que implementava reformas de caráter neoliberal, portanto com tendência à privatização de empresas e serviços públicos. Some-se a isto, o fato de a maioria dos docentes não se sentirem contemplados na discussão de um currículo que lhes chegava pronto, apesar de toda uma estratégia de se

apresentar apenas como um parâmetro e não uma imposição oficial. Toda esta situação contribuiu para que a *história integrada*, embora experiências com *história temática* tenham acontecido, continuasse como formato mais aceito para a organização curricular da história em nível nacional.

Diante da recusa dos PCNs e atendendo a demandas de ampliação do tempo escolar para o Ensino Fundamental, novos currículos estaduais foram construídos entre 2007 e 2012. Embora esforços importantes, em relação à superação do quadripartismo, sejam vistos nestes novos textos, uma ruptura maior com a linha do tempo conduzida pela ação europeia ainda não se tornaria predominante. A maior inovação, contudo, nas discussões e práticas escolares do período, viria de uma lei que concretizava uma demanda antiga da população negra organizada em movimentos sociais: a Lei nº 10639, de 2003, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana no currículo escolar (em 2008 a lei será ampliada para incluir a história e cultura indígenas).

A simples necessidade de uma lei para algo muito óbvio e que fazia parte do discurso identitário brasileiro oficial (“somos um povo miscigenado formado por índios, negros e brancos”) já é reveladora do processo de colonização interna operado no Brasil e nos demais países da América. Na impossibilidade de abordar, no espaço deste artigo, os inúmeros e complexos desdobramentos da lei, pode-se avaliar que os impactos foram grandes: os cursos de Licenciatura em História passaram a contar com uma disciplina de História da África e os livros didáticos trouxeram conteúdos específicos da história deste continente, possibilitando aos docentes e discentes conhecer um pouco dos diversos povos, reinos e culturas anteriores à chegada dos europeus.

Mesmo a realização de um cumprimento mínimo, extremamente restrito, da lei, com atividades anuais no *Dia da Consciência Negra* (20 de novembro), por algumas escolas, pode ser considerado um avanço significativo em relação à discussão do racismo e à valorização da cultura afro-brasileira, ainda que possa ser observada certa folclorização da temática. Em alguns casos que podem ainda não ser a maioria, uma discussão mais profunda, com uso de literatura, música, filmes, danças, teatro, promovida coletivamente por docentes e discentes engajados na causa têm provocado mudanças significativas nas relações internas às escolas e na conquista de dignidade e autoestima de uma parte importante da população escolar. Em relação à questão indígena os re-

sultados são menos visíveis, embora movimentos importantes também tenham acontecido e continuem a se desenvolver.

Entretanto, sem uma mudança conceitual e epistemológica efetiva, as novas temáticas chegam aos currículos, livros e práticas da disciplina de História da Educação Básica como *adendos* ao currículo eurocêntrico, da mesma forma que no ensino superior. Neste último os futuros professores têm aula de História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, um fluxo de tempo linear, entendido como História Universal, e, paralelamente têm os adendos, fora deste fluxo universal do tempo, a História da África, da América. Assim, também, é o esforço da história escolar em adequar as novas temáticas à linha temporal preestabelecida. A hibridação, neste caso, mantém a tradição e, como vimos nos exemplos da introdução deste artigo, a interpretação eurocêntrica, gestada no século XIX e reforçada também, cotidianamente, fora do ambiente escolar, acaba permanecendo no imaginário da população.

A questão do tempo colonizado, embora problematizada e debatida, permaneceu como fundamento do código disciplinar da História e ficou ainda mais explícita nas discussões que se estabeleceram a partir de 2015 com a BNCC. A situação indica que é preciso enfrentar o problema de maneira mais direta, qualificando a reflexão sobre as bases epistemológicas e políticas para a construção do currículo escolar de história brasileiro. Uma das possibilidades para estabelecer novos termos para esta conversa tem sido o *paradigma decolonial*⁹, que, ainda que timidamente, vem sendo discutido pelos pesquisadores do ensino de História no Brasil.

DECOLONIZAR DISCURSOS E PRÁTICAS

Não há como pensar um projeto educacional contemporâneo sem discutir modernidade, capitalismo e suas consequências. Para alguns autores, o

⁹ Mais debatido nas demais Ciências Sociais, no campo da História ainda se faz necessário esclarecer o uso do termo “decolonial”, aparentemente um anglicismo. A proponente do termo explica: “Suprimir la “s” (...) es marcar una distinción con el significado en castellano del “des”. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento – una postura y actitud continua – de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas” (WALSH, 2009, P. 14-15).

projeto da modernidade contém em si um potencial transformador e emancipador para a humanidade. Este projeto continuaria aberto, inconcluso. As ações deletérias, realizadas em nome da modernidade, seriam um desvio deste projeto original. Caberia, então, identificar as lacunas e desvios, para assim completar e ampliar o intento traçado pelo humanismo moderno¹⁰.

Para um grupo de intelectuais latino-americanos¹¹, ao contrário de uma modernidade portadora de um humanismo universal, apenas desviado por uma razão instrumental, o que haveria, de fato, seria a *colonialidade* – não como deturpação do projeto moderno, mas como parte de sua essência. Esta é a compreensão central do grupo Modernidade/Colonialidade propugnador do *paradigma decolonial*.

Walter Dignolo, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Agustín Lao-Montes, Fernando Coronil, Santiago Castro-Gómez, María Lugones, Nelson Maldonado-Torres, Edgardo Lander, somados a intelectuais com vasta produção anterior ao grupo como Immanuel Wallerstein, Enrique Dussel e, até mesmo, o português Boaventura de Sousa Santos são alguns dos nomes associados a este grupo. Embora evoque referência dos estudos culturais pós-coloniais, produzidos em língua inglesa, e dos estudos subalternos indianos, o Modernidade/Colonialidade distingue-se por considerar a especificidade da América Latina como a primeira região a sofrer a violência colonial moderna e, assim, resgatar uma longa caminhada de resistência latino-americana ao colonialismo.

Assim como a disseminação da ideia de Antiguidade, Idade Média e Renascimento marcou a colonização do tempo, a conquista da América inaugurou a nova colonização do espaço que vai se definir com linhas e meridianos que estabelecem o centro e as periferias do mundo. Para o grupo Modernidade/Colonialidade faz-se necessário, então, um grande movimento de desobediência epistêmica, examinando e dando visibilidade a tantas outras possibilidades de saber e de existir no mundo que foram negadas pela colonização. É preciso esta resistência aos construtos da modernidade, inclusive a

¹⁰ Analisamos as potencialidades e limites deste projeto para o ensino de História em artigo anterior (2019), examinando especialmente a Didática da História e o “Projeto Humanismo na Era da Globalização: um diálogo intercultural sobre a humanidade, cultura e valores” de Jörn Rüsen.

¹¹ Como veremos adiante, no grupo nem todos possuem origem latinoamericana, mas todos têm ligação e atuação junto às problemáticas específicas da região.

elementos eurocentrados do marxismo, sem cair no niilismo de parte da crítica pós-moderna. O grupo enuncia, então, um grande empreendimento teórico, ético e político, sem a pretensão de construir uma nova hegemonia imperial, propugnando um mundo pluriversal, traçando um caminho de retomada de compromissos com os diversos movimentos sociais latino-americanos a partir da pesquisa acadêmica.

Colonialidade e modernidade são indissociáveis. É o discurso civilizatório moderno que justifica as diversas “guerras justas” que se perpetuam na contemporaneidade. A violência colonial se torna benéfica por que tira o colonizado do atraso, ajudando-o a emancipar-se. As vítimas da ‘violência legítima’ são incorporadas na nova lógica da competição e do mérito. A colonialidade estabelece a superioridade, o desejo e a obrigação de se *desenvolver* em determinado sentido para chegar a ser como o “superior”. Este *desenvolvimento* pode também ser imposto, como um dever civilizatório, caso haja resistências ou desvios.

A colonização não é só econômica, mas também epistemológica. Esta constatação faz o grupo Modernidade/Colonialidade propor o conceito de *matriz colonial de poder*. Os saberes dos grupos colonizados são silenciados, marginalizados. A permanência da colonialidade em nível global perpetua as hierarquias estéticas, linguísticas e étnico-raciais, através da grande máquina do poder econômico material, que atua de maneira ainda mais forte no controle das subjetividades e na produção dos desejos.

O nome mais conhecido que desenvolve pesquisas e ações mais diretamente com os processo educativos (a pedagogia decolonial) é o da professora da Universidade Andina Simón Bolívar (Equador), *Catherine Walsh*, que traz em seu currículo um trabalho em conjunto com Paulo Freire nos anos 1980. Desta parceria surge um entendimento da Pedagogia Crítica como projeto político. Para ela, a pedagogia decolonial se distingue da pedagogia crítica freiriana por pensar mais a partir das margens da modernidade, considerando as categorias de gênero e raça como centrais para a reflexão e ação educativas.

A América Latina tem uma riquíssima experiência na educação popular na qual a pedagogia decolonial também se referencia. Dar voz aos sujeitos dos diversos movimentos sociais, problematizando os esquemas de interpretação advindos do colonialismo, é a maneira como a pedagogia decolonial procede

para superar a desumanização e a alienação promovidas pela modernidade capitalista. Movimentos Indígenas - fortíssimos em vários países latino-americanos - Quilombolas, Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, Zapatistas, Movimentos Feministas Populares, estão entre os interlocutores privilegiados. Os saberes dos movimentos sociais, para Walsh, são conhecimentos que todos devem partilhar.

A leitura do grupo Modernidade/Colonialidade, evidentemente, tem um impacto no estudo que estamos realizando sobre a narrativa mestra. Mais especificamente é Walter Mignolo que explicita que as histórias locais interrompidas com a colonização precisam ser recontadas. Não se trata, entretanto, de apenas acrescentar histórias indígenas, africanas e afro-americanas, mas de rearticulá-las como parte central da história do mundo e da modernidade. Esta história incluiria o estudo intenso da estrutura social e cultural interna das comunidades indígenas e africanas e, após o século XVI, a organização externa para lutar contra as infiltrações imperiais/coloniais e a necessária reorganização econômica, cultural e social.

DA NECESSIDADE DE REFLEXÕES COLETIVAS DA COMUNIDADE HISTORIADORA BRASILEIRA

O problema da narrativa mestra eurocêntrica foi evidenciado pelos pesquisadores do ensino de História no final dos anos 1980 e causa espanto perceber que ainda se configure como um impasse que se tentou enfrentar na primeira versão da BNCC, em 2015, e não se conseguiu superar. Mesmo a importante conquista das leis sobre cultura afro-brasileira e indígena encontra seus limites na velha organização quadripartite do século XIX que insiste em permanecer como uma tradição social bem sedimentada. Tudo isto indica que se faz necessário mudar os termos da conversa e o paradigma decolonial pode se tornar uma das bases para esta reflexão coletiva.

Se há riscos, na empreitada decolonial, de repetir o discurso da história dos vencidos dos anos 1980¹² e incorrer na fixidez e fetichismo de identidades, nas mesmas lógicas binárias que se quer combater (apenas com sinais invertidos), no estabelecimento de dicotomias simplistas entre o bem e o mal e pro-

¹² Analisamos esta situação em “A escrita didática da História na década de 1980” (2017).

jeções de utopias, oriundas da contracultura, sobre os grupos subalternizados, não se podem ignorar os argumentos da permanência da colonialidade como determinante das relações contemporâneas. Neste mundo pretensamente globalizado, a geografia da administração vai de mãos dadas com a geografia da imaginação como nos mostra Trouillot.

Uma ordem colonial imaginada foi construída, e continua a ser sustentada, por meio da violência física e simbólica, com representações que dão coesão a uma série de hierarquias socioculturais. Em nome desta mesma ordem imaginada fabricam-se crises, guerras, invasões. Pode-se não adotar radicalmente o pensamento decolonial, mas não há possibilidade de pensar o Brasil e sua população fora desta reflexão. Em 2016 uma presidente eleita foi deposta sob argumentos muito frágeis e assiste-se, a partir daí, a reposição, velada ou explícita, da Doutrina de Segurança Nacional, com o alinhamento subalterno do país ao projeto da ocidentalidade. A consciência da colonização e a construção de outras formas de pensar e organizar o mundo será ainda mais fundamental daqui pra diante.

Nos debates sobre a BNCC vislumbramos alguns historiadores e suas associações de cátedra essencializando a História e o seu ensino, deixando de percebê-los, como o fazem com seus objetos de pesquisa, como uma construção social inserida em um momento histórico específico. A resposta de uma parte da comunidade historiadora para a necessidade de revisão do currículo escolar de História tem sido simplória: “inclua-se tudo, só não deixem a minha parte fora”. Não temos aqui mais espaço para falar da extrema necessidade de escolhas imposta pelo tempo escolar, pelo papel e o espaço atribuído à disciplina no projeto formador contemporâneo e pela premência das relações humanas no processo de ensino-aprendizagem. Mas a situação é reveladora: há muitos entraves para mudar os currículos escolares de História, mas será ainda mais difícil sem que os historiadores, responsáveis pela formação inicial do docente, façam uma reflexão profunda sobre os currículos dos cursos de licenciatura.

Não é possível mais que os historiadores, que dedicam grande energia em suas investigações em desvendar as ordens imaginadas das sociedades, não tenham o mesmo olhar para o seu programa formador, evidentemente eurocêntrico. Já há historiografia suficiente para realizar uma reorganização mais abrangente da formação inicial. Não basta incluir uma história da África ou da

América separada de uma ‘história do mundo’ organizada linearmente. Pode-se começar a mudança aos poucos. Quem sabe a modificação da nomenclatura das disciplinas já possa significar algum avanço? E se a disciplina de “História Medieval” passasse a se chamar História da Formação da Europa I ou, na contemplação de uma perspectiva mais ampla, História Mediterrânea I? O mesmo poderia ser pensado em relação à “História Moderna”, à “Contemporânea I”? Ou dar nomes ao tempo também não é uma forma de (des)colonizá-lo? O que a formação dos docentes, para atuarem nas diversas realidades brasileiras, poderia ganhar com estas pequenas alterações?

Quando se lança um olhar para além das especialidades, concedendo estatuto racional à discussão da formação de valores e do sentido histórico, pode-se compreender melhor a função social e política do ensino escolar de História. Seria importante manter e reforçar algo que já está pronto e disseminado socialmente, um discurso identitário tantas vezes repetido por diversos meios a mais de cento e cinquenta anos? Não é apenas de uma representação mais equânime que necessitamos. Partimos do desequilíbrio para o reequilíbrio.

Representações negativas sobre grande parte da população interna dos países colonizados predominaram até muito recentemente. As representações positivas sobre a ocidentalidade/europeidade permanecerão existindo por toda parte. A Mona Lisa, a Torre Eiffel continuarão onipresentes, por muito tempo, como signo, como desejo. Por isso, o ensino escolar da História necessita representar com mais ênfase as populações dantes excluídas e, inclusive, no Brasil, refletir se deseja-se continuar a representar o povo brasileiro apartado da realidade latino-americana.

É evidente que os desafios do ensinar História nas escolas contemporaneamente são muitos. Mas a narrativa-mestra acaba se tornando uma questão central a representar um entrave para a abertura de novas trilhas e significações. A tradição social quadripartite se perpetua para além da imposição dos regimes políticos. No momento em que o projeto moderno – ao menos tal como o entendemos até agora – dá sinais claros de esgotamento e mesmo a ideia de democracia, relacionada à representação política e divisão de poderes, mostra-se insuficiente para dar conta dos desafios e pressões contemporâneos, os papéis sociais dos conhecimentos escolares precisam ser mais urgentemente repensados.

Há mais de 30 anos viemos hesitando enfrentar de vez as questões que foram aqui novamente levantadas. Retomando Suzanne Citron, ressaltamos a *necessidade social*, dos historiadores debaterem intensamente e encontrar caminhos coletivos para este enfrentamento:

A manutenção da ordenação ocidental do passado, nas nossas escolas, torna impossível, na minha opinião, uma verdadeira mudança nas relações Norte-Sul. Salvar o planeta do desastre que germina na pavorosa desigualdade entre os ricos e os pobres não é apenas uma questão material, mas um problema de olhar e de linguagem.

Pensar alternativas para narrativas integradoras que possibilitem os povos colonizados (como ‘nós’ brasileiros) reapropriarem-se de suas experiências, refletir e reconstruir seus caminhos pode se tornar uma alternativa a um ensino de História cada vez mais sobrecarregado de informações e pobre de significâncias para a vida de cada um e de todos. A um passado sem sentido equivale um futuro sem esperança. Isso não significaria a morte das boas intenções do projeto da modernidade de maneira ainda mais drástica?

Resumo: O artigo parte da ideia do ‘tempo colonizado’ por uma narrativa-mestra eurocêntrica como um impasse ainda não superado pelo ensino de História no Brasil. Expõe como este problema foi enunciado num momento de grande efervescência dos debates em torno da Educação, expressando a crise e o desejo de um novo *código disciplinar* da História nos finais da década de 1980. Adiante, examina os enfrentamentos e resistências a mudanças na organização do tempo histórico no ensino escolar, desde as discussões curriculares do final dos anos 1990 até a disputa em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre 2015 e 2016. Como umas das possibilidades para a superação dos impasses, apresenta e propõe o *paradigma decolonial* com o intuito de aprofundamento e reflexão sobre as bases epistemológicas e políticas para a construção do currículo escolar de História brasileiro. Ao final, lança algumas indagações, sugerindo a ponderação sobre a relação entre a formação inicial dos docentes de História e o tempo colonizado como questão essencial para que a comunidade historiadora possa contribuir para maior significação dos conteúdos escolares no atendimento das necessidades contemporâneas da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Ensino de História; paradigma decolonial; Currículo; BNCC

Abstract: The article starts from colonized time idea from a eurocentric master-narrative as an impasse still not overcome by the Teaching History in Brazil. Exposes how this problem was enunciation in a big effervescence moment off debates around Education, expressing the crisis and the wish of a new *disciplinary code* of History in the last years of 1980. Next, it examines the confrontations and resistances to changes in a historical time organization in the school teaching, since the curricular discussions through the last of 1990 years to the disputes around Base Nacional Comum Curricular (BNCC), between 2015 and 2016. As one of the possibilities to the impasses superation, shows and propose the *decolonial paradigm* in order to deeping and reflection about the epistemological and politics bases for the construction of a History school curriculum in Brazil.

At the end, casts some inquiries, suggesting the weighting on the relation between the initial formation of the teachers of History and the time colonized as an essential question so that the historian community can contribute for bigger meaning of school contents in the treatment of contemporary needs of Brazilian society.

Keywords: Teaching History; decolonial paradigm; Curriculum; BNCC.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (orgs.) *Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007. p. 107-118.
- ANPUH. Associação Nacional de História (2016). Colaboração da ANPUH BRASIL na revisão da proposta da BNCC. *Carta de Intenções*. Disponível em <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3307-colaboracao-da-anpuh-nacional-na-revistao-da-proposta-da-bncc>. Acesso em: 01 mar. 2019.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago 2013.
- BITTENCOURT, C. M. F. Propostas Curriculares de História: continuidades e transformações In: BARRETO, E. S. de S. (org.). *Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 127-161.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais de História*. Brasília, 1998.
- CAIMI, F. E. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, n. 4, v. 3, jan./jun. 2016.
- CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre história e historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.
- CITRON, S. *Ensinar a história hoje*. A memória perdida e reencontrada. Lisboa: Livros Horizontes, 1990.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. *El código disciplinar de la Historia*. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX). 1997. 981p. Tese (Doutorado) – Universidad de Salamanca, Salamanca, 1997.
- FREITAS, I. Reformas Educacionais e os Currículos Nacionais para o Ensino de História no Brasil Republicano (1931/2009). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 187-202, jan./jun., 2013.
- GABRIEL, C. T. Jogos do tempo e processos de identificação hegemônicos nos textos curriculares de História. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 32-56, 2015.
- GRIMSON, A. Crítica de la mente colonizada. Entrevista con Walter Mignolo. *Clarín*, Buenos Aires, 18 de maio de 2002. Disponível em <http://edant.clarin.com/suplementos/cultura/2002/05/18/u-00601.htm>. Acesso em: 11 ago. 2017.
- MACHADO, J. V. S. da M. Para (re)pensar a América Latina: a vertente descolonial de Walter D. Mignolo. *Espaço e Economia*, revista brasileira de geografia econômica [Online], São Gonçalo, n. 5, 2014. Publicado no dia 05 dezembro 2014. Acesso em: 30 abr. 2019. Disponível em: <http://journals.openedition.org/espacoeconomia/899>.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da Modernidade. In: _____. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, jun. 2017.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de Identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF, Dossiê: Literatura, língua e identidade*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. D. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa, 2005.

MORENO, J. C. A Base Nacional Comum Curricular: o meio e a mensagem no texto preliminar de História. *Revista Coletiva*, Pernambuco, v. 1, p. 23-28, 2016.

MORENO, J. C. A escrita didática da História na década de 1980: um ponto de reflexão para as intensas disputas públicas pelos sentidos da História ensinada no Brasil contemporâneo. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 6, n.11, p. 349-368, jan./jun. 2017.

MORENO, J. C. Por textos e contextos: identidade e aprendizagem histórica. In: MOLINA, A. H.; FERREIRA, C. A. L. (Org.). *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História*. Curitiba: CRV, 2016. p. 449-470.

MORENO, J. C. *Quem somos nós? Apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de História (1971-2011)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. v. 1.

MORENO, J. C. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016.

MORENO, J. C. Modernidade, Globalização, Identidades e Ensino de História. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE, 3., 2017, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UDESC, 2017. v. 1. p. 1-15.

MORENO, J. C. Revisitando o conceito de identidade nacional. In: RODRIGUES, C. C.; LUCA, T. R. de; GUIMARÃES, V. (Org.). *Identidades brasileiras: composições e recomposições*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. v. 1. p. 07-29.

OLIVEIRA, M.; FREITAS, I. Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 269-304, 2012.

PENNA, C. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, Brasília, v. 8, n. 2, p. 181-199, 2014.

PEREIRA, J. S. Diálogos sobre o Exercício da Docência - recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 147-172, jan./abr., 2011.

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, N. M.; PAIM, E. A. Apresentação do Dossiê: O pensamento decolonial e o ensino de História. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 11-15, set./dez, 2018.

RIBEIRO, A. M. Por uma razão decolonial. Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Civitas*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan./abr. 2014.

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.

TROUILLOT, M. R. Moderno de otro modo. Lecciones caribenhas desde el lugar del salvaje. *Tabla Rasa*, Bogotá, n.14, p. 79-97, enero-junio 2011.

WALSH, C. et al. *Pedagogías Decoloniales*. Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollo "otros". Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2017.

WALSH, C. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, 2009.

WALSH, C., Oliveira, L. F., & Candau, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, Tempe, v. 26, n. 83, jul. 2018.

Recebido em Junho de 2019

Aprovado em Julho 2019