

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

**DISSERTAÇÃO**

**“O giro no centro”: o pensamento decolonial como uma possibilidade  
temática para o ensino de história e geografia**

**Álvaro Santo Donegá Júnior**

**2023**



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

**“O GIRO NO CENTRO”: O PENSAMENTO DECOLONIAL COMO UMA  
POSSIBILIDADE TEMÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E  
GEOGRAFIA**

ÁLVARO SANTO DONEGÁ JÚNIOR

Sob a orientação da Professora Doutora  
Geny Ferreira Guimarães

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado  
Profissional em Ensino de História – ProfHistória – da  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como  
requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

*O presente trabalho foi realizado com apoio da  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível  
Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001  
This study was financed in part by the Coordenação de  
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
(CAPES) – Finance Code 001*

Seropédica - RJ  
Dezembro de 2023

*Para Laura,  
minha companheira,  
meu chão,  
meu céu.  
Por toda leitura,  
por toda escuta,  
por todo caminho.  
Pelo giro e pelo centro.*

## FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D681"

Donegá Júnior, Álvaro Santo, 1995-  
"O giro no centro": o pensamento decolonial como  
uma possibilidade temática para o ensino de história e  
geografia / Álvaro Santo Donegá Júnior. - Seropédica,  
2023.

101 f.

Orientadora: Geny Ferreira Guimarães.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino  
de História, 2023.

1. Giro decolonial. 2. Ensino de história. 3.  
Ensino de geografia. 4. História temática. 5.  
Eurocentrismo. I. Guimarães, Geny Ferreira, 1970-,  
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História  
III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA



TERMO N° 337/2024 - PROFHIST (12.28.01.00.00.79)

N° do Protocolo: 23083.023700/2024-81

Seropédica-RJ, 15 de maio de 2024.

Discente: ÁLVARO SANTO DONEGÁ JÚNIOR

DISSERTAÇÃO submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE EM ENSINO DE HISTÓRIA, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Curso de MESTRADO, área de concentração Ensino de História

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 22 de dezembro de 2023

**Dr. ANTONIO CARLOS VITTE, UNICAMP** Examinador Externo à Instituição

**Dra. FABIANA DE MOURA MAIA RODRIGUES, UFRRJ** Examinadora Interna

**Dra. GENY FERREIRA GUIMARAES, UFRRJ** Examinadora Interna

*Documento não acessível publicamente*

*(Assinado digitalmente em 15/05/2024 08:53)*

FABIANA DE MOURA MAIA RODRIGUES

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptES (12.28.01.00.00.86)

Matrícula: ###834#9

*(Assinado digitalmente em 12/06/2024 10:55)*

GENY FERREIRA GUIMARAES

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CTUR (12.28.01.30)

Matrícula: ###532#2

*(Assinado digitalmente em 22/05/2024 15:08)*

ANTONIO CARLOS VITTE

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ###.###.458-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **337**, ano: **2024**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **15/05/2024** e o código de verificação: **66380451ee**

## **AGRADECIMENTOS**

Esta dissertação não seria possível sem o esforço de muitas pessoas às quais sou eternamente grato. Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora, que nunca desistiu de mim e sempre me defendeu nos percalços da vida acadêmica em quatro anos que estivemos juntos como orientando e orientadora. Mais do que isso, agradeço a ela por ter sido, para mim, uma amiga, uma representante, uma defensora, uma conselheira e, acima de tudo, um espelho dos valores e das virtudes necessárias para ser um professor que transita do chão de sala mais batido ao trabalho intelectual mais complexo sempre com serenidade, destreza e paixão. Sem ela, esse trabalho não existiria e, graças a ela, hoje sou um professor e uma pessoa melhor.

Agradeço também à minha família que sempre me incentivou para concluir esse mestrado. À minha mãe e às minhas irmãs, agradeço pelo apoio incondicional para concretizar esse objetivo e por serem os pilares que ajudam a sustentar minha existência, desde sempre. Agradeço também à minha sobrinha que, embora ainda muito nova, sempre me incentivou e compreendeu o esforço do tio. Sem o auxílio delas, esse trabalho não se realizaria.

Agradeço também a todos os professores que tive contato durante a realização do mestrado do ProfHistória, nas mais diversas instituições do Rio de Janeiro, na UERJ, na UFRJ, na PUC e, claro, na UFRRJ. Em especial, agradeço à professora Fabiana de Moura Maia Rodrigues, da UFRRJ, que de prontidão se solidarizou com o meu caso e que aceitou compor a banca desse mestrado, sempre com observações pertinentes, necessárias e honestas.

Agradeço também a outros professores que me auxiliaram na realização desse mestrado e a quem tenho a alegria de contar como amigos. Em primeiro lugar, ao professor Antonio Carlos Vitte, meu orientador de longa data e companheiro desde meus primeiros dias na UNICAMP, a quem tive a honra de contar na banca desse mestrado. Também agradeço a todos os professores que foram meus companheiros de turma do ProfHistória da UFRRJ e também aos colegas de trabalho da EMEF/EJA Odila Maia Rocha Brito, da Prefeitura de Campinas, que sempre me incentivaram. Por fim, o agradecimento mais especial dedico a todos os alunos que tive na minha trajetória como professor, pois foi por causa deles que esse trabalho foi idealizado, elaborado e realizado.

## **RESUMO**

“O GIRO NO CENTRO”: o pensamento decolonial como uma possibilidade temática para o ensino de história e geografia

Este trabalho tem como principal objetivo analisar como o pensamento decolonial do grupo modernidade/colonialidade pode ser uma possibilidade temática para o ensino de história e de geografia. Para tanto, pretende-se, em primeiro lugar, compreender as origens, as críticas e as características fundamentais do pensamento decolonial do grupo modernidade/colonialidade, afim de se analisar de que modo ele pode apresentar potencialidades para o ensino de história e de geografia, especialmente através da crítica ao eurocentrismo das periodizações e das regionalizações utilizadas no ensino dessas disciplinas. A expressão “o giro no centro” revela, assim, a proposta de que o giro decolonial pode ser analisado tanto pelo ensino de história quanto pelo ensino de geografia, de forma que o pensamento decolonial pode ser colocado no “centro” do ensino dessas disciplinas, ao mesmo tempo em que pode causar nelas um “giro”, uma virada, uma mudança, justamente porque coloca em xeque alguns fundamentos eurocêntricos que as definem. Pretende-se, assim, tensionar criticamente a maneira como a história e a geografia podem dialogar, tendo a decolonialidade como fio condutor de tal tensionamento, na defesa da promoção da interdisciplinaridade e do combate ao eurocentrismo. Por fim, como forma de produto, iremos propor a possibilidade de uma sequência didática, em torno do “giro decolonial” e com base na “história temática”.

**PALAVRAS-CHAVE:** giro decolonial, ensino de história, ensino de geografia, história temática, eurocentrismo

## **ABSTRACT**

“THE TURN AT THE CENTER”: decolonial thought as a thematic possibility for teaching history and geography

This work's main objective is to analyze how the decolonial thinking of the modernity/coloniality group can be a thematic possibility for the teaching of history and geography. To this end, the aim is, firstly, to understand the origins, criticisms and fundamental characteristics of the decolonial thinking of the modernity/coloniality group, in order to analyze how it can present potential for teaching history and geography, especially through criticism of the eurocentrism of periodizations and regionalizations used in teaching these subjects. The expression “the turn at the center” thus reveals the proposal that the decolonial turn can be analyzed both by teaching history and by teaching geography, so that decolonial thinking can be placed at the “center” of the teaching of these disciplines, at the same time that it can cause a “turn”, a turnaround, a change in them, precisely because it calls into question some eurocentric foundations that define them. The aim is, therefore, to critically tension the way in which history and geography can dialogue, with decoloniality as the guiding thread of such tension, in defense of the promotion of interdisciplinarity and the fight against eurocentrism. Finally, as a form of product, we will propose a possibility of a didactic sequence, around the “decolonial turn” and based on “thematic history”.

**KEYWORDS:** decolonial turn, history teaching, geography teaching, thematic history, eurocentrism



## RESUMEN

“EL GIRO AL CENTRO”: el pensamiento decolonial como posibilidad temática para la enseñanza de la historia y la geografía

El principal objetivo de este trabajo es analizar cómo el pensamiento decolonial del grupo modernidad/colonialidad puede ser una posibilidad temática para la enseñanza de la historia y la geografía. Para ello, se pretende, en primer lugar, comprender los orígenes, las críticas y las características fundamentales del pensamiento decolonial del grupo modernidad/colonialidad, con el fin de analizar cómo puede presentar potencial para la enseñanza de la historia y la geografía, especialmente a través de la crítica de la eurocentrismo de periodizaciones y regionalizaciones utilizadas en la enseñanza de estas materias. La expresión “el giro al centro” revela así la propuesta de que el giro decolonial puede ser analizado tanto desde la enseñanza de la historia como desde la enseñanza de la geografía, de modo que el pensamiento decolonial pueda situarse en el “centro” de la enseñanza de estas disciplinas, al mismo tiempo que puede provocar un “giro”, un vuelco, un cambio en ellos, precisamente porque pone en tela de juicio algunos fundamentos eurocéntricos que los definen. Se trata, por tanto, de tensar críticamente el modo en que historia y geografía pueden dialogar, con la decolonialidad como hilo conductor de dicha tensión, en defensa de la promoción de la interdisciplinariedad y la lucha contra el eurocentrismo. Finalmente, a modo de producto, propondremos una posibilidad de una secuencia didáctica, en torno al “giro decolonial” y basada en la “historia temática”.

**PALABRAS CLAVE:** giro decolonial, enseñanza de la historia, enseñanza de la geografía, historia temática, eurocentrismo

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

M/C – Modernidade/Colonialidade

PUC – Pontifícia Universidade Católica

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Exemplo de modelo de sequência didática problematizadora.....	89
Tabela 2 – Uma sequência didática problematizadora com a temática do pensamento decolonial.....	91

## SUMÁRIO

Introdução .....	12
Capítulo 1. O pensamento decolonial: origens, características e críticas.....	14
1.1. Origens.....	14
1.2. Características .....	21
1.3. Críticas. ....	35
Capítulo 2. A decolonialidade como tema: suas potencialidades para o ensino de história e de geografia.....	47
2.1. A decolonialidade como tema para o ensino via História Temática.....	47
2.2. As potencialidades para o ensino de História.....	54
2.3. As potencialidades para o ensino de Geografia. ....	60
Capítulo 3. O “giro no centro”: uma possibilidade de sequência didática com a temática do pensamento decolonial. ....	81
Considerações finais. ....	94
Referências .....	95

## Introdução

Essa dissertação é fruto da minha trajetória pessoal e acadêmica enquanto estudante e professor. Quando ingressei na graduação em ciências sociais na UNICAMP, já me imaginava um professor. Na minha formação, cursei matérias nas áreas de filosofia, economia e história, mas foi pela geografia que me apaixonei. Pouco tempo depois, então, resolvi cursar minha segunda graduação, em geografia, enquanto obtinha a especialização das ciências sociais, em sociologia e antropologia. Minha trajetória me permitiu estabelecer várias conexões entre essas áreas, mas ainda sentia que existia uma lacuna, pois me imaginava professor, mas tive pouco contato com a pedagogia nas licenciaturas em geografia e em ciências sociais.

Em todas essas áreas do saber das humanidades, um aspecto sempre me chamou a atenção: o eurocentrismo. A quantidade de textos de autores europeus era sempre superior à de brasileiros ou latino-americanos; as temáticas também eram voltadas à Europa, com a desculpa infame das ciências sociais terem surgido nesse continente; e, inclusive, por vezes, o arcabouço teórico eurocêntrico era utilizado para analisar a realidade brasileira ou latino-americana. Na minha opinião, isso ocorria em todas as áreas do saber das humanidades das quais me aproximei: sociologia, antropologia, geografia e, também, história.

Quando concluí minhas graduações e me tornei professor, tentei, então, colocar em prática essas duas bandeiras que defendo: o combate ao eurocentrismo e o estímulo à interdisciplinaridade. Essa luta pode (e deve) ser feita em todas as matérias das humanidades do ensino básico: sociologia, filosofia, geografia e, é claro, história. Ou seja, o problema do eurocentrismo não se restringe a uma fronteira disciplinar.

Por isso, desde que ingressei no mestrado em ensino de história, tentei realizar uma aproximação entre a história e a geografia em todas as matérias cursadas, justamente por entender que o ensino de ambas as disciplinas tem partes de suas dificuldades e de seus desafios oriundos do eurocentrismo. Assim, minha intenção sempre foi escrever sobre algo que aproximasse a história com a geografia, visão compartilhada pela minha orientadora, também geógrafa.

Evidentemente que essa crítica eurocêntrica e essa aproximação interdisciplinar podem ser feitas das mais diversas maneiras, mas foi no pensamento decolonial que encontrei a possibilidade que procurava para realizar esse objetivo. A premissa básica que orienta este trabalho, então, é simplesmente a ideia de nos perguntarmos: “como seria o ensino de história e de geografia se procurássemos colocar o giro decolonial no lugar central outrora ocupado pelo eurocentrismo?”. Não se trata de uma prepotência, tampouco de uma substituição, mas somente, como indica o título, de uma possibilidade.

A expressão “o giro no centro” revela, assim, a proposta de que o giro decolonial pode ser analisado tanto pelo ensino de história quanto pelo ensino de geografia, de forma que o pensamento decolonial pode ser colocado no “centro” do ensino dessas disciplinas, ao mesmo tempo em que pode causar nelas um “giro”, uma virada, uma mudança. Pretende-se, portanto, tensionar criticamente a maneira como a história e a geografia podem dialogar, tendo em vista também, que as diversas armadilhas eurocêntricas estão presentes, inclusive, na defesa das fronteiras disciplinares. Ou seja, o giro no centro é uma possibilidade temática para o ensino de história e geografia, ambas, por assim dizer, conectadas e recentradas, numa imbricação decolonial.

A fim de se obter essa reorientação, essa dissertação se divide em três capítulos. O primeiro tem como objetivo traçar um panorama geral do pensamento decolonial do grupo modernidade/colonialidade, apontando suas origens e as principais características desse pensamento, uma vez que se trata de uma teoria bastante fecunda e complexa, e que se propõe a ser uma teoria crítica, de modo que é imprescindível apontar a quais fatores da modernidade e da colonialidade essa crítica se dirige, a fim de elaborar uma síntese do pensamento decolonial. O segundo analisa de que maneira o pensamento decolonial pode contribuir como um tema central para o ensino de história e de geografia. A partir do conceito de “giro decolonial”, o objetivo é mostrar como essa virada pode alterar os próprios paradigmas das ciências histórica e geográfica e, por conseguinte, seus ensinamentos. Por fim, o terceiro e último capítulo consiste no produto dessa pesquisa que é uma sequência didática com a temática do pensamento decolonial, isto é, uma sugestão de como os conceitos propostos pelo pensamento decolonial podem ser incorporados e sequenciados numa proposta de aulas para o ensino de história e de geografia.

## **Capítulo 1 - O pensamento decolonial: suas origens, suas características e suas críticas**

O primeiro capítulo tem como objetivo traçar um panorama geral do pensamento decolonial do grupo modernidade/colonialidade, apontando suas origens, suas características e suas críticas. Dessa forma, pretende-se apresentar, sucintamente, as principais correntes que originaram esse pensamento e algumas de suas características fundamentais, uma vez que se trata de uma teoria bastante fecunda. Além disso, o pensamento decolonial desse grupo se propõe a ser uma teoria complexa, de modo que é imprescindível apontar a quais fatores da modernidade e da colonialidade essa crítica se dirige, a fim de elaborar uma síntese das mais diversas decolonialidades. Em suma, portanto, as análises aqui feitas de suas raízes e de seus atributos estão interligadas porque é necessário compreender como o grupo se difere das teorias que o antecederam, mas também de que maneira as criticam, buscando uma visão geral do pensamento decolonial do grupo modernidade/colonialidade.

### **1.1 – Origens**

De início, é importante ressaltar que “sempre houve lutas concretas e formulações de pensamento que tinham como horizonte a superação do colonialismo e da colonialidade. Portanto, o pensamento descolonial não se restringe ao debate contemporâneo do ‘giro decolonial’, ele tem uma longa trajetória histórica” (Cruz, 2017, p. 24). Conforme os próprios autores do movimento relatam,

o giro decolonial implica fundamentalmente, primeiro, uma mudança de atitude no sujeito prático e de conhecimento, e logo, a transformação da ideia ao projeto da descolonização. O giro decolonial, no primeiro sentido, e a ideia da descolonização são provavelmente tão antigos como a própria colonização moderna (Maldonado-Torres, 2007, p. 159).

Ou seja, para apontar as origens do pensamento decolonial é preciso elucidar que elas se iniciam com o próprio processo de colonização, pois, mesmo que com termos diferentes, sempre houve ações e movimentos de resistências, como o abolicionismo e outras revoltas, por exemplo. Ao longo de séculos,

então, esse pensamento foi se formando, especialmente através das práticas anticoloniais, isto é, a teoria decolonial decorre da prática e não o contrário, uma vez que “a referência para a decolonialidade são os movimentos sociais – especialmente indígenas e afrodescendentes na América Latina. A decolonialidade considera a desumanização e as lutas dos povos historicamente subalternizados para, então, construir outros modos de viver” (Araujo e Paim, 2018, p. 6).

Oriundos da prática, então, os argumentos contra a colonização formaram várias teorias pós-coloniais, isto é, com o final do processo histórico de colonização, sendo que “mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado” (Ballestrin, 2013, p. 91). Toda argumentação pós-colonial possui, assim, semelhanças, como a defesa do lado colonizado, evidentemente, mas também algumas diferenças que cumprem ser analisadas porque evidenciam as origens do pensamento decolonial do grupo modernidade/colonialidade.

Desse modo, partimos da referência de que existem

pele menos três fases do pós-colonialismo. Os escritos pós-coloniais precursores possuíram uma forte ligação com o anticolonialismo revolucionário, com as lutas de libertação nacional e com os movimentos de independência, sobretudo na África e na Ásia. Aquilo que podemos chamar de um ‘pós-colonialismo anticolonial’ reuniu intelectuais, ativistas e lideranças, deixando uma produção dispersa, não necessariamente acadêmica, institucionalizada e disciplinada. Na condição pós-colonial, em um sentido temporal estrito, o neocolonialismo começava a ser debatido, sobretudo, como entrave da verdadeira descolonização [...] com influências da psicanálise, do pan-africanismo, do pensamento afrodiaspórico e do marxismo revolucionário, a questão da identidade já ali aparecia como fundamental na problematização do colonizado versus colonizador e do racismo a serviço do colonialismo (Ballestrin, 2017, p. 509).

A primeira fase dos escritos pós-coloniais coincide, portanto, com as lutas pela descolonização, especialmente a da chamada “África francesa”, de forma que “existe um entendimento compartilhado sobre a importância, atualidade e precipitação da chamada ‘tríade francesa’, Cesaire, Memmi e Fanon” (Ballestrin, 2013, p. 92), autores esses que se destacam tanto pelos seus escritos quanto pelas suas efetivas lutas políticas.

Já a segunda fase, por sua vez, teria surgido quando “o ‘pós-colonialismo canônico’ ou ‘pós-estrutural’ foi inaugurado em 1978, com a obra definitiva de



Edward Said: Orientalismo, cujo projeto consistiu em demonstrar [...] a invenção do Oriente pelo Ocidente como um estereótipo estratégico para a manutenção do poder colonial e imperial europeu” (Ballestrin, 2017, p. 209). A distinção das fases, portanto, se dá pela cronologia, uma vez que foram nas décadas seguintes à descolonização africana e asiática que tal teoria se consolidou.

Desse modo, “de forma paralela, é indispensável apresentar outro movimento que acabou por reforçar o pós-colonialismo como um movimento epistêmico, intelectual e político. Na década de 1970, formava-se no sul asiático o Grupo de Estudos Subalternos” (Ballestrin, 2013, p. 92). Subsequentemente, “na década de 1980, o debate pós-colonial foi difundido no campo da crítica literária e dos estudos culturais na Inglaterra e nos Estados Unidos, cujos expoentes mais conhecidos no Brasil são Homi Bhabha (indiano), Stuart Hall (jamaicano) e Paul Gilroy (inglês)” (Ballestrin, 2013, p. 93).

Assim, também é importante assinalar que

a principal diferença entre os estudos pós-coloniais e os descoloniais parece radicar no fato de que, enquanto os estudos pós coloniais se baseiam intelectuais europeus eurocêntricos (Jacques Lacan, Michel Foucault, Jacques Derrida) para criticar as linhagens colonialistas do saber e da política (tal como a maioria dos intelectuais se baseia em Homi Bhabha ou Gayatri Spivak), os estudos descoloniais promovem vozes subalternas. Isso lhes permite levar a cabo uma intervenção epistemológica que costuma estar ausente nos estudos pós-coloniais (Santos, 2022a, p. 25).

Todas essas influências foram importantes para o pensamento decolonial do grupo modernidade/colonialidade, mas, aqui, cumpre destacar, então, a primeira diferença fundamental, uma vez que “enquanto os estudos pós-coloniais ocuparam-se principalmente do colonialismo na África e na Ásia e, os estudos descoloniais mantiveram o foco predominante no colonialismo das Américas” (Santos, 2022a, p. 25). Ou, em outras palavras,

a corrente teórica do pensamento decolonial aproxima-se da perspectiva do pós-colonialismo, mas diferencia-se deste campo, entre outros aspectos, justamente por se configurar como teoria elaborada a partir de outro lócus de enunciação: a América Latina, um espaço-tempo constituído a partir de experiências históricas forjadas no colonialismo dos séculos XVI ao XIX e capitaneados por Espanha e Portugal (Quental, 2013, p. 47).

Assim, o pensamento decolonial latino-americano por si só seria muito mais antigo do que as teorias surgidas com as lutas independentistas dos continentes africano e asiático, uma vez que “as narrativas decoloniais nascem

em solo latino-americano nas guerras independentistas, porém, naquele tempo, ainda incapaz de uma crítica sólida ao projeto moderno iluminista, daí que opto por chamar a produção intelectual que antecede o diálogo com o pós-estruturalismo de pensamento anti-colonial, e não, na precisão do termo, decolonial” (Miglievich-Ribeiro, 2016, p. 118).

A questão do prefixo, portanto, se “anti”, “pós” ou “de”, junto ao sufixo que o adjetiva, “colonial”, tem sua relevância na medida em que “o pensamento de(s)colonial nasce de uma multiplicidade de influências teóricas [...] a de(s)colonialidade tem origens que remontam ao pensamento pós-colonial europeu e/ou “diaspórico” (Haesbaert, 2021, p. 90). Porém, “a abordagem de(s)colonial surge, ao mesmo tempo, sob forte influência e em contraste com o pós-colonialismo” (Haesbaert, 2021, p. 93), isto é, a teoria pós-colonial influenciou a decolonial, mas existem semelhanças e diferenças entre ambas, além da questão da localização, uma vez que os escritos pós-coloniais pouco ou nada versavam sobre a América, de modo que, em suma, “os estudos pós-coloniais são anteriores aos estudos descoloniais; até certo ponto, os segundos respondem ao que é percebido como deficiências dos primeiros” (Santos, 2022a, p. 20).

Isso não invalida, porém, a importância dos estudos pós-coloniais, uma vez que sua relevância se encontra no fato de que

os estudos pós-coloniais retomam as experiências africanas, ameríndias e asiáticas e as inserem na produção de teorias sociais sobre o mundo. Isto significa que não se constituem simplificadoramente em uma teoria social das periferias. Ora, a virada pós-colonial desconstrói todos os binômios modernos, revelando, assim, o caráter espúrio da dicotomia centro-periferia. Os estudos pós-coloniais valem-se, para isso, de inéditas correntes intelectuais, desde a crítica literária e artística a psicanálise e a crítica psiquiátrica, dos estudos da raça e das diásporas (critical race studies), da diferença sexuada (feminismo, queer) aos estudos subalternos (subaltern studies), valorizando os inúmeros tipos de intercâmbios (public culture), que expandem e/ou refutam os métodos e os resultados a que as ciências humanas então consagradas teriam chegado, uma vez que a virada pós-colonial explicita sobretudo a hibridez/transculturação/trânsitos das produções intelectuais (Miglievich-Ribeiro, 2020, p. 89-90).

Ou seja, uma primeira contribuição da teoria pós-colonial para a decolonial está na desconstrução de algumas das dualidades modernas. Ademais, ambas as correntes têm em comum as múltiplas influências e áreas de abrangência interdisciplinares de suas teorias. Desse modo, a principal

distinção está, de fato, na raiz latino-americana do pensamento decolonial, uma vez que “em certa medida, as considerações levantadas pela corrente teórica do pensamento colonial são tributárias de outras linhas de pensamento latino-americanas, como, por exemplo, a teoria da dependência, surgida nas décadas de 1950 e 1960, no âmbito dos debates da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)” (Quental, 2013, p. 48).

Todavia, a influência da teoria da dependência não invalida outras características do grupo, porque “para além dos aportes levantados pela teoria da dependência, centrados, sobretudo, em análises de dimensões econômicas e políticas, a corrente teórica do pensamento decolonial busca problematizar as estruturas de dominação herdadas do período colonial, considerando também as dimensões simbólicas e subjetivas deste processo” (Quental, 2013, p. 49).

Nesse sentido, o pensamento decolonial trata-se de um acréscimo para a teoria da dependência, uma vez que elucida outros fatores da colonização, já que

a teoria da dependência, por exemplo, foi importante para mostrar as desigualdades estruturais na relação centro-periferia e revelou o caráter assimétrico do subdesenvolvimento e sua lógica adaptativa subordinada às economias centrais capitalistas. Sob a hegemonia deste viés econômico-estrutural estaríamos sempre condenados ao subdesenvolvimento. Já a teoria descolonial abre uma escuta para a experiência colonial e desvenda a partir de outros lugares de ação/enunciação, silêncios, brechas, narrativas, interpretações, estruturas, estigmas, hierarquias e lutas epistêmicas, políticas, étnicas que ampliam a compreensão dos processos de dominação e dependência, para além da economia, iluminando alternativas ao desenvolvimento (Barcelos, 2017, p. 265).

Constituem, assim, sempre adições e não rompimentos, uma vez que “a construção de epistemologias próprias para pensar, por exemplo, o sul, as mulheres, a América Latina, não significa acabar com a produção crítica intelectual que antecedeu a crítica pós-colonial e decolonial, mas é adensá-la” (Gonçalves e Miglievich-Ribeiro, 2015, p. 50).

Em suma, portanto, apesar de uma herança, o pensamento decolonial, em alguns aspectos, diverge do pós-colonial e da teoria da dependência que o antecedeu. Ademais, é importante ressaltar que “um primeiro problema a enfrentar é de nomenclatura: o pensamento de(s)colonial questiona a ideia de um *pós-colonialismo*, embora alguns dos pressupostos dessa corrente contradigam o que seu nome sugere” (Haesbaert, 2021, p. 91). Além dos

prefixos, então, outra questão surge como relevante, de modo que é importante destacá-la porque

é preciso fazer um breve esclarecimento sobre o debate inglório entre decolonial e descolonial. Embora não seja consenso, usando-se em geral sem distinção os termos decolonial e descolonial, preferiu-se aqui optar pelo segundo, reconhecendo que ele é mais usual, supera a condição de anglicismo (mantendo o “de” de “decolonial” em inglês) e vai além de uma reivindicação epistêmica restrita ao âmbito da “América Latina”. Não se deve ignorar, entretanto, a advertência dos defensores do termo decolonial, de que “descolonial” pode confundir-se com a noção, muito mais estrita, que designa o processo histórico concreto denominado colonialismo ou colonização (Haesbaert, 2021, p. 94).

Logo, concluímos que “a supressão da letra “s” marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria” (Ballestrin, 2013, p. 108). O termo decolonial, e não descolonial, portanto, serviria para ser distinguido do processo histórico da descolonização.

Entretanto, ambas as teorias questionam o efetivo final desse processo porque “o pós-colonial surge no bojo do declínio do imperialismo europeu no pós-Segunda Guerra [...] seu nome sugere uma cronologia de superação do colonialismo que, de fato, seus autores não defendem, pois questionam justamente até que ponto o colonialismo continuaria a exercer influência, em um jogo entre mudança e continuidade” (Haesbaert, 2021, p. 91).

O mesmo argumento é defendido pelo pensamento decolonial, uma vez que “a decolonização é um diagnóstico e um prognóstico afastado e não reivindicado pelo mainstream do pós-colonialismo, envolvendo diversas dimensões relacionadas com a colonialidade do ser, saber e poder. Ainda que assuma a influência do pós-colonialismo, o Grupo Modernidade/Colonialidade recusa o pertencimento e a filiação a essa corrente” (Ballestrin, 2013, p.108).

Em suma, portanto, um dos autores do grupo modernidade/colonialidade resume a questão:

as bases do giro decolonial já foram estabelecidas de antemão no trabalho dos intelectuais racializados, nas tradições orais, nas histórias, nas canções, etc., mas, graças a acontecimentos históricos particulares, se globaliza na metade do século XX. De ali em diante, pode-se dizer que surgiu um giro, não só ao nível da atitude dos sujeitos ou de comunidades específicas, mas sim ao nível do pensamento global. O tema da descolonização tornou-se relevante para diferentes grupos que agora se viam com mais seriedade, em vez de olharem para a Europa em busca das únicas chaves para construir seu futuro. O giro decolonial que faz com que a descolonização seja

vista como um projecto inacabado a nível global está acompanhado de giros decoloniais em diferentes partes com características locais mas em relação e diálogo com outros giros semelhantes (Maldonado-Torres, 2008, p. 70-71).<sup>1</sup>

Ou seja, talvez o giro decolonial tenha ganhado relevo com os processos de descolonização de meados do século XX. Por outro lado, a decolonialidade surgiu junto com a própria colonização, de modo que destacar suas origens abrange uma gama ampla de fatores. Desse modo, “a genealogia do pensamento decolonial é pluriversal (não universal). Assim, cada nó da rede desta genealogia é um ponto de decolagem e abertura que reintroduz línguas, memórias, economias, organizações sociais, subjetividades, esplendores e misérias dos legados imperiais” (Mignolo, 2007a, p. 45).<sup>2</sup>

Concluindo, então, as origens do pensamento decolonial estão, do ponto de vista teórico, ligadas aos intelectuais francófonos da luta anticolonial e ao grupo dos estudos subalternos; enquanto do ponto de vista prático “as origens do grupo M/C podem ser remontadas a década de 1990, nos Estados Unidos. Em 1992 – ano de reimpressão do texto hoje clássico de Anibal Quijano “Colonialidad y modernidad-razionalidad” – um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas que lá viviam fundou o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos” (Ballestrin, 2013, p. 94).

Tendo sido observadas as suas origens, cumpre, então, analisar algumas das principais características do pensamento do grupo modernidade/colonialidade, uma vez que os argumentos fundamentais dessa teoria têm relação direta com as raízes de formação do grupo e também estão intrinsecamente conectadas com as suas críticas.

---

<sup>1</sup> ya las bases del giro des-colonial estaban planteadas de antemano en el trabajo de intelectuales racializados, en tradiciones orales, en historias, canciones, etc., pero, gracias a eventos históricos particulares, se globaliza a mitad del siglo XX. De ahí en adelante puede decirse que se planteó un giro, ya no sólo al nivel de la actitud de sujetos o de comunidades específicas, sino al nivel del pensamiento mundial. El tema de la descolonización adquirió vigencia para distintos grupos que ahora se veían más seriamente entre sí, en vez de buscar en Europa las claves únicas para elaborar su futuro. El giro-descolonial que hace ver la descolonización como proyecto inacabado a nivel mundial está acompañado de giros des-coloniales en distintas partes con características locales pero en relación y diálogo con otros tales giros (Maldonado-Torres, 2008, p. 70-71).

<sup>2</sup> la genealogía del pensamiento decolonial es pluriversal (no universal). Así, cada nudo de la red de esta genealogía es un punto de despegue y apertura que reintroduce lenguas, memorias, economías, organizaciones sociales, subjetividades, esplendores y miserias de los legados imperiales” (Mignolo, 2007a, p. 45).

## 1.2 – Características

Ao se apontar as origens do pensamento decolonial do grupo modernidade/colonialidade, percebe-se, portanto, como o início do grupo pode ser marcado, simbolicamente, por um texto de Anibal Quijano. Nele, o autor começa com a seguinte afirmação que estabelece algumas das principais características desse pensamento:

com a conquista das sociedades e culturas que habitavam o que hoje é chamado de América Latina, iniciou-se a formação de uma ordem mundial que culminou, 500 anos depois, em um poder global que articulou todo o planeta. Este processo envolveu, por um lado, a concentração brutal dos recursos mundiais, sob o controle e em benefício da pequena minoria europeia da espécie e, sobretudo, das suas classes dominantes. Embora por vezes moderada frente à revolta dos dominados, isso não parou desde então (Quijano, 1992, p. 11).<sup>3</sup>

A conquista do que hoje é nomeado como América Latina inaugurou, então, toda uma nova ordem mundial, que perdura até hoje, porque “embora o colonialismo político tenha sido eliminado, a relação entre a cultura europeia, também chamada de ‘ocidental’, e outras, segue sendo uma relação de dominação colonial” (Quijano, 1992, p. 12).<sup>4</sup> Daí que advém a criação, por parte de Quijano, do termo “colonialidade”, o qual deve ser diferido do “colonialismo”, uma vez que

a colonialidade, conseqüentemente, ainda é o modo de dominação mais geral no mundo de hoje, uma vez que o colonialismo como ordem política explícita foi destruído. Ela não esgota, obviamente, as condições, nem as formas de exploração e dominação existentes entre as pessoas. Mas não deixou de ser, durante 500 anos, o seu quadro principal. As relações coloniais de períodos anteriores provavelmente não produziram as mesmas conseqüências e sobretudo não foram a pedra angular de qualquer poder global (Quijano, 1992, p. 14).<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> con la conquista de las sociedades y las culturas que habitaban lo que hoy es nombrado como América Latina, comenzó la formación de un orden mundial que culmina, 500 años después, en un poder global que articula todo el planeta. Ese proceso implicó, de una parte, la brutal concentración de los recursos del mundo, bajo el control y en beneficio de la reducida minoría europea de la especie y, ante todo, de sus clases dominantes. Aunque moderado por momentos frente a la revuelta de los dominados, eso no ha cesado desde entonces (Quijano, 1992, p. 11).

<sup>4</sup> no obstante que el colonialismo político fue eliminado, la relación entre la cultura europea, llamada también ‘occidental’, y las otras, sigue siendo una relación de dominación colonial (Quijano, 1992, p. 12).

<sup>5</sup> la colonialidad, en consecuencia, es aún el modo más general de dominación en el mundo actual, una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruido. Ella no agota, obviamente, las condiciones, ni las formas de explotación y de dominación existentes entre las gentes. Pero no ha cesado de ser, desde hace 500 años, su marco principal. Las relaciones coloniales de períodos anteriores, probablemente no produjeron las mismas secuelas y sobre todo no fueron la piedra angular de ningún poder global (Quijano, 1992, p. 14).

A colonialidade perdura, portanto, mesmo com o final do colonialismo, pois “continua na forma de uma hierarquia sociocultural da Europa e não-Europa [...] a independência não desfez a colonialidade; apenas transformou sua forma externa” (Quijano e Wallerstein, 1992, p. 550).<sup>6</sup> Eis aqui, então, a primeira característica fundamental que define todo o grupo modernidade/colonialidade, resumida pela máxima: “a colonialidade é constitutiva da modernidade” (Mignolo, 2005b, p. 75). É a colonialidade e não o colonialismo porque “colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelo quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a ‘descoberta’” (Maldonado-Torres, 2023, p. 35); ou seja, o colonialismo terminou com a colonização, enquanto que a “colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (Maldonado-Torres, 2023, p. 36).

Dito de outro modo, essa distinção pode ser definida de forma que a

colonialidade não significa o mesmo que o colonialismo. O colonialismo denota uma relação política e económica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, o que faz de tal nação um império. Distinta desta ideia, a colonialidade refere-se a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas que em vez de se limitar a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, refere-se antes à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas articulam-se entre si, através do mercado capitalista global e da ideia de raça. Assim, embora o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).<sup>7</sup>

Voltando ao texto inaugural de Quijano, segundo ele, o conceito de colonialidade se conjuga com o de modernidade porque “durante o mesmo período em que se consolidava a dominação colonial europeia, foi se

---

<sup>6</sup> it continues in the form of a sociocultural hierarchy of European and non-European [...] independence did not undo coloniality; it merely transformed its outer form (Quijano e Wallerstein, 1992, p. 550).

<sup>7</sup> colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

constituindo o complexo cultural conhecido como racionalidade/modernidade europeia, o qual foi estabelecido como paradigma universal de conhecimento e de relação entre a humanidade e o resto do mundo” (Quijano, 1992, p. 14).<sup>8</sup>

Ou seja, a modernidade e a colonialidade são um par inseparável, mas é importante assinalar que “para escavar a colonialidade, é imprescindível referir-se ao projeto da modernidade, mas não o contrário, porque a colonialidade aponta as ausências que ocorrem nos relatos da modernidade” (Mignolo, 2007b, p. 17).<sup>9</sup> A colonialidade, portanto, revela as ausências do discurso da modernidade, isto é, demonstra que as lacunas “modernas” estão justamente no mascaramento do colonialismo.

Desse modo, “a ‘descoberta’ da América e o genocídio dos escravos africanos e dos indígenas são uma parte indispensável dos fundamentos da ‘modernidade’, uma parte mais significativa do que a Revolução Francesa e a Revolução Industrial” (Mignolo, 2007b, p. 18).<sup>10</sup> É a partir dessa imbricação entre os termos da modernidade e da colonialidade que se define, inclusive, o nome do grupo de pesquisa decolonial latino-americano, uma vez que

não por acaso, o grupo dos intelectuais latino-americanos adota o nome ‘modernidade/colonialidade’ para assinalar a tese de que, ao invés de conceber o colonialismo como fenômeno inscrito no período histórico ‘moderno’, seria mais adequada uma inversão dos termos para afirmar que a modernidade, como uma grande inflexão imbricada no paradigma das ‘grandes descobertas’, foi ou se tornou colonial desde o começo. Dito de modo sucinto, não haveria modernidade ocidental sem colonialidade, daí a impossibilidade do moderno sem a dimensão colonial e imperialista (Oliveira, 2022, p. 64).

A nomenclatura do grupo advém, portanto, dessa ligação entre a modernidade e a colonialidade. Quanto aos integrantes, por se tratar de um debate muito amplo, optou-se recortar somente os seguintes pensadores pertencentes ao grupo Modernidade/Colonialidade: Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gómez, Nelson

---

<sup>8</sup> durante el mismo período en que se consolidaba la dominación colonial europea, se fue constituyendo el complejo cultural conocido como la racionalidad/modernidad europea, el cual fue establecido como un paradigma universal de conocimiento y de relación entre la humanidad y el resto del mundo (Quijano, 1992, p. 14).

<sup>9</sup> para excavar la colonialidad, es imprescindible referirse al proyecto de la modernidad, pero no a la inversa, porque la colonialidad señala las ausencias que se producen en los relatos de la modernidad (Mignolo, 2007b, p. 17).

<sup>10</sup> el ‘descubrimiento’ de América y el genocidio de esclavos africanos e indios son parte indispensable de los cimientos de la ‘modernidad’, una parte más significativa que la Revolución Francesa y la Revolución Industrial (Mignolo, 2007b, p. 18).



Maldonado-Torres, Ramón Grosfóguel, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Catherine Walsh, Boaventura Santos, e Zulma Palermo, conforme identificados por Ballestrin (2013).

Evidentemente, não se trata de uma análise exaustiva de todos os argumentos desenvolvidos por esses intelectuais, mas sim de uma síntese das principais teses defendidas por eles, cujas propostas são: “realizar um giro decolonial no século XXI, reescrever a história do mito de origem da modernidade a partir da conquista da ‘América’ – e não a partir do ‘Iluminismo’ – e amarrar de forma inextrincável a colonialidade à modernidade” (Ballestrin, 2017, p. 518).

Nesta síntese, observa-se que um elemento geográfico é fundamental: a América. Por se tratarem principalmente de intelectuais latino-americanos, a América Latina ocupa lugar central na gênese dos conceitos do grupo Modernidade/Colonialidade que a assume como “perspectiva”, porque

o programa de pesquisa MC pode ser provisoriamente caracterizado da seguinte maneira: [...] 1. Este grupo é amplamente interdisciplinar ou, melhor, transdisciplinar [...] 2. Embora firmemente ancorado na ‘América Latina’, não se pode dizer que o grupo é da América Latina geográfica, mas sim que é composto por alguns locais em rede, [...] isso está associado à sugestão de que a América Latina deve ser entendida mais como uma ‘perspectiva’ ou como um espaço epistemológico do que como uma região [...] 3. O grupo pode ser considerado como uma comunidade argumentativa que trabalha coletivamente conceitos e estratégias. Pelo menos até certo ponto, pode-se argumentar que pratica o pensamento crítico de fronteira que propõe [...] 4. Os participantes do grupo tendem a partilhar uma posição política que parece ser consistente com a sua ênfase radical, mesmo que a sua prática continue a ser implementada – embora não exclusivamente – na academia (Escobar, 2003, p. 69-70).<sup>11</sup>

Desse modo, é importante reconhecer que se trata de um pensamento latino-americano, mas que busca demonstrar a importância da América Latina para a história e a geografia globais. Ou seja, uma teoria a partir da América

---

<sup>11</sup> el programa de investigación MC puede ser tentativamente caracterizado de la siguiente manera: [...] 1. Este grupo es ampliamente interdisciplinario o, mejor, transdisciplinario [...] 2. Aunque firmemente anclado en «Latinoamérica», no puede decirse que el grupo es de la Latinoamérica geográfica, sino más bien que está constituido por unos sitios en red, [...] esto se asocia a la sugerencia de que Latinoamérica debe ser entendida más como una «perspectiva» o un espacio epistemológico que como una región [...] 3. El grupo puede ser considerado como una comunidad de argumentación que trabaja colectivamente en conceptos y estrategias. Al menos hasta cierto punto, se puede argumentar que practica el pensamiento de frontera crítico que propone [...] 4. Los participantes del grupo tienden a compartir una posición política que parece ser consistente con su énfasis radical, incluso si su práctica continúa desplegándose – aunque no exclusivamente – en la academia (Escobar, 2003, p. 69-70).

Latina, mas não somente para ela, já que “a América Latina foi tanto o espaço original como o tempo inaugural do período histórico e do mundo que ainda habitamos. Nesse sentido específico, foi a primeira entidade/identidade histórica do atual sistema mundo colonial/moderno e de todo o período da modernidade” (Quijano, 2005a, p. 9).

A América Latina é, portanto, o elo que une a modernidade com a colonialidade por ter sido tanto o espaço quanto o tempo inaugural da modernidade para o mundo, de forma que “ainda que o modelo de Quijano tenha uma origem regional, não se trata de uma teoria para e sobre a região, e sim de uma teoria para o sistema-mundo” (Segato, 2021, p. 48-49), conforme ele mesmo afirma que “as Américas não foram incorporadas numa economia mundial capitalista já existente. Não poderia ter havido uma economia mundial capitalista sem as Américas” (Quijano e Wallerstein, 1992, p. 549).<sup>12</sup>

Assim, também é por causa da América que surge a distinção importante entre a teoria preconizada por Quijano e a corrente pós-colonial que a antecedeu, pois

aqui reside a grande diferença, sempre apontada por Quijano, entre a sua perspectiva e a dos estudos pós-coloniais asiáticos e africanos, pois a emergência da América como realidade material e como categoria não é periférica, mas central, e em torno dela gravita todo o sistema que ali se origina. A América é o novo mundo no sentido estrito de que ela refunda o mundo, o “re-origina”. A América e sua história não são, como nas análises pós-coloniais, o ponto de apoio excêntrico para a construção de um centro, mas a própria fonte da qual emana o mundo e as categorias que permitem pensá-lo modernamente. A América é a epifania de uma nova era e, por isso, Quijano não admite subalternidade para esse novo mundo, mas sim um protagonismo (Segato, 2021, p. 55).

O protagonismo da América, se deve, então, ao fato de que “as Américas eram o ‘Novo Mundo’, uma insígnia e um fardo assumido desde o início. Mas com o passar dos séculos, o Novo Mundo tornou-se o padrão, o modelo de todo o sistema-mundo” (Quijano e Wallerstein, 1992, p. 549-550).<sup>13</sup> Ou seja, a América surgiu como uma novidade, mas logo se converteu em um padrão.

---

<sup>12</sup> the Americas were not incorporated into an already existing capitalist world-economy. There could not have been a capitalist world-economy without the Americas (Quijano e Wallerstein, 1992, p. 549).

<sup>13</sup> the Americas were the ‘New World’, a badge and a burden assumed from the outset. But as the centuries went by, the New World became the pattern, the model of the entire world-system (Quijano e Wallerstein, 1992, p. 549-550).

Essa novidade ressignificou também a posição da Europa, uma vez que “a América, o ‘Novo Mundo’, surge como o espaço do novo, a novidade americana desloca a tradição na Europa e funda o espírito da modernidade como orientação para o futuro” (Segato, 2021, p. 54). Dessa forma, então, a invenção da América implicou também em uma mudança temporal, pois “o processo modernidade/colonialidade se serviu do trabalho de sincronização global de múltiplas temporalidades, de diferentes culturas e organizações sociais, sob a chave da ideia de progresso” (Oliveira, 2022, p. 68).

Essa questão temporal é percebida, inclusive, pela própria nomeação da América Latina, por vezes, chamada de Novo Mundo, já que

a própria ideia de América Latina é uma construção territorial e ideológica eurocêntrica - que caracteriza o poder ideológico no ato de nomear a terra habitada por outros. O Novo Mundo foi visto como o quarto elemento inferior responsável pela quebra da cosmologia medieval tripartite cristã, com a constituição da ideia de América baseada em diferenças nas relações sociais e de poder a partir da ideia de raça, articulada com formas de controle do território, do trabalho e da produção. A própria expressão ‘Novo Mundo’ também carrega um sentido de anterioridade dos europeus, de superioridade no tempo, descrevendo os povos como avançados ou atrasados sob a sua própria referência. Antes detendo denominações como ‘Tawantisuyu’, ‘Anáhuac’ e ‘Abya-Yala’, o que veio a se chamar de ‘América Latina’, longe de ser algo autóctone da região, é fruto de denominações que advêm dos projetos políticos territoriais entre franceses e anglo-saxões, nos quais distinguir essas especificidades regionais era um caráter essencial e estratégico (Dutra-Gomes e Vitte, 2020, p. 9).

Em suma, portanto, a conclusão de Quijano e de todo o grupo Modernidade/Colonialidade é a de que “a conquista ibérica do continente americano é o momento inaugural dos dois processos que articuladamente conformam a história posterior: a modernidade e a organização colonial do mundo” (Lander, 2005, p. 10). Desse modo, “a ‘América’ passa a ser o ponto zero para a criação do sistema-mundo moderno/colonial” (Ballestrin, 2017, p. 519). Esse processo somente ocorreu porque junto com a criação da América surgiu também uma nova classificação social, já que “essa matriz foi inaugurada com a invenção da América e da americanidade, com a introdução de quatro novidades: colonialidade, etnicidade, racismo e a noção de novidade em si” (Ballestrin, 2017, p. 519).

Nas palavras de Quijano, essa nova matriz é definida como a colonialidade do poder, uma vez que

dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial (Quijano, 2005b, p. 107).

A colonialidade do poder se associou diretamente com a ideia de raça, pois “na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista” (Quijano, 2005b, p. 107). Em outras palavras, não existe colonialidade sem o racismo, por isso “a ‘racialização’ das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do caráter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjetivo. Ou seja, da sua colonialidade” (Quijano, 2010, p. 99).

A classificação social pela raça originou, então, uma nova divisão social do trabalho, uma vez que “as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente” (Quijano, 2005b, p. 108). A imbricação entre trabalho e raça na colonização nas Américas ganhou também um novo fator, pois “na América, no capitalismo mundial, colonial/moderno, os indivíduos classificam-se e são classificados segundo três linhas diferentes, embora articuladas numa estrutura global comum pela colonialidade do poder: trabalho, raça, gênero” (Quijano, 2010, p. 94).

Desse modo, concluímos que a colonialidade do poder se encontra justamente na classificação social oriunda do processo do colonialismo. Sua origem está localizada nas Américas, porém, “o que começou na América foi mundialmente imposto. A população de todo o mundo foi classificada, antes de mais, em identidades “raciais” e dividida entre os dominantes/superiores

“europeus” e os dominados/inferiores “não europeus”” (Quijano, 2010, p. 100).

Em resumo, portanto,

a posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus (Quijano, 2005b, p. 107).

Há, assim, uma conexão entre o racismo oriundo da colonização e o eurocentrismo do conhecimento que sustenta essa divisão, já que “a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo” (Quijano, 2005b, p. 115). Ou, em outras palavras, “o racismo é epistêmico, no sentido de que as epistemes dos povos conquistados e colonizados são discriminadas negativamente. Racismo é eurocentrismo porque discrimina saberes e produções, reduz civilizações, valores, capacidades, criações e crenças” (Segato, 2021, p. 66).

No texto inaugural de Quijano, o mesmo já se atenta para essa relação ao afirmar que

a emergência da ideia de ‘ocidente’ ou de Europa é uma admissão de identidade, isto é, de relações com outras experiências culturais, de diferenças com outras culturas. Mas, para aquela percepção ‘europeia’ ou ‘occidental’ em plena formação, essas diferenças foram admitidas sobretudo como desigualdades, no sentido hierárquico. E tais desigualdades são percebidas como naturais: só a cultura europeia é racional, pode conter ‘sujeitos’. Consequentemente, as outras culturas são diferentes no sentido de serem desiguais, de fato inferiores, por natureza. Só podem ser ‘objetos’ de conhecimento e/ou de práticas de dominação. Nesta perspectiva, a relação entre a cultura europeia e as outras culturas foi estabelecida e desde então mantida como uma relação entre ‘sujeito’ e ‘objeto’ (Quijano, 1992, p. 16).<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> la emergencia de la idea de ‘occidente’ o de Europa, es un admisión de identidad, esto es, de relaciones con otras experiencias culturales, de diferencias con las otras culturas. Pero, para esa percepción ‘europea’ u ‘occidental’ en plena formación, esas diferencias fueron admitidas ante todo como desigualdades, en el sentido jerárquico. Y tales desigualdades son percibidas como de naturaleza: sólo la cultura europea es racional, puede contener ‘sujetos’. En consecuencia, las otras culturas son diferentes en el sentido de ser desiguales, de hecho inferiores, por naturaleza. Solo pueden ser ‘objetos’ de conocimiento y/o de prácticas de dominación. En esa perspectiva, la relación entre la cultura europea y las otras culturas, se estableció y desde entonces se mantiene, como una relación entre ‘sujeto’ y ‘objeto’ (Quijano, 1992, p. 16).

A separação entre o sujeito e o objeto do conhecimento está, portanto, na base do eurocentrismo. Somente a Europa pode se colocar como o sujeito do conhecimento, uma vez que “a colonialidade do poder estabeleceu a diferença epistêmica colonial entre o sujeito cognoscente e os sujeitos a serem conhecidos; ou seja, marcou epistemologicamente a exclusão de toda possibilidade de produção de conhecimento à alteridade ou exterioridade da própria subjetividade” (Palermo, 2013, p. 244).<sup>15</sup>

A implicação dessa ruptura entre sujeito e objeto é a ocultação do local de produção do conhecimento, uma vez que “a modernidade não apenas representou a si mesma através de um imaginário dominante, mas inventou o outro a partir de suas categorias e interesses. Nesse paradigma epistemológico, o lugar de produção do saber se torna oculto, pois, ao universalizar uma forma de conhecimento, faz desaparecer seu lugar geohistórico originário” (Leda, 2015, p. 116). Dito de outra forma,

ao esconder o lugar do sujeito da enunciação, a dominação e a expansão coloniais europeias/euro-americanas conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, conseqüentemente, de povos superiores e inferiores. Passamos da caracterização de “povos sem escrita” do século XVI, para a dos “povos sem história” dos séculos XVIII e XIX, “povos sem desenvolvimento” do século XX e, mais recentemente, “povos sem democracia” do século XXI (Grosfoguel, 2008, p. 120).

É através desse raciocínio que surge a ligação entre a colonialidade do poder e a colonialidade do saber, já que “se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico [...] impondo a colonialidade do saber sobre os não-europeus, evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa” (Candau e Oliveira, 2010, p. 21).

O problema, porém, está justamente no apagamento das raízes desse pensamento eurocêntrico, uma vez que “o eurocentrismo se perdeu através de um universalismo absoluto, que dissolve tudo o que é particular no universal”

---

<sup>15</sup> la colonialidad del poder estableció la diferencia epistémica colonial entre el sujeto cognoscente y los sujetos a ser conocidos; es decir, signó epistemologicamente la exclusión de toda posibilidad de producción de saber a la alteridad o exterioridad de su propia subjetividad (Palermo, 2013, p. 244).

(Grosfoguel, 2007, p. 71).<sup>16</sup> Ou seja, o particularismo da Europa se tornou uma visão universal que escondeu as origens desse pensamento, isto é, o seu “ponto zero”, já que “o “ponto zero” é o ponto de vista que se esconde e, escondendo-se, se coloca para lá de qualquer ponto de vista, ou seja, é o ponto de vista que se representa como não tendo um ponto de vista” (Grosfoguel, 2008, p. 120). Assim, é fundamental compreender “descolonizar o conhecimento significa descer do ponto zero e evidenciar o lugar a partir do qual esse conhecimento é produzido” (Castro-Gómez, 2007, p. 88)<sup>17</sup>, uma vez que “estas modalidades de representação, estruturadas em termos de oposições binárias, mascaram a mútua constituição da ‘Europa’ e suas colônias, e do ‘Ocidente’ e suas pós-colônias. Ocultam a violência do colonialismo e do imperialismo sob o manto embelezador das missões civilizatórias e planos de modernização” (Coronil, 2005, p. 51).

Eis, portanto, como o eurocentrismo se conecta com a colonialidade do saber: sendo a sua manifestação. Por isso, “o eurocentrismo da Modernidade é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemônica pela Europa como centro. O ego cogito moderno foi antecedido em mais de um século pelo ego conquiro (eu conquisto) prático do luso-hispano que impôs sua vontade sobre o índio americano” (Dussel, 2005, p. 28). Ou seja, uma vez mais, o ego cogito da modernidade veio depois do ego conquiro da colonialidade, e não o inverso, já que a colonialidade é justamente a face oculta da modernidade, assim como a universalidade do eurocentrismo busca mascarar a colonialidade desse saber.

Desse modo, a modernidade está diretamente ligada com a colonialidade do saber, haja vista que

a ideia de modernidade, noção que captura complexamente quatro dimensões básicas: 1) a visão universal da história associada à ideia de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas); 2) a ‘naturalização’ tanto das relações sociais como da ‘natureza humana’ da sociedade liberal-capitalista; 3) a naturalização ou ontologização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; e 4) a necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz (‘ciência’) em relação a todos os outros conhecimentos (Lander, 2005, p. 13).

---

<sup>16</sup> el eurocentrismo se perdió por la vía de un universalismo descarnado, que disuelve todo lo particular en lo universal (Grosfoguel, 2007, p. 71).

<sup>17</sup> decolonizar el conocimiento significa descender del punto cero y hacer evidente el lugar desde el cual se produce ese conocimiento (Castro-Gómez, 2007, p. 88).

Tanto a colonialidade do poder quanto a colonialidade do saber, então, necessitam de uma naturalização das diferenças engendradas pelo processo da colonização para perdurar. Isso porque “a colonialidade do poder é o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza” (Mignolo, 2005b, p. 34).

Entretanto, o eurocentrismo moderno oriundo do colonialismo não pode ser confundido como a universalidade necessária da história, já que “a modernidade não é o desdobramento ontológico da história, mas a narrativa hegemônica da civilização ocidental” (Mignolo, 2017, p. 25). Ou seja, o rompimento com a colonialidade ocorre, justamente, com a desnaturalização da modernidade. Em resumo, pode-se concluir, então, que a ligação entre a colonialidade e o eurocentrismo advém do fato de que

a organização colonial do mundo, começada na América, teria se dado simultaneamente à constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário, em que pela primeira vez se organiza a totalidade do espaço e do tempo (todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados) em uma grande narrativa universal em que a Europa é simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal (Portela Jr, 2015, p. 85).

Ou seja, em outras palavras, “na conquista de Abya Yala (América Latina), as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu” (Candau, Oliveira, Walsh, 2018, p. 4). Para sustentar essa negação, foram criados artifícios, mitos sobre os quais o eurocentrismo se alicerçou, de modo que “a colonialidade/modernidade, funcionando por meio do eurocentrismo sustentado nos mitos do dualismo e do evolucionismo, constitui um espelho pelo qual os povos latino-americanos se miram ainda nos tempos atuais” (Paim e Pereira, 2018, p. 1238).

Esse espelho funcionou (e ainda funciona) porque “as categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-razional, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno justificam a superioridade e a inferioridade – razão e não razão, humanização e desumanização (colonialidade do ser) – e pressupõem o eurocentrismo como perspectiva hegemônica (colonialidade do saber)” (Walsh, 2009, p. 15). Assim, para além da conexão entre o poder e o saber, mediada pelo eurocentrismo, a colonialidade se arraiga em todas as esferas das vidas



dos colonizados, em todas as camadas dos seres desumanizados pela colonização, na chamada colonialidade do ser.

Em resumo, toda essa amplitude da colonialidade pode ser definida da seguinte maneira:

se a colonialidade do poder se refere à inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação, e a colonialidade do saber tem a ver com o papel da epistemologia e das tarefas gerais de produção do conhecimento na reprodução dos regimes de pensamento coloniais, a colonialidade do ser refere-se, então, à experiência vivida da colonização e ao seu impacto na linguagem (Maldonado-Torres, 2007, p. 130).<sup>18</sup>

O mesmo autor sintetiza esse espectro da colonialidade de outra forma: “Saber: sujeito, objeto, método. Ser: tempo, espaço, subjetividade. Poder: estrutura, cultura, sujeito. Comum às três dimensões é a subjetividade” (Maldonado-Torres, 2023, p. 42). Ou seja, a subjetividade é permeada pela colonialidade, pois “o que quer que um sujeito seja, ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber” (Maldonado-Torres, 2023, p. 43).

Na verdade, por mais que os integrantes do grupo Modernidade/Colonialidade sintetizem e aprofundem as características dessa colonialidade, alguns desses aspectos já aparecem desde o clássico “Os condenados da terra”, de Frantz Fanon, pois, por exemplo:

os condenados se definem pela ferida colonial, e a ferida colonial, seja física ou psicológica, é consequência do racismo, do discurso hegemônico que põe em causa a humanidade de todos aqueles que não pertencem ao mesmo locus de enunciação (e à mesma geopolítica do conhecimento) daqueles que criam os parâmetros de classificação e se concedem o direito de classificar (Mignolo, 2007b, p. 34).<sup>19</sup>

Dito de outra forma, “a ferida colonial refere-se à marca deixada pela dor derivada das experiências vividas pelos condenados da terra, os malditos. São

---

<sup>18</sup> si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regimenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje (Maldonado-Torres, 2007, p. 130).

<sup>19</sup> los condenados se definen por la ferida colonial, y la ferida colonial, sea física o psicológica, es una consecuencia del racismo, el discurso hegemónico que pone en cuestión la humanidad de todos los que no pertenecen al mismo locus de enunciación (y a la misma geopolítica del conocimiento) de quienes crean los parámetros de clasificación y se otorgan a sí mismos el derecho a clasificar (Mignolo, 2007b, p. 34).

experiências forjadas em situações de marginalização, submissão, injustiça, inferiorização, dispensa e morte” (Restrepo e Rojas, 2010, p. 162).<sup>20</sup> O termo “ferida” tem, portanto, a mesma lógica que a colonialidade, pois as cicatrizes perduram mesmo com o término formal do colonialismo.

Assim, também a colonialidade continua a operar com o mesmo ocultamento do colonialismo, já que “a colonização do ser consiste em nada menos que gerar a ideia de que determinados povos não fazem parte da história, que não são seres. Assim, enterradas sob a história europeia dos descobrimentos, estão as histórias, as experiências e as narrativas conceituais silenciadas daqueles que foram deixados de fora da categoria de seres humanos, de atores históricos e de entidades racionais” (Mignolo, 2007b, p. 30).<sup>21</sup>

Desse modo, a colonialidade gera também a ausência dos colonizados na história, já que “para que uma história seja vista como primordial, deve haver um sistema classificatório que favoreça a marginalização de determinados conhecimentos, línguas e pessoas” (Mignolo, 2007b, p. 40).<sup>22</sup> Ou seja, a invenção da América implicou na destruição de várias outras histórias e narrativas que passaram a ser, também como os povos originários, colonizadas, uma vez que “a ‘ideia’ da América foi uma invenção europeia que eliminou os nomes dados pelas pessoas que viveram no continente durante séculos antes de Colombo o ‘descobrir’. O fenômeno tem sido definido como ‘desculturação’, ‘desposseção’ (material e espiritual), e em tempos mais recentes como ‘colonização do saber’ e ‘colonização do ser’” (Mignolo, 2007b, p. 47).<sup>23</sup>

---

<sup>20</sup> la herida colonial refiere a la huella dejada por el dolor derivado de las experiencias vividas de los condenados de la tierra, de los damnés. Son experiencias forjadas en situaciones de marginalización, sometimiento, injusticia, inferiorización, dispensación y muerte (Restrepo e Rojas, 2010, p. 162).

<sup>21</sup> la colonización del ser consiste nada menos que en generar la idea que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres. Así, enterrados bajo la historia europea del descubrimiento están las historias, las experiencias y los relatos conceptuales silenciados de los que quedaron fuera de la categoría de seres humanos, de actores históricos y de entes racionales (Mignolo, 2007b, p. 30).

<sup>22</sup> para que una historia sea vista como la primordial, debe existir un sistema clasificatorio que favorezca la marginación de determinados conocimientos, lenguas y personas (Mignolo, 2007b, p. 40).

<sup>23</sup> la ‘idea’ de América fue una invención europea que eliminó las denominaciones dadas por los pueblos que habían vivido en el continente durante siglos antes de que Colón lo ‘descubriera’. El fenómeno ha sido definido como ‘deculturación’, ‘desposesión’ (material y espiritual), y en épocas más recientes como ‘colonización del saber’ y ‘colonización del ser’ (Mignolo, 2007b, p. 47).

Em resumo, portanto, “a ideia de América não pode ser separada da colonialidade: o continente como um todo surgiu como tal, na consciência europeia, como uma grande extensão de terra que devia ser apropriada e um povo que devia ser evangelizado e explorado” (Mignolo, 2007b, p. 32).<sup>24</sup> O esforço, por conseguinte, é o de uma vez mais desnaturalizar essa narrativa construída, o que pode começar através da elucidação de suas origens, pois

hoje é difícil pensar que os incas e os astecas não viveram na América e mais ainda que não viveram na América Latina. Até o início do século XVI, o continente não aparecia nos mapas porque a palavra não havia sido inventada nem havia nascido a ideia de um quarto continente. O território existia e os habitantes também, claro, mas eles davam seu próprio nome ao local onde viviam: Tawantinsuyu à região andina, Anáhuac ao que hoje é o Vale do México e Abya-Yala à região que hoje ocupa o Panamá. Os colonizadores originais não sabiam a extensão do que mais tarde foi chamado de ‘América’. Na Europa, na Ásia e na África, ninguém sabia da existência do território que seria chamado de Índias Ocidentais e mais tarde de América, nem dos povos que o habitavam, que mais tarde seriam conhecidos como índios (Mignolo, 2007b, p. 28).<sup>25</sup>

Além da invenção da América, oriunda da colonização, “a ‘versão eurocêntrica da modernidade’ estabelece as diferenças entre os dois pólos como diferenças de natureza, não como diferenças históricas construídas segundo as injunções do poder. O espelho eurocêntrico nos faz crer que as diferenças entre europeu e não-europeu, por exemplo, são naturais, não criadas pelas relações de poder e pelo processo de colonização” (Paim e Pereira, 2018, p. 1234).

A fim de concluir, então, as principais características do pensamento decolonial do grupo modernidade/colonialidade se encontram na imbricação entre a modernidade e a colonialidade, sendo que “além disso, são a face oculta e mais sombria da modernidade: a ‘colonialidade’” (Mignolo, 2007b, p. 18)<sup>26</sup>, isto é, o discurso da modernidade busca mascarar sua colonialidade inerente.

---

<sup>24</sup> la idea de América no puede separarse de la colonialidad: el continente en su totalidad surgió como tal, en la conciencia europea, como una gran extensión de tierra de la que había que apropiarse y un pueblo que había que evangelizar y explotar (Mignolo, 2007b, p. 32).

<sup>25</sup> hoy en día resulta difícil pensar que los incas y los aztecas no vivían en América y más aún que no vivían en América Latina. Hasta comienzos del siglo XVI, el continente no figuraba en los mapas porque no se había inventado la palabra ni había nacido la idea de un cuarto continente. El territorio existía y los pobladores también, por supuesto, pero ellos daban su propio nombre al lugar donde vivían: Tawantinsuyu a la región andina, Anáhuac a lo que en la actualidad es el valle de México y Abya-Yala a la región que hoy en día ocupa Panamá. Los pobladores originarios no conocían la extensión de lo que luego se denominó ‘América’. En Europa, Asia y África nadie sabía de la existencia del territorio que se llamaría Indias Occidentales y más adelante América, ni de los pueblos que lo habitaban, que luego serían conocidos como indios (Mignolo, 2007b, p. 28).

<sup>26</sup> más aún, son la cara oculta, la más oscura de la modernidad: la ‘colonialidad’ (Mignolo, 2007b,

Do mesmo modo, as críticas do grupo se dirigem às derivações dessa colonialidade no poder, no saber e no ser, de forma que o desafio, então, é compreender de que maneira se pode alterar a colonialidade, já que “o mundo do início do século XXI necessita de uma decolonialidade que complemente a descolonização levada a cabo nos séculos XIX e XX” (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007, p. 17).<sup>27</sup> Ou seja, a decolonialidade emerge como a crítica da colonialidade e da modernidade, cabendo, então, analisar de que maneira o pensamento decolonial elabora essa crítica.

### 1.3 – Críticas

Dentre as características do pensamento decolonial, pode-se apontar que a decolonialidade é o último elo entre a modernidade e a colonialidade, já que “modernidade/colonialidade/descolonialidade. A ‘/’ que os une e os separa significa, por um lado, que um não pode ser pensado sem os outros e que, historicamente, eles surgem juntos no mesmo processo histórico. Cada um deles é constitutivo dos outros dois” (Grosfoguel e Mignolo, 2008, p. 29).<sup>28</sup> Por isso, cumpre uma vez mais ressaltar que “‘colonialidade’ é o equivalente a ‘matriz colonial ou padrão de poder’, que é um complexo de relações que se esconde por trás da retórica da modernidade (a história de salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade” (Mignolo, 2014, p. 24).<sup>29</sup> Ao mesmo tempo, porém, “decolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade acarreta, como à violência da colonialidade” (Mignolo, 2014, p. 24).<sup>30</sup>

---

p. 18).

<sup>27</sup> el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una decolonialidad que complemente la descolonización llevada a cabo en los siglos XIX y XX (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007, p. 17).

<sup>28</sup> modernidad/colonialidad/descolonialidad. La «/» que los une y los separa significa por un lado que el uno no puede pensarse sin los otros y que, históricamente, surgen conjuntamente en el mismo proceso histórico. Cada uno de ellos es constitutivo de los otros dos (Grosfoguel e Mignolo, 2008, p. 29).

<sup>29</sup> ‘colonialidad’ es equivalente a ‘matriz o patrón colonial de poder’, el cual o la cual es un complejo de relaciones que se esconde detrás de la retórica de la modernidad (el relato de salvación, progreso y felicidad) que justifica la violencia de la colonialidad (Mignolo, 2014, p. 24).

<sup>30</sup> descolonialidad es la necesaria respuesta tanto a las falacias y ficciones de las promesas de progreso y desarrollo que conlleva la modernidad, como a la violencia de la colonialidad (Mignolo, 2014, p. 24).

Desse modo também, a decolonialidade se altera conforme as diferentes faces que a colonialidade assume, haja vista que

nos últimos 510 anos do “sistema-mundo patriarcal/capitalista colonial/moderno europeu/euro-americano”, passamos do “cristianiza-te ou dou-te um tiro” do século XVI, para o “civiliza-te ou dou-te um tiro” do século XIX, para o “desenvolve-te ou dou-te um tiro” do século XX, para o recente “neoliberaliza-te ou dou-te um tiro” dos finais do século XX e para o “democratiza-te ou dou-te um tiro” do início do século XXI (Grosfoguel, 2008, p. 150).

A decolonialidade é, dessa forma, a última grande contribuição do grupo modernidade/colonialidade, uma vez que o procedimento desses intelectuais consiste na análise das origens imbricadas da modernidade com a colonialidade, além das críticas ao ocultamento dessas ligações. Em suma, é possível, portanto, assinalar que

dentre as contribuições consistentes do grupo, estão as tentativas de marcar: (a) a narrativa original que resgata e insere a América Latina como o continente fundacional do colonialismo, e, portanto, da modernidade; (b) a importância da América Latina como primeiro laboratório de teste para o racismo a serviço do colonialismo; (c) o reconhecimento da diferença colonial, uma diferença mais difícil de identificação empírica na atualidade, mas que fundamenta algumas origens de outras diferenças; (d) a verificação da estrutura opressora do tripé colonialidade do poder, saber e ser como forma de denunciar e atualizar a continuidade da colonização e do imperialismo, mesmo findados os marcos históricos de ambos os processos; (e) a perspectiva decolonial, que fornece novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento (Ballestrin, 2013, p. 110).

Assim, é essencial ressaltar que a decolonialidade é “o terceiro termo do complexo modernidade/colonialidade/descolonialidade [...] um tipo de atividade (pensamento, giro, opção), de confronto com a retórica da modernidade e a lógica da colonialidade” (Grosfoguel e Mignolo, 2008, p. 34).<sup>31</sup> Percebe-se, portanto, como a expressão do “giro decolonial” denota uma ampla gama de fatores, uma vez que

não se trata de uma gramática única de descolonização, nem de um ideal único de um mundo descolonizado. O conceito de giro decolonial na sua expressão mais básica busca colocar no centro do debate a questão da colonização como componente constitutivo da modernidade, e da descolonização como um incontável número indefinido de estratégias e formas de contestação que propõem uma

---

<sup>31</sup> el tercer término del complejo modernidad/colonialidad/descolonialidad [...] un tipo de actividad (pensamiento, giro, opción), de enfrentamiento a la retórica de la modernidad y la lógica de la colonialidad (Grosfoguel e Mignolo, 2008, p. 34).

mudança radical nas formas hegemônicas atuais de poder, ser e saber (Maldonado-Torres, 2008, p. 66).<sup>32</sup>

Ou seja, a proposta do giro demanda uma mudança, por isso que “a mais básica expressão do giro decolonial está no nível da atitude, levando à formação de uma atitude decolonial. O condenado, como entidade que é criada no cruzamento da colonialidade do saber, poder e ser, tem o potencial de se distanciar dos imperativos e normas que são impostos sobre ele e que buscam mantê-lo separado de si” (Maldonado-Torres, 2023, p. 44). A decolonialidade, portanto, está muito mais ligada a uma prática do que a uma teoria. Essa prática, então, se propõe a ser uma mudança porque “o giro decolonial é a abertura e a liberdade de pensamento e de outras formas de vida (outras economias, outras teorias políticas); a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o distanciamento da retórica da modernidade e do seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia” (Mignolo, 2007a, p. 29-30).<sup>33</sup>

Percebe-se, então, o inerente caráter político da decolonialidade, uma vez que a decolonialidade emerge justamente da luta dos movimentos sociais. Por isso, “o giro decolonial nada mais é do que uma virada na relocalização do sujeito em um novo plano histórico, emergindo de uma releitura do passado, que reconfigura o presente e tem como projeto uma produção democrática de uma sociedade democrática” (Segato, 2021, p. 72).

Assim também, essa releitura do passado implica em dar voz a outras histórias que foram abafadas pela violência da modernidade e da colonialidade, uma vez que “o silenciamento colonial é o resultado daquilo que significa o processo de colonização: é domínio, é imposição, é subjugação. Descolonizar, nesse sentido, significa dar voz. É barulho, é ruído, é estridência, é dissidência. Não por simples oposição ao silêncio. Mas para que nos habituamos com outros sons, com outras vozes e com outros tons” (Câmara, 2022, p. 328).

---

<sup>32</sup> no se trata de una sola gramática de la descolonización, ni de un solo ideal de un mundo descolonizado. El concepto de giro des-colonial en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sinnúmero indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer (Maldonado-Torres, 2008, p. 66).

<sup>33</sup> el giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia (Mignolo, 2007a, p. 29-30).

Essa dimensão de reposicionamento em relação ao passado não significa, porém, que a decolonialidade seja um movimento que “olhe para trás”. Na verdade, pelo contrário, porque

o giro decolonial evita o termo descolonização, uma vez que não se trata de um retorno ou de um movimento nostálgico [...] não é um movimento restaurador, mas uma recuperação das pistas abandonadas de uma história diferente, um trabalho nas brechas e fraturas da realidade social existente, dos restos de um naufrágio geral de povos que mal sobreviveram ao massacre material e simbólico contínuo ao longo de quinhentos anos de colonialidade (Segato, 2021, p. 73).

As brechas e fraturas seriam, portanto, espaços deixados pela dominação da modernidade e da colonialidade, de modo que “as brechas se transformam no lugar e no espaço a partir do qual a ação, militância, resistência, insurgência e transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem, e surge um modo-outro que se inventa, cria e constrói” (Walsh, 2016, p. 72). Esse modo-outro significa que não é possível simplesmente anular toda a colonialidade, por isso “não pretendemos simplesmente desarmar, desfazer ou reverter o colonialismo; isto é, passar de um momento colonial para um não colonial, como se fosse possível que os seus padrões e vestígios deixassem de existir” (Walsh, 2009, p. 14).<sup>34</sup>

Assim, reitera-se, uma vez mais, o caráter atitudinal da decolonialidade, de modo que “a intenção, antes, é apontar e provocar um posicionamento – uma postura e uma atitude contínuas – de transgredir, intervir, insurgir e influenciar. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua em que podemos identificar, visibilizar e encorajar ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas” (Walsh, 2009, p. 15).<sup>35</sup> Ou seja, existem não somente uma, mas sim diversas formas de se construir alternativas decoloniais, em vários lugares de exterioridade. De todo modo, é possível resumir que “as três formas principais de abordar criticamente as consequências do colonialismo europeu nos modos de pensar e agir contemporâneos são o pós-colonialismo, a descolonialidade e

---

<sup>34</sup> no pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir (Walsh, 2009, p. 14).

<sup>35</sup> la intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento –una postura y actitud continua– de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alternativas (Walsh, 2009, p. 15).

as epistemologias do Sul” (Santos, 2022a, p. 17). Em comum entre elas, “convergem em realçar o sacrifício incomensurável da vida humana, a expropriação da riqueza cultural e natural, e a destruição - através da supressão, do silenciamento, da proscricção ou da desfiguração - de culturas e formas de saber não europeias” (Santos, 2022a, p. 17).

Essa destruição de formas de saber não europeias, em virtude do colonialismo, pode ser chamada de “epistemicídio”, sendo que “em razão do “epistemicídio” em massa perpetrado nos últimos cinco séculos, desperdiçou-se uma imensa riqueza de experiências cognitivas [...] embebidas em diferentes culturas ocidentais e não-ocidentais, essas experiências não só usam linguagens diferentes, mas também diferentes categorias, universos simbólicos e aspirações a uma vida melhor” (Santos, 2007, p. 91). Essa separação e esse desperdício seriam resultados de um tipo de pensamento abissal, em referência a um abismo, uma fossa, uma linha demarcada e imutável, uma separação tão abrupta e rígida que determina que “a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha [...] a divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível” (Santos, 2007, p. 71).

O pensamento abissal, portanto, pode ser comparado com o dualismo absoluto das separações criadas pela modernidade e pela colonialidade. Desse modo, a decolonialidade seria equivalente a um pensamento pós-abissal, como forma de superação dessas dualidades, sendo que “o pensamento pós-abissal pode ser sintetizado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Ele confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia” (Santos, 2007, p. 84).

É nesse sentido também que “a cartografia metafórica das linhas globais sobreviveu à cartografia literal das linhas que separavam o Velho do Novo Mundo” (Santos, 2007, p. 77). Por isso que ao se dizer das epistemologias do sul como uma forma de decolonialidade, cumpre-se ressaltar que “trata-se de um Sul epistemológico, não-geográfico, composto por muitos suís



epistemológicos que têm em comum o fato de serem conhecimentos nascidos em lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. São produzidos onde quer que ocorram essas lutas, tanto no norte geográfico como no sul geográfico” (Santos, 2022b, p. 17).

Assim, é fundamental ratificar que decolonialidade é muito ampla, mas que, em suma, “essa ideia vem se construindo como força política, epistemológica e pedagógica, faz referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade europeia capitalista e um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento” (Candau, Oliveira, Walsh, 2018, p. 3).

Ou seja, a despeito da nomenclatura utilizada, existe uma convergência em todas as teorias e atitudes decoloniais ao se contraporem ao eurocentrismo da ciência moderna, ao mesmo tempo em que buscam dar voz para outras formas de conhecimento, o que, por exemplo, Boaventura de Sousa Santos denomina “ecologia dos saberes”. Assim também, a decolonialidade se relaciona com a educação porque

a ecologia dos saberes constitui um componente fundamental para a educação intercultural. Convém destacar que, para tal, colocar-se do outro lado da linha abissal, visibilizar saberes até hoje negados pela sociedade em geral e, particularmente, pela escola, próprios dos grupos socioculturais invisibilizados e subalternizados, constitui uma tarefa prioritária, sem a qual não será possível uma ecologia de saberes, o que supõe confrontar a monocultura da ciência moderna. Exige reconhecer uma pluralidade de conhecimentos heterogêneos, um dos quais é a ciência moderna (Candau, 2016, p. 26).

Desse modo, um dos aspectos centrais da descolonialidade é a interculturalidade, com a ressalva de que “a interculturalidade deve ser entendida no contexto do pensamento e dos projetos descoloniais. Ao contrário do multiculturalismo, que foi uma invenção do Estado-nacional nos EUA para conceder “cultura” enquanto mantém “epistemologia”, interculturalidade nos Andes é um conceito introduzido por intelectuais indígenas para reivindicar direitos epistêmicos” (Mignolo, 2008, p. 316). Dito em outras palavras, “discutir a interculturalidade, longe de representar um paradigma inócuo de ‘respeito’ e ‘inclusão’ da alteridade, visa pensar e agir no espaço onde se definem as marcas

da colonialidade e da diferença colonial para coloca-las em questão” (Borsani e Quintero, 2014, pág. 12).<sup>36</sup>

Por isso que além da distinção entre multiculturalismo e interculturalidade, é preciso que a interculturalidade assuma um caráter crítico porque

enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade –, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso (Walsh, 2009, p. 21).

Ou seja, defender a interculturalidade crítica significa não só diagnosticar as ausências da colonialidade, como também lutar pelas emergências da decolonialidade. Assim, “a educação intercultural na perspectiva crítica supõe identificar o que foi produzido como ‘ausências’, tanto no plano epistemológico como das práticas sociais e, ao mesmo tempo, reconhecer as ‘emergências’ de conhecimentos, práticas sociais e perspectivas orientadas à construção de sociedades equitativas e justas” (Candau, 2016, p. 28).

Por isso que “a interculturalidade é um “outro” paradigma que questiona e modifica a colonialidade do poder, ao mesmo tempo que torna visível a diferença colonial. Ao adicionar uma 'outra' dimensão epistemológica a este conceito [...] a interculturalidade oferece um caminho para pensar a partir da diferença através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente diferente” (Walsh, 2007, p. 57).<sup>37</sup> Em outras palavras, a interculturalidade é indissociável da decolonialidade porque “a interculturalidade e a decolonialidade fazem parte de um quadro indissolúvel constituído a partir de um necessário e indispensável pensamento e posicionamento ‘outro’, confrontado com os paradigmas dominantes” (Borsani e Quintero, 2014, p. 12).<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> discutir la interculturalidad, lejos de representar un paradigma inocuo de ‘respeto’ e ‘inclusión’ de la otredad, pretende pensar y actuar en el espacio sobre el cual se definen las marcaciones de la colonialidad y de la diferencia colonial para ponerlas en cuestión (Borsani e Quintero, 2014, p. 12).

<sup>37</sup> la interculturalidad es un paradigma ‘otro’ que cuestiona y modifica la colonialidad del poder, mientras, al mismo tiempo, hace visible la diferencia colonial. Al añadir una dimensión epistemológica ‘otra’ a este concepto [...] la interculturalidad ofrece un camino para pensar desde la diferencia a través de la descolonización y la construcción y constitución de una sociedad radicalmente distinta (Walsh, 2007, p. 57).

<sup>38</sup> interculturalidad y decolonialidad forman parte de un entramado indisoluble constituido desde un necesario e indispensable pensamiento y posicionamiento ‘otro’, enfrentado a los paradigmas dominantes (Borsani e Quintero, 2014, p. 12).

Desse modo, uma vez mais, as denominações são vastas, pois, ao lado da ecologia dos saberes, “a sociologia das ausências mostra e denuncia o desperdício de experiências sociais causado pela dominação capitalista, colonialista e patriarcal, a sociologia das emergências mostra, ressignifica e reavalia modos alternativos de pensar, conhecer e atuar” (Santos, 2022a, p. 59). Ou seja, a interculturalidade crítica, a ecologia dos saberes, a sociologia das ausências e das emergências, e as epistemologias do sul, por exemplo, são todas formas distintas de um mesmo conteúdo decolonial.

Independentemente do formato, a decolonialidade, como terceiro elo constituinte da modernidade/colonialidade, não se trata, entretanto, de uma negação total da modernidade porque “a ideia não é simplesmente rejeitar a modernidade, os universais, a ciência ou a razão, argumentando que são culturalmente específicos da Europa e, conseqüentemente, reprodutores intrínsecos do eurocentrismo” (Restrepo, 2007, p. 293).<sup>39</sup> Na verdade, aliás, pode-se afirmar que “a descolonização implica estratégias que têm mais a ver com uma desimperialização do que com a rejeição da modernidade. Isso porque, ao mesmo tempo em que a modernidade produz imperialidade e colonialidade, ela também é capaz de fornecer resistências múltiplas à colonialidade reproduzida pela imperialidade” (Ballestrin, 2017, p. 529). Ou seja, “imperialidade e colonialidade são ambas as faces obscuras e constitutivas da modernidade, mas a modernidade possui vários lados além do seu lado obscuro” (Ballestrin, 2017, p. 532). A modernidade, então, teria aspectos positivos, ao contrário da colonialidade e da imperialidade.

Ademais, esse termo imperialidade seria similar ao da colonialidade, no sentido de que também perdura mesmo após o final do imperialismo. Assim, é importante destacar que

o movimento de descolonização de 1960 é simbolicamente importante para o entendimento da transição dos imperialismos ocidentais: o continente ‘Europa’ cedeu lugar para o ‘país’ Estados Unidos. Em ambos os casos, a região que em 1856 foi batizada como ‘América Latina’ pelo jornalista colombiano José María Torres Caicedo foi duplamente o primeiro grande laboratório da experiência colonial e imperial moderna: do colonialismo europeu do século XVI e do imperialismo estadunidense do século XX (Ballestrin, 2017, p. 507).

---

<sup>39</sup> la idea no es, simplemente, rechazar la modernidad, los universales, la ciencia o la razón, arguyendo que son culturalmente específicos de Europa y, en consecuencia, intrínsecamente reproductores del eurocentrismo (Restrepo, 2007, p. 293).

Mesmo com o fim do colonialismo e do imperialismo, a questão, portanto, é se “é possível pensar em colonialidade, como o outro lado da moeda ou face constitutiva da modernidade, sem a noção de imperialidade?” (Ballestrin, 2017, p. 506). A indagação é válida, haja vista que “a noção de conquista não mais apenas como um episódio do fenômeno colonial (em qualquer um dos seus casos), mas como o princípio organizador e estruturante da história moderna – mas, ao mesmo tempo, silenciada por ela” (Añon e Rufer, 2018, p.120-121).<sup>40</sup> Em outras palavras, a conquista, como sinônimo da imperialidade, seria uma face oculta da modernidade, assim como a colonialidade.

Desse modo, a despeito de inúmeras críticas feitas pela decolonialidade, ela própria também pode ser criticada, pois, por exemplo, “o núcleo duro da argumentação do M/C foi incapaz de articular a colonialidade com o imperialismo e que esta ausência contribui para a condução de um diagnóstico e prognóstico problemáticos” (Ballestrin, 2017, p. 518). Ou seja, embora presente inúmeras potencialidades, o pensamento decolonial do grupo modernidade e colonialidade também pode conter falhas, pois, além da questão da imperialidade, por exemplo, “os intelectuais brasileiros tiveram pouca relevância ou estiveram praticamente ausentes no processo mais formal de nascimento do giro de(s)colonial da América Latina (Haesbaert, 2021, p. 139). Como decorrência dessa falta, então,

uma questão importante que não povoa o imaginário pós-colonial e decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade é a discussão sobre e com o Brasil. Esse é um ponto problemático, já que a colonização portuguesa – a mais duradoura empreitada colonial europeia – trouxe especificidades ao caso brasileiro em relação ao resto da América. O Brasil aparece quase como uma realidade apartada da realidade latino-americana (Ballestrin, 2013, p. 111).

De todo modo, a partir da América, em qualquer língua oriunda da colonização, o português ou o espanhol, o objetivo de se romper com o eurocentrismo é o mesmo, uma vez que “provincializar a Europa significa antes deslocar a Europa do centro da imaginação histórica, epistêmica e política” (Restrepo, 2007, p. 293-294).<sup>41</sup> A proposta do giro decolonial implica, por

---

<sup>40</sup> la noción de conquista ya no solo como un episodio del fenómeno colonial (en cualquiera de sus casos), sino como el principio organizador, estructurador de la historia moderna – pero, al mismo tiempo, silenciado por ella (Añon e Rufer, 2018, p.120-121).

<sup>41</sup> provincializar a Europa significa más bien desplazar a Europa del centro de la imaginación histórica, epistémica y política (Restrepo, 2007, p. 293-294).

consequente, num reposicionamento do centro do conhecimento. O combate ao eurocentrismo levou à formação, então, de fronteiras epistemológicas, de modo que “a decolonialidade requer desobediência epistêmica porque o pensamento fronteiriço é, por definição, pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar a sua própria lógica de colonialidade” (Mignolo, 2014, p. 43).<sup>42</sup> Desse modo, “a opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento” (Mignolo, 2008, p. 290), uma vez que “descolonial significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, erege um exterior a fim de assegurar sua interioridade” (Mignolo, 2008, p. 304).

A ideia de fronteira se relaciona, dessa forma, com a decolonialidade porque “o pensamento de fronteira não é um fundamentalismo antimoderno. É uma resposta transmoderna descolonial do subalterno perante a modernidade eurocêntrica” (Grosfoguel, 2008, p. 138). Assim, a demarcação dessa fronteira indica uma epistemologia que se situa nas brechas da colonialidade e que indicam “a força das epistemologias fronteiriças, daquelas formas de conhecimento que operam entre os legados metropolitanos do colonialismo (desenhos globais) e os legados das áreas colonizadas (histórias locais)” (Mignolo, 2005a, p. 12).<sup>43</sup>

Percebe-se, portanto, como o local ganha uma força que lhe é inerente, por ser a raiz da decolonialidade, uma vez que “a pós-colonialidade é tanto um discurso crítico que traz para o primeiro plano o lado colonial do sistema mundial moderno e a colonialidade do poder embutida na própria modernidade, quanto um discurso que altera a proporção entre locais geoistóricos (ou histórias locais) e a produção de conhecimentos” (Mignolo, 2003, p. 136). Ou seja, independente do termo utilizado para a decolonialidade, há em comum entre eles a questão da força do lugar.

---

<sup>42</sup> la decolonialidad requiere desobediencia epistémica, porque el pensamiento fronterizo es por definición pensar en exterioridad, en los espacios y tiempos que la autonarrativa de la modernidad inventó como su exterior para legitimar su propia lógica de colonialidad (Mignolo, 2014, p. 43).

<sup>43</sup> la fuerza de las epistemologías fronterizas, de aquellas formas de conocimiento que operan entre los legados, metropolitanos del colonialismo (diseños globales) y los legados de las zonas colonizadas (historias locales) (Mignolo, 2005a, p. 12).

Dos lugares, então, podem emergir novas epistemologias, de modo que

o pensamento crítico de fronteira é a resposta epistémica do subalterno ao projecto eurocêntrico da modernidade. Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada (Grosfoguel, 2008, p. 138).

A decolonialidade busca, em suma, superar a modernidade eurocentrada através de, por exemplo, novas histórias e novas narrativas que emergem nos locais dos subalternos, dos oprimidos e dos condenados. Assim, “as histórias fronteiriças são narrativas capazes de acomodar os sistemas de conhecimento e as práticas de vida dos povos que foram e estão a ser subjugados por esse paradigma eurocêntrico da modernidade, trazendo consigo uma nova dimensão epistemológica” (Leda, 2015, p. 129-130).

Tal como as epistemologias do sul, então, há um inerente aspecto geográfico na decolonialidade, o que se percebe, inclusive, nas origens do grupo modernidade/colonialidade, especialmente na América Latina, haja vista que “a América Latina se quer interlocutora, em posição simétrica, na produção de teorias sociais, desde sempre desenvolvidas no centro e, agora, demandada pelas margens, sobretudo, com a intensificação da interação entre pesquisadores do eixo Sul-Sul” (Miglievich-Ribeiro, 2014, p. 75). Por isso também, vale ressaltar, uma vez mais, que o pensamento decolonial do grupo modernidade/colonialidade não se trata de uma teoria regional, mas sim de uma análise do sistema-mundo-moderno-colonial, a partir da perspectiva latino-americana, de modo que sua importância é salutar, já que

foram somente quatro as teorias originadas no solo latino-americano que cruzaram, no sentido contrário, a grande fronteira, isto é, a fronteira que divide o mundo entre o Norte e o Sul geopolíticos, e alcançaram impacto e permanência no pensamento mundial são elas: a teologia da libertação, a pedagogia do oprimido, a teoria da marginalidade que fratura a teoria da dependência e, mais recentemente, a perspectiva da colonialidade do poder (Segato, 2021, p. 43-44).

Com isso, acreditamos ter conseguido demonstrar, através da análise de suas origens, suas características e suas críticas, que “o Grupo Modernidade/Colonialidade possui méritos importantes de serem destacados. Trata-se de um trabalho reflexivo coletivo, transdisciplinar e engajado, que ao

mesmo tempo em que oferece novas leituras analíticas, é capaz de pensar em termos propositivos e programáticos” (Ballestrin, 2013, p. 110).

Desse modo, uma das proposições possíveis do pensamento decolonial do grupo modernidade/colonialidade está em colocar a decolonialidade como um tema que apresenta inúmeras potencialidades para a educação porque “a imposição de um pensamento único exercido pela colonialidade epistêmica permeia todos os âmbitos da vida cotidiana e, sobretudo, concretiza-se e sistematiza-se no campo da educação em todos os seus níveis” (Palermo, 2014, p. 135).<sup>44</sup> Cumpre, assim, analisar melhor de que maneira a decolonialidade pode ser uma temática para o ensino, além de “como” e “onde” ela pode ser inserida.

---

<sup>44</sup> la imposición de un pensamiento único ejercida por la colonialidad epistémica impregna todos los ámbitos de la vida cotidiana y, sobre todo, se concreta y sistematiza en el terreno de la educación en todos sus niveles (Palermo, 2014, p. 135).

## **Capítulo 2 - A decolonialidade como tema: suas potencialidades para o ensino de história e de geografia**

O segundo capítulo pretende analisar de que maneira o pensamento decolonial pode contribuir como um tema central para o ensino de história e de geografia. A partir do conceito de “giro decolonial”, o objetivo é mostrar como essa virada pode alterar os próprios paradigmas das ciências histórica e geográfica e, por conseguinte, seus ensinamentos. Ou seja, a potência da decolonialidade se encontra na crítica à ciência e ao currículo arraigados de eurocentrismo, mas também nas mudanças que ela pode causar nos mesmos, através, por exemplo, da desnaturalização das ferramentas da periodização e da regionalização, dentre outros fatores. Desse modo, argumentamos que a decolonialidade pode ser um tema para o ensino através da História Temática, e também explicitamos quais são algumas das potencialidades do pensamento decolonial para o ensino de história e de geografia, fazendo com que o pensamento decolonial seja uma temática interdisciplinar, ao colocarmos o “giro no centro”.

### **2.1 – A decolonialidade como tema para o ensino via História Temática**

O pensamento decolonial do grupo modernidade/colonialidade tem como um de seus méritos a denúncia das diversas mazelas causadas pela ciência moderna e pela dominação colonial. No âmbito da educação não é diferente, uma vez que “somos vítimas de um currículo escolar completamente eurocêntrico que desconsidera ou minimiza ao máximo as informações sobre os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, omitindo suas histórias, culturas, saberes e fazeres” (Paim e Souza, 2018, p. 94).

Desse modo, o pensamento decolonial surge como uma abordagem potente para subverter o eurocentrismo arraigado nas tradições escolares, na medida em que “não se trata apenas de definir que história (deve ser) ensinada, mas se discutir, debater e refletir sobre como a história que se ensina institui padrões a partir dos quais as hierarquias sociais podem ser reiteradas ou subvertidas” (Coelho, 2019, p. 90), uma vez que “não é possível separar aspectos de pureza daquilo que teria sido ‘contaminado’ pelo eurocentrismo,



mas é possível identificar os elementos eurocêntricos, ou seja, não os que simplesmente foram elaborados a partir da Europa, mas aqueles que serviram ao longo de séculos para usurpar em diversos níveis (culturais, econômicos, políticos) as sociedades colonizadas” (Arantes e Costa, 2017, p. 195).

Evidentemente, é preciso considerar que “um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer” (Fonseca e Silva, 2010, p. 16), levando-se em conta múltiplas variáveis, como, por exemplo: a autonomia e a formação dos docentes, os diversos tipos de alunados e escolas, além do momento histórico no qual nos inserimos. Apesar de todas essas condições, é possível afirmar que, ao mesmo tempo, “os legados históricos de grupos sociais e culturais significativos para a nossa formação cultural, especialmente os negros e os indígenas, nunca obtiveram, desde o nascimento da história disciplina no Brasil, um espaço equivalente ao que se verifica no presente” (Pereira, 2018, p. 6), através, por exemplo, das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que trouxeram contribuições importantes para os ensinamentos de história e também de geografia.

Assim, o destaque da importância de grupos sociais outrora renegados já está em curso no ensino de história, uma vez que

hoje, vivemos em uma tensão permanente para não ensinar uma história universalista, centrada em homens, etnocêntrica, elitista e preocupada com os objetivos políticos dos acontecimentos. Cada vez mais a escola é chamada a ensinar o trauma, a injustiça, o preconceito e o sofrimento de forma que alunos e professores possam se encontrar com os debates que se apresentam na produção da história. Acreditamos que a História escolar pode contribuir no tensionamento das condições que tornaram possíveis o racismo, a violência e a desigualdade e, a partir disso, permitir a reflexão sobre o que nos configura hoje como nação (Gil e Eugenio, 2018, p. 141).

Dito de outra forma, “pensar um currículo de história para escola básica sem levar em consideração os temas desestruturantes e sensíveis é continuar a pensar um currículo eurocêntrico, cronológico, dominante, branco, heterossexual e racista” (Pereira e Seffner, 2018, p. 20). Assim, a decolonialidade pode funcionar como esse tema desestruturante e sensível, sendo desestruturante porque altera as noções de temporalidades típicas do ensino de história, ou seja, suas estruturas, uma vez que “a emergência dos temas sensíveis parece fazer borrar as fronteiras entre passado e presente, bem

como as narrativas contínuas e ordenadas” (Chepp e Pereira, 2018, p. 14); e sensível porque “a escrita da história sobre esses passados e seu ensino não são atitudes desinteressadas, mas voltadas ao futuro – um futuro de tolerância, de reconciliação com a justiça e com os direitos” (Pereira e Seffner, 2018, p. 17), isto é, que exigem uma sensibilidade tanto dos professores quanto dos estudantes.

Desse modo, partimos da premissa de que

é possível aos docentes da educação pública e privada pensar o ensino para a educação das relações étnico raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira para além da matriz colonial europeia e subverter esta epistemologia por outras, que considere as histórias de todos esses povos e populações subalternizados por esse pensamento hegemônico ao longo dos séculos? Segundo o grupo de pesquisadores latino-americanos denominados modernidade/colonialidade: Sim. É possível (Paim e Souza, 2018, p. 102).

Se é possível realizar essa virada é porque a proposta de colocar o giro decolonial como temática central para o ensino de história decorre, então, dos próprios argumentos expressos pelo pensamento do grupo modernidade/colonialidade. Por exemplo, a distinção entre a colonialidade e o colonialismo pode ser um desses temas, haja vista que “um tema sensível vive do paradoxo temporal: o passado convive com o presente; um passado que não passa; um presente que não deixa de ser passado” (Pereira e Seffner, 2018, p. 21). Ou seja, a colonialidade que resiste ao final do colonialismo seria um exemplo desse paradoxo temporal, de modo que “o conceito de residualidades é peça-chave para lidar com esse “passado que nunca passa”, e que, portanto, ajuda a produzir quem somos no presente” (Pereira e Seffner, 2018, p. 29), uma vez que

a colonialidade se relaciona a um regime de temporalidade no qual o passado colonial se mantém como latência sempre prestes a irromper no presente, ou melhor, pode ser acionado como uma espécie de “retorno do recalçado” ou de tudo aquilo que queremos silenciar e esquecer porque julgamos ter superado com a saída da condição de colonizados para a de cidadãos dos estados-nação emancipados, mas que se manifesta inadvertidamente com força e violência redobradas (Oliveira, 2022, p. 68).

Como um regime de temporalidade latente, é preciso ressaltar que “um tema sensível não pode ser analisado do ponto de vista cronológico, evolucionista, progressivista, como pensaram os iluministas ou como supõe o

eurocentrismo” (Pereira e Seffner, 2018, p. 21), haja vista que “pensar as questões sensíveis exige um rompimento com a temporalidade eurocentrada, que mira o passado como anterior ao presente e este como o ápice de um processo evolutivo” (Paim e Pereira, 2018, p. 1245). Reiterando, portanto, a colonialidade possui essa característica porque “pensar o colonial é um trabalho de leitura sobre a temporalidade: uma forma de aproximarmos o tempo que nos permita interrogar o passado histórico [...] a partir do presente” (Añon e Rufer, 2018, p. 117).<sup>45</sup>

Não obstante, contrário ao que é silenciado e esquecido, “no Brasil, alguns temas sensíveis seguem na esteira das lutas de diferentes grupos em busca de legitimidade para suas histórias e memórias [...] ou seja, é uma luta que reivindica lembrar, manter viva uma memória e reparar o silêncio e as simplificações na narrativa histórica” (Gil e Eugenio, 2018, p. 143). Por conseguinte, esses temas reverberam na educação porque “o estudo desses passados, a escrita da História sobre esses passados e seu ensino não são atitudes desinteressadas, mas voltadas ao futuro, um futuro de tolerância, de reconciliação com a justiça e com os direitos” (Paim e Pereira, 2018, p. 1244).

É por causa da disputa em torno das memórias e dos direitos que tais temas provocam uma sensibilização, uma vez que “o estudo dos passados sensíveis e desestruturantes não significa apenas colocar o aluno diante de um conteúdo disciplinado e frio, mas diante de algo que desperta um posicionamento ético e político, de indignação frente à injustiça e à violação dos direitos humanos mais fundamentais” (Paim e Pereira, 2018, p. 1244). A importância de se abordar tais assuntos no ensino também se justifica porque

quando elaboramos uma aula evidentemente devemos pensar no que nela vai ser motivo de reflexão, de pensamento, que mudanças nas formas de pensamento queremos alcançar, mas isso não acontece apenas apelando para a consciência [...] a aula não falará apenas com a consciência, ela será bem mais efetiva se provocar emoções, se levar o aluno a sair fora de si no sentido de se comover, mover seu pensamento, mas também seus sentimentos para longe daqueles que tinha inicialmente a respeito de dado tema (Albuquerque Jr, 2016, p. 35).

---

<sup>45</sup> pensar lo colonial es un trabajo de lectura sobre la temporalidad: una forma de aproximarnos al tiempo que nos permita interrogar al pasado histórico [...] desde el presente (Añon e Rufer, 2018, p. 117).

Não obstante, a decolonialidade também se coloca como esse tema desestruturante e sensível por ajudar a romper com diversos dualismos criados pela modernidade e pela colonialidade, uma vez que “ao se tratar de temas sensíveis, a distância epistemológica não pode gerar benefícios para a construção de uma narrativa a partir de duas entidades pretensamente opostas, distantes e apartadas – o fato/objeto no passado e o sujeito no presente. Esse passado assim recontado seria como um bibelô pronto a ser objetificado e individualizado pelo discurso” (Pereira e Rodrigues, 2018, p. 14).

Ou seja, a separação entre sujeito e objeto busca ser rompida ou ao menos questionada pela decolonialidade como um tema sensível, haja vista que “dessa relação de absoluta exterioridade entre passado/objeto e presente/sujeito não se extrai nada de vida, nada que permita expandir a vida. É exatamente nesse ponto que a moderna distinção entre a razão e o corpo fez e ainda faz um modo de aprender e de ensinar” (Pereira e Rodrigues, 2018, p. 14). Em suma, para valorizar as diferenças e potencializar outras narrativas no ensino, a decolonialidade surge como um tema no qual “categorias que antes buscavam dar conta do todo, assumido como uniforme, passam a considerar o todo como diversificado, múltiplo, plural” (Coelho, 2019, p. 88).

A temática da decolonialidade busca, portanto, romper com todas essas consequências de um currículo eurocêntrico, através da valorização das populações e das culturas subordinadas e negligenciadas durante muito tempo no ensino de história (e de geografia), em virtude do legado de um pensamento e de uma ciência pautada pelas exclusões da modernidade e da colonialidade.

Ademais, colocar a decolonialidade como um tema se relaciona com o fato de que “atualmente, uma das maiores dificuldades dos professores de História é selecionar os conteúdos históricos apropriados para as diferentes situações escolares” (Bittencourt, 2009, p. 137), de modo que o pensamento decolonial surgiu como uma possível solução para esse recorte, já que “a opção da seleção pelos conteúdos significativos decorre de certo consenso sobre a impossibilidade de ensinar ‘toda a história da humanidade’ e a necessidade de atender os interesses das novas gerações” (Bittencourt, 2009, p. 137).

Ou seja, a decolonialidade pode “aproximar a história ensinada o mais perto possível das ‘novas historiografias’ de forma a torná-la capaz de incorporar os novos objetos, os novos enfoques e os novos problemas colocados pelas

historiografias contemporâneas” (Gabriel, 2017, p. 24). É nesse viés que “propostas de organização dos saberes históricos por eixos temáticos, história temática ou história integrada são exemplos desse movimento de busca por matrizes alternativas da historiografia escolar que procuram deslocar os sentidos hegemônicos de tempo histórico e de identidade nacional mobilizados pela história tradicional” (Gabriel, 2015, p. 40).

Dessa forma, a fim de se atingir este objetivo, “a proposta de eixos temáticos como possibilidade de reelaboração didática do saber histórico aponta para alguns avanços importantes no ensino da disciplina” (Gabriel, 2015, p. 50), isto porque “com a história temática, houve um movimento de uma história narrativa da tradição para uma história problema, também no campo do ensino de história” (Rocha, 2019, p. 139).

Dito de outro modo, o pensamento decolonial pode incorporar os avanços das “novas historiografias” e causar mudanças positivas na “história tradicional”, especialmente ao realocar seu centro do eurocentrismo para o giro decolonial. Assim, a decolonialidade surge como uma temática para o ensino através da chamada “História Temática”, uma vez que “a história temática é uma forma de organização e seleção curricular no ensino de história que coloca no tema a potencialidade de sua problematização histórica e contemporânea. Ela envolve seleções e recortes temáticos, articulados a conteúdos e conceitos” (Rocha, 2019, p. 137).

O pensamento decolonial, portanto, pode se conjugar com essa alternativa da história temática uma vez que ele também “busca constituir temas significativos e, visando esse fim, tanto considera aspectos do contexto social, estabelecendo relações entre o presente e o passado, quanto considera as experiências dos alunos a que se destina. Problematiza permanências e transformações em múltiplas temporalidades” (Rocha, 2019, p. 137). Ou seja, os objetivos da história temática se conjugam com a temática do pensamento decolonial, através, por exemplo, da problematização da residualidade da colonialidade mesmo após o fim do colonialismo.

Todavia, a perspectiva da História Temática não é a preponderante no ensino de história porque “indicadores representativos demonstram que a opção/concepção dominante entre os professores brasileiros não é pelo viés dos ‘eixos temáticos’, mas pelo ‘cronológico’, seja na versão ‘integrada’ ou na

‘intercalada’ da História Geral das civilizações, articuladas à História do Brasil, da América e da África” (Fonseca e Silva, 2010, p. 28-29). Vale a ressalva de que “a aprendizagem escolar é muito mais ampla do que está estabelecido em lei, nos programas ou nos manuais. Mas o que é posto como conteúdo formal revela aproximações com o que pode ser apreendido no ambiente escolar” (Fernandes, 2018, p. 152).

Ou seja, o ensino da História Cronológica tende a prevalecer sobre o da História Temática. Não obstante, “a organização cronológica dos conteúdos trabalha ocultamente com a expectativa de pré-requisito temporal. Como exemplo, para um aluno estudar a Idade Moderna precisa ter estudado antes a Idade Média. Entretanto, se considerarmos a organização de programas por temas ou conceitos, bem como o acesso à história através de diferentes mídias e produtos culturais, tal expectativa se fragiliza, pois a lógica temporal é desestruturada” (Rocha, 2015, p. 89).

Assim, uma das grandes potencialidades da História Temática se encontra no fato de que ela “se coloca como alternativa à pretensão estabelecida nos currículos durante todo o século XX, de abranger a história da nação e do mundo em uma dimensão temporal unilinear e evolutiva” (Rocha, 2019, p. 137). Dimensão essa característica da modernidade e da colonialidade. Além disso,

como alternativa à forma de organização curricular da história que veio sendo praticada e criticada no Brasil, ao longo do século XX, a história temática – ao exigir o exercício metodológico de seleção e recorte temático, espacial e temporal – se caracterizou positivamente por: problematizar o conhecimento histórico em articulação com a prática social dos estudantes; abrir a possibilidade de estabelecer relações entre o passado e o tempo presente, contribuindo para a compreensão das experiências sociais e culturais da atualidade em comparação historicizada com o passado; requisitar a apropriação de conceitos históricos, reconhecendo o domínio dos conteúdos como meios, não como fins da aprendizagem; romper com as noções absolutas de linearidade, progresso e evolução, alargando a dimensão da temporalidade histórica que não reduza o múltiplo ao uno (Rocha, 2019, p. 140).

Para concluir, a proposta de se colocar a decolonialidade como tema para o ensino via História Temática se justifica porque ambas, a decolonialidade e a História Temática, tecem críticas às pretensões universalistas de uma história cronológica e linear, que é um legado de uma ciência moderna e eurocêntrica. Assim, ambas também são potentes ferramentas de mudança, uma vez que a decolonialidade traz diversas potencialidades tanto para o ensino de história

quanto para o de geografia, uma vez que o pensamento decolonial pode ser colocado no “centro” do ensino dessas disciplinas, ao mesmo tempo em que pode causar nelas um “giro”, uma virada, uma mudança, justamente porque coloca em xeque alguns fundamentos eurocêntricos que as definem. A decolonialidade é, portanto, uma temática com diversas potencialidades para o ensino de história e de geografia.

## **2.2 – As potencialidades para o ensino de História**

Antes de serem apontadas algumas das potencialidades da decolonialidade para o ensino de história, é necessário ressaltar que muitas vezes o ensino de história também foi incorporado à lógica de exclusão da modernidade e colonialidade, ao, por exemplo, colocar o lado colonial como o passado do presente da metrópole. Desse modo, “o contato hegemônico converte simultaneidade em não-contemporaneidade, inventando passados para dar lugar a um futuro único e homogêneo” (Santos, 2007, p. 74). Ou seja, a modernidade foi responsável pela criação de uma linha do tempo única, na qual as diversidades dos povos, colonizados ou não, tinham que obrigatoriamente se inserir.

O impacto da imposição dessa linearidade para a história foi a criação de uma nova concepção de tempo, medida pelo progresso, o qual “cria na totalidade histórica a simultaneidade de tempos não contemporâneos, pois esses são entendidos como ocupando lugares hierarquicamente distintos no fluxo do desenvolvimento moderno, posições diferenciadas na linha do tempo histórico” (Araujo, 2016, p. 128). Dito de outra forma, a modernidade e a colonialidade foram as responsáveis por criar na história uma monocultura do tempo linear, pois “a monocultura do tempo linear é entendida como uma forma de produção da não existência que ao atribuir único sentido à História exclui a possibilidade de outras narrativas apoiadas em diferentes temporalidades e faz da experiência ocidental modelo e parâmetro único” (Araujo, 2016, p. 128).

Assim, a primeira potencialidade do pensamento decolonial se encontra justamente na contraposição a essa linearidade da história, com a ressalva de que “a monocultura do tempo linear tem sido formulada de diferentes maneiras – progresso, revolução, modernização, desenvolvimento, crescimento,

globalização –, todas elas capazes de produzir formas sociais de inexistência” (Araujo, 2014, p. 231). Implicitamente, portanto, a decolonialidade critica a cronologia linear e evolucionista da história moderna, uma vez que

enquanto vigorar a ideia de que temos uma modernidade que é o ápice do desenvolvimento da humanidade, ainda teremos um olhar que nos impede de pensar as experiências indígenas, africanas e de outros grupos. O passado convive com o presente, e a cronologia não passa de um modo de colocar ordem no tempo e dispor o passado segundo interesses demarcados pelos processos colonizatórios europeus da época moderna e sua extensão sob a forma de um dispositivo de produção e controle (Pereira e Rodrigues, 2018, p. 15-16).

A crítica à cronologia é, pois, uma das potencialidades da decolonialidade para o ensino de história, uma vez que “a cronologia composta de períodos supostamente gerais indica uma sucessão temporal que separa passado e presente, o ‘novo’ ocupa o lugar do passado ‘morto’, e também lhe dá continuidade, de forma que caminhamos numa linha histórica rumo ao progresso” (Fonseca, 2006, p. 51). Como a modernidade e a colonialidade são processos permanentes, elas não são passíveis de serem enquadradas numa simples cronologia, erro esse que é muito cometido no ensino de história, pois, por exemplo, “a História do Brasil, durante muitos anos, foi tratada nos programas de ensino com pequeno apêndice da História Universal. À medida que o país se europeíza, deixa de ser ‘bárbaro’, ‘atrasado’ e começa a se organizar ‘à imagem da Europa’, ele começa a ‘entrar na História’” (Fonseca, 2006, p. 51).

Não obstante, essa questão da cronologia é essencial para o ensino de história, uma vez que “na configuração do tempo cronológico existe ainda o problema da periodização. A ‘tradição escolar’, respaldada pela produção historiográfica [...] tem-se utilizado da divisão de períodos organizados de acordo com a lógica eurocêntrica, seguindo o modelo francês, que inclui povos considerados significativos na formação do ‘mundo ocidental cristão’” (Bittencourt, 2009, p. 212-213). Ou seja, dentro da cultura escolar do ensino de história, a periodização mais amplamente conhecida e ensinada é a da chamada “história quadripartite”, porém “essa periodização tem sido, há muitos anos, objeto de severas críticas por parte dos historiadores, por implicar, entre outros motivos, numa forma de representação que, além de eurocêntrica e linear,



simplifica de forma radical a complexidade do processo histórico” (Monteiro, 2003, p. 31).

Em outras palavras, há diversas periodizações nas quais os períodos são demarcados como “etapas”. Ora, se a história é colocada em uma unicidade, num contínuo linear da modernidade, cada período aparece como um estágio dentro de uma evolução nessa linearidade. Desse modo, nota-se como é essencial o ato de periodizar, inclusive no âmbito escolar, pois “tamanha é a importância das periodizações que elas por vezes são tomadas como as sínteses por excelência da História, com H maiúsculo, de comunidades, povos e sociedades” (Gonçalves, 2019, p. 187), e mais do que isso, as periodizações “comuns” não são as “únicas” já que “há, portanto, uma história para a periodização que estabelece a divisão entre Antiguidade, Idade Média, Período Moderno e Período Contemporâneo, bem como circunstâncias particulares que difundiram a referencialidade dessa periodização” (Gonçalves, 2019, p. 187).

A crítica à perspectiva linear extrapola os processos de periodização, mas se manifesta, principalmente, nas periodizações arraigadas na história escolar que são, em sua grande maioria, lineares e eurocêntricas. Nesse sentido, ambas as desconstruções devem ser feitas em conjunto, através de, por exemplo, da desnaturalização da linha do tempo, uma vez que é possível questioná-la: “Por que razão ainda a usamos? Por que ela parece fazer parte da natureza da disciplina de História? Por que uma disciplina sem a pretensão de ter dados de natureza, que se gaba de olhar para a historicidade de todas as coisas, usa um modo de organizar o tempo que parece natural?” (Pereira, 2018, p. 24). A essa indagação, podemos responder que “o que nos faz crer que a linha do tempo e sua noção evolucionista, linear e sucessiva contém o “em si” da passagem temporal, o “em si” do tempo? Justamente um dispositivo de poder que tenho chamado de colonialidade do tempo” (Pereira, 2018, p. 25).

Em outros termos, a ligação da colonialidade com a linha do tempo ocorre porque

pensar uma colonialidade do tempo significa supor que o tempo é um privilégio, o qual foi conquistado pelos e para os brancos, a partir de um intenso processo de colonialidade do saber, do poder e da vida. Trata-se de um privilégio que se confunde com o próprio tempo e dele se apropria, tornando-o, de uma só vez, tanto próximo e particular quanto distante e exteriorizado, ao ponto de fazer com que se acredite que o modo como conta, mede e experiencia é universal e natural (Pereira, 2018, p. 21).

A naturalização da linha do tempo, portanto, é uma manifestação dessa colonialidade, que se manifesta também no ensino, haja vista que “a linha do tempo tem se imposto para professores, historiadores e pessoas em geral como uma estratégia natural de representar a passagem do tempo” (Pereira, 2018, p. 24). A decolonialidade, então, pode romper com essa naturalização, ao evidenciar que “ora, de tanto estudarmos que a História da humanidade é dividida em Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, acabamos por acreditar que essa divisão do tempo é natural e não fruto da invenção iluminista” (Chepp e Pereira, 2018, p. 14). A potencialidade decolonial se encontra, assim, na desnaturalização dessa colonialidade da linha do tempo porque

ora, em si, o passado não é uma linha, ele condensa o todo da nossa experiência, e não é possível representá-lo senão mediante uma narrativa interessada desde os limites do presente. A linha de tempo é uma representação que contém uma narrativa sobre o passado (a vida, o tempo) construída a partir de uma experiência específica e particular do tempo, que é progressiva e evolucionista. Ela tem sido excludente e violenta, nos fazendo crer que é possível controlar a passagem do tempo, prendendo-o em uma narrativa, e que esse modo de aprisionar o tempo é universal e necessário. [...] Essa linha do tempo tem, em si, o racismo, o genocídio e a intolerância (Pereira, 2018, p. 25).

Não obstante, a colonialidade do tempo é um artifício de um ensino de história “maior”, uma vez que “é como se a história maior fixasse o olhar apenas numa linha, que é produto da colonialidade, uma vez que é progressiva e evolucionista, impedindo os desvios, os acontecimentos, as vidas e os corpos de terem um lugar de memória ou fazendo com que seus lugares de memória sejam negligenciados pelos(as) estudantes” (Pereira, 2017, p. 106-107). Nesse sentido, “a história maior é desprovida de corpo. Ao trabalhar no nível dos grandes acontecimentos e dos grandes esquemas explicativos, no registro de uma história total, ela descorporifica a História” (Pereira, 2017, p. 108).

Assim também, nesse paralelo, uma potencialidade do pensamento decolonial para o ensino de história está em fazer dela “menor”, uma vez que

em vez da linha, a história menor vê o tempo como labirinto e como rizoma, por onde as diversidades das durações não estão nem antes, nem depois, nem acima, nem abaixo, mas, quem sabe, num jogo de interferências. Desse modo, é possível contemplar as temporalidades e as experiências indígenas, africanas, juvenis e permitir que os(as) alunos(as) aprendam e se autotransformem com elas [...] Conclui-se, portanto, que a narrativa da história maior é sempre descritiva e factual, ainda que situada numa tendência crítica da História, enquanto a

história menor constitui-se de uma narrativa problematizadora e conceitual (Pereira, 2017, p. 108).

Concluindo, portanto, a decolonialidade pode contribuir para o ensino de história como uma alternativa contrária à linha do tempo hegemônica e excludente do eurocentrismo. Desse modo, grandes potencialidades podem emergir para o ensino de história, uma vez que “as histórias indígenas, por exemplo, só podem ser tematizadas uma vez que se rompe com a temporalidade europeia, com a linha do tempo que estabelece o movimento evolucionista da descoberta da escrita até a constituição da civilização moderna” (Chepp e Pereira, 2018, p. 15).

Além da crítica à cronologia, a decolonialidade também pode contribuir para desnaturalizar as periodizações. O ato de periodizar é tão intrínseco ao ensino de história que, geralmente, não é relativizado. Entretanto, é importante ressaltar que, “mais do que ensinar fatos, eventos, falar de datas e personagens, mais do que falar do passado, o professor de História deve ser um veículo de experimentação dos tempos em suas diferenças, em suas descontinuidades, em seus deslocamentos” (Albuquerque Jr, 2016, p. 25). Ou seja, as periodizações em si não são o objetivo final do ensino de história, mas sim uma ferramenta que auxilia na construção do conhecimento histórico, ao contribuir com uma espécie de manuseio do tempo.

Nesse sentido, o ato de periodizar representa um grande artifício, na medida em que

construir uma periodização significa admitir que a sucessão dos factos ou dos objetos não é uma simples aparência, mas reenvia para algo de real. As realidades inacessíveis à vista são, pois, supostas contínuas, orientadas, separadas por zonas de rotura que, no entanto, deixam algo que dura, e alinhadas na ordem da sucessão; resumindo: inscritas no tempo e dotadas cada uma delas duma espessura temporal (Pomian, 1993, p. 208).

Desse modo, essa ferramenta da periodização estabelece, por exemplo, mudanças e permanências, sendo que “é tarefa importante do ensino de história possibilitar que os alunos reconheçam, nas diferentes conjunturas históricas, os esforços de mudança e permanência que estavam em jogo; os modos como se deram os embates; as ideias, valores e princípios postos em discussão; as regras que presidiam os conflitos” (Seffner, 2019, p. 169). Assim, na temática da

decolonialidade, por exemplo, a desnaturalização das periodizações pode contribuir para desvelar as falácias das mudanças trazidas pela modernidade.

Evidentemente, todas as críticas às periodizações são válidas, pois se reconhece que “as cronologias como as periodizações são sempre redutoras das complexidades existentes numa dada sociedade. E reduz muito mais quando se pretende fazer periodizações envolvendo muitas sociedades, retirando delas suas especificidades” (Tomazi, 2002, p. 30). Todavia, se trata de um processo ambivalente, pois ao mesmo tempo em que uma periodização é redutora da complexidade, ela também é organizadora.

Desse modo, portanto, “toda a periodização parece ter dois aspectos: factual e conceptual, a partir do momento em que acontecimentos, circunstâncias, objetos – numa palavra: factos – são postos em correspondência com conceitos como idade, período, era ou época” (Pomian, 1993, p. 167). Ou seja, aos fatos históricos somam-se os conceitos que os dividem e ordenam. Assim, de novo, o essencial não é a ordenação em si, mas os fatos que são subjacentes a ela, pois

a correlação entre fatos agrupados e reunidos em períodos, idades ou épocas envolve a identificação e a escolha desses fatos, cuja relevância e significado virão a ser redimensionados a partir de suas funções como marcos temporais de uma determinada época convencionalizada. Institui-se assim uma inteligibilidade para os acontecimentos, a partir de uma seriação e de uma classificação (Gonçalves, 2019, p. 185-186).

Nesse sentido, é importante ressaltar que “as interpretações oferecidas pela história sempre geram escolhas e esquecimentos e são, por sua vez, instrumentos de identidade, legitimidade e poder” (Meneguello, 2019, p. 63). Porém, ao mesmo tempo, “na busca pela construção da explicação, o historiador opera cortes, cria ciclos e estabelece periodizações de forma a tornar o passado inteligível” (Meneguello, 2019, p. 59). Ou seja, o intuito da decolonialidade para o ensino de história não é acabar com as periodizações, tampouco com a linha do tempo, mas sim evidenciá-las justamente através de suas desnaturalizações, uma vez que, de alguma maneira, elas são parciais e não universais. Ao mesmo tempo, porém, tais artifícios são imprescindíveis para o ensino de história, pois, “independentemente das escolhas, é a narrativa histórica quem organiza unidades de sentido dentro do tempo e confere inteligibilidade aos

acontecimentos, propondo relações de duração e mudança, entre o contínuo e o descontínuo” (Meneguello, 2019, p. 65).

Concluindo, o giro decolonial pode, então, funcionar como outra possibilidade para o ensino de história, ao se colocar, por exemplo, como uma postura crítica frente às linhas do tempo e às periodizações naturalizadas pelo eurocentrismo da modernidade e da colonialidade. Evidentemente, a decolonialidade enquanto temática para o ensino de história pode contribuir de inúmeras outras maneiras, uma vez que, por exemplo, “a emergência, nas salas de aula, de exercícios com história oral, com o uso de depoimentos, de formas de expressão como a literatura ou o cinema, e, sobretudo, da importância dada aos temas sensíveis parece ter rompido de vez com os currículos quadripartites e aberto espaço para temporalidades de outros grupos, povos e identidades” (Chepp e Pereira, 2018, p. 15).

Em suma, portanto, o essencial é revelar no ensino de história que “o ato de instituir uma periodização possui também história, sendo válido afirmar que, antes de apresentar periodizações prontas e acabadas como nortes dos sentidos da história de coletividades, caberia realizar indagações sobre como e por quais critérios periodizações são feitas de uma forma e não de outra” (Gonçalves, 2019, p. 187). Assim, se a decolonialidade pode revelar como as periodizações possuem uma história própria, o mesmo é válido para o ato de uma “regionalização”, que também possui sua própria “geografia”, que tampouco deve ser pronta e acabada.

Desse modo, a decolonialidade também emerge como uma temática com inúmeras potencialidades para o ensino de geografia, uma vez que, inclusive, repensar o ensino de história e de geografia implica em rever os “nortes” consolidados na cultura escolar a fim de criar novos “suis” que orientem essas disciplinas. Cumpre, então, analisar algumas das potencialidades da decolonialidade para o ensino de geografia.

### **2.3 – As potencialidades para o ensino de Geografia**

Assim como para o ensino de história, a decolonialidade possui inúmeras potencialidades para o ensino de geografia através, por exemplo, do paralelo que pode ser feito entre os atos de periodizar e de regionalizar. Para o ensino

de história, a aprendizagem dos períodos não deve ser um fim, mas sim um meio; e o mesmo pode ser afirmado para o ensino de geografia em relação às regiões. Com isso, a importância recai na elucidação dos critérios subjacentes às elaborações dos atos de periodizar e de regionalizar, especialmente porque “no ensino/aprendizagem da história, elaborar e utilizar periodizações são operações mobilizadas desde os primeiros contatos com esse conhecimento” (Gonçalves, 2019, p. 185). Similarmente, o mesmo ocorre no ensino/aprendizagem de geografia.

Não obstante, é preciso considerar que “não se pode encarar a diferenciação do tempo – a periodização – em uma perspectiva universal, desconsiderando sua diferenciação através das diversas geografias em que se concretiza” (Haesbaert, 2021, p. 251). Ou seja, a periodização possui um aspecto espacial e “da mesma forma, por outro lado, não podemos investigar a diferenciação do espaço – a regionalização, em sentido lato – sem pensar conjuntamente sua distinção temporal e geográfica” (Haesbaert, 2021, p. 251). Em suma, então, é imprescindível assinalar que “recortar o espaço e o tempo significa, de uma forma ou de outra, delimitar, concreta e/ou abstratamente, nosso espaço-tempo – em outras palavras e de modo bastante genérico, regionalizar e periodizar” (Haesbaert, 2021, p. 280).

A própria etimologia da palavra região evidencia esse caráter organizador, uma vez que “a palavra região deriva do latim *regere*, palavra composta pelo radical *reg*, que deu origem a outras palavras como regente, regência, regra, etc.” (Gomes, 2003, p. 50). Regionalizar implica, portanto, ordenar e dividir; assim como periodizar. Aliás, uma possível etimologia da palavra período viria do grego *peri* que significa “ao redor” (presente, por exemplo, em perímetro), e *hodos*, cuja tradução seria “caminho”. Ou seja, o “caminho ao redor”, converteu-se em um “intervalo de tempo”.

Dito em outras palavras, a delimitação de um intervalo, seja ele temporal ou espacial, é a virtude em comum dos processos operacionais de periodização e de regionalização. Entretanto, uma vez mais, o fundamental não é a delimitação, mas sim os conceitos demarcados nesta divisão. A questão, porém, é que tal como a periodização quadripartite está arraigada na cultura escolar do ensino de história e possui ampla divulgação midiática e reverberação no senso comum, também é possível afirmar que diversas regionalizações foram

naturalizadas e irrefletidas ao longo da trajetória da geografia escolar porque “a geografia regional é imposta como a ‘geografia por excelência’ [...] esse procedimento impregna, hoje, todo o discurso sobre a sociedade, toda a reflexão econômica, social e política” (Lacoste, 1979, p. 49).

Se, por um lado, a regionalização permite a divisão dos conteúdos escolares para o ensino de geografia, por outro, ela também acaba por empobrecer esse mesmo ensino, já que a regionalização pode ser, assim, “um dos obstáculos capitais que impedem de colocar os problemas da especialidade diferencial, pois admite-se, sem discussão, que só existe uma forma de dividir o espaço” (Lacoste, 1979, p. 49-50).

De modo bastante resumido, então, a problemática da regionalização e da periodização é, portanto, a mesma: a criação de um artifício que não possui uma existência própria. Porém, não há dúvidas de que “as periodizações servem para tornar pensáveis os factos” (Pomian, 1993, p. 209). Similarmente, é possível afirmar que as regionalizações servem para tornar apreensível o espaço geográfico. Ainda assim, se faz sempre necessária a ressalva do aspecto globalizante da geografia, uma vez que

a região e o lugar não têm existência própria. Nada mais são que uma abstração, se os consideramos à parte da totalidade. Os recursos totais de um mundo ou de um país, quer seja o capital, a população, a força de trabalho, o excedente etc., dividem-se pelo movimento da totalidade, através da divisão do trabalho e na forma de eventos. A cada momento histórico, tais recursos são distribuídos de diferentes maneiras e localmente combinados, o que acarreta uma diferenciação no interior do espaço total e confere a cada região ou lugar sua especificidade e definição particular. Sua significação é dada pela totalidade de recursos e muda conforme o movimento histórico (Santos, 2017, p. 165).

Percebe-se, portanto, como as mesmas tensões presentes no processo de periodização se manifestam também no ato de regionalizar: uma escolha conceitual, a naturalização de aspectos histórico-geográficos e, acima de tudo, a parcialidade de toda e qualquer divisão do tempo e do espaço. Nesse sentido, então, a decolonialidade pode contribuir para a desnaturalização também das regionalizações muitas vezes impostas pela modernidade e pela colonialidade, especialmente porque, por vezes, “as categorias, os conceitos e as noções geográficas têm sido incorporados pelos(as) autores(as) do pensamento descolonial de forma parcial e precária reduzindo a geograficidade a metáforas espaciais” (Cruz, 2017, p. 30). Porém, ao mesmo tempo, “categorias e conceitos

como espaço, território, lugar, escala etc. são de grande potencial cognitivo e político para renovação do pensamento crítico e para ampliação e enriquecimento dos estudos descoloniais” (Cruz, 2017, p. 30), isso porque é possível propor uma nova análise do espaço geográfico e de seus conceitos (lugar, território, paisagem, região, sociedade e natureza) a partir da perspectiva decolonial” (Silva e Suess, 2019, p. 27).

Na verdade, os próprios autores do grupo modernidade/colonialidade fizeram grandes contribuições para a ciência geográfica, pois, por exemplo, também criticam a regionalização mundial derivada do eurocentrismo, ao elucidarem que “ora, as partes do mundo são tanto um produto histórico europeu quanto os ‘quatro antigos’ períodos. O ardid do percurso geográfico se oculta na sua naturalização, que lhe dá uma aparência de falsa neutralidade. As noções de África ou de Ásia, *a fortiori* de Oceania, não são mais exteriores ao mundo dos homens que aquelas de Antiguidade ou de Idade-Média” (Grataloup, 2006, p. 37).

Isto é, em outras palavras,

fomos habituados a pensar e sentir o mundo como se fosse natural a existência de uma determinada geografia como países, fronteiras e relações. Entretanto, essa forma de organização do espaço geográfico em Estados, com suas fronteiras territoriais nítidas e reconhecidas, está longe de ser um produto ‘natural’. Ao contrário, trata-se de uma invenção histórica europeia que, depois, se generalizou para o mundo como parte do colonialismo e do imperialismo, enfim, como parte da constituição de um grande sistema estatal, o ‘sistema-mundo-moderno-colonial’ (Haesbaert e Porto-Gonçalves, 2006, p. 13).

A primeira potencialidade da decolonialidade para o ensino de geografia está, portanto, na desnaturalização das regionalizações oriundas do eurocentrismo da modernidade e da colonialidade. Por exemplo, a grande macrorregionalização utilizada para o ensino de geografia, “a partir da Europa, distingue “continentes” não apenas por sua configuração física, mas por sua “ordem” no processo de colonização: do “Velho” ao “Novo” (América) e ao “Novíssimo” (Oceania) Mundo – ou continente (Haesbaert, 2021, p. 114).

Todas essas ponderações já estão presentes no pensamento decolonial e podem ser incorporadas ao ensino de geografia, uma vez que é imprescindível elucidar que

os territórios e as organizações políticas de base territorial, colonizados parcial ou totalmente, ou não colonizados, foram classificados pelo padrão eurocentrado do capitalismo colonial/moderno, precisamente,



segundo o lugar que as “raças” e as suas respectivas “cores” tinham em cada caso. Assim se articulou o poder entre a “Europa”, a “América”, a “África”, a “Ásia” e muito mais tarde, a “Oceânia”. Isso facilitou a “naturalização” do controle eurocentrado dos territórios, dos recursos de produção na “natureza”. E cada uma dessas categorias impostas desde o eurocentro do poder terminou sendo aceita até hoje, pela maioria, como expressão da “natureza” e da geografia, e não da história do poder no planeta (Quijano, 2010, p. 100).

Ou seja, muitas vezes, a geografia mundial é aceita como algo natural, o que retira o seu caráter histórico. Por isso, a imbricação entre a modernidade e a colonialidade pode contribuir para a aproximação entre o ensino de história e de geografia, já que “à primeira vista, parece existir uma dissonância entre o tema da modernidade e a relação imperial/colonial. Um dos conceitos tem a ver com tempo (o moderno), enquanto o outro faz referência ao espaço (expansionismo e controle das terras)” (Maldonado-Torres, 2010, p. 339). A questão, porém, é que

a modernidade implica a colonização do tempo pelo europeu, isto é, a criação de estágios históricos que conduziram ao advento da modernidade em solo europeu. Todavia, os próprios laços que ligam a modernidade à Europa nos discursos dominantes da modernidade não conseguem deixar de fazer referência à localização geopolítica. O que o conceito de modernidade faz é esconder, de forma engenhosa, a importância que a espacialidade tem para a produção deste discurso. É por isso que, na maioria das vezes, aqueles que adotam o discurso da modernidade tendem a adotar uma perspectiva universalista que elimina a importância da localização geopolítica (Maldonado-Torres, 2010, p. 339).

Em outras palavras, a decolonialidade pode contribuir como uma temática em conjunto para o ensino de história e de geografia, uma vez que busca desvelar as falácias da evolução linear do tempo defendido pela modernidade, assim como elucida a importância do controle do espaço para a colonialidade. Nesse sentido, “a expressão colonial/moderno tem, relativamente a período pré-moderno, a vantagem de introduzir uma noção espacial que este último não possui [...] a expressão mundo colonial/moderno convoca todo o planeta, na medida em que contempla, em simultâneo, o aparecimento e expansão do circuito comercial atlântico, a sua transformação com a Revolução Industrial, e a sua expansão para as Américas, Ásia e África” (Maldonado-Torres, 2010, p. 343).

Assim, a imbricação entre a modernidade e a colonialidade sugere uma intrínseca ligação entre o tempo e o espaço, ou, uma vez mais, entre a história

e a geografia. Por isso, a decolonialidade também “abre a possibilidade de contar histórias não só a partir da perspectiva do ‘moderno’ e da sua expansão para o exterior, mas também a partir da perspectiva do ‘colonial’ e da sua permanente posição subalterna” (Maldonado-Torres, 2010, p. 343).

Desse modo, a potencialidade da decolonialidade para o ensino de geografia decorre, então, da elucidação da importância da colonialidade e da modernidade para a constituição do espaço geográfico, uma vez que é possível afirmar que a mundialização foi uma decorrência do colonialismo e, portanto,

empiricamente nunca houve História Mundial até 1492 (como data de início da operação do Sistema-mundo). Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o lugar de uma só História Mundial (Dussel, 2005, p. 27).

Ou seja, uma vez mais, a América tem um papel preponderante, com a evidente ressalva de que “‘América’ nunca foi um continente que teve de ser descoberto, mas sim uma invenção forjada durante o processo da história colonial europeia e da consolidação e expansão das ideias e instituições ocidentais” (Mignolo, 2007b, p. 28).<sup>46</sup> Dessa forma, é importante destacar os termos utilizados porque “é bem conhecida a história de que Vespúcio ‘descobriu’ a América em nível conceitual [...] os europeus se viram diante de um Novo Mundo, um continente que recebeu o nome de ‘América’ em homenagem a Américo Vespúcio, com uma ligeira mudança na terminação da palavra análoga para que fosse análoga à dos continentes não-europeus existentes: África e Ásia” (Mignolo, 2007b, p. 29).<sup>47</sup>

Entretanto, mais do que um ‘descobrimento’, se tratou de uma ‘invenção’ porque

se ‘descoberta’ é uma interpretação imperial, ‘invenção’ é mais do que uma interpretação diferente, é uma tentativa de descolonizar o conhecimento imperial. Não se trata de decidir qual dos dois é o verdadeiro. Não se trata de saber qual ‘representa os acontecimentos com maior precisão’, mas sim qual é o diferencial de poder no campo do conhecimento. O que temos aqui são duas interpretações, uma que

---

<sup>46</sup> ‘América’ nunca fue un continente que hubiese que descubrir sino una invención forjada durante el proceso de la historia colonial europea y la consolidación y expansión de las ideas e instituciones occidentales (Mignolo, 2007b, p. 28).

<sup>47</sup> es bien conocida la historia de que Vespucio ‘descubrió’ la América en el plano conceptual [...] los europeos se encontraron frente a un Nuevo Mundo, continente que recibió el nombre de ‘América’ en honor a Américo Vespucio, con un ligero cambio en la terminación de la palabra para fuese análoga a la de los continentes no europeos existentes: África y Asia (Mignolo, 2007b, p. 29).

fornece a visão imperial e outra que propõe a visão decolonial (Mignolo, 2007b, p. 57).<sup>48</sup>

Para o ensino de geografia, portanto, é imprescindível assinalar que a América foi uma ideia criada pelos europeus, uma vez que “o termo América, como sabemos, é uma homenagem a Américo Vespúcio, comerciante e navegador italiano que observou o fato de que as terras encontradas por Cristóvão Colombo anos antes, em verdade, não se tratavam das Índias (Ocidentais), mas de um “Novo” Mundo” (Quental, 2013, p. 53). Porém, “Colombo morreu afirmando ter chegado à Ásia; graças a Américo Vespúcio se soube que era um ‘Mundus Novus’” (Dussel, 1993, p. 94-95). Além da ideia de invenção, portanto, o próprio termo ‘novo mundo’ deve ser desnaturalizado porque “o conceito de “Novo Mundo”, ao implicar um sentido de anterioridade aos continentes europeu, africano e asiático, em relação à América, silenciou a contemporaneidade histórica desta, ignorando sua existência simultânea às demais regiões” (Quental, 2013, p. 53).

Ou seja, a América como uma invenção europeia demarca também a origem da modernidade já que “a modernidade originou-se nas cidades europeias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas ‘nasceu’ quando a Europa pôde se confrontar com o seu ‘Outro’ e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um ‘ego’ descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade” (Dussel, 1993, p. 8). Por isso também que “o ‘conquistador’ é o primeiro homem moderno ativo, prático, que impõe sua ‘individualidade’ violenta a outras pessoas, ao Outro” (Dussel, 1993, p. 43), isto é, o conquistador é o colonizador.

O ano de 1492 surge, então, como a data de fundação de um mito da demarcação de uma origem, uma vez que “esse Outro não foi ‘descoberto’ como Outro, mas foi ‘en-coberto’ como o ‘si-mesmo’ que a Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o momento do ‘nascimento’ da Modernidade como conceito, o momento concreto da ‘origem’ de um ‘mito’ de violência

---

<sup>48</sup> si ‘descubrimiento’ es una interpretación imperial, ‘invención’ es más que una interpretación distinta, es un intento por descolonizar el saber imperial. No se trata de decidir cuál de las dos es la verdadera. No se trata de saber cuál ‘representa los acontecimientos con mayor precisión’ sino cuál es el diferencial de poder en el campo del saber. Lo que tenemos aquí son dos interpretaciones, una que brinda la visión imperial y otra que propone la visión decolonial (Mignolo, 2007b, p. 57).

sacrificial muito particular, e, ao mesmo tempo, um processo de ‘en-cobrimento’ do não europeu” (Dussel, 1993, p. 8). A decorrência desse encobrimento para a geografia ocorre porque, “antes de 1492, a cosmologia cristã dividia o mundo em apenas três continentes: Ásia, África e Europa. Nenhuma outra cosmologia, entre as demais civilizações daquele período histórico – como a chinesa, a indiana, a inca, a japonesa ou a árabe-islâmica –, regionalizava o mundo desta maneira” (Quental, 2013, p. 51).

Dito em outras palavras, “ao descobrir uma ‘Quarta Parte’ (desde a ‘quarta península’ asiática) ocorre uma autointerpretação diferente da própria Europa. A Europa provinciana e renascentista, mediterrânea, se transforma na Europa ‘centro’ do mundo: na Europa ‘moderna’” (Dussel, 1993, p. 43). Ou seja, foi a invenção da América que permitiu à Europa colocar-se como o centro do mundo, uma vez que “Quem foi o responsável pela divisão do mundo nesses três continentes antes da “descoberta” do quarto? Se, motivados por esta questão, lermos os livros de história mundial, veremos que nenhuma das outras civilizações do século XVI - chinesa, indiana, árabe-islâmica, japonesa, inca, maia ou asteca - dividiu o mundo em três continentes chamados Ásia, África e Europa” (Mignolo, 2007b, p. 48).<sup>49</sup>

Essa mudança geográfica ocorreu por causa de uma desorientação, ou talvez de uma reorientação, haja vista que

em 1492, o mundo começa a se *desorientar*. Isso mesmo, a *desorientar-se*. Afinal, até ali todos os caminhos se dirigiam ao Oriente até que os turcos, em 1453, tomaram Istambul, ou melhor, Constantinopla. E essa desorientação leva às Índias Ocidentais (ou Acidentais?) e ao encobrimento de seus habitantes originários, com a falácia do “descobrimento da América”, quando o continente passará a ser denominado com múltiplos nomes (Nova Granada, Nova Inglaterra, Nova-Algum-Lugar-Europeu) até que o nome América se consagre, sobretudo com as independências em finais do século XVIII e inícios do XIX, quando os filhos dos colonos brancos nascidos nesse outro continente vão afirmar, aí sim, serem daqui, da América. A afirmação dessa geografia é uma afirmação política e ela se afirmou contra outras geo-grafias (Porto-Gonçalves, 2019, p. 50).

A história da colonização definiu, portanto, uma geo-grafia, isto é, uma escrita da Terra, dentre várias outras possíveis. Essa geografia, então, formou-

---

<sup>49</sup> ¿Quién se encargó de dividir el mundo en esos tres continentes antes del ‘descubrimiento’ del cuarto? Si, motivados por ese interrogante, leyéramos libros de historia mundial, veremos que ninguna de las demás civilizaciones del siglo XVI - china, india, árabe-islámica, japonesa, inca, maya o azteca - dividían el mundo en tres continentes llamados Asia, África y Europa (Mignolo, 2007b, p. 48).

se a partir do eurocentrismo porque “até 1492, o centro do mundo cristão era localizado em Jerusalém e, Europa, portanto, encontrava-se ao ocidente, a oeste desse centro. Com o surgimento das Índias Ocidentais, no imaginário de mundo cristão, América passa a configurar o extremo ocidente deste cenário, deslocando Europa – e o Ocidente, portanto – para o centro do quadro” (Quental, 2013, p. 54).

Assim, também a ideia de Ocidente derivou da história colonial porque “a ideia de América (e mais tarde, América Latina e América Saxônica) é produto e consequência dessa ideologia de civilização e expansão ocidental. O Ocidente é o lugar da epistemologia hegemônica e não um sector geográfico no mapa” (Mignolo, 2007b, p. 61).<sup>50</sup>

Para o ensino de geografia, então, essas desnaturalizações são essenciais porque

a ideia de hemisfério ocidental (que é mencionada cartograficamente pela primeira vez apenas no final do século XVIII) estabelece já uma posição ambígua. A América é a diferença, mas ao mesmo tempo é a mesmidade. É outro hemisfério, mas é ocidental. É diferente da Europa (que por certo não é o Oriente), mas está ligada a ela. É diferente, no entanto, da África e da Ásia, continentes e culturas que não formam parte da definição de hemisfério ocidental. No entanto, quem define tal hemisfério? Para quem é importante e necessário definir um lugar de pertencimento e de diferença? (Mignolo, 2005b, p. 38).

Em outras palavras, portanto, “a história partilhada da América, que inclui o próprio nome, baseia-se no seu fundamento histórico: a matriz colonial de poder - ou o capitalismo como o conhecemos hoje - e a modernidade como a ideologia imperial da Europa Ocidental” (Mignolo, 2007b, p. 69).<sup>51</sup> A matriz colonial do poder concebeu, portanto, que “o conceito de América Latina foi utilizado tanto para marcar uma continuidade com o modelo de civilização europeu no continente, como para reproduzir a exclusão de povos e culturas que, no período colonial, estavam localizados fora do modelo de humanidade desenhado pela colonialidade do poder” (Porto-Gonçalves e Quental, 2012, s/p).

---

<sup>50</sup> la idea de América (y más tarde, de América Latina y de América Sajona) es producto y consecuencia de esa ideología de la civilización y la expansión occidental. Occidente es el lugar de la epistemología hegemónica antes que un sector geográfico en el mapa (Mignolo, 2007b, p. 61).

<sup>51</sup> la historia compartida de América, que incluye el nombre en sí mismo, se base en su fundación histórica: la matriz colonial de poder - o capitalismo tal como lo conocemos en la actualidad - y la modernidad en tanto ideología imperial de Europa Occidental (Mignolo, 2007b, p. 69).

Assim, a América foi a diferença e também a igualdade, ou seja, foi a ruptura e a continuidade com o padrão europeu. Nesse sentido, desvelar essas nomenclaturas, expondo suas origens, pode ser uma grande potencialidade da decolonialidade para o ensino de geografia, uma vez que “comumente nos referimos ao conceito de América Latina como um mero recorte geográfico estabelecido a partir de uma suposta unidade cultural e lingüística dos países que conformam esta região. Entretanto, o conceito de América Latina guarda uma forte dimensão política e estratégica” (Porto-Gonçalves e Quental, 2012, s/p). Por isso, é importante assinalar que

a concepção de uma América Latina surge de uma apropriação criativa que intelectuais de origem hispânica, nascidos na América, fazem da divisão entre Latinos e Anglo-Saxões que marcou os conflitos entre as potências do continente europeu no século XIX e, particularmente, os conflitos imperialistas entre França e Estados Unidos no cenário das revoluções de independências, ocorridas ao longo do século XIX no continente americano [...] o conceito de América Latina derivou da noção de latinidade, expressão elaborada na França como forma de rivalizar, com Inglaterra e Alemanha, a hegemonia na Europa (Quental, 2013, p. 61).

Ou seja, a própria latinidade não é propriamente americana, mas sim, europeia. Não obstante, “de maneira similar ao adjetivo “latina”, os nomes de muitos países da região, ao mesmo tempo em que se referenciam em signos e símbolos do colonizador e do modelo de civilização europeu, excluem a possibilidade de participação de negros e índios no processo de formação dos Estados Nacionais” (Quental, 2013, p. 69). Por exemplo, “a etimologia da palavra Venezuela significa pequena Veneza, fazendo alusão, portanto, à cidade italiana. E Colômbia, por sua vez, vem a significar terra de Cristovão Colombo” (Quental, 2013, p. 69).

Em suma, desvelar uma outra história e uma outra geografia da América pode ser a principal potencialidade da decolonialidade para o ensino, de modo que, para concluir, é imprescindível reiterar que

com a constituição da América (latina), no mesmo momento e no mesmo movimento históricos, o emergente poder capitalista torna-se mundial, os seus centros hegemônicos localizam-se nas zonas situadas sobre o Atlântico — que depois se identificarão como Europa — e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação estabelecem-se também a colonialidade e a modernidade. Em pouco tempo, com a América (latina) o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder, até hoje (Quijano, 2010, p. 68).

Se a América é o elo entre a modernidade e a colonialidade, também pode ser entre o ensino de história e de geografia, ao elucidar seus impactos para as nossas concepções de tempo e de espaço. Por isso, é imprescindível ressaltar que “não há uma história espacial (e territorial) genérica e neutra, a história se densifica pelas diferentes geografias em que se realiza – e vice-versa, a geografia se molda pela historicidade que a envolve –” (Haesbaert, 2021, p. 221). Daí advém também a imbricação entre a periodização e a regionalização porque “cada processo de regionalização tem uma certa duração temporal, ou seja, tem sua validade restrita a um determinado período de tempo durante o qual a geografia, a organização do espaço, mantém uma relativa estabilidade” (Haesbaert, 2021, p. 280). Assim como, “o mesmo pode ser dito para os recortes temporais do historiador: suas periodizações sempre estão obrigatoriamente referidas a um determinado contexto espacial” (Haesbaert, 2021, p. 280).

Desse modo, a colonialidade e a modernidade trouxeram marcas indeléveis para a organização do tempo e do espaço porque “até o início de um nível mundial, a partir do século XVI, só existe periodização num âmbito espacial limitado. Certamente essa constatação desemboca em duas indagações. Primeiramente, isso pressupõe uma geografia das Histórias: por que este percurso e não aquele outro?” (Grataloup, 2006, p. 35). Em outras palavras, os períodos e as regiões delimitadas não são únicos, mas somente alguns dentre muitos outros possíveis, uma vez que “a mudança de escala da mundialização beirando o início dos tempos modernos coloca em evidência a historicidade dessa própria geografia: o número de áreas temporais e seus níveis escalares varia” (Grataloup, 2006, p. 35). Ou seja, “por ignorarem as especificidades geográficas de cada região do mundo é que muitos historiadores eurocentrados extrapolaram, “exportando” uma periodização claramente europeia (principalmente a que distingue as famosas eras: Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) para todos os cantos do mundo” (Haesbaert, 2021, p. 280).

A questão, então, é complexa, mas pode ser analisada em conjunto porque

enfrentar a complexidade significa levar em conta as descontinuidades espaciais e as descontinuidades temporais das sociedades como um problema único. Não falemos mais de regiões primeiras, nas quais se ordenariam as cronologias paralelas e períodos gerais aplicáveis para todas as partes, mas conforme ritmos regionais diferentes [...] a história do Atlântico, que de ruptura total tornou-se em três séculos um espaço

de relações vivas entre suas duas margens, seria um grande exemplo. Mas a criação de um tal espaço supôs a subordinação da temporalidade ameríndia pela europeia. A mudança de escala foi também temporal (Grataloup, 2006, p. 38-39).

O desmascaramento da subordinação da temporalidade (e da espacialidade) ameríndia, portanto, é uma potencialidade do pensamento decolonial para o ensino de história e de geografia, ao contribuir para elucidar que “as discontinuidades que nos servem para formular a visão que temos representam uma herança cada vez mais obsoleta. As velhas partes do mundo não são mais as regiões do mundo contemporâneo, assim como as periodizações tradicionais não dão mais conta de uma dinâmica universal” (Grataloup, 2006, p. 38-39).

Contrária à universalidade do eurocentrismo, então, a decolonialidade também nos convida a reconhecer que

já não estamos apenas perante um continente unificado na sua história e cultura, a ‘América Latina’, mas sim perante um pluriverso, um mundo feito de muitos mundos. Os mundos indígena e afrodescendente em particular assumiram uma importância incomum na redefinição de uma suposta identidade e realidade compartilhadas, daí o novo léxico de Abya Yala/Afro/América Latina [...] Abya Yala/Afro-América Latina convida-nos a pensar a geopolítica do conhecimento, tema crucial nas concepções da SULear, da teoria decolonial e do pensamento crítico em geral (Escobar, 2019, p. 38).<sup>52</sup>

Ademais, se é essencial desnaturalizar as palavras que adquirem um conteúdo geográfico, é a fim de resignificá-las, pois, por exemplo, “o Terceiro Mundo não foi inventado pelas pessoas que vivem no Terceiro Mundo, mas por homens e instituições, linguagens e categorias de pensamento do Primeiro Mundo” (Mignolo, 2014, p. 31).<sup>53</sup> Além do diagnóstico, todavia, é necessário o prognóstico, pois “a teoria da dependência foi uma resposta ao fato de que o mito do desenvolvimento e da modernização escondia que os países do Terceiro

---

<sup>52</sup> ya no estamos meramente frente a un continente unificado en su historia y su cultura, ‘América Latina,’ sino frente a un pluriverso, un mundo hecho de muchos mundos. Los mundos indígenas y Afrodescendientes en particular han cobrado una importancia inusitada en la redefinición de una supuesta identidad y realidad compartidas, de allí el nuevo léxico de Abya Yala/Afro/Latino-América [...] Abya Yala/Afro-Latinoamérica nos invita a pensar en la geopolítica del conocimiento, tema crucial en las concepciones de SURear, la teoría decolonial, y el pensamiento crítico en general (Escobar, 2019, p. 38).

<sup>53</sup> el Tercer Mundo no fue inventado por la gente que habita en el Tercer Mundo, sino por hombres e instituciones, lenguas y categorías de pensamiento del Primer Mundo (Mignolo, 2014, p. 31).



Mundo não poderiam desenvolver-se nem modernizar-se sob condições imperiais (Mignolo, 2014, p. 31).<sup>54</sup>

Assim, além das desnaturalizações das nomenclaturas e das regionalizações eurocêntricas, como da Abya Yala/Afro/Latino-América, a decolonialidade também pode contribuir com uma nova orientação para o ensino de geografia, voltada para o sul, uma vez que “SULear problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo nortear, dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica, nos desvinculando ou nos desarraigando do norte como referência universal” (Campos, 2019, p. 14). Na verdade, se trata de desnaturalizar as formas de orientação, ao se observar que “as palavras ‘Norte’ e ‘Sul’ não são apenas categorias geográficas, são também e principalmente categorias culturais e políticas. O seu conteúdo semântico, organizado em posições axiológicas, tem sido expressão de uma das muitas dicotomias sobre as quais se construiu e se constrói o olhar colonialista do mundo ocidental” (Roig, 2002, p. 15).<sup>55</sup>

Nesse sentido, relativizar a orientação implica em desconstruir o verbo nortear, uma vez que

essa orientação para o Hemisfério Norte, não é apenas espacial, mas subjetiva e referindo-se até à “direção moral”. Isso é evidentemente ratificado pelas representações – sobretudo geocartográficas do norte acima e superior por oposição ao Sul abaixo, inferior. Dessas relações, pautadas pela superioridade do norte sobre o sul, resultam condicionamentos nocivos sobre a construção do conhecimento, assim como de práticas, tanto no meio escolar, como fora dele, no cotidiano das vivências na metade Sul do Planeta (Campos, 2019, p. 14).

Além disso, é essencial demonstrar que “‘perder o norte’ é uma expressão com a qual queremos dizer que não sabemos o que fazer com nossa vida. Daí o verbo ‘nortear’ e o seu uso tanto metonímico como metafórico [...] a bússola aponta necessariamente para o Norte e ao mesmo tempo para o Sul” (Roig, 2002, p. 18).<sup>56</sup> O termo *sulear* possui, então, um caráter político porque “*sulear*,

---

<sup>54</sup> la teoría de la dependencia fue una respuesta al hecho de que el mito del desarrollo y la modernización ocultaba que los países del Tercer Mundo no podían desarrollarse ni modernizarse bajo condiciones imperiales (Mignolo, 2014, p. 31).

<sup>55</sup> las palabras “Norte” y “Sur” no son únicamente categorías geográficas, son también y principalmente categorías culturales y políticas. Su contenido semántico, organizado sobre posiciones axiológicas, ha sido expresión de una de las tantas dicotomías sobre las que se ha montado y se monta la mirada colonialista del mundo occidental (Roig, 2002, p. 15).

<sup>56</sup> ‘perder el norte’ es expresión con la que queremos decir que no sabemos qué hacer con nuestra vida. De ahí el verbo ‘nortear’ y su uso tanto metonímico como metafórico [...] la brújula señala el Norte necesariamente y al mismo tiempo que el Sur (Roig, 2002, p. 18).

sem negar os elementos positivos da modernidade, implica assumir o movimento de construção endógeno e processual de outro mundo possível, desde ‘os condenados da terra’” (Adams, 2008, p. 472).

Sulear, portanto, está intimamente ligado com a decolonialidade, uma vez que

como contraponto ao ‘nortear’, cujo significado é a dependência do Sul em relação ao Norte, ‘sulear’ significa o processo de autonomização desde o Sul, pelo protagonismo dos colonizados, na luta pela emancipação. Implica uma ação autônoma desde o Sul, enfrentando a integralidade das questões presentes na colonialidade do saber e do poder que tem a ver com um outro projeto de vida envolvendo a cultura, a economia, a política, a ciência e outras dimensões. Sulear significa, portanto, construir paradigmas endógenos, alternativos, abertos enraizados nas nossas próprias circunstâncias que reflitam a complexa realidade que temos e vivemos; reconhecer o alicerce epistêmico totalitário da modernidade como discurso regional da história regional do pensamento europeu (Adams, 2008, p. 471).

Ou seja, sulear é negar o eurocentrismo dominante da modernidade e da colonialidade, é reconhecer que “há um poder marcando a Terra (geo+grafia), impondo ao mundo um princípio, um marco zero. Tordesilhas e Greenwich são a expressão da disputa pela hegemonia no mundo moderno-colonial” (Haesbaert e Porto-Gonçalves, 2006, p. 20). Entretanto, essa referência não é a única, pois “embora os planisférios mais comuns sugiram implicitamente que o meridiano de origem possua essa qualidade por estar no meio, de boa vontade poderíamos estar de acordo com a ideia de que não existe centro geométrico na superfície de uma esfera” (Grataloup, 2006, p. 37). Nesse sentido, dentre as várias potencialidades da decolonialidade para o ensino de geografia, pode-se destacar o fato de ela contribuir para

resgatar e considerar outros autores da Geografia e das ciências humanas que saiam do eixo do Norte Global, levando em conta produções independentes de brasileiros, latino-americanos, africanos e asiáticos; identificar o papel que a América exerceu e exerce no mundo, considerando que foi a partir de sua exploração que a Europa, especificamente a Europa Ocidental, se fez; atribuir mais relevância ao estudo da América nos conteúdos de Geografia e relacioná-la com outras temáticas como Europa, globalização, integração latino-americana, urbanização, concentração fundiária, história dos afrodescendentes e valorização dos povos indígenas e camponeses; desmistificar a Europa como centro do mundo, inclusive nos mapas e representações geográficas e cartográficas (Silva e Suess, 2019, p. 26).

Assim, não existe somente um centro possível, a Europa, pois “o meridiano de Greenwich parece adequado ao que ele é: o simétrico espacial de

nosso ano de origem do calendário de origem cristã” (Grataloup, 2006, p. 37). Para o ensino de geografia, então, elucidar esses outros centros possíveis é essencial, especialmente na cartografia, pois

na história da Cartografia e dos mapas constam inúmeros meridianos de referência para o ponto inicial da longitude. O primeiro meridiano de origem foi supostamente estabelecido por Ptolomeu no século II, quando escolheu as Ilhas Afortunadas (hoje Ilhas Canárias) como referência longitudinal e limite do mundo conhecido. Depois do “descobrimento” das Américas, foi a vez do Papa espanhol Alexandre VI que em 1493, na sua “Bula Intercoetera”, estabeleceu uma linha de demarcação a cem léguas ao oeste das Ilhas do Cabo Verde para dividir as terras espanholas e portuguesas no Novo Mundo (Seemann, 2013, p. 35).

Ou seja, não há universalidade nas representações do mundo, nem mesmo na cartografia, mas sim, escolhas, pois, “não existe “a representação perfeita”. O que importa não é o grau de distorção e deformação das projeções, mas as razões e motivos do seu uso” (Seemann, 2003, p. 16), tendo em vista que “a principal característica estrutural dos mapas reside em que, para desempenharem adequadamente as suas funções, têm inevitavelmente de distorcer a realidade” (Santos, 2002, p. 200).

Por exemplo, no caso da determinação do meridiano central, em determinado período da história, “além dos meridianos universais, muitos países tinham os seus meridianos ‘caseiros’ [...] a existência paralela de diferentes meridianos tornou a navegação confusa, porque exigia a conversão das longitudes de um sistema de referência para outro” (Seemann, 2013, p. 36-37). A solução, então, foi tal que

para garantir uma padronização do primeiro meridiano, o presidente dos Estados Unidos, “em prosseguimento de uma provisão especial do Congresso”, convidou os governos de todas as nações com as quais mantinha relações diplomáticas a mandarem delegados para Washington (DC) onde se realizaria uma conferência internacional no começo de outubro de 1884 para discutir e, se caso possível, estabelecer um meridiano a ser empregado como marco zero para a longitude e para a medição da hora no mundo inteiro (Seemann, 2013, p. 38).

Como se sabe, a padronização escolheu por representar a Inglaterra como o meridiano central, corroborando o eurocentrismo da modernidade e da colonialidade, pois “foi proposta aos governos participantes a adoção do meridiano de Greenwich como meridiano inicial para a longitude [...] a Grã-Bretanha e os Estados Unidos argumentaram que não era possível que um

meridiano fosse absolutamente neutro e que era importante o meridiano passar na longitude de um observatório astronômico” (Seemann, 2013, p. 39). Ou seja, essa pequena digressão contribui para elucidar que não há neutralidade nas formas de representações do mundo, sendo essencial apontar, no ensino de geografia, a partir de quais escolhas surgem certas visões de mundo.

O mesmo raciocínio sobre a parcialidade do conhecimento geográfico se aplica à utilização do termo *sulear* porque “o vocábulo é um posicionamento crítico sobre as representações geradas pelas orientações espaciais e de orientação entre as polaridades do eixo Norte-Sul e as tensões oriundas dessa relação” (Campos, 2019, p. 14). A questão, portanto, é revelar que “no caso do português, nortear só tem sentido para quem vive em Portugal, no hemisfério norte, onde se pode observar a Estrela Polar nessa direção. De qualquer ponto do Brasil, esta estrela nunca pode ser vista, pois se localiza sempre abaixo do horizonte do hemisfério sul” (Campos, 2015, p. 440).<sup>57</sup> Dito de outro modo,

nas escolas e no ensino de geografia no Brasil, é comumente difundida uma inútil regra “prática” – apenas apropriada ao Norte - para o ensino de orientação espacial e os pontos cardeais. Propõe-se estender o braço direito para o Sol nascente para termos assim, grosso modo, o Leste (L) nesta direção, o Norte (N) à frente e o Oeste (W) à esquerda. O conseqüente absurdo é que nos puseram de costas para o Sul [...] diante disso, é fundamental contrariarmos a regra prática do Norte apontando a mão esquerda para o Sol nascente. Com o oeste à nossa direita, por fim estaremos de frente para o sul. Desse modo o diuturno esquema prático corporal – agora escolhendo apontar a mão esquerda para o Sol nascente - nos permitirá *SULear* à noite pelo Cruzeiro do Sul e, no fundo, também de dia quando o Sol nascerá à nossa esquerda e nosso esquema corporal de orientação se manterá coerente (Campos, 2019, p. 15).

Para o ensino de geografia, então, a reorientação é tanto literal quanto metafórica, pois se trata de ensinar os estudantes a *sulearem-se* como método de orientação espacial, mas também como uma maneira de se posicionarem criticamente perante ao mundo e, segundo suas próprias visões, pois, inclusive Paulo Freire admite que “apesar de alguns anos de experiência como educador, [...] eu ainda quase sempre partia de meu mundo, sem mais explicação, como se ele devesse ser o ‘sul’ que os orientasse. Era como se minha palavra, meu

---

<sup>57</sup> en el caso del portugués, nortear sólo tiene sentido para quien vive en Portugal, en el hemisferio norte, donde sí puede observarse la Estrella Polar en esa dirección. Desde cualquier punto de Brasil esta estrella nunca puede verse, pues se localiza siempre por debajo del horizonte del hemisferio sur (Campos, 2015, p. 440).

tema, minha leitura do mundo, em si mesmas, tivessem o poder de 'suleá-los'" (Freire, 1992, p. 24).

Na sequência, traz a necessária definição do vocábulo: "suleá-los: Paulo Freire usou esse termo que na realidade não consta dos dicionários da língua portuguesa, chamando a atenção dos leitores(as) para a conotação ideológica dos termos nortear, norteá-lo, nortear-se, orientação, orientar-se e outras derivações" (Freire, 1992, p. 218). Na verdade, então, a luta se dá para que "assim como o verbo 'nortear' foi conjugado durante tantos séculos, podemos com todo o direito conjugar, do nosso mundo, o verbo 'sulear'" (Roig, 2002, p. 18)<sup>58</sup>, com a necessária ressalva de que sulear não é o oposto de nortear, pois "não se trata de prolongar dicotomias, mas de superá-las. Exercitar o verbo 'sulear' será uma forma de colocar em prática o que caracterizamos como a priori antropológico: não somos nem mais nem menos que os outros, simplesmente 'somos'" (Roig, 2002, p. 18).<sup>59</sup>

Assim, sulear se relaciona com a decolonialidade por se tratar de uma alternativa possível. Uma vez mais, além da orientação, o imprescindível é observar, a partir da América Latina,

nosso *locus enuntiationis*: nosso discurso é o de um mundo que está abaixo do Mundo (com maiúscula) e que foi iluminado por um Ocidente (também com maiúscula) que está absurdamente localizado a nosso oriente. E assim essas correntes de globalização chegaram durante aquele longo processo de dominação imperial do mundo em que os países europeus se lançaram desde os tempos distantes do Renascimento e que culminou com a Segunda Guerra Mundial e o início da segunda descolonização, as de África e Sul da Ásia. A partir daí, uma nova potência mundial emergiu de forma incontestável: os Estados Unidos da América, herdeiros do 'Ocidente' [...] e embora este 'Ocidente' já não estivesse a nosso leste, estava em todo o caso ao 'Norte' e nós sempre fomos o 'Sul' (Roig, 2002, p. 17).<sup>60</sup>

---

<sup>58</sup> así como se ha conjugado el verbo 'nortear' durante tantos siglos, con todo derecho podemos conjugar, desde nuestro mundo, el verbo 'sulear' (Roig, 2002, p. 18)

<sup>59</sup> no se trata de prolongar dicotomías sino de superarlas. Ejercer el verbo 'sulear' será un modo de poner en acto lo que hemos caracterizado como a priori antropológico: no somos ni más ni menos que los otros, simplemente 'somos' (Roig, 2002, p. 18).

<sup>60</sup> nuestro *locus enuntiationis*: nuestro discurso es el de un mundo que está debajo del Mundo (con mayúscula) y que ha sido iluminado por un Occidente (también con mayúscula) que se encuentra absurdamente a nuestro oriente. Y así han llegado aquellas corrientes de la mundialización durante ese largo proceso de la dominación imperial del mundo al que se lanzaron los países europeos desde los lejanos tiempos del Renacimiento y que culminó con la Segunda Guerra Mundial y los inicios de la segunda descolonización, las de África y Sudasia. A partir de entonces surgió de modo ya incontestable una nueva potencia mundial: los Estados Unidos de América, heredero de 'Occidente' [...] y si bien este 'Occidente' no se encontraba ya a nuestro oriente, de todos modos estaba al 'Norte' y nosotros éramos siempre el 'Sur' (Roig, 2002, p. 17).

Dito em outras palavras, a problematização do “nosso local no mundo” é outra das potencialidades da decolonialidade para o ensino de geografia, assim como a relativização dos termos tomados em absoluto para a orientação espacial. Trata-se, portanto, de, por exemplo, nos indagarmos “como seria o sistema-mundo se deslocássemos o locus da enunciação, transferindo-o do homem europeu para as mulheres indígenas das Américas?” (Grosfoguel, 2008, p. 121-122). Nesse sentido, trata-se também de mostrar a localidade de todo conhecimento, uma vez que “as mentes despertam num mundo, mas também em lugares concretos, e o conhecimento local é um modo de consciência baseado no lugar, uma maneira lugar-específica de outorgar sentido ao mundo” (Escobar, 2005, p. 68).

Entretanto, é imprescindível lembrar, inclusive no ensino de geografia, que “cada lugar é, à sua maneira, o mundo” (Santos, 2017, p. 314), no sentido de que “os lugares, deste ponto de vista, podem ser vistos como um intermédio entre o Mundo e o Indivíduo” (Santos, 2017, p. 314). Não obstante, abarcar os lugares implica também em reconsiderar as temporalidades porque “as metáforas temporais têm dominado o pensamento moderno. Em décadas recentes, contudo, e em resultado das transformações sociais, econômicas e culturais, a dimensão espacial do espaço-tempo tem vindo a adquirir maior visibilidade” (Santos, 2002, p. 193). Ou, em outras palavras, “o atual estágio da globalização está reconvertendo a prioridade que a modernidade colocou numa progressão linear e temporal da história universal, na simultaneidade espacial das histórias locais” (Mignolo, 2005a, p. 11).<sup>61</sup>

De fato, a decolonialidade, através da demonstração da importância do conhecimento local, pode contribuir, então, para o ensino de geografia, ao elucidar que, por exemplo,

a herança intelectual do século XIX privilegiava uma temporalidade progressiva, na qual o passado e o futuro encontravam-se interligados por uma cadeia de eventos. Os diferentes povos existiam fixados no espaço com suas culturas e civilizações; entretanto, suas diferencialidades podiam ser alinhadas seguindo a mesma orientação. A metáfora do espaço diz outra coisa: ela torna a diversidade palpável. As partes desvinculam-se da flecha do tempo, possuem temporalidades próprias, constituem territorialidades específicas. Encontram-se, no entanto, imersas num contexto que lhes é comum: o

---

<sup>61</sup> la etapa actual de globalización está reconvirtiéndose la prioridad que la modernidad puso en una progresión lineal y temporal de la historia universal, en la simultaneidad espacial de las historias locales (Mignolo, 2005a, p. 11).

mundo. A noção de progresso privilegiava a ideia de continuidade; a de espaço, ao enfatizar a descontinuidade, nos remete à de estratégia ou tática (Ortiz, 2015, p. 81).

A decolonialidade é, em suma, uma alternativa importante para mostrar a existência de temporalidades próprias e de territorialidades específicas, inclusive na globalização, quando o local se altera, mas não perde sua importância, já que “a localidade se opõe à globalidade, mas também se confunde com ela. O mundo, todavia, é nosso estranho. Entretanto, se pela sua essência, ele pode esconder-se, não pode fazê-lo pela sua existência, que se dá nos lugares” (Santos, 2017, p. 321). Sua importância, assim, se encontra no fato de que “no lugar, nosso próximo, se superpõem, dialeticamente, o eixo das sucessões, que transmite os tempos externos das escalas superiores e o eixo dos tempos internos, que é o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando, definitivamente, as noções e as realidades de espaço e de tempo” (Santos, 2017, p. 321).

A questão, porém, é que, por mais que os lugares enlacen as noções de espaço e de tempo, a colonialidade também abrange esses conceitos porque “a colonialidade do pensamento e das práticas sobreviveu ao fim do colonialismo, e por meio dela continuamos a fazer um enorme esforço para sermos de ‘primeiro mundo’, para mostrarmos que não somos índios, tendo mais vergonha de nos parecermos com os povos originários do que vergonha do etnicídio que contra eles praticamos” (Haesbaert e Porto-Gonçalves, 2006, p. 22). Uma vez mais, portanto, a colonialidade pode se espalhar aos inúmeros confins da subjetividade, de modo que o desafio é compreender que

como povos intensamente colonizados, temos um passado permanente a avaliar e um outro futuro por imaginar e construir. Contudo, sem ter nem sequer as condições mínimas para garantir a sobrevivência física cotidiana, como avaliar o passado, rememorando ainda mais exploração e miséria, e acreditar na possibilidade de outro futuro, radicalmente diferente? Sob o risco da prisão no presente, podemos ser também, assim, uma espécie de prisioneiros da geografia: agarrar-nos ao território mínimo (no limite, o próprio corpo), como forma última de garantir nossa r-existência (Haesbaert, 2021, p. 21).

Na verdade, então, “a globalização faz também redescobrir a corporeidade. O mundo da fluidez, a vertigem da velocidade, a frequência dos deslocamentos e a banalidade do movimento e das alusões a lugares e a coisas

distantes revelam, por contraste, no ser humano, o corpo como uma certeza materialmente sensível, diante de um universo difícil de apreender” (Santos, 2017, p. 313-314). Ou seja, por mais que às vezes pareçam invisíveis, as marcas da globalização e da colonialidade atingem até mesmo nossos próprios corpos.

Porém, assim como as marcas da modernidade e da colonialidade se espalham para diversas áreas, também as alternativas decoloniais são inúmeras, já que “as noções de “giro descolonial”, “opção descolonial”, “pensamento descolonial”, “atitude descolonial” ou simplesmente “descolonialidade” permitem compreender de outro modo as diferentes formas de resistência e r-existência como enfrentamento à modernidade/colonialidade” (Pereira, 2014, p. 43). Dessa maneira, tanto para o ensino de história quanto para o de geografia, “dizer colonialidade é dizer também que há outras matrizes de racionalidade subalternizadas resistindo, r-existindo (Porto-Gonçalves, 2006, p. 165). A ressalva, então, é de que “mais que resistência, que significa retomar uma ação anterior e, assim, é sempre uma ação reflexa, o que temos é r-existência, isto é, uma forma de existir, uma determinada matriz de racionalidade que atua nas circunstâncias, inclusive re-atua a partir de um topoi, enfim, de um lugar próprio, tanto geográfico como epistêmico” (Porto-Gonçalves, 2006, p. 165).

Apontar os caminhos para re-existir é, assim, outra das tantas potencialidades da decolonialidade. Suas inúmeras manifestações se devem aos diversos modos pelos quais a modernidade e a colonialidade se espreitam, pois, por exemplo, “o fato de que mesmo após dois séculos dos processos de independência na América Latina - um pouco mais ou um pouco menos conforme o país - a gestão do espaço seja apenas uma atualização do modelo implantado com a colonização é emblemático disso que aqui chamamos de a ‘colonialidade do território’” (Câmara, 2022, p. 323).

Ou seja, assim como pode haver uma colonialidade do tempo, também pode existir uma espécie de colonialidade do território, tamanha são as abrangências que a modernidade e a colonialidade podem ter em todo o planeta. Desse modo,

omitir o lado colonial do sistema mundo é olvidarmos o caráter colonial da modernidade. Quando se pensa em modernizar a Amazônia, por exemplo, a idéia de colonizá-la está subjacente [...] neste sentido, não se deve compreender a modernidade como um fenômeno essencialmente europeu, mas como um processo inserido na própria



constituição do sistema-mundo moderno-colonial e na assimétrica relação que Europa instituiu com outras regiões do planeta (Quental, 2013, p. 56).

Nesse sentido, por exemplo, desvelar a polissemia das palavras é essencial para o ensino, pois, se por um lado, para a modernidade, “o “desenvolvimento” deve ser entendido como uma estratégia de ordenamento de territórios, estabelecendo hierarquias e funcionalidades para as distintas regiões atingidas em seu avanço. Direitos, necessidades, prioridades... tudo é subsumido sob um entendimento único de seu significado (Câmara, 2017, p. 254). Por outro lado, porém, para a decolonialidade, o sentido é outro, já que “des-envolvimento’: não mais se envolver, quebrar o envolvimento que por séculos garantiu a possibilidade de existência de uma série de matrizes civilizacionais que não se viram como não pertencentes à categoria Natureza” (Câmara, 2022, p. 327).

Concluindo, portanto, são inúmeras as potencialidades da decolonialidade também para o ensino de geografia, especialmente através da desnaturalização das regionalizações eurocêntricas e da ressignificação dos vocábulos utilizados para a orientação espacial, além do uso da cartografia, evidentemente. Desse modo, o propósito de se colocar o giro decolonial no centro do ensino permite uma aproximação entre a história e a geografia, pois, por exemplo, os paralelos traçados entre a “periodização” e a “regionalização” contribuem para mostrar as potencialidades do ensino de história e geografia, uma vez que a problematização e a desnaturalização desses dois procedimentos pedagógicos são bastante similares e servem para denunciar os perigos eurocêntricos de uma “história” – e de uma “geografia” – únicas. Sendo assim, podem ser analisados em conjunto através de uma sequência didática.

### Capítulo 3 - O “giro no centro”: uma possibilidade de sequência didática com a temática do pensamento decolonial

O terceiro e último capítulo consiste no produto dessa pesquisa: uma sequência didática com a temática do pensamento decolonial, isto é, uma sugestão de como alguns dos conceitos propostos pelo pensamento decolonial do grupo modernidade/colonialidade podem ser incorporados e sequenciados numa proposta de aulas para o ensino de história e de geografia, visando, evidentemente, sua utilização.

Entretanto, logo de início, é importante ressaltar que

as heranças negras e indígenas de nossa sociedade, devido à força e vigência de tradições intelectuais fortemente escoradas em uma perspectiva excludente, sempre poderão ser o centro de um diagnóstico de atraso, por exemplo. Importa, portanto, ‘descolonizar’ não apenas a lista de conteúdos, mas as abordagens das narrativas e os objetivos do ensino de história (Pereira e Rodrigues, 2018, p. 8).

Ou seja, para que a proposta de se relacionar a decolonialidade com a educação seja bem-sucedida, é necessário alterar vários fatores, não somente os conteúdos, mas também as abordagens, de modo que “não é possível pensar um esforço de descolonização que não passe pela construção de novas práticas de descolonização epistêmica, mas também pedagógica, que esteja expressa nos currículos, nas metodologias de ensino, nas avaliações etc.” (Cruz, 2017, p. 32). Dito de outra forma,

se é verdade que devemos pensar que decolonizar a História e a memória implica inserir novos conteúdos, como saberes e fazeres de povos até hoje silenciados, o modo de expressão assume um papel central nesse processo, uma vez que de nada adianta, por exemplo, estabelecer para os povos africanos linhas de tempo e formas de representar o tempo adequados e criados para pensar a história europeia ou, pior ainda, o que se convencionou chamar de história universal, que, em resumo, não passa de uma redução do universo à temporalidade europeia e branca (Pereira, 2018, p. 25).

Constitui, então, um desafio articular maneiras de se romper “a tensão existente entre como construir um pensamento decolonial com velhas formas de fazer pesquisa e produzir conhecimento. Descolonizar impõe o desafio da invenção, da criação de novas metodologias de investigação, bem como o desafio de trabalhar com novas formas de linguagens” (Cruz, 2017, p. 31). Nesse sentido, uma proposta de uma sequência didática condiz com a ideia de

“ultrapassar o debate epistêmico e teórico abstrato e fecundar essas ferramentas teóricas e epistemológicas que o pensamento decolonial vem produzindo [...] com experiências, casos, situações concretas que permitam superar os excessos de uma leitura teórica abstrata que essa perspectiva tanto critica” (Cruz, 2017, p. 30). Ou seja, visa conceber a decolonialidade como uma prática, inclusive pedagógica, e não somente como uma teoria.

Desse modo, a decolonialidade pode emergir como uma possível resposta para várias perguntas, como, por exemplo:

para que serve ensinar/aprender História hoje na escola básica, considerando-se os contextos de existência dos nossos alunos e as especificidades da cultura escolar? Como torná-la disciplina envolvente, significativa e próxima dos interesses dos jovens? [...] Que critérios de seleção utilizar perante a vastidão de conteúdos e de potencialidades da História escolar? Que modelos curriculares podem ser, potencialmente, mais apropriados para cada um dos segmentos finais da educação básica? A perspectiva cronológica ou a temática se mostra mais adequada para o ensino fundamental? E para o ensino médio? O que se perde e o que se ganha com uma ou outra opção em cada segmento? (Caimi, 2015, p. 106-107).

Assim, a decolonialidade pode ser uma temática central para o ensino de história e de geografia porque “os temas sensíveis não são dados a priori, não há como construir uma listagem de temas sensíveis que exista para sempre [...] a produção dos temas sensíveis é fruto de uma relação entre passado e presente, entre o programa de história e as marcas das culturas juvenis e do contemporâneo” (Pereira e Seffner, 2018, p. 29). Ou seja, a decolonialidade, enquanto um tema sensível, não é um dado, mas sim uma produção que, a partir da perspectiva da história temática, possui inúmeras potencialidades.

Nesse sentido, o pensamento decolonial se aproxima da história temática porque ambos têm em comum

alguns de seus pontos balizadores, a saber: substituição da história narrativa pela história-problema; incorporação de abordagens sociais e culturais em detrimento da história predominantemente econômica e política; novos critérios de cientificidade, que admitem um maior grau de subjetividade no fazer historiográfico; aproximação com outras disciplinas da área das ciências humanas; reconhecimento do papel dos indivíduos ou pequenos grupos na história, considerando suas experiências singulares e representações como campo fértil de pesquisa histórica; relatividade do conhecimento histórico e a impossibilidade de pautá-lo em noções absolutas de verdade e objetividade; alargamento da ideia de temporalidade histórica, substituindo a linearidade cronológica e a sequencialidade espacial pela noção de múltiplas temporalidades, dentre outros (Caimi, 2009, p. 4).

Ou seja, a decolonialidade caminha ao lado de um movimento de renovação do ensino de história, do qual a proposta da história temática faz parte. Esse movimento, inclusive, pode ser interdisciplinar, ou melhor, conectivo com outras áreas do conhecimento, na medida em que “é preciso reconhecer também que a organização dos conhecimentos históricos por temáticas ou eixos temáticos requer maior protagonismo do professor, no sentido de estudo e aprofundamento da história-conhecimento, bem como uma cultura geral mais sólida, que lhe permita dialogar com inúmeras fontes e transformá-las em linguagens de ensino e aprendizagem” (Caimi, 2009, p. 6-7), isto é, não se trata de uma fórmula fechada, sendo possível, portanto, de se conectar com a geografia.

Nessa proposta de sequência didática, então,

identificamos a chamada ‘história temática’ e a ‘história por eixos temáticos’ como modelos exemplares. Em termos metodológicos, há de se destacar como principais características destas propostas: a) a problematização do conhecimento histórico em articulação com a prática social dos estudantes; b) a utilização de diferentes linguagens de ensino e fontes historiográficas na aprendizagem histórica; c) a ênfase no estabelecimento de relações entre o passado e o tempo presente, de modo a produzir inteligibilidade sobre as experiências sociais e culturais da atualidade, identificando diferenças/semelhanças, rupturas/continuidades; d) o investimento na apropriação dos conceitos históricos, reconhecendo o domínio dos conteúdos como meios, não como fins da aprendizagem; e) a preocupação de inserir os estudantes nos procedimentos da pesquisa histórica, dinamizando em sala de aula o estudo de documentos em estado de arquivo familiar e outros tipos de documento; f) a adoção de uma nova dimensão da temporalidade histórica, rompendo com as noções absolutas de linearidade, progresso e evolução, organizando a abordagem dos conteúdos em temas ou eixos temáticos (Caimi, 2009, p. 4-5).

Assim, por exemplo, a problematização do conhecimento histórico com a realidade dos estudantes, a ampliação das fontes e das linguagens de ensino e aprendizagem, o estabelecimento de relações entre o passado e o presente, e, principalmente, uma nova dimensão da temporalidade histórica são ferramentas da história temática que se coadunam com as propostas do pensamento decolonial.

Evidentemente, porém, que se trata de uma escolha, uma possibilidade que não tem pretensões universais, especialmente porque “é essa noção particular de temporalidade pautada na ideia de linearidade com direção preestabelecida que ocupa o lugar do universal, permitindo a fixação

hegemônica de um sentido de processo histórico. O desafio consiste, pois, em simultaneamente sustentar essa crítica e formular uma proposta de organização curricular alternativa” (Gabriel, 2015, p. 40). Em outras palavras, existem ressalvas quanto à utilização da história temática, mas se trata de uma proposta de uma possibilidade de organização curricular alternativa que, como toda proposta, possui suas vantagens e desvantagens.

Por exemplo, podem ser apontadas como algumas das críticas à história temática os seguintes fatores:

1. ao se abandonar um currículo fechado e estável e poder escolher, com alguma flexibilidade, temas ou eixos temáticos, em sua relação com os conceitos e conteúdos, cria-se um campo de possibilidades que será decidido por autores de livros didáticos, professores ou proponentes de currículos, o que é visto como perigo por uma parcela da sociedade.
2. a problematização evoca o contexto, mais imediato ou conjuntural, o que remete ao ponto de vista do observador ou proponente dos eixos temáticos [...]
3. a correlação entre tempo escolar e desenvolvimento do conteúdo ou tema, ao fugir da tradição curricular, preocupa diferentes sujeitos quanto à possibilidade de se dedicar tempo demais a um tema ou conteúdo, e não a outro considerado relevante [...]
4. imagina-se que o aluno que passa exclusivamente pela abordagem da história temática em seu aprendizado escolar da história pode deixar de desenvolver uma interpretação global da história [...]
5. relacionada à dimensão temporal, a possível dificuldade de os alunos estabelecerem uma compreensão clara da cronologia e de orientação temporal, resultado de uma visão fragmentada da história a partir da história temática (Rocha, 2019, p. 142).

Entretanto, por outro lado também, “o trabalho a partir de eixos temáticos [...] apresenta uma série de benefícios. O mais evidente encontra-se associado ao fato de que a definição desses eixos temáticos contribuirá com o rompimento de uma narrativa eminentemente linear e eurocentrada” (Antoni, 2022, p. 303). Isso porque “nessa perspectiva de trabalho, em vez de analisarmos uma lista de fatos cronologicamente definida, dentro de uma determinada linearidade, os estudantes são convidados ao debate e à construção conjunta dos conteúdos a partir de temas geradores” (Antoni, 2022, p. 303).

Nesse sentido, uma vez mais, a decolonialidade desponta como uma temática essencial para se conectarem inúmeras potencialidades geradas pelo ensino de história e de geografia. Assim, também é possível uma crítica à disciplinarização do conhecimento, tendo em vista que “as disciplinas materializam a ideia de que a realidade deve ser dividida em fragmentos e que a certeza do conhecimento é alcançada na medida em que nos concentramos na análise de uma dessas partes, ignorando as suas ligações com todas as

outras” (Castro-Gómez, 2007, p. 83).<sup>62</sup> De certo modo, então, o que é proposto é justamente o contrário, uma espécie de indisciplina porque “nos indisciplinamos quando procuramos nos livrar tanto da normatividade instituída pela modernidade como da classificação disciplinar do conhecimento que atomiza os seres e a natureza para melhor dominá-la” (Palermo, 2018, p. 154).<sup>63</sup>

Essa crítica, por sua vez, se alia ao combate ao eurocentrismo, uma vez que “os ocidentais têm disciplinas; por outro lado, os orientais têm culturas que são estudadas pelas disciplinas ocidentais. O Ocidente foi e continua a ser a única região geo-histórica que ao mesmo tempo faz parte da classificação do mundo” (Mignolo, 2007b, p. 60).<sup>64</sup> Ou seja, a decolonialidade é contrária à disciplinarização eurocêntrica do conhecimento e, por conseguinte, é preciso também dar voz a outras alternativas de ensino porque “para além do silêncio sobre o colonial, acreditamos ser necessário chamar a atenção para outras formas de silêncio, menos evidentes, mais ocultas, que articulam o colonial em torno da elisão, do trauma, do indizível, mas também para as formas como cada marco, disciplina, teoria, produz seus silêncios” (Añon e Rufer, 2018, p. 111).<sup>65</sup>

Dito de outra forma,

não há perspectiva de se produzir conhecimento dentro de uma investigação decolonial acreditando apenas em mudanças de nomenclatura ou de teóricos, mas sim, pela transformação de postura perante o mundo, por meio da desconstrução de hierarquias, em que as/os sujeitas/os falem por si. Dessa forma, a teoria vai ao encontro da experiência, das memórias, das subjetividades das/os narradoras/es. E, a produção do conhecimento se dá de forma coletiva, horizontalizada, militante, comprometida com a práxis da libertação, com a transformação social e com a humanização (Paim, Paula, Pinheiro, 2022, p. 243).

---

<sup>62</sup> las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de una de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás (Castro-Gómez, 2007, p. 83).

<sup>63</sup> nos indisciplinamos cuando buscamos desprendernos tanto de la normatividad instituida por la modernidad, como de los encasillamientos disciplinarios del saber que atomiza a los seres y a la naturaleza para mejor dominarla (Palermo, 2018, p. 154).

<sup>64</sup> los occidentales tienen disciplinas; en cambio, los orientales tienen culturas que son estudiadas por las disciplinas occidentales. Occidente ha sido y sigue siendo la única región geohistórica que es a la vez parte de la clasificación del mundo (Mignolo, 2007b, p. 60).

<sup>65</sup> más allá del silencio acerca de lo colonial, creemos preciso llamar la atención acerca de otras maneras del silencio, menos evidentes, más soterradas, que articulan lo colonial en torno a la elisión, el trauma, lo inenarrable, pero también a los modos en que cada marco, disciplina, teoría, produce sus silêncios (Añon e Rufer, 2018, p.111).

É nesse sentido que é essencial demarcar que “o decolonial não vem de cima, mas de baixo, das margens e das fronteiras, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos que desafiam, interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial em suas práticas de ser, atuação, existência, criação e pensamento” (Walsh, 2016, p. 72). Ou seja, as potencialidades da decolonialidade não se restringem aos limites disciplinares, tampouco às formalidades institucionais do ensino. Desse modo, portanto,

o decolonial, neste sentido, não é algo fixo, um status ou condição, nem um ponto de chegada. É um processo dinâmico sempre em processo de fazer-se e refazer-se dada a permanência e capacidade de reconfiguração da colonialidade do poder. É um processo de luta, não só contra, mas, ainda mais importante, para - para a possibilidade de um modo-outro de vida. Um processo que engendra, convida à aliança, conectividade, articulação e inter-relação, e luta pela invenção, criação e intervenção, por sentimentos, significados e horizontes radicalmente distintos (Walsh, 2016, p. 72).

A decolonialidade, então, é muito ampla, mas pode ser condensada como uma alternativa possível de uma proposta para um novo mundo, a qual se realiza também pelo ensino. Para tanto, a decolonialidade reconhece que “o pensamento, a criatividade e a ação são todos realizados não quando se busca reconhecimento dos mestres, mas quando estendemos as mãos aos outros condenados” (Maldonado-Torres, 2023, p. 50). Ou seja, no âmbito da educação, a decolonialidade não pode se pautar pelos cânones institucionais, tampouco se restringir às fronteiras disciplinares legitimadas pelos ‘mestres’, uma vez que “são os condenados e os outros, que também renunciam à modernidade/colonialidade, que pensam, criam e agem juntos em várias formas de comunidade que podem perturbar e desestabilizar a colonialidade do saber, poder e ser, e assim mudar o mundo. A decolonialidade é, portanto, não um evento passado, mas um projeto a ser feito” (Maldonado-Torres, 2023, p. 50).

Como um projeto a ser feito, porém, também é preciso considerar que “a descolonização da história deve estar atenta ao perigo de recolonizar a história” (Santos, 2022a, p. 96), no sentido de reconhecer

um risco que visualizamos quando diversos acadêmicos brasileiros começam a utilizar o título decolonialidade nos seus trabalhos acadêmicos e, no entanto, não citam qualquer autor negro ou indígena, ou sequer têm qualquer relação com os movimentos sociais, limitando-se a dialogar com os membros da rede de investigação modernidade/decolonialidade e com outros teóricos latino-americanos que a falam a partir de uma perspectiva da população branca. Em outras palavras, a decolonialidade se torna mais uma moda acadêmica

e menos um projeto de intervenção sobre a realidade (Bernardino-Costa, Grosfoguel, Maldonado-Torres, 2023, p. 10).

Ou seja, uma vez mais, para ser uma prática e não simplesmente uma teoria, a decolonialidade procura visibilizar vozes subalternas de populações que durante muito tempo foram silenciadas, inclusive pelo ensino da história e da geografia. Além dos movimentos sociais negro e indígena, outra questão deveras relevante é em torno do gênero e do feminismo, pois “os debates em torno da opção decolonial e das noções de colonialidade de gênero e de feminismo decolonial despontam como interpelações dirigidas aos silêncios e apagamentos na história intelectual para as quais todas as tentativas de resposta ainda parecem provisórias e imprevisíveis” (Oliveira, 2018, p. 130).

Ademais, não somente o ensino de história, mas também o de geografia pode ser enriquecido pela decolonialidade, uma vez que essa temática contribui para

considerar no ensino de Geografia o conceito de raça como categoria de dominação para analisar conteúdos como a Geografia do Brasil e a Geopolítica mundial, com destaque a América. Explicar como a categoria raça tem sido utilizada para justificar as razões apresentadas para as conquistas, novas distribuições de espaços, novos mapas. E, ainda, utilizar esse conceito para desconstruir preconceitos e estereótipos; analisar e desmitificar como o colonialismo do poder, o colonialismo do ser e o colonialismo do saber prevalecem na mentalidade da população latino-americana e qual é o seu papel para alimentar o sistema-mundo; considerar o genocídio/epistemicídio dos povos indígenas, negros e outras minorias políticas como um projeto de poder. Considerá-lo como um conteúdo básico, viabilizando, assim, o resgate e a valorização da multiplicidade cultural; [...] valorizar a história e os saberes de povos subalternizados. Considerar para além das questões de classes, o gênero, a sexualidade, a mulher, o racismo, o negro, o índio e o diferente para uma nova re(leitura) da sociedade e do espaço geográfico; trabalhar com noções de gênero e sexualidade, considerando o corpo como patrimônio fundamental e como ferramenta de libertação e vivência de uma nova experiência espacial. Conhecer e se libertar das amarras impostas à corporeidade é um passo importante para conhecer a si mesmo e o mundo, portanto, para melhor conhecer a Geografia (Silva e Sues, 2019, p. 26-27).

Assim, se a decolonialidade é uma temática com inúmeras potencialidades tanto para o ensino de história quanto para o ensino de geografia, ela pode ser pensada em conjunto para compor uma sequência didática, uma vez que, por exemplo, “planejar aulas de História é concatenar aspectos diversos. Há a considerar as finalidades educacionais que estão no horizonte da disciplina, características do conteúdo a ser ministrado, do alunado



e sua trajetória de aprendizagens, da escola e suas condições para a realização da aula” (Rocha, 2015, p. 87), mas evidentemente que todos os mesmos procedimentos são válidos para as aulas de geografia. Portanto, em resumo, “de forma muito simplificada, planejar é distribuir conteúdos no tempo, estabelecendo formas pretendidas de ensinar e aprender” (Rocha, 2015, p. 88).

Nesse sentido, essa proposta de uma sequência didática com a temática do pensamento decolonial parte do pressuposto de que

fazer um planejamento do conjunto de aulas necessárias para o trabalho com determinado conteúdo, visando os objetivos de aprendizagem estabelecidos, se mostra mais interessante para o estabelecimento de uma direção para o trabalho docente e discente, para a produção de uma narrativa com princípio meio e fim, com argumentos que propiciem a compreensão e a problematização pretendida. É nesse sentido que viemos propondo a organização de sequências didáticas problematizadoras para o ensino de história (Rocha, 2015, p. 91).

Dito de modo resumido, “a sequência didática problematizadora é uma alternativa de planejamento que leva em conta a especificidade dos conteúdos e de seus objetivos de aprendizagem ao longo de um período delimitado (Rocha, 2015, p. 92). Assim, por se tratar de um recorte específico, é possível sequenciar os conteúdos de ensino, tendo como centro a problematização em torno de um tema. Além disso, “a sequência didática problematizadora, organizada em torno de um tema e de uma questão, também confere visibilidade a cada aula e a sua estrutura didática, articulando todas as estratégias em torno dessa questão” (Rocha, 2015, p. 93).

Assim, nossa questão proposta para essa sequência didática é o giro decolonial. Em outras palavras, o tema dessa sequência é a decolonialidade, a fim de que o giro decolonial possa ser a temática central de um ensino de história e de geografia, isto é, o objetivo geral dessa sequência didática problematizadora. Não obstante, o próprio pensamento decolonial também é possível de ser problematizado, ao mesmo tempo em que relativiza alguns dos paradigmas eurocêntricos do ensino de história e geografia, de modo que a problematização por si só já é inerente à essa temática.

Além disso, a sequência didática funciona como uma possibilidade para a organização do trabalho escolar e, para tanto, visando o ensino,

apresenta as seguintes qualidades em potencial, considerando a dinâmica do trabalho docente que prevalece em nossas escolas: 1. Propicia ao professor e ao aluno a manutenção de visibilidade do todo

no tratamento do conteúdo, na busca de atingimento de objetivos, enfim de seu desenvolvimento; 2. Permite o estabelecimento de estratégias didáticas alternadas entre o professor e o aluno, na construção da aprendizagem. Momentos em que o professor, a partir da natureza do conhecimento e do momento de abordagem ao longo da sequência, atua em um eixo predominantemente transmissivo – como nas exposições orais. E outros, em que predominará uma atividade mais construtiva por parte dos alunos - como em trabalhos de pesquisa, análise de fontes, apresentações resultantes de pesquisa e análise etc.; 3. No caso da sequência didática problematizadora, permite que a questão orientadora permaneça no horizonte de professor e alunos, ao realizar cada estratégia didática, conferindo sentidos e superando a burocratização do fazer de ambos, a cada aula (Rocha, 2015, p. 92).

Ou seja, em resumo, a decolonialidade pode ser uma questão orientadora para o ensino de história e de geografia, dentro de uma sequência didática na qual o giro decolonial seja o centro do debate. Para tanto, “a necessidade de um planejamento global e prévio fica muito clara. A sequência não funciona sem esse planejamento. O professor precisa planejar toda a sequência didática, e antes disso, analisar a estrutura do conteúdo quanto a sua complexidade” (Rocha, 2015, p. 94).

Isso não significa, porém, retirar o protagonismo dos estudantes, mas, pelo contrário, porque, “de modo semelhante, espera-se que, em uma sequência didática problematizadora, o aluno se envolva, de modo a tomar para si o problema apresentado, à medida que seja uma questão a ser desvendada. Que alterne a busca e apresentação de informações e conhecimentos com o professor de modo responsável e cada vez mais competente” (Rocha, 2015, p. 94). O objetivo, então, é que os estudantes apreendam não só os objetivos, mas justamente as problematizações propostas, uma vez que “as possibilidades de relações e análises que são motivadas pelos estudos a partir de eixos temáticos permitem aos estudantes o estabelecimento de importantes associações desses conteúdos com as diferentes áreas do conhecimento, com relação a distintos períodos e contextos históricos e, principalmente, com as suas próprias experiências de vida” (Antoni, 2022, p. 303).

Concluindo, portanto, a sequência didática orbita em torno de um tema e traz inúmeras vantagens para o ensino e a aprendizagem, especialmente no caso da decolonialidade que se relaciona de diversas maneiras com a história e a geografia. Para exemplificar, nossa sequência didática problematizadora se baseia nos moldes definidos por Rocha (2015), segundo o qual a sequência deve

conter os seguintes itens: tema, objetivo geral e problema; além de uma tabela descrevendo o número de aulas, os conteúdos e os procedimentos. Conforme o modelo:

Tema: As portas de entrada e saída da cidade do Rio de Janeiro.  
 Objetivo geral: Refletir sobre a cidade como espaço de circulação (produção, entrada e saída) de bens materiais e simbólicos. Será analisado o caso da cidade do Rio de Janeiro no contexto de chegada da família real (início do século XIX) e atualmente.  
 Problema: Todas as cidades são igualmente protegidas de influências externas? Como e o que circula entre elas? Através de que 'portas'? (Rocha, 2015, p. 99).

Tabela 1: Exemplo de modelo de sequência didática problematizadora

Aulas	Conteúdos	Procedimentos
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Circulação de bens na cidade ontem e hoje.</li> <li>- Chegada da família real no século XIX.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa dirigida.</li> <li>- Arrolamento de informações e questões.</li> <li>- Exposição didática.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O espaço da cidade: no século XIX e hoje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise de planta da cidade no início do século XIX e atual.</li> <li>- Combinação de passeio e roteiro.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chegada da família real.</li> <li>- Impacto sobre a população local: moradia, religião.</li> <li>- Tecnologia e meios de transporte (navios).</li> <li>- A arquitetura como fonte de informações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise de mapa;</li> <li>- Visita à região da praça XV: antigo porto, porto atual, Paço, Museu Naval, igrejas, chafariz Mestre Valentim, subida da ladeira da Misericórdia, hospital da Misericórdia, atual Museu Histórico Nacional.</li> <li>- Comparação da arquitetura local (colonial, do início do século XX e atual).</li> </ul>
2	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registro de informações levantadas no passeio, a partir de fotografias de locais visitados.</li> <li>- Organização de simpósio-</li> </ul>

		seminário (pelos alunos) sobre diferentes transformações sofridas pela cidade no período da estada da família real.
2	-	- Exercícios de consolidação da aprendizagem – estudo dirigido.
2	- Transformações da cidade.	- Simpósio/seminário (com análise e uso de imagens).
4	- As portas se abrem e se fecham? A Família Real volta à Europa.	- Exposição didática. - Leitura e estudo dirigido.
2	- As portas da cidade hoje: - O que se produz na cidade do Rio de Janeiro, o que chega e o que sai? Por onde? - Hoje nos afetam fatores internacionais? Do mesmo modo como acontecia naquela época? Quais?	- Leitura em dupla de reportagens e recortes de jornal, busca de respostas às questões colocadas. - Discussão no grupo turma.

Fonte: ROCHA, 2015, p. 99-100

Observado o exemplo, a fim de concluir nossa argumentação, procuramos sintetizar nossa proposta de *“O giro no centro”: o pensamento decolonial como uma possibilidade temática para o ensino de história e geografia* em uma sequência didática problematizadora, nos moldes do exemplo apresentado. Desse modo, finalizamos com:

Tema: O giro decolonial e suas potencialidades para a história e para a geografia

Objetivo Geral: Refletir sobre as marcas da modernidade e da colonialidade no ensino de história e de geografia, e sobre as potencialidades da decolonialidade para o ensino de história e de geografia

Problemas: Quais as marcas da modernidade e da colonialidade no ensino de história e de geografia? De que maneira o ensino de história e de geografia pode ser decolonial?

Tabela 2: Uma possibilidade de sequência didática problematizadora com a temática do pensamento decolonial

Aulas	Conteúdos	Procedimentos
2	- O que é modernidade? O que é colonialidade? Qual a relação entre elas? Qual a diferença entre o passado do colonialismo e o presente da colonialidade?	- Conversa com xs estudantes sobre as suas prenoções acerca desses conceitos - Debate sobre as residualidades do moderno e do colonial
2	- Como o discurso da modernidade oculta a violência colonial? O que é a colonialidade do poder? Qual a sua relação com a classificação social?	- Exposição didática sobre as falácias modernas e a colonialidade como sua “face oculta” inseparável e criadora das distinções de raça e gênero
2	- Como as dualidades da modernidade geram a colonialidade do saber? Qual a relação da separação entre sujeito e objeto e a colonialidade?	- Conversa com xs estudantes sobre as suas prenoções acerca desses conceitos - Debate sobre as formas e os locais de produção dos conhecimentos e dos saberes
2	- Como as dualidades modernas ocultam a violência colonial? Qual a relação da modernidade e da colonialidade com os conceitos de espaço e de tempo? Eles são naturais ou sociais?	- Debate sobre diversas formas de pensar o espaço e o tempo
2	- Como podemos relacionar a colonialidade com o eurocentrismo? São possíveis outros centros?	- Conversa com xs estudantes sobre as suas prenoções acerca do eurocentrismo
2	- Quem divide o tempo e o espaço? Quais são as principais periodizações e regionalizações?	- Conversa com xs estudantes sobre diferentes possibilidades de periodizar e regionalizar

	Quais as relações delas com a modernidade e a colonialidade?	- Debate sobre a colonialidade do espaço e do tempo
2	- A América como centro da modernidade, da colonialidade e da decolonialidade	- Exposição didática sobre as origens das periodizações e das regionalizações eurocêntricas
2	- Quais grupos, povos, culturas, saberes, etc são excluídos pelas nossas periodizações e regionalizações? Como estudar esses excluídos marcados pela colonialidade do ser?	- Oficinas coletivas de pesquisas sobre essas exclusões
2	- O que é a decolonialidade? Como a colonialidade está presente em nossas vidas? Como subverter essa colonialidade?	- Redação individual sobre as marcas da colonialidade nas nossas subjetividades e caminhos possíveis para nos descolonizarmos
2	- Os termos geográficos são naturais ou políticos? Quais são as nossas principais formas de orientação? De que maneira podemos nos sular, inclusive na cartografia?	- Oficinas coletivas de ressignificação das formas de orientação
2	- Quais são as outras histórias que a História não conta? Como podemos narrar esses movimentos subalternos, essas biografias dos “condenados”?	- Oficinas coletivas de pesquisas sobre esses movimentos e essas biografias
2	- Elaboração da exposição final sobre “O giro decolonial no centro do ensino de história e geografia”	

Fonte: Álvaro Santo Donegá Júnior, 2023.

## Considerações Finais

A fim de concluir, nossas considerações finais buscam apontar antes caminhos do que respostas. Em primeiro lugar, a sequência didática problematizadora proposta com a temática do pensamento decolonial traz consigo o artigo indefinido “uma” a fim de mostrar que não é a única possível, mas sim apenas uma opção dentre várias. Evidentemente, dada toda a amplitude da decolonialidade e o número de camadas que se envolvem nas críticas à modernidade, à colonialidade, ao eurocentrismo dos ensinamentos e à disciplinarização dos conhecimentos, de modo algum se pretendeu fazer uma síntese de todas essas potencialidades para o ensino de história e geografia.

Além disso, essa sequência didática tem um caráter hipotético, mas também propositivo. Ou seja, se trata de uma opção que ainda não foi aplicada, mas que pode vir a ser e, nesse sentido, traz consigo algumas características como, por exemplo, metade das aulas voltadas para as “feridas coloniais”, dentro de uma sociologia das ausências, e a outra parcela trazendo “possibilidades decoloniais” em uma sociologia das emergências, de forma que a quantidade de aulas foi pensada para um semestre letivo, visando certa praticidade para sua utilização nas mais diversas formas de ensino e aprendizagem, desde a educação não formal até a educação de jovens e adultos, ou, inclusive, os polêmicos itinerários formativos do controverso “novo” ensino médio.

De todo modo, porém, essa pesquisa não conteve um aspecto curricular inerente, no sentido de pensar de que maneira nossa proposta de alternativa temática se enquadraria nos padrões curriculares e disciplinares impostos, aceitos ou praticados, justamente porque também é necessária a reflexão sobre de que maneira eles mesmos podem e devem ser descolonizados.

Em suma, por fim, pretendeu-se praticar o principal objetivo que subleou essa pesquisa: a tentativa de buscar possibilidades de rompimento com um eurocentrismo moderno e colonial que ainda se faz tão presente no ensino nas escolas, mascaradas das mais diversas formas. Assim, a defesa de uma história e de uma geografia decoloniais vem no intuito de crer que “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (Quijano, 2005b, p. 126).

## REFERÊNCIAS

- Adams, T. Sulear. In.: Streck, D.; Redin, E.; Zitkosko, J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- Albuquerque Jr, D. M. de. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. In.: Gabriel, C. T.; Monteiro, A. M.; Martins, M. L. B. (orgs.) **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.
- Añon, V.; Rufer, M. Lo colonial como silencio, la conquista como tabú: reflexiones en tiempo presente. **Tabula Rasa**, n. 29, 2018.
- Antoni, E. Estudos latino-americanos: uma experiência decolonial de currículo e práticas. In.: Miranda, C.; Paim, E. A.; Araujo, H. M. M. (orgs.). **Em busca de histórias outras: perspectivas decoloniais na América Latina**. Curitiba: Was Edições, 2022.
- Arantes, E. B.; Costa, R. M. de C. Ensino de história, educação popular e descolonização: apontamentos sobre percursos cruzados. **Fronteiras & Debates**, v.4, n.1, 2017.
- Araujo, C. M. Por outras histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna. In: Monteiro, A. M. (Org.). **Pesquisa em Ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.
- Araujo, C. M. Conhecimento escolar e interculturalidade: por outras ideias possíveis. In: Candau, V. M. (Org.). **Interculturalizar descolonizar democratizar: uma educação “outra”?**. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 2016.
- Araujo, H. M. M.; Paim, E. Memórias outras, patrimônios outros e decolonialidade: contribuições teórico-metodológicas para o Estudo de História da África e dos Afrodescendentes e de História dos Indígenas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.26, n.92, 2018.
- Ballestrin, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.11, 2013.
- Ballestrin, L. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O elo perdido do giro decolonial. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol.60, n.2, 2017.
- Barcelos, E. Povos e comunidades tradicionais, conflitos territoriais e lutas pela descolonização do saber, do poder e do território. In.: Cruz, V. do C.; Oliveira, D. A. de. (orgs.). **Geografia e giro decolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.
- Bittencourt, C. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- Borsani, M. E.; Quintero, P. Los desafios decoloniales de nuestros dias: pensar en colectivo. In.: Borsani, M. E.; Quintero, P. (orgs.). **Los desafios decoloniales de nuestros dias: pensar en colectivo**. Neuquén: EDUCO, 2014.
- Caimi, F. História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou falso debate? In.: **ANPUH – Simpósio Nacional de História**, XXX, 2009.
- Caimi, F. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, v.21, n.2, 2015.
- Câmara, M. A. Pensar a colonialidade, praticar a descolonização: apontamentos para uma prática contra-hegemônica. In.: Cruz, V. do C.;



- Oliveira, D. A. de. (orgs.). **Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.
- Câmara, M. A. Caminhos decoloniais: em busca de uma outra práxis. In.: Miranda, C.; Paim, E. A.; Araujo, H. M. M. (orgs.). **Em busca de histórias outras: perspectivas decoloniais na América Latina**. Curitiba: Was Edições, 2022.
- Campos, M. D. SURear, NORTEar Y ORIENTar: puntos de vista desde los hemisferios, la hegemonía y los indígenas. In.: Leyva, X. J. (et al) (orgs.). **Prácticas otras de conocimiento(s): entre crisis, entre guerras**. México: Chiapas, 2015.
- Campos, M. D. Por que SULEar? Marcas do Norte sobre o Sul, da escola à geopolítica. **Revista Interdisciplinar SULEAR**, ano 2, n.2, 2019.
- Candau, V. M. F.; Oliveira, L. F. de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n.1, 2010.
- Candau, V. M. F. Ideias-força do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 32, 2016.
- Candau, V. M. F.; Oliveira, L. F. de; Walsh, C. Colonialidade e Pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, 2018.
- Castro-Gómez, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In.: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Central, 2007.
- Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In.: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Central, 2007.
- Chepp, B.; Pereira, N. M. Ler e escrever nas aulas de história: da prisão da palavra ao labirinto do exterior. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, v.15, Ano XV, nº 1, 2018.
- Coelho, M. Diferença e semelhança. In.: Ferreira, M. de M.; Oliveira, M. M. D. de. (orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- Coronil, F. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo a o globocentrismo. In.: Lander, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.
- Cruz, V. do C. Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. In.: Cruz, V. do C.; Oliveira, D. A. de. (orgs.). **Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.
- Dussel, E. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- Dussel, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In.: Lander, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.
- Dutra-Gomes, R.; Vitte, A. C. Geografia, complexidade e construções epistemológicas na América Latina. **Cuadernos de Geografía: Revista**

**Colombiana de Geografía**, v.29, n.1, 2020.

Escobar, A. Mundos y conocimientos de outro modo: el programa de investigación modernidade/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, n.1, 2003.

Escobar, A. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento. In.: Lander, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

Escobar, A. Desde abajo, por la izquierda, y con la Tierra: SUReando desde Abya Yala/Afro/Latino/América. **Revista Interdisciplinar SULEAR**, ano 2, n.2, 2019.

Fernandes, A. T. C. Ensino de história e seus conteúdos. **Estudos avançados**, São Paulo, v.32, n.93, 2018.

Fonseca, S. G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 2006.

Fonseca, S. G.; Silva, M. A. da. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v.31, n.60, 2010.

Freire, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

Gabriel, C. T. Jogos do tempo e processos de identificação hegemônicos nos textos curriculares de História. **Revista História Hoje**, v.4, n.8, 2015.

Gabriel, C. T. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de história: tensões e perspectivas. **Educação Básica Revista**, vol.3, n.2, 2017.

Gil, C. Z. de V.; Eugenio, J. C. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, v.7, n.13, 2018.

Gomes, P. C. O conceito de região e sua discussão. In: Castro, I. E.; Gomes, P. C.; Corrêa, R. L. (orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2003.

Gonçalves, L. L.; Miglievich-Ribeiro, A. A produção da subalternidade sob a ótica pós-colonial (e decolonial): algumas leituras. **Temáticas-Campinas**, n.23, v.46, 2015.

Gonçalves, M. de A. Periodização. In.: Ferreira, M. de M.; Oliveira, M. M. D. de. (orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

Grataloup, C. Os períodos do espaço, **GEOgrafia**, n.16, 2006.

Grosfoguel, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire. In.: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para unadiversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Central, 2007.

Grosfoguel, R. Para descolonizar os estudos de economia políticas e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, 2008.

Grosfoguel, R.; Mignolo, W. Intervenciones descoloniales: una breve introducción. **Tabula Rasa**, n. 9, 2008.

Haesbaert, R.; Porto-Gonçalves, C. W. **A nova des-ordem mundial**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

Haesbaert, R. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na América Latina**. Buenos Aires, CLACSO, 2021.

Lacoste, Y. **A geografia serve em primeiro lugar para fazer a guerra**. São Paulo: Hucitec, 1979.

- Lander, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In.: Lander, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.
- Leda, M. C. Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade. **Temáticas-Campinas**, n.23, v.46, 2015.
- Maldonado-Torres, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In.: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Central, 2007.
- Maldonado-Torres, N. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa Bogotá**, n.9, 2008.
- Maldonado-Torres, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In.: Santos, B. de S.; Meneses, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.
- Maldonado-Torres, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In.: Bernardino-Costa, J.; Maldonado-Torres, N.; Grosfoguel, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- Meneguello, C. Continuidade e ruptura. In.: Ferreira, M. de M.; Oliveira, M. M. D. de. (orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- Miglievich-Ribeiro, A. Por uma razão decolonial. Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas**, v.14, n.1, 2014.
- Miglievich-Ribeiro, A. Intelectuais e epistemologia crítica latino-americana. Do anti-colonial ao decolonial. **Rassegna iberistica**, v.39, n.105, 2016.
- Miglievich-Ribeiro, A. A virada pós-colonial: experiências, trauma e sensibilidades transfronteiriças. **Revista crítica de ciências sociais**, v.123, 2020.
- Mignolo, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- Mignolo, W. Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas: la ratio entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos. **GEOgraphia**, v.7, n.13, 2005a.
- Mignolo, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In.: Lander, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005b.
- Mignolo, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In.: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Central, 2007a.
- Mignolo, W. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa, 2007b.
- Mignolo, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, 2008.
- Mignolo, W. Retos decoloniales, hoy. In.: Borsani, M. E.; Quintero, P. (orgs.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. Neuquén: EDUCO, 2014.
- Mignolo, W. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do

Iguaçu, v.1, n.1, 2017.

Monteiro, A. M. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v.9, 2003.

Oliveira, M. da G. de. Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à história da historiografia. **História da historiografia**, v. 11, p. 104, 2018.

Oliveira, M. da G. de. Quando será o decolonial? Colonialidade, reparação histórica e politização do tempo. **Caminhos da História (Unimontes) (online)**, v. 27, p. 58-78, 2022.

Ortiz, R. **Universalismo e diversidade**. São Paulo: Boitempo, 2015.

Paim, E. A.; Pereira, N. M. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e filosofia (online)**, v. 32, 2018.

Paim, E. A.; Souza, O. D. Decolonialidade e interculturalidade: pressupostos teórico-metodológicos para a educação das relações etnicorraciais no ensino de história. **Revista Pedagógica**, v.20, n.45, 2018.

Paim, E. A.; Paula, J. B. de.; Pinheiro, P. M. Descolonizando a pesquisa científica: um giro decolonial metodológico. In.: Miranda, C.; Paim, E. A.; Araujo, H. M. M. (orgs.). **Em busca de histórias outras: perspectivas decoloniais na América Latina**. Curitiba: WAS Edições, 2022.

Palermo, Z. Desobediencia epistémica y opción decolonial. **Caderno de estudos culturais**, MS, v. 5, 2013.

Palermo, Z. Irrupción de saberes 'otros' en el espacio pedagógico: hacia una 'democracia decolonial'. In.: Borsani, M. E.; Quintero, P. (eds.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. Neuquén: EDUCO, 2014.

Palermo, Z. Lugarizando saberes. In.: **Caderno de estudos culturais**, MS, v. 2, 2018.

Pereira, E. A. D. Resistência Descolonial: Estratégias e táticas territoriais, **Terra Livre**, v.2, n.43, 2014.

Pereira, N. M. Ensino de história e resistência: notas sobre uma história menor. **Revista Arquivo Brasileiro de Educação**, v.5, n.20, 2017.

Pereira, N. M. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. **Revista Pedagógica (Chapecó Online)**, v.20, 2018.

Pereira, N. M.; Rodrigues, M. C. de M. BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.26, n.107, 2018.

Pereira, N. M.; Seffner, F. Ensino de história: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v.7, n.13, 2018.

Pomian, K. Periodização. In.: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1993.

Portela JR., A. Estudos pós-coloniais e ciências sociais: críticas e alternativas epistemológicas. **Temáticas-Campinas**, n.23, v.46, 2015.

Porto-Gonçalves, C. W. **A reinvenção dos territórios: a experiência latino-americana e caribenha**. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

Porto-Gonçalves, C. W.; Quental, P. de A. Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina. **Polis [online]**, vol.11, n.31, 2012.

Porto-Gonçalves, C. W. De geografia e de diversidade: contribuição para um diálogo de saberes. **Revista Interdisciplinar SULEAR**, ano 2, n.2, 2019.

Quental, P. A. A latinidade do conceito de América Latina. **GEOgraphia**, v.14, n.27, 2013.

Quijano, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú indígena**, v.13, n.29,

1992.

Quijano, A. Wallerstein, I. Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system. **International Social Science Journal**, 1992.

Quijano, A. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, v. 19, n. 55, 2005a.

Quijano, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In.: Lander, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005b.

Quijano, A. Colonialidade do poder e classificação social. In.: Santos, B. de S.; Meneses, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

Restrepo, E. Antropología y colonialidad. In.: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Central, 2007.

Restrepo, E.; Rojas, A. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

Rocha, H. A. B. Aula de história: evento, ideia e escrita. **História & Ensino**, v.21, n.2, 2015.

Rocha, H. A. B. História temática. In.: Ferreira, M. de M.; Oliveira. M. M. D. de. (orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

Roig, A. A. Pensar la mundialización desde el sur. **Huellas: búsquedas en artes y diseño**, n. 2, p.15-20, 2002.

Santos, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.

Santos, B. de S. Para além do pensamento abissal – das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos – CEBRAP**, v.79, 2007.

Santos, B. de S. **Construindo as epistemologias do Sul: Antologia Essencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas**. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

Santos, B. de S. **Descolonizar: abrindo a história do presente**. São Paulo: Boitempo, 2022a.

Santos, B. de S. **O fim do império cognitivo. A afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022b.

Santos, M. **A Natureza do Espaço-Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Edusp, 2017.

Seemann, J. Mercator e os geógrafos: em busca de uma projeção do mundo. **Mercator**, Fortaleza, v. 2, n.3, p. 7-18, 2003.

Seemann, J. Linhas imaginárias na cartografia: a invenção do primeiro meridiano. **Geograficidade**, v. 3, p. 31, 2013.

Seffner, F. Mudança e permanência. In.: Ferreira, M. de M.; Oliveira. M. M. D. de. (orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

Segato, R. **Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

Silva, A. de S.; Suess, R. C. A perspectiva decolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v.23, 2019.

Tomazi, N. D. Tempo, história e cronologia. **História & Ensino**, Londrina, v. 8, 2002.

Walsh, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia decolonial. In.: Castro-Gómez, S.;

Grosfoguel, R. (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Central, 2007.

Walsh, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existire re-viver. In.: Candau, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Walsh, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: Candau, V. M. (org.). **Interculturalizar descolonizar democratizar: uma educação “outra”?**. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 2016.