



Ensino de história à luz da teoria decolonial: uma análise das narrativas sobre a colonização do Brasil presentes em documentos curriculares brasileiros e portugueses

Luísa Moreira Palis Ventura ¹

Resumo: O presente trabalho é fruto da minha pesquisa de mestrado, realizada junto a Universidade do Porto, que busca investigar como o tema da colonização do Brasil aparece nos livros didáticos portugueses e brasileiros atualmente em uso. Partindo de questões atuais, como a xenofobia e o racismo, essa investigação procurou responder como os países que foram metrópole e colônia ensinam sobre esse passado sensível, buscando compreender em que medida a narrativa apresentada nesses instrumentos didáticos é eurocêntrica e reforça estereótipos de inferioridade do país colonizado, ao invés de promover uma educação para a alteridade que estimule o pensamento crítico do aluno. Nesta apresentação, contudo, privilegio a análise de documentos normativos que versam sobre a educação em ambos os países, sendo estudado no caso brasileiro a Base Nacional Comum Curricular e no caso português as Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Com isso, me baseio em importantes conceitos da teoria decolonial, principalmente os cunhados por Aníbal Quijano, Catherine Walsh e Walter Dignolo para analisar criticamente as escolhas apresentadas nesses documentos, no que tange a função do ensino de história e aos conteúdos referentes à colonização do Brasil. A partir dessa crítica busca-se refletir sobre novas possibilidades de se pensar o ensino de história, não mais cunhado em uma base eurocêntrica, mas referenciado nas epistemologias do próprio Sul Global.

Palavras-chave: Ensino de história; Teoria decolonial; Currículo; Colonização.

Introdução

O artigo tem como objetivo principal analisar os documentos normativos em vigor mais relevantes no tangente à educação e, especialmente, ao ensino de história, no Brasil e em Portugal, tendo como recorte temático o conteúdo sobre a colonização do Brasil. Para tal serão examinados os documentos portugueses intitulados Aprendizagens Essenciais (AE) e Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) e, no caso brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É necessário indicar que as AE e a BNCC são divididas por ano de escolaridade e, tendo em vista que o objetivo é investigar o conteúdo sobre a colonização do Brasil, serão analisadas as AE de História do 8º ano e a BNCC de História do 7º ano, tendo em vista que são nesses anos que esse conteúdo é ensinado pela última vez de forma obrigatória em ambos os países.

¹Mestra em História Contemporânea pela Universidade do Porto (Portugal). luisamoreirapalis@gmail.com

Teoria decolonial e Ensino de História

Contudo, antes de partir para análise dos documentos portugueses e brasileiros, se faz necessário indicar o quadro conceitual e teórico que fundamentou essa pesquisa, apontando pressupostos da teoria decolonial que ampararam a análise crítica do conteúdo desses documentos. Para tanto, me baseio em importantes conceitos da teoria decolonial, principalmente os cunhados pelo semiólogo argentino Walter Mignolo, pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano e pela linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, para analisar de que formas esses documentos propõem o ensino dos conteúdos referentes à colonização do Brasil, se reforçam uma abordagem eurocêntrica ou se estão mais alinhados com um ensino decolonial.

Um importante conceito desenvolvido por Walter Mignolo diz respeito a compreensão da colonialidade como o lado mais sombrio da modernidade, tanto por ter sido a parte mais negativa, quanto de ser algo obscuro e comumente apagado da narrativa higienizada e elogiosa da modernidade (MIGNOLO, 2017, p.2). A modernidade, portanto, é apresentada a partir de uma narrativa que exalta seu papel na formação da civilização ocidental, celebrando suas conquistas e seus avanços políticos, econômicos, sociais e científicos, enquanto esconde e minimiza outra parte fundamental e constituinte da modernidade: o colonialismo. Assim sendo, defende que “a modernidade anda junto com a colonialidade e, portanto, que a modernidade precisa ser assumida tanto por suas glórias quanto por seus crimes” (MIGNOLO, 2017, p.4). Dessa forma, defende que o pensamento decolonial é um grande esforço analítico para compreender e superar a lógica da colonialidade que fundamenta a narrativa da modernidade. Por isso, é importante compreendermos que a teoria decolonial foca na desobediência epistêmica ao se desvincular da matriz colonial e defender uma sociedade que precisa ser composta por sujeitos, epistemologias, instituições, políticas e economias decoloniais (MIGNOLO, 2017, p.6).

Já no que tange às contribuições de Aníbal Quijano, o seu conceito acerca da colonialidade do saber revelou ser de fundamental importância para a reflexão a respeito de um ensino de história decolonial, oferecendo uma fundamentação teórica importante para questionarmos sobre a presença de uma abordagem eurocêntrica nesses documentos. A colonialidade do saber, segundo Quijano, seria uma forma de repressão das diferentes formas de produção do conhecimento não-europeias, silenciando e negando o legado intelectual e



histórico dos povos colonizados, por serem vistos como primitivos e irracionais. A afirmação dessa hegemonia eurocêntrica seria, portanto, uma forma de racismo epistêmico (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.20).

Uma operação mental essencial para o estabelecimento da colonialidade do saber e, conseqüentemente, do eurocentrismo como padrão de poder mundial, é a instituição de uma nova perspectiva cronológica da história através da criação de uma linha temporal evolutiva na qual os povos colonizados, suas histórias e culturas estariam em estágios anteriores, localizados no passado de uma trajetória única que culminaria na Europa (QUIJANO, 2005, p.111). Com isso, Quijano apontou dois mitos fundamentais do eurocentrismo: a visão da história como uma linha evolutiva que partiria do estado de natureza primitivo e culminaria na civilização europeia e a afirmação de que as diferenças entre a Europa e o resto do mundo seriam naturais/raciais e não resultado de dinâmicas de poder, exploração e dominação.

Além disso, Quijano aponta que o mais notável não é fato dos europeus se afirmarem como superiores, uma vez que o etnocentrismo não é exclusividade europeia, mas o fato de terem conseguido tornar sua perspectiva mundialmente hegemônica, inclusive sendo capazes de internalizar essa visão nos próprios grupos dominados (QUIJANO, 2005, p.112). Assim, foram bem-sucedidos no processo de colonização da própria forma de pensar dos povos dominados, de suas perspectivas cognitivas e do seu imaginário subjetivo, fazendo com que eles admirassem a cultura e o conhecimento produzido na Europa, passando a verem a si próprios como inferiores. Com isso, parte do êxito do eurocentrismo residiria no fato de conseguir levar os sujeitos socialmente oprimidos pela diferença colonial a pensarem epistemologicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p.19).

Para finalizar essa sessão, mostra-se relevante apresentar o conceito de interculturalidade cunhado por Catherine Walsh, uma vez que expressa uma dimensão mais prática da teoria decolonial, pensando sua relação com a pedagogia e o ensino. Interculturalidade, para Walsh, não é apenas um termo para se referir ao já conhecido contato entre o Ocidente e outras culturas, nem está relacionada a promoção de uma noção de responsabilidade e preocupação, que prega o respeito e a tolerância com o outro marginalizado. Aponta, pelo contrário, para uma ruptura epistêmica que denuncia o passado ainda presente de dominação, exploração e marginalização de culturas consideradas



inferiores, partindo do conhecimento produzido no interior dessas próprias culturas, sem se basear nas epistemologias criadas pelo Norte global (WALSH, 2019, p.14). A esse respeito, Walsh afirma:

a interculturalidade indica uma política cultural e um pensamento oposicional, não simplesmente baseado no reconhecimento ou na inclusão, mas sim dirigido à transformação das estruturas sócio-históricas. Uma política e um pensamento que tendem à construção de uma proposta alternativa de civilização e sociedade; uma política a partir de e para a confrontação do poder, mas que também proponha outra lógica de incorporação. Uma lógica radicalmente distinta da orientada pelas políticas estatais de diversidade, que não busque a inclusão no Estado-nação, mas que, ao contrário, conceba uma construção alternativa de organização, sociedade, educação e governo, na qual a diferença não seja aditiva, mas constitutiva (WALSH, 2019, p.18).

Aqui é importante salientar a distinção feita pela autora entre o que denomina de interculturalidade e de multiculturalismo. Esse segundo conceito, que se baseia em um discurso em prol da diversidade e da tolerância, acaba por amparar os interesses hegemônicos, uma vez que defende apenas um melhor convívio entre diferentes culturas, sem questionar a própria estrutura de poder que determina quais conhecimentos são valorizados e quais devem ser marginalizados. Seria, portanto, uma abordagem confortável para o poder dominante, por não questioná-lo e, por isso, é o discurso mais facilmente adotado e difundido (WALSH, 2019, pp.20-21).

Walsh adverte, então, para os perigos que essa concepção de multiculturalismo tão difundida representa para educação. A autora afirma que sob esse prisma do multiculturalismo muitos livros didáticos respondem a demanda por uma maior representatividade apenas incorporando informações e imagens sobre os povos marginalizados, como indígenas e negros, que muitas vezes acabam apenas por reforçar estereótipos e auxiliar na justificativa do processo de subordinação colonial, apresentando esses grupos enquanto bárbaros, exóticos, atrasados. Assim, quem defende essa abordagem multiculturalista acredita já estar fazendo seu papel em prol da diversidade e da inclusão ao fornecer um tratamento superficial da história desses povos, muitas vezes dentro do prisma do folclórico e místico, sem valorizar esses povos enquanto reais produtores de conhecimento e ciência (WALSH, 2019, pp.21-22). Assim, a defesa do multiculturalismo pelo discurso hegemônico é uma forma de incorporar certas demandas dos grupos subalternizados, sob um véu de inclusão, mantendo intactas as estruturas que reproduzem e mantêm essas desigualdades e esses grupos enquanto marginalizados. Há, portanto, um silenciamento e uma despolitização acerca das relações de

poder, ofuscando o debate sobre a subordinação colonial e suas consequências ainda presentes (WALSH, 2019, pp.23-24).

Esse debate se mostra especialmente relevante para a presente investigação na medida em que possibilita a reflexão crítica sobre a forma como os documentos normativos abordam a diversidade, se através de uma lógica de inclusão do “outro”, na qual apresentam uma nação oficial baseada na herança europeia, adicionando apenas alguns conteúdos e curiosidades sobre outros povos ou se concebem a diferença como constitutiva da nação e da sociedade, não marginalizando a história e a cultura de parte da população. Assim, ao analisar os documentos é importante perceber se os conteúdos indicados estão no campo da interculturalidade defendida por Walsh ou do multiculturalismo por ela criticado.

Essa sessão buscou apresentar reflexões fundamentais sobre a teoria decolonial, que se mostra relevante na medida em que possibilita pensar o ensino de história a partir de uma nova base epistemológica, em oposição a abordagens mais comuns cunhadas no Norte Global. Assim, respaldada por essa teoria latinoamericana, é possível fazer uma leitura mais crítica e complexa desses documentos normativos, analisando como certas escolhas reforçam uma abordagem que coloca a Europa como centro do mundo e a produção de conhecimento europeia como a única legítima, inferiorizando e deslegitimando outras culturas e saberes.

Os documentos normativos portugueses

Uma vez que a base teórica-conceitual já foi apresentada, partiremos agora para a análise dos documentos normativos brasileiros e portugueses. Em Portugal, um importante documento de referência para a organização de todo o ensino obrigatório é o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), publicado pelo Despacho nº 6478/2017. Esse documento tem como objetivo assegurar a coerência e a qualidade do sistema educacional, a despeito das diferentes possibilidades de percursos escolares, orientando decisões a respeito do desenvolvimento curricular no que tange às escolas e aos organismos responsáveis pelas políticas educativas, ao mesmo tempo em que auxilia na definição de estratégias e metodologias da prática letiva. Contudo, como descrito no próprio documento, a referência a um “perfil” não é uma tentativa uniformizadora de pensar um ideal ou um mínimo aceitável, mas sim propor uma reflexão sobre o que é desejável, dentro de alguma flexibilidade (PORTUGAL, 2017, p.5).



O PA é um documento sucinto, de apenas 30 páginas, que está dividido em quatro partes: Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. A primeira sessão coloca em evidência os princípios que justificam e dão sentido as ações educativas, enquanto a segunda apresenta a visão que se pretende que os alunos tenham adquirido ao fim da escolaridade obrigatória. De forma complementar, a terceira sessão aponta os valores, entendidos enquanto características éticas que definem quais crenças, comportamentos e ações são desejáveis e, por fim, a última sessão indica as competências a serem desenvolvidas ao longo da escolaridade básica.

Acredito ser relevante destacar o que é apresentado no campo denominado “Visão”, uma vez que explicita as capacidades que os jovens devem desenvolver até o fim da escolaridade obrigatória. Pretende-se, assim, que o aluno se torne um cidadão:

munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia; livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia; capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação; que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo; capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação; apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social; que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta; que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático; que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social (PORTUGAL, 2017, p.15).

A partir do trecho exposto é possível perceber a importância do papel exercido pelo ensino das Humanidades, tendo em vista que a maior parte do que se objetiva que o aluno tenha como capacidade ao final da vida escolar é ensinado principalmente pelas disciplinas que compõe esse campo, no qual a História tem grande destaque. A partir disso, é interessante comparar os conteúdos indicados nos documentos normativos sobre o ensino de História com as características que o PA aponta como importantes para a formação de cidadãos ao longo do percurso escolar, observando se os conteúdos indicados estão contribuindo ou não para que essas capacidades sejam desenvolvidas. A esse respeito, o principal documento português que

indica o conteúdo mínimo a ser ensinado por cada disciplina é as Aprendizagens Essenciais (AE).

As AE, estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, assumem o papel de uma base curricular mínima, apresentando o conjunto de conhecimentos, os conteúdos disciplinares e as capacidades e habilidades que devem ser desenvolvidas obrigatoriamente por todos os alunos em cada disciplina em cada um dos anos de escolaridade básica. Dessa forma, as AE se tornaram o documento de referência para a organização, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, contribuindo para alcançar as competências propostas no PA. No que diz respeito a estrutura na qual se apresentam as AE, em cada disciplina é expressa a tríade conhecimentos, capacidades e atitudes, responsáveis por explicitar, respectivamente, os conteúdos que os alunos devem aprender, os processos cognitivos que devem realizar no processo de aprendizagem e a forma de demonstrar o que aprendeu, em um determinado ano de escolaridade.

O documento é composto por um quadro dividido em quatro colunas. No canto esquerdo são apresentadas as grandes temáticas que organizam os conteúdos principais a serem ensinados sob o título de “organizador de temas”. Ao lado possui uma coluna intitulada “AE: conhecimentos, capacidades e atitudes” que identifica os conteúdos específicos a serem abordados dentro desses grandes temas. Em seguida são apontados as “ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos”, que exemplificam ações a serem desenvolvidas na disciplina, finalizando no canto direito com os “descritores do Perfil dos Alunos” que apresentam quais áreas de competências apresentadas no PA estariam sendo estimuladas com essas ações.

Agora que já foi explicada no que consiste esse documento, será apresentada a análise mais detalhada das AE do 8º ano, tendo em vista que é nesse ano que é ensinado sobre a colonização do Brasil, como já indicado anteriormente. O currículo do 8º ano abarca desde a expansão europeia no século XV até o desenvolvimento da civilização industrial no século XIX. Como podemos perceber, a divisão de conteúdos implica que sejam ensinados cinco séculos de história em apenas um ano, implicando em escolhas que limitam o ensino de determinados conteúdos em privilégio de outros, impossibilitando que alguns temas sejam apresentados de forma mais complexa e sejam propostas reflexões e debates mais críticos.



Apesar do conteúdo do 8º se estender até a sociedade industrial do século XIX, aqui será dada atenção apenas ao primeiro grande tema organizador trabalhado nesse ano letivo, denominado “Expansão e as mudanças nos séculos XV e XVI”. Dentro desse tema, o documento das Aprendizagens Essenciais destaca os principais conhecimentos, capacidades e atitudes que o aluno deve ser capaz de desenvolver ao aprender sobre esse conteúdo, sendo eles:

Referir as principais condições e motivações da expansão portuguesa; Demonstrar a importância que o poder régio e os diversos grupos sociais tiveram no arranque da expansão portuguesa; Reconhecer rumos e etapas principais da expansão henriquina; Relacionar a política expansionista de D. João II e a assinatura do Tratado de Tordesilhas com a estratégia ibérica de partilha de espaços coloniais; Identificar as principais características da conquista e da ocupação espanholas na América Central e do Sul; *Caracterizar sumariamente as principais civilizações de África, América e Ásia à chegada dos europeus; Distinguir formas de ocupação e de exploração económicas implementadas por Portugal em África, Índia e Brasil, considerando as especificidades de cada uma dessas regiões; Reconhecer a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos como uma realidade da expansão; Identificar as rotas intercontinentais, destacando os principais centros distribuidores de produtos ultramarinos; Compreender que as novas rotas de comércio intercontinental constituíram a base do poder global naval português, promovendo a circulação de pessoas e produtos e influenciando os hábitos culturais; Identificar/aplicar os conceitos: navegação astronómica; colonização; capitão-donatário; império colonial; *mare clausum*; monopólio comercial; feitoria; *tráfico de escravos*; *aculturação/ encontro de culturas*; *missão*; *globalização*(PORTUGAL, 2018, pp. 6-7, grifo meu).*

Pelos assuntos principais destacados neste documento é possível perceber que se mantém uma visão eurocêntrica e pouco crítica da colonização, o que se mostra ainda mais problemático ao constatarmos que esta é a última vez que o tema será ensinado de forma obrigatória aos alunos portugueses. Pode-se destacar as capacidades grifadas como uma evidência dessa abordagem, uma vez que os territórios invadidos aparecem como relevantes apenas a partir do contato com os portugueses, não havendo menção aos séculos de história do continente africano antes da colonização. Além disso, o principal conteúdo relacionado a colonização diz respeito às trocas comerciais, pensadas principalmente através de uma lógica de interesses econômicos, sem apontar para críticas e reflexões em relação a forma como esse comércio era feito.

Também é questionável o uso do termo “aculturação” ou “encontro de culturas” para denominar parte do processo de colonização, remetendo, assim, a narrativa lusotropicalista

que enxergava a colonização como um grande encontro de culturas e defendia a capacidade inata do povo português para interculturalidade. É passível de crítica a escolha pelo uso do termo “encontro de culturas” quando essa relação na verdade se deu a partir do uso da força, com uma cultura afirmando ter a missão de civilizar outras, vistas como inferiores, bárbaras e atrasadas, tendo sido um processo marcado pela submissão, genocídio, tortura e escravização de povos. Assim, podemos concordar com Solé, ao afirmar que, em relação ao conteúdo de história ensinado no 3º ciclo, “continua a dominar a história nacional inserida numa história europeia e pontualmente mundial, que se circunscreve a uma perspectiva eurocêntrica e nacionalista” (SOLÉ, 2021, p.38).

Com isso, dificulta-se até mesmo que alguns objetivos propostos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória sejam alcançados, como rejeitar formas de discriminação e valorizar a diversidade cultural, pois a ausência do debate respaldado em uma reflexão crítica sobre as relações de poder e de dominância sobre outros povos e culturas acaba por estimular justamente atitudes preconceituosas, discriminatórias e intolerantes.

A BNCC enquanto documento normativo brasileiro

Já no caso brasileiro, o principal documento de caráter normativo que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas por todos os alunos ao longo das etapas da Educação Básica é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Através desse documento pretende-se reduzir as desigualdades de aprendizado, tendo como objetivo principal ser balizador da qualidade da educação no país, através do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os estudantes brasileiros têm direito, independentemente de sua classe social, raça, gênero ou local de origem. Com isso, promove também a superação da fragmentação das políticas educacionais, buscando garantir uma maior igualdade e qualidade ao ensino brasileiro. A BNCC, portanto, pode ser comparada às já apresentadas Aprendizagens Essenciais portuguesas, uma vez que ambas desempenham um papel orientador da educação e dos currículos, por definirem as competências e habilidades que os alunos devem adquirir em cada disciplina em todos os anos da educação escolar.

Uma vez que já compreendemos o que é a BNCC, cabe apresentar como o documento está organizado e refletir sobre como a disciplina de História aparece na atual versão da Base. Sobre a estrutura do documento, a última versão publicada em 2018 é composta por 600

páginas, sendo dividido em cinco grandes partes: Introdução, Estrutura da BNCC, Etapa da Educação Infantil, Etapa do Ensino Fundamental e Etapa do Ensino Médio.

Dentro desse documento nos interessa analisar como aparece o conteúdo de História do 7º ano, tendo em vista que é nesse ano que o conteúdo sobre a colonização do Brasil é ensinado pela última vez de forma obrigatória. A principal época estudada nesse ano é a Idade Moderna, destacando movimentos como o Humanismo e o Renascimento, assim como as conexões entre Europa, América e África a partir da expansão marítima e da conquista da América.

Dentre os objetos de conhecimentos listados para o 7º ano, aqueles que correspondem ao ensino sobre a colonização do Brasil podem ser divididos em três abordagens principais. A primeira diz respeito ao ensino sobre o contexto histórico dos povos africanos e ameríndios independente da relação com os europeus, indicando que o aluno deve aprender sobre os “saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial”, “as lógicas internas das sociedades africanas” e “as formas de organização das sociedades ameríndias”. Dessa forma, dá-se continuidade ao que já foi ensinado no 6º ano sobre esses povos na Antiguidade, valorizando sua história e cultura antes da chegada dos europeus e não apenas no momento do contato, como foi possível observar no caso do ensino português.

Outro conjunto de assuntos a serem ensinados apresenta uma abordagem mais tradicional e consolidada, que indica de forma mais objetiva alguns temas clássicos ao se estudar esse período, sendo eles: “as descobertas científicas e a expansão marítima”, “as lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental” e “a escravidão moderna e o tráfico de escravizados”. Aqui cabe destacar que as habilidades a serem desenvolvidas durante o estudo deste último tópico não fazem nenhuma referência as estratégias de resistência de africanos escravizados, apenas apontam para a capacidade de “discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval e “analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados”.

O último grupo de conteúdo está mais relacionado a história indígena e é fruto de um debate mais recente que aponta para a necessidade de refletir sobre as dinâmicas de poder durante o período colonial, apresentando os povos indígenas enquanto sujeitos históricos e não apenas como vítimas passivas da dominação europeia. Assim, deve-se estudar



“resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa” e “a conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação”, sendo que sobre esse último ponto são apontadas duas habilidades importantes que merecem ser destacadas: “descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências” e “analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência”.

Apesar desse último grupo de conteúdo representar um claro avanço na forma como os povos originários são abordados nos documentos curriculares brasileiros, é importante questionar por que não há a mesma preocupação ao indicar o conteúdo a ser ensinado sobre a população africana e afro-brasileira. Não faltam exemplos na historiografia de resistência da população escravizada, havendo muitos trabalhos que apontam para o protagonismo, as agências e as lutas desse grupo social, que tradicionalmente foi marginalizado e tratado como vítimas passivas e não enquanto sujeitos históricos ativos.

É importante também indicar que a BNCC atual é, na verdade, a terceira versão da base, tendo existido duas anteriores que possuíam propostas diferentes e abordagens menos eurocêntricas, mas que não foram bem aceitas. Assim, a elaboração de uma Base Nacional Comum, que poderia representar uma oportunidade de questionamento do currículo tradicional e de proposição de novas possibilidades no ensino de História, dando protagonismo para sujeitos e grupos tradicionalmente colocados à margem, na verdade acabou por reproduzir o currículo já consolidado nos materiais didáticos anteriores a BNCC. A atual versão, portanto, privilegiou uma abordagem cronológica da História, apresentando acontecimentos relevantes principalmente para História Ocidental, seguindo a divisão quadripartida, inventada pelos europeus há quase dois séculos, que divide o ensino entre Idade Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.

Apesar das críticas, não podemos deixar de destacar e valorizar o aumento do espaço no currículo dedicado ao ensino das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas, devido principalmente à pressão de movimentos sociais que culminou na promulgação das Leis n.º 10.639/ 2003 e n.º 11.645/ 2008. A primeira, aprovada em 2003, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e a segunda, de 2008, altera a anterior incluindo também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena. Entretanto, é preciso estar atento para que esse conteúdo não seja abordado a partir de uma perspectiva multiculturalista,

apenas incluindo algumas curiosidades sobre essa temática, conferindo um lugar de “apêndice” para a história desses povos, reforçando uma imagem estereotipada ou folclórica, ao invés de apresentar as agências e lógicas próprias de organização desses grupos, apresentando-os enquanto protagonistas históricos.

Considerações finais

A partir do exposto é possível afirmar que os documentos portugueses apresentam uma certa ambiguidade, uma vez que os objetivos apresentados no PA apontam para um ensino que tenha como papel estimular os alunos a desenvolverem o pensamento crítico e autônomo, respeitarem a diversidade cultural, rejeitarem formas de discriminação e se tornarem cidadãos críticos e ativos. Contudo, ao analisarmos os conteúdos apresentados nas AE a respeito da colonização do Brasil, foi possível observar que eles não contribuem para que esses objetivos sejam alcançados, apresentando uma abordagem mais eurocêntrica, que minimiza as violências perpetradas pelos europeus e não reflete sobre as consequências da dominação europeia para os povos colonizados, nem apresenta essas populações enquanto sujeitos históricos, valorizando suas lógicas próprias, seus conhecimentos, histórias, culturas e resistências.

Já o documento brasileiro apresenta maior afinidade com enfoques historiográficos mais recentes, que procuram romper com essa abordagem eurocêntrica tradicional e valorizam cada vez mais aspectos da história das populações negras e indígenas no Brasil, apontando para a necessidade do ensino sobre os povos na América e na África antes da chegada dos europeus. Entretanto, muitos desses conteúdos estão sendo pensados a partir do viés do multiculturalismo, apenas acrescentando mais conteúdos e curiosidades sobre os grupos marginalizados, ao invés de aprofundar a reflexão sobre seus universos epistemológicos e simbólicos, sobre seus conhecimentos, suas tecnologias, sua ciência, assim como sua forma de ver e interpretar o mundo. Assim, é necessário que haja transformações e melhorias no ensino de História em ambos os países para que se adote um ensino efetivamente decolonial, seguindo uma perspectiva intercultural que desafie a lógica perpetrada pela colonialidade do saber.

Referências

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, n.1, p. 15-24, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/>. Acesso em: 02/09/2023.



- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- MIGNOLO, Walter. Colonialidade, o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 3-18, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/>. Acesso em: 02/09/2023.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvOp4v/?lang=pt>. Acesso em: 02/09/2023.
- PORTUGAL. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. **Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória**. Lisboa, 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Aprendizagens Essenciais 8º ano - História**. Lisboa, 2018.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.107-130.
- SOLÉ, Glória. Ensino da História em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente. **El Futuro del Pasado**, Salamarca, v.12, p. 21-59, 2021. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/1989-9289/article/view/fdp2021122159>. Acesso em: 02/09/2023.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v.5, n.1, p. 6-39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 02/09/2023.