

# A descolonização de saberes: a BNCC e o ensino de história na perspectiva decolonial

## *Decolonizing Knowledge: The BNCC and the Teaching of History from a Decolonial Perspective*

Astrogildo Fernandes Silva Júnior\*

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as possíveis contribuições dos estudos decoloniais no processo de ensino-aprendizagem de História. Acredita-se que problematizar a perspectiva eurocêntrica que marca o ensino de História e apresentar outros olhares, outras histórias, visibilizando vozes historicamente silenciadas, pode contribuir para abarcar as diferentes experiências constituintes do patrimônio histórico-cultural das sociedades sem hierarquizá-las. A proposta metodológica consistiu em estabelecer um diálogo entre a BNCC e o pensamento decolonial, de forma a potencializar uma formação mais crítica. Concluiu-se que, ao recorrer ao pensamento decolonial, pode-se potencializar o que o ensino e aprendizagem em História oferece possibilitando problematizar as narrativas coloniais e abrir espaço para a construção de uma educação histórica mais justa, democrática e emancipatória.

Palavras-chave: Ensino de História; Pensamento Decolonial; BNCC.

### ABSTRACT

This article aims to reflect on the possible contributions of decolonial studies to the History teaching-learning process. It is believed that questioning the Eurocentric perspective that marks the teaching of History and presenting other perspectives, other histories, making visible voices historically silenced, can contribute to encompassing the different experiences that constitute the historical-cultural heritage of societies without hierarchizing them. The methodological proposal consisted of establishing a dialogue between the BNCC (Brazilian National Curriculum Parameters) and decolonial thought, in order to foster a more critical education. It was concluded that by resorting to decolonial thought, it is possible to enhance the teaching and learning of History, enabling the questioning of colonial narratives and opening space for the construction of a more just, democratic and emancipatory historical education.

Keywords: History Teaching; Decolonial Thought; BNCC.

---

\* Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. silvajunior\_af@yahoo.com.br <<https://orcid.org/0000-0001-8983-4471>>

A história sozinha cria estereótipos, e o problema com estereótipos é que não é que eles não são verdadeiros, mas que eles são incompletos.

Eles fazem uma história se tornar a única história.

Chimamanda Ngozi Adichie

A frase de Chimamanda Ngozi Adichie (2009), utilizada como epígrafe para iniciar este artigo, nos auxilia a problematizar a importância de considerar múltiplas narrativas e perspectivas no ensino de História. Romper com a história única, frequentemente permeada por estereótipos e generalizações que levam a uma compreensão incompleta e distorcida da realidade, é essencial para a construção de um conhecimento histórico crítico e emancipatório. As histórias marcam a nossa visão de mundo e, quando somos expostos repetidamente a uma única narrativa sobre um grupo ou cultura, tendemos a internalizá-la como verdade, ignorando a diversidade e complexidade inerentes a cada sociedade.

Nesse sentido, este texto busca possíveis respostas para a seguinte questão: os estudos decoloniais, ao propor a valorização de “outras histórias”, ou seja, ao priorizar vozes de povos historicamente silenciados, podem contribuir para a promoção de um ensino de História que rompa com o eurocentrismo? Dessa forma, o objetivo do artigo consiste em examinar as possíveis contribuições dos estudos decoloniais no ensino de História, em diálogo direto com os conceitos e diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A abordagem teórico-metodológica deste estudo se baseia fundamentalmente no pensamento decolonial, com especial atenção às contribuições de Quijano (2005) e Maldonado-Torres (2020). É importante ressaltar a diferença entre os conceitos de anticolonial e decolonial. O anticolonialismo refere-se às lutas diretas contra a dominação política e econômica do colonialismo, exemplificado pelas contribuições de Fanon (1952). Já o pensamento decolonial busca ir além, combatendo a colonialidade que se enraizou nas estruturas de poder e saber, mesmo após a independência dos países.

Quijano (2005) é essencial para essa distinção, pois seu conceito de colonialidade do poder mostra como as hierarquias sociais, fundamentadas na ideia de raça, se tornaram um pilar do sistema-mundo moderno, mantendo a dominação eurocêntrica mesmo sem a presença de um colonialismo explícito. Por sua vez, a decolonialidade, segundo Maldonado-Torres (2020), não é ape-

nas um conceito, mas uma luta viva contra as visões hegemônicas de tempo, espaço e subjetividade. Sua contribuição demonstra que o pensamento decolonial exige um engajamento crítico com as teorias da modernidade, desafiando a associação de “civilização” com a cultura ocidental.

A profundidade da análise deste artigo se constrói a partir da fundamentação teórica em autores que, a partir de suas contribuições, questionam o eurocentrismo e as narrativas únicas que historicamente silenciaram as vozes e saberes de povos marginalizados. Na segunda parte do texto, a metodologia consiste em estabelecer um diálogo entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento aprovado em 20 de dezembro de 2017, e o pensamento decolonial, com o objetivo de potencializar uma formação mais crítica.

Para tanto, são utilizados como categorias de análise os sete conceitos que, para Bezerra (2007), são essenciais para a formação histórica: História, Processo histórico, Tempo (temporalidades históricas), Sujeito histórico, Cultura, Historicidade dos conceitos e Cidadania. A partir desses conceitos, a pesquisa buscou identificar e analisar os objetos de aprendizagem e as competências exigidas pela BNCC. A metodologia permitiu que o documento fosse examinado sob uma perspectiva decolonial, indo além de suas propostas formais para explorar como o ensino de História pode ser potencializado para visibilizar vozes e saberes historicamente silenciados e promover uma educação mais crítica e emancipatória.

## OS ESTUDOS DECOLONIAIS E POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A produção do conhecimento científico, historicamente, foi baseada em uma matriz colonial que gerou uma perspectiva de conhecimento único e universal. Essa perspectiva, que ignora as diferenças e as consequências do passado colonial de opressão, reforça o discurso da igualdade, mascarando as discriminações e desigualdades étnico-raciais e perpetuando a visão eurocêntrica.

No passado colonial, o corpo colonizado foi destituído de sua subjetividade e voz, sendo reduzido à condição de mão de obra. A epistemologia dominante, embora se apresente como neutra e universal, é, na verdade, masculina e branca, e descredibilizou e suprimiu todas as formas de conhecimento que contrariassem seus interesses. Esse processo é conhecido como epistemicídio,

um termo difundido no Brasil por Sueli Carneiro (2005), que significa a supressão de saberes locais e a perda de inúmeras experiências sociais.

Em contraposição, os estudos decoloniais buscam um enfrentamento crítico contra todas as formas de exclusão originadas na situação colonial e nas suas consequências históricas (Mota Neto, 2016). Essa perspectiva busca deslocar as práticas que impedem as possibilidades de ser, sentir, existir, fazer, pensar e saber de outro modo. Pensar a partir da condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados e dos setores populares permite insurgir, reviver e reexistir (Walsh, 2013).

Segundo Costa e Grosfoguel (2016), o decolonial enquanto rede de pesquisadores é recente, através da existência de um projeto acadêmico que busque sistematizar categorias e conceitos interpretativos. Porém, os autores afirmam que a decolonialidade consiste também em uma prática de oposição e intervenção e, dessa forma, surgiu quando o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciaram em 1492.

Para Maldonado-Torres (2020), a decolonialidade é uma luta viva contra as visões hegemônicas de tempo, espaço e subjetividade. O pensamento decolonial exige um engajamento crítico com as teorias da modernidade, questionando a associação de marcadores de civilização com ideias que classificam outros povos como primitivos ou selvagens e as definições e distinções coloniais presentes na modernidade ocidental.

Diante da persistência da colonialidade na contemporaneidade, manifestada na colonialidade do poder, do saber e do ser, o pensamento decolonial surge como pensamento essencial para questionar as bases epistemológicas do conhecimento e propor outras formas de compreender o mundo. Como vimos, a decolonialidade é uma luta contra as visões hegemônicas de tempo, espaço e subjetividade, exigindo um engajamento crítico com as teorias da modernidade e com a associação de marcadores de civilização com ideias que classificam outros povos como primitivos ou selvagens (Maldonado-Torres, 2020).

Segundo Quijano (2005), o modo de produzir conhecimento pela modernidade europeia foi marcado por uma hierarquização de saberes e a categoria que fundamentou essa hierarquização foi a raça, que abordamos no tópico anterior. Para o autor,

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo (Quijano, 2005, p. 117).

A ideia de *raça* passou a fazer sentido nessa sociedade global e hierarquizada que criou novas identidades como o índio, o negro, o mestiço, o espanhol, o português, o europeu, distribuídas na nova divisão do trabalho no Capitalismo. Quijano (2005) acredita que a primeira “identidade geocultural” moderna e mundial foi a América, ou seja, a criação da América como um espaço controlado pelo capitalismo e pelo colonialismo, constituído por povos hierarquicamente inferiores aos europeus, é ainda anterior à própria criação da Europa como centro irradiador do sistema-mundo. A formação de algo como a Europa apenas foi possível em função da criação da América como identidade geocultural, como um espaço que concede os elementos principais para a existência do capitalismo moderno (força de trabalho, metais preciosos e produtos agrícolas). A partir disso, cria-se uma relação dual que se apresenta como característica de todo o sistema, que opõe o europeu (civilizado, moderno, ápice do processo evolutivo da humanidade) ao não europeu (primitivos, atrasados, numa escala inferior de humanidade). O autor conclui que sem colonialismo não haveria modernidade.

Autores como Fanon (1952), Munanga (2010) e Kilomba (2008) reforçam a ideia de que a *raça* é uma construção social criada para justificar a dominação e destacam a importância de conhecer as histórias de resistência de autores negros. Fanon (1952), em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, problematiza a construção do “outro” e os efeitos do colonialismo na subjetividade do negro, convidando à reflexão e à luta contra todas as formas de opressão.

A violência colonial e o racismo, como denuncia Fanon (1952), persistem ao longo da história, afetando a psique, a cultura e as formas de existir dos colonizados. Kilomba (2008) destaca a importância e a radicalidade da obra de Fanon, que inaugurou uma ruptura nas ciências humanas. A hierarquização das raças e a associação entre o biológico e as qualidades intelectuais e morais

serviram para justificar a dominação racial, como afirmam Fanon (1952) e Munanga (2010). A raça, como construção social e política, é um conceito carregado de ideologia que mantém as relações de poder. A colonialidade do saber, como destacado por Santos e Meneses (2009), resulta no epistemicídio, ou seja, na supressão de conhecimentos e experiências sociais que contrariam os interesses da epistemologia dominante.

Para superar a colonialidade do saber, que impõe um padrão de conhecimento global hegemônico e invisibiliza os saberes de povos marginalizados, é importante valorizar as diferentes vozes que marcam a resistência e afirmação identitária. Dessa forma, o ensino de História, em uma perspectiva decolonial, pode contribuir significativamente para problematizar e combater as marcas da colonialidade ainda presentes na nossa sociedade. Para isso, é fundamental desconstruir as narrativas eurocêntricas que colocam a Europa como centro e medida de todas as coisas, questionando os estereótipos e preconceitos a elas associados.

Consideramos que a decolonialidade abre espaço para a valorização dos saberes e das experiências de grupos historicamente marginalizados, como povos indígenas, africanos e afrodescendentes. Ao considerar e incluir esses saberes, construímos uma história mais plural e inclusiva, que reconhece a diversidade da nossa sociedade. A valorização da memória e da história local também contribuem para a construção de identidades mais plurais e representativas. Ao valorizar as narrativas e as experiências das comunidades, podemos fortalecer o senso de pertencimento e promover o reconhecimento das diferentes culturas de cada região.

A perspectiva decolonial estimula o desenvolvimento do pensamento crítico nas/nos estudantes, levando-as/os a questionarem as narrativas hegemônicas e a construir suas próprias interpretações da história. Ao desenvolverem o pensamento crítico, as/os estudantes podem analisar e interpretar o mundo de forma mais autônoma e consciente, tornando-se agentes de transformação social.

O ensino de História em uma perspectiva decolonial contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados na luta por uma sociedade mais justa e democrática. Ao promover a reflexão crítica sobre as relações de poder e as desigualdades sociais, a disciplina empodera as/os estudantes a questionarem as injustiças e a buscarem soluções para os problemas sociais.

Ao incorporar a perspectiva decolonial, o ensino de História pode contribuir para a desconstrução de narrativas coloniais, a valorização da diversidade e a construção de um futuro mais justo. Optar pelos estudos decoloniais torna evidente a necessidade de transcender epistemologicamente — ou seja, descolonizar a epistemologia e os cânones ocidentais. Para Grosfoguel,

[...] uma perspectiva epistêmica que parta de lugares étnico-raciais subalternos pode contribuir em muito para uma teoria crítica decolonial radical, capaz de transcender a forma como os paradigmas da economia política tradicional conceitualizam o capitalismo enquanto sistema global, ou sistema-mundo. A ideia é descolonizar os paradigmas da economia política, bem como a análise do sistema-mundo, e propor uma conceitualização decolonial alternativa do sistema-mundo (Grosfoguel, 2009, p. 118).

Para efetivar um trabalho com a história, em situação escolar que proponha um diálogo intercultural abrangendo a educação para as relações étnico-raciais, faz-se necessário compreender os efeitos de uma construção epistemológica pretensamente hegemônica, imposta pela racionalidade europeia. Concordamos com Santos e Meneses (2009), que consideram que as permanências do colonialismo mantiveram-se em instâncias para além das formas de exploração e de dominação mais evidentes nos âmbitos político e econômico da exploração colonial — a colonialidade arraigou-se às mais profundas dimensões constituintes do ser.

É nesse sentido que o pensamento decolonial permite repensar o ensino de História, sobretudo o modo como temos dado sentido às diferentes realidades históricas, povos e culturas os quais o discurso histórico descreve. Implica também repensar a temporalidade e romper tanto com o evolucionismo quanto com o dualismo típico do pensamento eurocêntrico. Concordamos com o filósofo Walter Benjamin (1983) ao declarar que a escrita da história deveria se ocupar da vida daqueles que a história oficial silenciou — os “sem nome”, os esquecidos, tanto pela apatia dos grandes heróis quanto pelo peso das grandes estruturas.

Reforçamos a importância de conferir ao ensino de História uma forte dimensão ética e política, com o objetivo de não apenas evitar a repetição dos erros do passado, mas também problematizar o presente, marcado pelo preconceito, pela intolerância, pela discriminação e pelo silenciamento. Essa abor-

dagem permite repensar nossa abertura para o futuro, questionando, de forma recorrente, como se pode conviver com os privilégios de ser branco. Além disso, é fundamental analisar por que se tenta apagar os saberes e as práticas dos povos indígenas, e como podemos conviver hoje com o genocídio de jovens negros e o assassinato da população LGBTQIAPN+. Nessa perspectiva, defendemos, conforme o ensinamento de Maldonado-Torres (2020), a necessidade de “construir o mundo do Ti”.

Na continuação, apresentamos uma análise sobre o potencial de trabalhar com a BNCC inspirados no pensamento decolonial.

## ENSINAR HISTÓRIA INSPIRADOS NA DECOLONIALIDADE: TRANSGREDINDO A BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todas/os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Homologada em 2017 (para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental) e 2018 (para o Ensino Médio), a BNCC busca garantir a todos os estudantes brasileiros o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno, para que possam exercer a cidadania e participar ativamente da vida social.

Em relação à BNCC de História, há críticas de que ela prioriza a memorização de datas e fatos históricos, em detrimento da compreensão dos processos históricos e do desenvolvimento do pensamento crítico. Alguns críticos ressaltam que, apesar de avanços em relação aos PCNs, ainda se identifica uma perspectiva eurocêntrica na BNCC, com ênfase na história da Europa e pouca valorização das histórias da África, da América e dos povos indígenas. Critica-se a apresentação da história como uma sucessão linear de fatos, com um fim predeterminado, o que dificulta a compreensão da complexidade e das contradições dos processos históricos. Alguns críticos argumentam que a BNCC reduz a história à narrativa de grandes personagens e eventos, negligenciando as experiências e as perspectivas dos grupos sociais marginalizados.

A partir das críticas, ressaltamos que, para transgredir os limites da BNCC e promover uma educação transformadora, é preciso ir além dos conteúdos e habilidades propostos. Conforme afirmamos anteriormente, nossa defesa é a de que os estudos decoloniais podem contribuir nesse processo. A decoloniali-

dade permite questionar as narrativas hegemônicas, valorizar os saberes e experiências subalternizados e promover uma reflexão crítica sobre as relações de poder e as desigualdades sociais.

Nossa proposta, nesse artigo, consiste em refletir sobre os conceitos básicos que, de acordo com Bezerra (2007), são fundamentais para a prática e a lógica do pensamento histórico: História, Processo histórico, Tempo (temporalidades históricas), Sujeito histórico, Cultura, Historicidade dos conceitos e Cidadania. Nossa proposta consiste em deter-nos em cada um dos sete conceitos, relacionando a potencialidade da BNCC em diálogo com os estudos decoloniais.

## O CONCEITO DE HISTÓRIA NA BNCC: UM OLHAR DECOLONIAL

O conceito de História é fundamental para que a/o estudante compreenda os processos e os sujeitos históricos, assim como suas relações com o tempo e o espaço e desenvolva um olhar crítico e consciente sobre a sociedade e sua inserção nela (Bezerra, 2007). Para que os estudantes possam compreender a importância da História e desenvolver as habilidades necessárias para a construção do conhecimento histórico, Bezerra (2007) destaca a importância do exercício de procedimentos como a problematização, a delimitação do objeto de estudo, o exame do estado da questão, a busca de informações, o levantamento e tratamento de diferentes fontes históricas, a percepção dos sujeitos históricos envolvidos, a verificação e comprovação de hipóteses, a organização dos dados, o refinamento dos conceitos e a elaboração de explicações.

É importante que as/os estudantes tenham acesso a diferentes fontes históricas, como documentos oficiais, filmes, imagens, músicas, fotos, entre outros e que sejam capazes de analisá-las criticamente. O objetivo não é formar “pequenos historiadores”, mas sim, desenvolver a capacidade de produção do conhecimento histórico de forma autônoma e consciente.

A História, assim como as outras ciências, possui uma metodologia, uma linguagem e uma estética própria. Conhecer e entender essas particularidades permite que o estudante compreenda como se constitui o pensamento e o conhecimento histórico. Bloch (2001, p. 55) destaca a importância da “finesse de linguagem” para compreender e traduzir os fatos humanos, que são fenômenos complexos e delicados.

A BNCC propõe uma abordagem que consiste em ensinar história partin-

do do tempo presente e buscando conectar as/os estudantes com temáticas relevantes para suas vidas. Essa perspectiva, alinhada à historiografia acadêmica contemporânea, busca dar sentido ao estudo do passado, tornando-o mais significativo para os estudantes. Destacamos dois objetivos de aprendizagem: o EF02HI04, que propõe o uso de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias, estimulando a construção de narrativas individuais e coletivas, e o EF04HI01, que define a história como resultado da ação humana no tempo e no espaço, ressaltando a importância de identificar mudanças e permanências ao longo do tempo.

Os objetivos de aprendizagem ressaltam a importância de ampliar a noção de documento, como fontes para a escrita da História e entende a História como resultado da ação humana. Para trabalhar os objetos de aprendizagem de forma decolonial nos objetivos EF02HI04 e EF04HI01 é fundamental ampliar a noção de documento, indo além dos documentos oficiais e tradicionais. Fotografias, músicas, objetos do cotidiano, histórias orais, vestimentas, brincadeiras e receitas culinárias, por exemplo, podem ser utilizados como fontes para a construção do conhecimento histórico. É importante também valorizar as fontes produzidas por grupos marginalizados, como mulheres, negros, indígenas e trabalhadores, permitindo que as/os estudantes conheçam diferentes perspectivas sobre o passado. Para isso, problematizar a produção e a interpretação das fontes, refletindo sobre quem as produziu, em qual contexto e com qual intenção e como elas podem ser interpretadas de diferentes maneiras.

A partir dos objetivos de aprendizagem e das competências presentes no documento, podemos ir além, problematizando outras histórias possíveis. Grosfoguel (2009, p. 123) nos provoca com o seguinte questionamento: “Como seria o sistema-mundo se deslocássemos o ‘locus’ da enunciação do homem europeu para as mulheres indígenas das Américas, como Rigoberta Menchu, da Guatemala ou Domitila, da Bolívia?”

Ao deslocar o lugar a partir do qual os paradigmas são pensados, conclui-se que o que chegou às Américas no final do século XVI não foi apenas um sistema econômico de capital e trabalho, mas um “pacote” mais complexo. Chegou às Américas uma estrutura de poder mais ampla e vasta do que uma redutora perspectiva econômica do sistema-mundo. Compreendemos, assim, que ao trabalhar a História como conceito, é importante valorizar e registrar outras histórias historicamente invisibilizadas.

## PROCESSO HISTÓRICO E DECOLONIALIDADE: REPENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA COM A BNCC

O conceito de Processo histórico é importante para que a/o estudante compreenda a dinâmica da História, observando e entendendo as continuidades, rupturas e embates da ação humana ao longo do tempo (Bezerra, 2007). Para Bezerra, o conceito é entendido como um modo de “aprender, descrever, entender, explicar e narrar acontecimentos” interligados, permitindo compreender o presente e projetar o futuro.

O ensino do conceito de Processo histórico é importante para desenvolver a lógica historiográfica nos estudantes. Isso significa compreender que a narrativa histórica, embora baseada em fatos reais, está sujeita a diferentes interpretações e análises, permitindo uma construção complexa e multifacetada do passado. A BNCC aborda esse conceito em três objetivos de aprendizagem. O primeiro (EF01HI02) busca estabelecer a relação entre as histórias individuais, familiares e da comunidade, introduzindo a ideia de que todos fazem parte da História. O segundo (EF04HI03) analisa as transformações ocorridas nas cidades ao longo do tempo, demonstrando a dinâmica do processo histórico e seus impactos nos modos de vida. Por fim, o terceiro (EF07HI07) explora a formação e consolidação das monarquias, evidenciando as causas e consequências de um processo histórico específico. Essa abordagem gradual e progressiva contribui para que os alunos desenvolvam uma compreensão mais crítica e reflexiva da História, reconhecendo sua natureza dinâmica e interpretativa.

O conceito de Processo histórico é abordado ao longo de todos os anos do Ensino Fundamental. Assim como o conceito de História, o conceito de Processo histórico parte da realidade do estudante e das suas relações com a família e comunidade. Conforme o avançar dos anos do Ensino Fundamental, o entendimento dos processos históricos rompe com essa proximidade e expande-se para temporalidades mais longas e temas mais complexos. Inspirados pelo pensamento decolonial, ao abordar o conceito de Processo histórico, devemos ir além da narrativa tradicional da conquista da América, analisando criticamente o movimento histórico que culminou nesse evento, entendendo o genocídio das populações originárias, a invenção do conceito de raça e suas marcas persistentes na sociedade atual.

A BNCC, apesar de não abordar diretamente a decolonialidade, apresenta

objetivos que podem ser trabalhados nessa perspectiva. É possível abordar a diversidade de origens dos estudantes, problematizando a construção da identidade nacional e os silenciamentos históricos. Podemos questionar: Quem são os personagens que compõem as histórias de nossas famílias? Que povos estavam aqui antes da chegada dos europeus? Como as diferentes culturas se relacionaram e influenciaram mutuamente? Questionar como a história da cidade se conecta com a história da colonização, como os povos indígenas foram impactados e como a herança colonial se manifesta no espaço urbano atual. Quais as marcas da escravidão? Que histórias são contadas sobre os monumentos e nomes de ruas da cidade? Analisar o processo de colonização sob a perspectiva dos colonizados.

É importante questionar como as monarquias europeias se beneficiaram da exploração colonial, como os povos indígenas e africanos resistiram à dominação e como esses processos históricos moldaram as relações de poder no mundo contemporâneo.

#### TEMPO E TEMPORALIDADES: UM OLHAR DECOLONIAL SOBRE A HISTÓRIA NA BNCC

O conceito de Tempo, basilar para o estudo da História, transcende a mera cronologia e se revela como um constructo complexo, permeando diferentes áreas do conhecimento como a historiografia, a física e a filosofia. Sua abordagem em sala de aula exige, portanto, uma perspectiva transdisciplinar (Pagès; Santisteban, 2010).

Embora o tempo seja parte integrante do nosso cotidiano, compreendê-lo requer ir além da superficialidade de relógios e calendários, reconhecendo a sua influência na linguagem, nas relações interpessoais e nas ações humanas. Pagès e Santisteban (2010, p. 282) ressaltam a indissociabilidade entre tempo e espaço: cada território, cada lugar, acumula elementos que elucidam as transições, rupturas e conflitos de cada geração. Assim, o ensino do tempo histórico deve considerar a intrínseca relação com o espaço geográfico.

A experiência do tempo varia entre diferentes sociedades, épocas e culturas. Contudo, a História, por um longo período, foi dominada por uma perspectiva linear de tempo, imposta pelo Ocidente como modelo universal de compreensão do mundo (Pagès; Santisteban, 2010). Essa concepção, com raí-

zes na Europa do século XIX e fortemente influenciada pelas propostas científicas de Newton, associa a passagem do tempo a uma ideia de progresso linear e constante, visão cada vez mais questionada e criticada na atualidade.

Diferentes campos de estudo e sociedades têm se dedicado a construir novas formas de compreender o tempo, reconhecendo a multiplicidade de temporalidades e a complexidade das experiências humanas. Nesse sentido, Bezerra (2007, p. 44-45) destaca a importância de levar a/o estudante a perceber as diversas temporalidades no decorrer da História, compreendendo sua influência nas formas de organização social e nos conflitos. O tempo, como produto cultural forjado pelas necessidades de cada sociedade historicamente situada, requer a relativização das diferentes concepções e periodizações, situando os acontecimentos nos seus respectivos contextos.

A BNCC reconhece a importância de compreender as diferentes formas de perceber o tempo e propõe a análise das relações entre continuidade e ruptura nos processos históricos. Essa abordagem, que considera as permanências e mudanças ao longo do tempo, contribui para construir análises e contextualizações históricas mais precisas, evitando anacronismos, como alerta Bezerra (2007). Para alcançar esse objetivo, a BNCC apresenta diversos objetos de aprendizagem, como o EF02HI06, que propõe a organização temporal de fatos da vida cotidiana, o EF04HI02, que busca identificar mudanças e permanências ao longo da história da humanidade, o EF05HI08, que explora as formas de marcação da passagem do tempo em diferentes culturas, e o EF06HI01, que incentiva a compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos. Essa variedade de abordagens permite que as/os estudantes desenvolvam uma compreensão mais complexa e completa do tempo histórico, reconhecendo suas múltiplas dimensões e interpretações.

O documento propõe, nas competências específicas, uma abordagem histórica do tempo linear e cronológico. No entanto, são poucas as inserções explícitas que permitem abordagens críticas e problematizadoras de diferentes concepções do conceito. Nesse sentido, Franco, Silva Júnior e Guimarães (2018) discutem,

Nos objetos de conhecimento, em momentos pontuais, incluem questões relacionadas à História da África e cultura afro brasileira e indígena, porém de forma marginal. Fica implícito que existe uma história que apresenta um modelo

político, econômico, social e cultural considerado “norma” e “outras histórias” com significância menor. Mantém a perspectiva do Outro colonial como subalterno (Franco; Silva Júnior; Guimarães, 2018, p. 1024).

Concordamos com as autoras em ressaltarem a permanência da perspectiva eurocêntrica que marca os currículos. Reforçamos nossa proposição de uma abordagem decolonial no ensino de História pode contribuir para romper com a visão eurocêntrica e valorizar a diversidade cultural. Apesar de a BNCC incluir temas sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, o faz de forma superficial, mantendo a perspectiva do Outro colonial como subalterno. Essa abordagem marginalizadora reforça modelos de dominação e exclusão, perpetuando uma história única e linear. Para contrapor essa visão, a educação decolonial propõe desconstruir a ideia de uma história única e eurocêntrica, valorizando as diferentes culturas e suas formas de experienciar o tempo. Isso implica problematizar conceitos como “progresso” e “desenvolvimento”, que muitas vezes são associados a uma visão linear e eurocêntrica da história.

A descentralização da narrativa europeia é outro ponto importante. É preciso incluir marcos de outras culturas, como os avanços tecnológicos e científicos de povos indígenas e africanos, e questionar a visão tradicional sobre o “nomadismo” e o “desenvolvimento”.

A exploração da diversidade de calendários e sistemas de marcação do tempo também é fundamental. Valorizar os conhecimentos astronômicos e a relação com a natureza presentes em diferentes culturas, convidando pessoas de diferentes origens para compartilhar seus saberes, contribui para uma visão mais plural e inclusiva da história.

Por fim, a inclusão de diferentes perspectivas historiográficas, incluindo autores e autoras decoloniais e a problematização das periodizações tradicionais, como a divisão entre “Idade Antiga”, “Idade Média”, “Idade Moderna” e “Idade Contemporânea”, são essenciais para a construção de uma educação decolonial. Incentivar os estudantes a construir linhas do tempo a partir de diferentes perspectivas e a questionarem os critérios e limitações das periodizações tradicionais contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

## SUJEITO HISTÓRICO E PROTAGONISMO: UMA LEITURA DECOLONIAL DA HISTÓRIA NA BNCC

Detemo-nos, a seguir, sobre o conceito de Sujeito histórico. Ressaltamos que a BNCC reconhece a História como resultado da ação humana no tempo. Para compreender esse processo, é essencial analisar quem são os sujeitos históricos envolvidos nos acontecimentos e fatos, considerando suas relações sociais e cotidianas.

O sujeito histórico, como define Bezerra (2007, p. 45), é o “verdadeiro construtor da História”, fruto da interação entre identidades sociais e pessoais. A História não se faz apenas por grandes personagens, mas pela ação de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos. Ensinar História, portanto, vai além de apresentar figuras de destaque, exigindo que os estudantes compreendam a construção da História a partir das relações sociais e se reconheçam como sujeitos históricos com poder de agência.

Pinsky e Pinsky (2007) defendem que o aluno precisa se reconhecer como um sujeito histórico, ou seja, como um indivíduo que, a partir de suas origens e vivências, é capaz de fazer escolhas e construir sua própria história, influenciando ativamente a sociedade em que vive. Nessa perspectiva, o ensino de História assume um papel fundamental na formação cidadã, estimulando a consciência crítica e o protagonismo dos estudantes.

A BNCC, embora apresente objetivos de aprendizagem que exploram o conceito de Sujeito histórico, como EF01HI06, EF08HI11 e EF08HI26, ainda o faz de forma limitada. A discussão sobre a capacidade de agir e transformar a realidade concentra-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, nos anos finais, restringe-se a contextos de revoltas sociais e luta por direitos. Essa limitação dificulta a compreensão da complexidade do conceito e sua aplicação em diferentes contextos históricos.

Apesar de a BNCC, em sua quarta competência específica, propor a valorização de diferentes sujeitos e grupos em relação aos diferentes contextos históricos, incentivando o posicionamento crítico e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, é necessário ampliar a discussão sobre o conceito de Sujeito histórico em todos os níveis da educação básica, para que os alunos possam compreender seu papel na construção da História e se tornarem cidadãos mais conscientes e participativos.

Para aprofundar a compreensão do conceito de Sujeito histórico e promover uma educação decolonial, podemos explorar os objetos de aprendizagem, incentivando as/os estudantes a compartilharem as histórias de suas famílias, valorizando a diversidade de origens e trajetórias. Explorar as histórias da escola, pesquisando quem a construiu, quem eram os primeiros alunos e como a escola se transformou ao longo do tempo. Problematizar a ideia de “heróis” e “personagens importantes”, destacando o papel de todos os sujeitos na construção da história da família e da escola.

Ao identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti, vai além da narrativa dos “heróis da independência”, destacando a atuação de indígenas, africanos escravizados e libertos, mulheres, pessoas empobrecidas e outros grupos marginalizados nas lutas pela independência. Pode-se analisar as diferentes motivações, interesses e perspectivas desses grupos, problematizando a construção da identidade nacional e os processos de exclusão social. E comparar os processos de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti, identificando similaridades e diferenças e questionando as narrativas eurocêntricas.

Outra ação poderia ser a de abordar a resistência ao imperialismo a partir da perspectiva dos povos colonizados, valorizando as suas estratégias de luta, formas de organização e expressões culturais. Analisar as diferentes formas de dominação e exploração impostas pelos países imperialistas, problematizando as justificativas ideológicas do imperialismo e seus legados na atualidade. Recuperar as memórias e histórias de líderes e movimentos de resistência anticolonial, como Gandhi na Índia, Patrice Lumumba no Congo e Ho Chi Minh no Vietnã.

Ao trabalhar esses objetos de aprendizagem de forma decolonial, estimulamos o pensamento crítico dos estudantes, promovendo a desconstrução de estereótipos e preconceitos e a construção de uma outra visão da história.

#### CULTURA E DECOLONIALIDADE: REPENSANDO A DIFERENÇA NA BNCC

Em relação ao conceito de “cultura”, consideramos ser importante para uma visão crítica e descolonizadora da história e da sociedade. Ele é multiface-

tado e estudado em diversas áreas do conhecimento como História, Antropologia e Psicologia, evidenciando sua complexidade e caráter interdisciplinar. Cultura vai além das manifestações artísticas, englobando as formas de organização social, familiar, os ritos, as religiões e o cotidiano das pessoas.

A cultura molda a subjetividade, a identidade individual e coletiva e as relações entre grupos e indivíduos. Moreira e Candau (2014) destacam a importância de entender a identidade como algo dinâmico, fragmentado e em constante construção, moldado pelas representações culturais. Essa perspectiva contesta a visão tradicional de uma identidade fixa e imutável.

A sociedade e a escola são espaços multiculturais, marcados pela diversidade e multiplicidade de identidades e culturas. No entanto, o caminho para uma educação verdadeiramente intercultural ainda apresenta desafios. Pois, chamamos a atenção para a polissemia do termo “multicultural” e o que prevalece nos documentos oficiais é um multiculturalismo assimilacionista, ou seja, reconhece a multiculturalidade, porém, na produção e transmissão do conhecimento, prevalece a monocultura do saber.

Candau (2014) identifica três abordagens do multiculturalismo: Assimilacionista – Busca integrar todos à sociedade e ao sistema escolar, mas sem questionar o caráter monocultural e homogeneizador da escola. Diferencialista ou Plural – Reconhece a diversidade e a diferença, mas pode levar à formação de comunidades homogêneas e isoladas, limitando a interação entre culturas. Interativa ou Interculturalidade – Propõe um multiculturalismo aberto e interativo, promovendo trocas e inclusão. Essa abordagem reconhece a riqueza da diversidade e busca evitar hierarquias e exclusões culturais.

Para construir uma sociedade democrática e uma educação intercultural, é importante evitar hierarquias e exclusões culturais. As Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, são marcos importantes nesse processo. Essas leis buscam valorizar a história e a cultura desses grupos, que foram historicamente marginalizados e silenciados (BRASIL, 2003; 2008).

É fundamental que a sala de aula seja um espaço de respeito à diversidade e à pluralidade. McLaren (2000) defende uma visão crítica da multiculturalidade, que confronta as diferentes realidades e reconhece as diferenças de poder. É preciso considerar os sujeitos como agentes da história, com suas próprias experiências e perspectivas.

A desconstrução de padrões e a valorização da diferença são essenciais para uma educação intercultural. Candau (2014) enfatiza a importância de reconhecer a dignidade de todos os atores do processo educativo e de encarar a diferença como riqueza. O professor de história desempenha um papel central na construção de uma educação intercultural. Ele precisa mobilizar e integrar os diferentes saberes e concepções de mundo presentes na sala de aula, promovendo o diálogo e a troca entre os estudantes. A formação de sujeitos críticos e o respeito à diversidade cultural são pilares de uma educação transformadora.

A BNCC apresenta dez objetos de aprendizagem com potencial para promover uma reflexão decolonial sobre a cultura. Desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, o foco está em identificar e comparar diferentes pontos de vista sobre eventos significativos, destacando a presença e a influência de culturas africanas, indígenas e de migrantes (EF03HI03). É incentivada também a análise dos modos de vida no presente e no passado, tanto na cidade quanto no campo (EF03HI08).

Nos anos seguintes, a BNCC propõe a compreensão dos processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os ao espaço geográfico (EF05HI01), e associa a noção de cidadania aos princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos (EF05HI04). O estudo das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus (EF07HI03) e a identificação da distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial (EF07HI12), contribuem para a desconstrução de narrativas eurocêtricas.

A BNCC também estimula a discussão sobre o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX (EF08HI22) e propõe a análise das causas da violência contra populações marginalizadas, com vistas à construção de uma cultura de paz (EF09HI26). Por fim, incentiva a identificação e a discussão das diversidades identitárias no início do século XXI, combatendo o preconceito (EF09HI36). A inclusão do estudo das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas (EF06HI07) potencializa uma visão mais plural.

Embora a BNCC apresente diversos objetivos de aprendizagem relacionados à cultura, percebe-se a persistência de uma perspectiva eurocêntrica e a marginalização de questões indígenas e de gênero. No entanto, o trabalho com os objetos de aprendizagem em uma perspectiva decolonial permite desafiar

essas limitações, abrindo espaço para vozes historicamente silenciadas e promovendo a valorização da pluralidade de culturas e identidades.

As habilidades da BNCC oferecem um ponto de partida para essa jornada decolonial. Por meio delas, é possível ir além da narrativa oficial, explorando diferentes perspectivas sobre eventos significativos, questionando a ideia de progresso linear e homogeneizador e problematizando as desigualdades sociais e a exclusão histórica de determinados grupos. É fundamental reconhecer a riqueza e a complexidade das diferentes culturas e formas de organização social, valorizando os saberes e as experiências de povos indígenas, africanos e outros grupos marginalizados.

A decolonialidade nos convida a desconstruir estereótipos e preconceitos, incentivando o respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. Ao analisar criticamente as causas da violência contra populações marginalizadas e compreender as raízes históricas da discriminação, podemos construir uma cultura de paz, empatia e respeito, promovendo a inclusão e a afirmação dos direitos humanos.

#### HISTORICIDADE DOS CONCEITOS: UMA ABORDAGEM DECOLONIAL NA BNCC

Chamamos a atenção da importância de abordar, nas aulas de história, a historicidade dos conceitos. Os conceitos históricos nos permitem interpretar e analisar o passado de forma rigorosa, evitando anacronismos e compreendendo as nuances de cada contexto. Ressaltamos que esses conceitos não são estáticos, mas sim dinâmicos, transformando-se ao longo do tempo e adquirindo diferentes significados em diferentes contextos.

Como bem aponta Barros (2017), as palavras e os conceitos possuem uma história. Seu significado pode se modificar, ganhar novas nuances e até mesmo assumir sentidos completamente distintos ao longo do tempo. Essa compreensão é fundamental para evitar a aplicação indiscriminada de conceitos a qualquer situação “semelhante ou parecida”, como alerta Bezerra (2007). É preciso ter em mente que cada conceito carrega consigo uma bagagem histórica específica, que precisa ser considerada para que sua utilização seja precisa e contextualizada.

Compreender a historicidade dos conceitos é essencial para desenvolver

uma visão crítica da história. Os estudantes precisam ser capazes de questionar as narrativas dominantes, identificar as diferentes perspectivas e interpretar o passado de forma contextualizada. Essa habilidade é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e engajados, capazes de analisar criticamente o presente e construir um futuro mais justo e igualitário.

A BNCC oferece uma abordagem mais específica do conceito de modernidade em quatro objetos de aprendizagem. O primeiro, EF06HI09 propõe uma discussão sobre a Antiguidade Clássica, analisando seu alcance e limites na tradição ocidental, bem como seus impactos em outras sociedades e culturas. Já o EF07HI01 busca a compreensão do significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma perspectiva europeia. O EF07HI15 aborda o conceito de escravidão moderna, diferenciando-o do escravismo antigo e da servidão medieval. Por fim, o EF08HI06 apresenta os conceitos de Estado, nação, território, governo e país como ferramentas para a análise de conflitos e tensões. Essa seleção de objetos de aprendizagem demonstra a preocupação da BNCC em promover uma compreensão aprofundada da modernidade e seus desdobramentos históricos e sociais.

Desenvolver os objetos de aprendizagem em História de forma decolonial exige um olhar crítico sobre a narrativa tradicional da modernidade. É preciso ir além da visão eurocêntrica que apresenta a modernidade como um processo linear e positivo, impulsionado pela razão e pelo progresso. A crítica decolonial, inspirada em autores como Quijano (2005), nos convida a questionarmos essa narrativa, revelando as faces ocultas da modernidade e seus vínculos com a colonialidade.

Quijano (2005) argumenta que a modernidade e a colonialidade são inseparáveis, uma vez que a modernidade se construiu a partir da exploração colonial e a colonialidade se perpetuou por meio de estruturas de poder que marginalizam povos e culturas não europeias. Os objetos de aprendizagem da BNCC oferecem um terreno fértil para problematizar a modernidade e seus legados.

Ao discutir a Antiguidade Clássica (EF06HI09), podemos questionar sua centralidade na construção da identidade europeia e como ela foi utilizada para legitimar a dominação colonial. A habilidade EF07HI01 permite desconstruir a narrativa eurocêntrica da modernidade, revelando suas contradições e as desigualdades geradas. Ao abordar a escravidão moderna (EF07HI15), po-

demos questionar a ideia de ruptura com o passado e analisar a persistência de práticas de exploração. A habilidade EF08HI06 permite analisar como os conceitos de Estado, nação, território, governo e país foram moldados pela modernidade e colonialidade e compreender as relações de poder que permeiam a formação dos Estados-nação e os processos de colonização e descolonização.

## HISTÓRIA E CIDADANIA: UM OLHAR DECOLONIAL SOBRE A BNCC

Por fim, destacamos o conceito de Cidadania. Ao relacionar o ensino de História e o conceito de Cidadania, ressaltamos que essa relação nem sempre foi pautada pela promoção de valores democráticos e pela participação crítica. Historicamente, a disciplina esteve atrelada aos interesses de grupos dominantes, servindo à construção de uma identidade nacional e de um patriotismo muitas vezes acrítico (Bittencourt, 2004; Pagès; Santisteban, 2010). Essa abordagem tradicional contribuiu para o desinteresse das/os jovens pela democracia e pela participação política.

É preciso repensar o ensino de História de forma que contribua para o empoderamento e a construção de uma cidadania crítica e engajada. Aprender História não deve se resumir à memorização de datas e fatos, mas sim, à compreensão dos processos históricos que moldaram o presente e que podem influenciar o futuro. Como destaca Bezerra (2007), a confluência dos diversos conhecimentos que compõem a formação histórica contribui para o aprimoramento de atitudes e para o exercício da cidadania.

Em um mundo globalizado e cada vez mais complexo, o papel do professor de História na formação cidadã é ainda mais desafiador. Cabe a ele despertar nos estudantes a consciência de que o futuro é resultado de nossas ações no presente e que as decisões tomadas em diferentes partes do mundo podem ter impactos significativos em suas vidas.

Aprender História pode ser uma poderosa arma para a liberdade, para a construção de uma cidadania livre e solidária. Para isso, é necessário um esforço de resistência e um compromisso com a defesa dos valores democráticos. McLaren (2000) nos convida a promover, no cotidiano, a solidariedade aos oprimidos e a identificação com as lutas contra todas as formas de opressão, como o imperialismo, o racismo, o sexismo e a homofobia.

A BNCC define cinco objetos de aprendizagem que exploram o conceito

de cidadania diretamente. O primeiro, EF01HI03, visa a compreensão dos papéis e responsabilidades do indivíduo na família, na escola e na comunidade. Em seguida, o EF05HI02 busca elucidar os mecanismos de organização do poder político e a formação do Estado, ampliando a compreensão sobre diferentes modelos de organização social. O EF08HI20 propõe uma análise crítica da sociedade brasileira, relacionando as estruturas sociais atuais com o legado da escravidão e discutindo a importância de ações afirmativas para a superação das desigualdades. No EF09HI09, o foco se volta para a conquista de direitos políticos, sociais e civis, demonstrando a influência da atuação de movimentos sociais nesse processo. Por fim, o EF09HI16 estabelece a conexão entre a Carta dos Direitos Humanos e a afirmação dos direitos fundamentais, incentivando a valorização das instituições de defesa desses direitos e a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.

A perspectiva decolonial no ensino de História promove o empoderamento e a construção de uma cidadania crítica ao questionar narrativas hegemônicas e eurocêntricas. Isso se aplica a diversas habilidades da BNCC. Por exemplo, no EF01HI03 é importante abordar diferentes formas de organização social e familiar, valorizando a diversidade de culturas e identidades. O EF05HI02: analisar a influência da colonialidade na formação do Estado brasileiro e como as estruturas de poder coloniais geram desigualdades. EF08HI20: compreender a escravização como sistema de exploração que gerou o racismo estrutural e a necessidade de desconstruir essa estrutura. EF09HI09 e EF09HI16: analisar as lutas de povos e grupos oprimidos por justiça social e o papel da resistência anticolonial na construção de um mundo mais justo. A inspiração nos estudos decoloniais possibilita ao ensino de História registrar as vozes das/os silenciadas/os, valorizar a pluralidade e promover a construção de uma sociedade mais justa.

Ao longo desse tópico, refletimos sobre os conceitos de História, Processo histórico, Tempo, Sujeito histórico, Cultura, Historicidade dos conceitos e Cidadania, à luz da BNCC, ressaltando a potencialidade das contribuições dos estudos decoloniais para a desconstrução de narrativas hegemônicas e a valorização da pluralidade de vozes e experiências. Ao questionarmos as estruturas de poder e os saberes coloniais, abrimos caminho para a construção de um ensino de História mais crítico e emancipatório. Essa jornada decolonial nos conduz às considerações finais, nas quais aprofundaremos a reflexão sobre os desafios e as possibilidades de uma educação histórica transformadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este artigo, retomamos nosso objetivo inicial, que consistiu em refletir sobre as possíveis contribuições dos estudos decoloniais para o ensino e aprendizagem de História, buscando romper com a lógica do capitalismo e do individualismo e contribuir para a transformação da sociedade. Acreditamos que, ao problematizar a perspectiva eurocêntrica que marca o ensino de História e apresentar outros olhares, outras histórias, visibilizando vozes historicamente silenciadas, podemos contribuir para abranger as diferentes experiências constituintes do patrimônio histórico-cultural das sociedades sem hierarquizá-las.

Para cumprir o objetivo proposto, retomamos os estudos sobre histórias do ensino de História, na história. Ao refletir sobre o movimento do ensino de História no país, buscamos contextualizar a problemática da história única e a necessidade de abordagens mais plurais e inclusivas. Identificamos mudanças e permanências, mas prevaleceu uma versão excludente, opressora e silenciadora de diversos sujeitos que fizeram e fazem parte da constituição do país.

Manteve o monopólio cultural detido pelo Norte, um ensino eurocêntrico e um olhar enviesado por estereótipos e visões pouco informadas sobre outras realidades, como, por exemplo, sobre os afrodescendentes e indígenas. Dessa forma, buscamos refletir sobre os estudos decoloniais e suas possíveis contribuições para o ensino de História. Exploramos os pressupostos teóricos da decolonialidade, aprofundando a compreensão sobre sua importância para a desconstrução de narrativas hegemônicas e a valorização de saberes subalternizados.

Por fim, analisamos a BNCC de História, buscando identificar brechas e fissuras que possibilitem explorar “outras histórias” e a construção de um currículo mais plural e representativo. Dialogamos com os conceitos-chave propostos por Bezerra (2007) — História, Processo histórico, Tempo, Sujeito histórico, Cultura, Historicidade dos conceitos e Cidadania — e apontamos como a perspectiva decolonial pode potencializar a formação crítica e a transformação social por meio do ensino de História.

Ressaltamos que a BNCC é um importante marco para as políticas públicas educacionais, mas é preciso transgredir o que está posto no documento. A transgressão, no sentido de ir além. A BNCC é o currículo nacional oficial, mas as escolas, as/os professoras/es e as/os estudantes têm papel fundamental na forma como esse currículo será desenvolvido. Nesse sentido, esses agentes ocu-

pam um espaço de resistência para novas possibilidades e contra o retrocesso. Reafirmamos a defesa da nossa proposição em inspirar os estudos decoloniais no processo de ensinar e aprender História. Dessa forma, podemos visibilizar histórias invisibilizadas e nos aproximar do lema zapatista: “Lutar por um mundo, onde outros mundos sejam possíveis!”

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo da história única. *TEDGlobal*, 2009. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br). Acesso em: 10 jan. 2024.
- BARROS, José D'Assunção. *Teoria da história*: volume I. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BERNADINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, 2016.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. *Ensino de história*: conteúdos e conceitos básicos. Rio de Janeiro: Access, 2007.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história*: ou ofício de historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 1, 10 mar. 2008.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 57, p. 45-66, abr./jun. 2014.

- CARNEIRO, Sueli. *A construção do Outro como Não Ser como fundamento do Ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1952.
- FRANCO, Aléxia; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes; GUIMARÃES, Selva. Uma análise da BNCC do ensino fundamental: historicidade, temporalidade e o debate sobre o presentismo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 1013-1030, 2018.
- GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.
- KILOMBA, Grada. *Memória da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2008.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. *Introdução à decolonialidade*. Brasília: Universidade de Brasília, 2020.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MOTA NETO, João Colares. *O silêncio sepultado: as relações interétnicas na Amazônia (1750-1830)*. São Paulo: Alameda, 2016.
- MUNANGA, Kabengele. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global, 2010.
- PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni. *Tempo histórico e tempo vivido*. São Paulo: Cortez, 2010.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2007.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- WALSH, Catherine. *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. 2013.

Artigo submetido em 23 de janeiro de 2025.

Aprovado em 10 de novembro de 2025.

