

## **Decolonizando o ensino de história: interculturalidade crítica e a lei 11.645/2008 na educação básica.**

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18446617>

Yohan Gabriel Pontes Ferreira Brito (História/Universidade Estadual da Paraíba)

Email: [profyohangabriel@gmail.com](mailto:profyohangabriel@gmail.com)

João Batista Gonçalves Bueno (História/Universidade Estadual da Paraíba)

Email: [joaobgbueno@hotmail.com](mailto:joaobgbueno@hotmail.com)

**Resumo:** O presente artigo faz uma discussão acerca do ensino de história sob o viés da decolonialidade de uma maneira crítica fazendo uma análise acerca da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que modificou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Indígena (Brasil, 1996, 2008). A temática dos povos originários traz um ensino atual com uma inclinação colonial e positivista baseado no século XIX pelo qual os indígenas não eram postos na história de fato e estavam condenados ao desaparecimento. Este estudo faz uma investigação utilizando o procedimento metodológico qualitativo por meio da revisão bibliográfica com aporte teórico em autores como *Baniwa, Monteiro, Walsh, Quijano*, entre outros.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Decolonialidade; Interculturalidade; Povos Indígenas; Lei 11.645/2008.

### **Introdução**

Pode-se compreender que a colonialidade transcende a questão de colonização dos territórios, o imperialismo ocidental realizou uma espécie de possessão nas diferentes maneiras que foram obtendo poder. Isto é, o pensamento do colonizador é de aculturar os seus subjugados, destituindo-os de seus saberes e imaginários para instaurar um pensamento europeu, dessa maneira, os subalternizando.

De acordo com o explicitado, a educação histórica vem acompanhada de questionamentos acerca do caráter político e principalmente ideológico que é trazido na questão do ensino na educação básica. Em caráter disso, há uma preocupação atual dos docentes para que haja a partir da transmissão do conhecimento histórico práticas de pensamento contra-coloniais.

Portanto, é através dessa concepção que o professor de história é visto como doutrinador, porém só está realizando o seu ofício de fazer com que a aprendizagem da historiografia seja um lugar contra-colonial e não sendo europeizado. Isto posto, a colonialidade é evidenciada por Pereira e Paim como:

O colonialismo é, portanto, datado especificamente na época moderna e teve seu fim no momento dos processos de independência dos povos latino-americanos nos séculos XVIII e XIX. Trata-se de um acontecimento histórico que se situa na origem da colonialidade e inaugura a modernidade europeia. Já a

colonialidade consiste no que Quijano chama de “novo padrão de poder mundial”, que se inicia com o colonialismo, mas se estende aos dias de hoje, na forma de uma construção de poder que se dá em escala mundial e que tem como característica principal realizar uma hierarquia dos povos com base na categoria de raça (Pereira; Paim, 2018, P.1233)

Por meio das observações realizadas por Quijano (2005) podemos entender que o sistema do mundo é confabulado através de uma mundialização do mercado e dentre ele o capitalismo como supremo e com isso, uma grande urgência de colonização na América. Desse modo, o deslocamento o qual acontece no mercado mundial com o processo de colonização faz com que o capitalismo venha a ser um novo padrão global, ou seja, nesse processo há a inclusão de vários processos e formas de trabalho sempre havendo o imenso controle.

A partir dessa etapa, a ascensão do projeto econômico faz com que haja uma hierarquização entre os países do mundo, mas uma coisa é o que chama mais atenção a categoria a qual é a referência: a raça. Pois, a concepção que se tinha de raça antes da colonização era totalmente diferente, pode-se explicitar que tal conceito começa a fazer sentido no corpo social a partir da hierarquização que construiu novas identidades como por exemplo: índios, negro, mestiço, entre outros. Quijano coloca em ênfase:

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 idéia 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)

Por conseguinte, é possível pela óptica do pesquisador detectar a ideia construída pelo viés eurocêntrico, ou seja, é através da dominação que se começa a pensar a raça como classificação social. Quando se é falado sobre *decolonialidade* especificamente na América Latina é impossível não citar o grupo modernidade/colonialidade que tem sua gênese nos anos 1990. Ballestrin (2013) explica em seu artigo que esse grupo surge como uma opção epistêmica, teórica e principalmente política, o qual é a crítica direta a colonialidade global que existe na vida do corpo social, dessa forma, se opondo a todos os tipos de colonialidade como a do saber, poder e do ser.

Destarte, um dos conceitos de extrema relevância colocado pelo grupo em questão foi o da “*colonialidade do saber*” a qual foi idealizada por meio de uma dominação da epistemologia voltada para a Europa. Existe uma crítica direcionada ao sujeito das ciências humanas que é pensada o qual o sujeito inserido com a linguagem neutra não mostra nenhuma relação de poder existente, que o distancia da realidade mundial. (Ballestrin, 2013, p.103-104). Entre os representantes do grupo de estudo em ênfase pode-se citar *Edward W. Said*, *Gayatri C. Spivak* o qual são representantes do pós-colonialismo, e como representantes dos estudos decoloniais temos *Walter D. Mignolo* e *Boaventura de Sousa Santos*.

### Ensino de História e Decolonialidade

Para que aconteça um ensino efetivo de história pelo viés da *decolonialidade*, isto é, um aprendizado baseado na real historiografia do povo brasileiro é necessário que seja realizada uma análise acerca das ausências que ocorrem na história que inclui os povos afro-indígenas no corpo social brasileiro. É relevante ser chamada a discussão acerca da relevância dos negros e indígenas na nossa história e para além disso, a inclusão de maneira efetiva nos currículos do componente curricular. Por isso, Luiz Rufino (2019) explica:

Assim, a descolonização deve emergir não somente como um mero conceito, mas também como uma prática permanente de transformação social da vida comum, é, logo, uma ação rebelde, inconformada, em suma, um ato revolucionário. Por mais contundente que venha a ser o processo de libertação, é também um ato de ternura, amor e responsabilidade com a vida. A colonização acarreta o destroçamento dos seres subordinados a esse regime, os colonizados, mas também a bestialização do opressor, o colonizador. Sobre a colonização não se ergue civilização, mas sim barbárie[...]. (Rufino, 2019, p. 11).

Portanto, como explica o pesquisador, a *decolonialidade* deve vir para educação básica não apenas como uma epistemologia, mas sim aplicado na prática. Sob uma perspectiva de mudança, uma ação de maneira revolucionária que é inconformada com a colonização vigente nos currículos dos dias atuais mesmo com a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08, um processo de libertação das amarras coloniais.

Há um apagamento dos saberes negros e indígenas na história do nosso país, a ancestralidade não é valorizada e muitas vezes “escondidas” pelos povos para que sofram menos preconceito na sociedade. Para além disso, há um novo público no sistema de ensino da educação básica que precisa ter sua identidade valorizada e não subalternizada, os povos

originários. Tais povos trazem consigo para a escola básica e também para a academia novas discussões de conjuntos de temas e também de luta por ter sua etnia respeitada na escola.

Munanga (2013) esclarece em sua obra sobre como os nossos currículos escolares são um reflexo da nossa história: “Os currículos escolares que temos atualmente são reflexos da história do país. Fundamentalmente baseiam-se na questão da dominação. Em todas as sociedades ocidentais que conhecemos, a educação é monopólio do Estado” (Munanga, 2013, p.28).

Diante disso, a BNCC (base nacional curricular comum) se torna um documento preocupante, pois, mesmo reestruturada pode-se proferir que é apenas o mesmo somente reorganizado. É fundamental que se amplie a discussão sobre a pertinência da descolonização do currículo e pensar a escola básica incluindo o debate decolonial. O impacto desse tipo de diálogo é substancial para que seja promovida a equidade entre os discentes na sala de aula fazendo uma relação com os valores que dão norte a BNCC, como detalha o currículo de São Paulo:

Promover a equidade supõe também dar respostas adequadas e com respeito ao público atendido nas modalidades da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, segundo as necessidades locais. (Currículo Paulista, 2019, p. 27)

Deste modo, Walsh (2009) coloca em sua obra a importância de se pensar políticas públicas, o neoliberalismo e o crescimento de um discurso que seja multicultural dentro de uma visão crítica. Portanto, ela coloca alguns conceitos desenvolvidos como o *interculturalismo funcional* o qual traz a ideia de necessidade das instituições sociais, a *interculturalidade crítica* é uma composição a partir do corpo social que sofreu uma subalternização histórica. A pesquisadora ainda expõe que a descolonização é uma maneira de des(aprendizagem) de desaprender o que foi imputado e de certa forma assumido pela colonização e até mesmo desumanização do ser “homem” e ser “mulher” (Walsh, 2009, p.35)

De tal forma, Rüsen (2001) faz um debate sobre os conceitos de Ciência da História e teoria da história o autor sustenta a ideia de que o historiador tem o papel de fazer uma reflexão, ou seja, a práxis do historiador tem como base a função de orientação. Dessa maneira, a reflexão sobre a função didática do historiador traz enriquecimento para a didática da história. Assim como aponta:

Entre o ensinar e o aprender história na universidade e na escola há uma diferença qualitativa, que logo se evidencia quando se promove a reflexão sobre os fundamentos do ensino escolar de maneira análoga à que se faz com a teoria da história como disciplina especializada. Com isso obtém-se um quadro dos fundamentos do ensino de história - "currículo" é o termo para designá-lo. Vê-se de imediato que esses fundamentos distinguem-se da matriz disciplinar da ciência da história em pontos essenciais [...] Por causa dessa diferença qualitativa é igualmente necessária uma disciplina científica especializada que se ocupe do ensino e da aprendizagem da história, na medida em que não são idênticos aos processos mediante os quais o conhecimento científico especializado da pesquisa histórica se efetiva: a didática da história. A questão de uma função didática especial da teoria da história pode ser circunscrita, pois, com o significado da teoria da história para a didática da história (Rüsen, 2001, p. 50-51).

As ideias propostas por Rüsen valida e faz um reconhecimento sobre o quão é fundamental existir uma didática da história que observe e analise os processos de ensino e aprendizagem. Logo, podemos dialogar com Rüsen e Shulman, o qual coloca em ênfase a questão da racionalização e ação docente. Shulman explica que isso se configura no ciclo que tem sua gênese na compreensão e termina também na compreensão, principalmente do conteúdo pedagogizado o qual tais informações envolve *compreensão, transformação, instrução, avaliação e por fim, reflexão*. O pesquisador expõe em sua obra intitulada "*The Wisdom of Practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*" acerca dessas transformações ocorridas:

Transformações, portanto, requerem alguma combinação ou ordenação dos seguintes processos, sendo que cada um deles emprega um tipo de repertório: (1) preparação (de textos específicos), incluindo o processo de interpretação crítica; (2) representação de idéias na forma de novas analogias, metáforas e demais recursos semelhantes; (3) seleções instrucionais retiradas de uma gama de métodos e modelos de ensino; (4) adaptação dessas representações para as características gerais das crianças que serão ensinadas, tanto quanto (5) uma adequação dessas adaptações aos jovens numa sala de aula específica (Shulman, 1987, p. 12-19; 2004, p. 237)

A ideia de transformação que Shulman traz nos mostra que esse é o meio que o docente realiza a produção das formas de representações, ou seja, trazendo metáforas, analogias e etc. Tendo em vista a idade e características gerais da turma, é necessário pensar em fazer uma adequação para que de fato funcione.

A ideia de interculturalidade no campo da educação na América Latina surge no século XX, vinculado aos movimentos indígenas, desse modo tais lutas tinham como objetivo fazer a escolarização ser universal. Candau (2010) explica sobre o processo que ela coloca como de reinventar a escola o qual pode-se atribuir a interculturalidade como um ponto fundamental para as discussões que se põe em questão diferenças e as igualdades para que



essas contribuições formem seres humanos que sejam respeitosos. Desse modo, Candau explicita:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como *ri - queza*. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (Candau, 2014, p. 1)

Nessa perspectiva, a autora tem algumas peculiaridades parecidas com autores como Catherine Walsh, pesquisadora com a linha epistemológica decolonial. Para além disso, segundo Candau (2008) expõe a interculturalidade de uma maneira essencialista no sentido de uma concepção de propósito o qual traz padrões extremamente limitados para que todos sigam: “[...] rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução” (Candau, 2008, p. 22).

Para Walsh (2001, p.12) não existe um entendimento comum sobre as implicações existentes na pedagogia da interculturalidade nem em que local elas se ligam com as dimensões cognitivas, procedimental e atitudinal. Através desse anagógico, na obra “*La educación intercultural en la educación.*” de 2005 a autora expõe sobre interculturalidade crítica e não crítica, ela traz em seu texto que a interculturalidade traz transformações extremamente pertinentes e a não crítica apontaria para os programas do governo neoliberal que não dão voz tampouco respeitam as particularidades das múltiplas culturas do corpo social.

Neste contexto com a promulgação da LDBEN<sup>1</sup> o qual está inserido no conjunto de políticas afirmativas para que fosse realizado uma equidade racial. O que é uma discussão que precisa ser realizada, pois tais assuntos apenas são abordados por professores de humanas, e principalmente de História. Mas, é necessário que todos os docentes abordem o tema nas suas aulas. Diante disso, na História os conteúdos que são colocados no texto da LDBEN são:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2008, p. 1).

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir

---

<sup>1</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008, p. 1).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008, p. 1).

Desse modo, é interessante colocar em evidência as leis 10.639/03 e a 11.645/08 as quais tratam de por no ensino básico a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e o ensino da história e cultura indígena. A lei expressa:

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187ª da Independência e 120ª da República.

De modo equivalente, a lei 11.645/08 vem para que seja alterada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que antes já havia sido alterada pela lei 10.639/03, tentando realizar a superação de discriminações sociais, raciais, e culturais. Silva (2014) coloca em ênfase acerca dessa busca:

[...] de um conjunto de mudanças provocadas pelas mobilizações da chamada sociedade civil, os movimentos sociais. São conquistas pelo reconhecimento legal dos direitos específicos e diferenciados em anos recentes, quando observamos a organização sociopolítica no Brasil. Nas últimas décadas, portanto, em diversos cenários políticos, os movimentos sociais com diferentes atores conquistaram e ocuparam seus espaços reivindicando o reconhecimento e o respeito à sociodiversidade. (Silva, 2014, p. 21-22)

É buscando a equidade por meio de mudanças no corpo social assim como expõe Silva principalmente através da legislação, porém, é necessário a aplicação efetiva para que realmente funcione. E para que isso realmente seja eficaz, é necessário que os professores

tenham uma formação continuada para que dessa forma se tornem capacitados e apliquem a lei na educação básica.

Schwarcz (1988) historiadora, antropóloga e grande estudiosa das relações étnico raciais no Brasil, Lília tem uma óptica e afirma que é na intimidade e de fato na informalidade que se consolida as especificidades do que é ser brasileiro, e é onde mora o mito da boa convivência e da democracia racial. “[...] fez da desigualdade uma etiqueta internalizada e da discriminação um espaço não formalizado” (Schwarcz, 1988, p. 184).

O mito da democracia racial popularizado por Freyre em sua obra “Casa Grande & Senzala” (1933) nas primeiras décadas do século XX, é uma noção bastante romantizada das relações raciais no Brasil e, infelizmente, é uma concepção ainda atual no corpo social. Sendo assim, o chão da escola como um espaço que é de todos - ao menos na teoria- vive diversos conflitos para enfrentar as discriminações racistas, de gênero, entre outras. A nossa história suscita para haja uma reparação na contemporaneidade, é necessário que seja contruído uma justiça histórica para com o povo negro e indígena que foi tão excluído e discriminado durante todo o processo de historicidade.

O modelo de ensino de história seguido por muitas escolas até os dias atuais é eurocêntrico, não existe um espaço considerável para a pluralidade e diversidade étnico-racial nesse contexto, logo, os povos indígenas e afro-brasileiros são invisibilizados ou pior: colocados como folclore. Como aponta Ziliotto:

Então qual seria o lugar ocupado pela História das Áfricas dos povos afro-brasileiros? [...] Nossa construção disciplinar está carregada de um contexto de produção da modernidade que aqui entendemos como o outro lado da colonialidade. Ou seja, os parâmetros que definem o que deve ser ensinado, como se ensinar e para que ensinar tem íntima relação com os cânones ocidentais. (Ziliotto 2016, p. 52)

Pensando na óptica de Ziliotto, é de conhecimento geral que o componente curricular de história ao menos no Brasil da contemporaneidade predominantemente com a epistemologia do homem branco europeu, ou seja, a partir disso narrativas históricas como a dos povos originários foram subalternizadas e silenciadas. Refletindo sobre as populações indígenas dentro da construção de nação, Meyer (2017) explica que:

Nega-se a inserção do protagonismo de povos e culturas que não se vinculam a estruturanarrativa europeia em suas próprias histórias. Outra consequência do não deslocamento das narrativas eurocênicas é a destituição da dignidade da memória de outras identidades e o não reconhecimento dos vínculos sociais que amarram as



sociedades indígenas a outras culturas no presente. Essas práticas de exclusão são resultados e ao mesmo tempo resultam em duas formas de genocídio: o epistemicídio e a morte física que perenizam a violência colonial. (Mayer, 2017, p. 21).

Logo, é possível observar como os autores citados fazem um debate sobre como ensinar história é difícil diante da atual situação de subalternização de histórias e culturas do povo brasileiro, mas também nos dá esperança quando percebemos que tais povos não se deram por vencido e sim, por meio de movimentos sociais lutaram contra a branquitude a história eurocentrada e conseguiram avanços como a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas públicas e privadas do Brasil.

Tal código trouxe para o corpo social transformações diante a história, possibilitou que os discentes da educação básica conhecessem a fundo a cultura africana e indígena a qual apenas cientes de estereótipos. Tais diretrizes nos traz além de uma educação étnico-racial mas a incorporação de conteúdos africanos e afro-brasileiros em nosso currículo, assim como profere Gomes:

a discussão sobre a África e a cultura africana e afro-brasileira encontra em um campo mais amplo: a educação para as relações étnico-raciais. Talvez seja essa a novidade mais interessante que as diretrizes trazem. A discussão sobre a questão africana e afro-brasileira só terá sentido e eficácia pedagógica, social e política se for realizada num contexto de educação para as relações étnico-raciais (Gomes, 2013, p. 81).

Diante do exposto pela autora, ela também revela que se a lei não for bem executada pode nos trazer alguns erros que é necessário evitar tendo em vista uma educação antirracista, um bom exemplo disso é apenas fazer eventos em alusão a cultura negra em novembro, o qual é comemorado o mês da consciência negra e como já falado anteriormente, apenas os professores de história ou humanas no geral tratar do assunto, quando o ideal é todos os docentes abordarem em suas aulas. Ser antirracista é um dever de TODOS. Gomes reitera o que foi tratado:

a interpretação equivocada da lei também pode resultar em ações desconexas nas escolas que tendem a folclorizar a discussão sobre a questão racial como, por exemplo, chamar um grupo cultural para jogar capoeira, sem nenhuma discussão com os alunos/as sobre a corporeidade negra; realizar uma vez por ano um desfile da beleza negra, sem conectar a uma discussão mais profunda sobre a estética afro-brasileira; colocar os alunos/as da educação infantil para recortar pessoas negras de revistas étnicas e realizar trabalhos em sala ou enfeitar o mural da escola sem problematizar o que significa a presença dos negros na mídia; chamar os jovens do hip hop para participar de uma comemoração na escola, desconsiderando os alunos e alunas da própria instituição escolar neste movimento;

tratar o dia 20 de novembro como mais uma data comemorativa, sem fazer articulação com uma discussão sobre o processo de lutas e resistências negras. (Gomes, 2013, p. 86).

A partir do que foi discutido, é evidenciado que para haver a prática funcional da educação para as relações étnico-raciais é substancial que todos nós enquanto docentes devemos nos reeducar e de certa forma realizar uma reestruturação das nossas deliberações para que não possamos cair no equívoco. É indispensável desconstruirmos propostas pedagógicas e mostrar suas fragilidades em todas as dimensões, como histórica, social, política, afetiva, entre outras. O colonizador acaba destruindo o imaginário do colonizado, o colocando como subalterno, assim como afirma Oliveira:

o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõem novos. Opera-se então a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus. Essa operação pode se realizar sob várias formas como pela sedução, pela cultura colonialista e o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, lizando uma verdadeira aspiração pela cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente do europeu, mas também daqueles do conjunto dos educados sob sua hegemonia. (Oliveira, 2012, p. 50)

A colonialidade ocupa de forma brutal pois faz com que os discentes acreditem que o único pensamento válido e correto é o europeu. E é necessário a mudança em relação a esse pensamento colonial pois assim como Oliveira (2012, p. 54), “operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da divisão racial do trabalho. Do salário, da produção cultural e dos conhecimentos”.

### Considerações finais

Portanto, a análise realizada ao longo da pesquisa revela a urgência de uma reconfiguração epistemológica no ensino de História, no que se diz especial ao contexto da educação básica do país em questão. Desse modo, a partir da perspectiva decolonial os pensadores trazem uma ruptura com os paradigmas eurocêntricos que historicamente marginalizaram os saberes e as experiências dos povos afro-brasileiros e indígenas. A promulgação das legislações 10.639/03 e 11.645/08 é um marco legal significativo, mas sua eficácia depende da implementação crítica e comprometida por parte dos docentes.

A colonialidade do saber, conforme é realizado uma discussão por Quijano, Walsh, Candau e outros autores, ainda é um obstáculo estrutural à construção de uma educação plural, equitativa e de fato democrática. O currículo escolar, ainda marcado por uma racionalidade ocidental, precisa ser tensionado e ressignificado a partir de práticas pedagógicas que mostrem a valorização, a interculturalidade crítica e promovam o protagonismo dos sujeitos subalternizados.

Por fim, é substancial entender que a descolonização do ensino de História não se trata somente de uma demanda acadêmica, mas sim de um compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa, plural e consciente de sua própria história. A escola, como espaço de disputa simbólica, deve assumir seu papel de promover uma educação que respeite e valorize a pluralidade brasileira, contribuindo para a superação das desigualdades e para o fortalecimento das identidades coletivas e equidade no corpo social.

### Referências:

AZEVEDO, Veruschka de Sales. A descolonização e a decolonialidade como possibilidades na construção do ensino de história na escola básica. In: **Ensino de História e currículo em tempos torpes: leituras e reflexões**. 2019.

BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, Brasília, maio-agosto 2013, p. 89-117.

BANIWA, Gersem. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano**, v. 34, p. 18-21, 2013.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e Cultura Indígena. **Protagonismo indígena na história**, p. 231-285, 2016.

\_\_\_\_\_. Decolonialidade, Ensino e povos indígenas: uma reflexão sobre a Lei nº 11.645.

**SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Lugares dos historiadores: velhos e novos historiadores**, v. 28, 2015.

BROCARD, Daniele; TECCHIO, Caroline. Olhares para a História: pós-colonialismo, estudos subalternos e decolonialidade. **RELACult**, v. 3, 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. A diferença está no chão da escola. In: **COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES**, 4; **COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES**, 8. 2008, Florianópolis. Anais[...] Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. p. 240-255.

\_\_\_\_\_. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

\_\_\_\_\_; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr., 2010.

DA SILVA, Gilberto Ferreira. **Formação de professores e interculturalidade: uma revisão de literatura**. 2013.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial nas escolas: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de história, diálogo intercultural e relações étnico-raciais. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 1, p. 59-77, 2017.

MEYER, André Felipe. **Um click na Tekoá: elaboração de um site de produção de narrativas audiovisuais através de fontes guarani**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). UDESC, Florianópolis,

2017.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de**, v. 1, n. 2, 1995.

MUNANGA, Kabengele. Políticas curriculares e descolonização dos currículos: a lei 10.639/03 e os desafios para a formação de professores. **Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 1, jan./jul. 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

PAIM, Elison Antonio; DE SOUZA, Odair. Decolonialidade e interculturalidade: pressupostos teórico-metodológicos para a educação das relações étnicorraciais no ensino de História. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 45, p. 90-112, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. O pensamento decolonial e o ensino de História. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 45, p. 11, 2018.

\_\_\_\_\_; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, 2018.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: **CLACSO**, 2005.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais – Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: **Clacso**, pág. 107-126, 2005.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RÜSEN, Jorn. **Razão Histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

SCHÜTZ, Kerollainy Rosa. **A Lei 11.645/2008 e a História Indígena no contexto dos cursos de graduação em História das universidades públicas em Florianópolis (2006-2018): reflexões e perspectivas**. 2019.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Nem Preto nem Branco, Muito pelo Contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, Lília Moritz (Org.). **História da Vida Privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. vol. 4. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SHULMAN, Lee S. (Editado por Suzanne M. Wilson). **The Wisdom of Practice: essays on teaching, learning, and learning to teach**. São Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. In: **Seminário Educação, Relações Raciais e Multiculturalismo: Comunidades Tradicionais e Políticas Públicas – SEREM**. UDESC, 5., 15-18 mai 2014, Florianópolis.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: insurgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. **La educación intercultural en la educación**. Lima: Ministerio de Educación, mimeografado, 2005.

\_\_\_\_\_. Significados y políticas conflictivas. **Revista Nueva Sociedad** (Caracas), 165, enero-febrero, pp. 121-133, 2001.

\_\_\_\_\_; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 83-83, 2018.

ZILIOTTO, Bruno. **Provocações crônicas: a construção de um site educativo para repensar a escola, a disciplina de História e as Áfricas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). UDESC, Florianópolis, 2016.