

COLONIZACAO DO BRASIL E ENSINO DE HISTORIA UMA ANALISE DE DOCUMENTOS CURRICULARES BRASILEIROS E PORTUGUESES

Data de aceite: 01/04/2024

Luísa Moreira Palis Ventura

<http://lattes.cnpq.br/3078631685589621>

RESUMO: O presente capítulo é parte da dissertação de mestrado, intitulada “Ensino de História à luz da teoria decolonial: uma análise comparativa do conteúdo sobre a colonização do Brasil em livros didáticos brasileiros e manuais escolares portugueses (2022/2023)”, realizada junto a Universidade do Porto, que buscou investigar como o tema da colonização do Brasil aparece nos livros didáticos portugueses e brasileiros atualmente em uso. Partindo de questões atuais, como a xenofobia e o racismo, essa investigação procurou responder como os países que foram metrópole e colônia ensinam sobre esse passado sensível, buscando compreender em que medida a narrativa apresentada nesses instrumentos didáticos é eurocêntrica e reforça estereótipos de inferioridade do país colonizado, ao invés de promover uma educação para a alteridade que estimule o pensamento crítico do aluno. Neste capítulo, contudo, privilegio a análise de documentos normativos que versam sobre a educação em ambos os países,

sendo estudado no caso brasileiro a Base Nacional Comum Curricular e no caso português as Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Com isso, me baseio em importantes conceitos da teoria decolonial, principalmente os cunhados por Aníbal Quijano e Catherine Walsh para analisar criticamente as escolhas apresentadas nesses documentos, no que tange a função do ensino de história e aos conteúdos referentes à colonização do Brasil. A partir dessa crítica busca-se refletir sobre novas possibilidades de se pensar o ensino de história, não mais cunhado em uma base eurocêntrica, mas referenciado nas epistemologias do próprio Sul Global.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de história; Teoria decolonial; Currículo; Colonização.

ABSTRACT: This chapter is part of the master's thesis, entitled “History Education in the light of decolonial theory: a comparative analysis of the content on the colonization of Brazil in Brazilian textbooks and Portuguese school manuals (2022/2023)”, carried out at the University of Porto, which sought to investigate how the theme of the colonization of Brazil appears in Portuguese and Brazilian textbooks currently in use.

Starting from current issues, such as xenophobia and racism, this investigation tried to answer how countries that were metropolises and colonies teach about this sensitive past, seeking to understand to what extent the narrative presented in these teaching instruments is Eurocentric and reinforces stereotypes of the colonized country's inferiority, instead of promoting an education for otherness that stimulates the student's critical thinking. In this chapter, however, I focus on the analysis of normative documents that deal with education in both countries, studying in the Brazilian case the Base Nacional Comum Curricular and in the Portuguese case the Aprendizagens Essenciais and the Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. These reflexions are based on important concepts of decolonial theory, mainly those developed by Aníbal Quijano and Catherine Walsh to critically analyze the choices presented in these documents, regarding the function of teaching history and content referring to the colonization of Brazil. Based on this criticism, we seek to reflect on new possibilities for thinking about history education, no longer based on a Eurocentric basis, but referenced in the epistemologies of the Global South itself.

KEYWORDS: History education; Decolonial theory; Curriculum; Colonization.

INTRODUÇÃO

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

TEORIA DECOLONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA

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

No que tange às contribuições de Aníbal Quijano, um conceito fundamental para compreensão da teoria decolonial e para o debate sobre eurocentrismo é o de “colonialidade do poder”, apresentado em seu capítulo originalmente intitulado “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” que compõe o livro “Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales.”. Se fundamenta na constatação de que as relações de colonialidade nas esferas política, econômica, social e epistemológica não findaram com os processos de independências e o fim da colonização clássica, denunciando, assim, que as zonas periféricas ainda estão em uma situação colonial, mesmo que não mais subordinadas a uma administração colonial (BALLESTRIN, 2013, p.99-100). Aponta, portanto, para um padrão global de poder que, apesar de nascido com a colonização da América, determina até hoje as assimetrias entre os diferentes povos e nações.

Quijano, então, defende que um elemento basilar desse padrão de poder é a classificação da população mundial segundo uma ideia de raça. Seu argumento se baseia na constatação de que a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América e foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento fundacional das relações de dominação que a conquista exigia. Logo, o conceito de colonialidade do poder está diretamente relacionado a criação de uma ideia de raça como elemento biológico que marcaria a inferioridade dos povos conquistados perante os conquistadores, naturalizando e legitimando a dominação. Desta maneira, os povos dominados foram colocados numa posição natural de inferioridade, assim como seus traços fenotípicos, sua cultura e seus conhecimentos (QUIJANO, 2005, p.108). Portanto, a raça foi utilizada como instrumento de classificação social da população, o que marcaria a América como o primeiro espaço desse padrão de poder que depois se espalharia pelo mundo.

Essa reflexão possibilita um diálogo direto com o campo do ensino de História, na medida em que incentiva o debate sobre as permanências entre passado e presente, provocando questões e propondo reflexões sobre os motivos que levam a sociedade a se estruturar de uma determinada forma. Assim, ao ensinar sobre essa época, é interessante propor a reflexão sobre as características herdadas e ainda presentes na sociedade atual, algo essencial se não quisermos reproduzir a visão colonial. A isso se junta a necessidade de os livros didáticos apresentarem o debate sobre racismo, mostrando que as relações de dominação que se estabeleceram na época estavam também relacionadas a uma visão dos povos racializados como inferiores, o que serviu de justificativa para escravidão, por exemplo. É necessário, portanto, que o ensino de História não silencie essas questões, mas sim traga à tona reflexões sobre essas relações de poder e os preconceitos a elas associados, caso contrário não será possível combater a raiz da discriminação ainda presente na sociedade.

Para além disso, Quijano (2005, p.110) também afirma que a Europa foi bem-sucedida em estabelecer uma hegemonia sobre as formas de controle da subjetividade, da cultura e, principalmente, da produção de conhecimento. A partir dessa afirmação, o teórico

se debruça sobre outra dimensão da colonialidade: a colonialidade do saber, conceito diretamente relacionado à crítica ao eurocentrismo. Como aponta Oliveira e Candau, a colonialidade do saber seria uma forma de repressão das diferentes formas de produção do conhecimento não-europeias, silenciando e negando o legado intelectual e histórico dos povos colonizados, por serem vistos como primitivos e irracionais. A afirmação dessa hegemonia eurocêntrica seria, portanto, uma forma de racismo epistêmico (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.20).

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

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

Essas questões se mostram especialmente relevantes para investigação dos conteúdos indicados nos documentos normativos, uma vez que permitem analisar em que medida eles podem estar reforçando ou combatendo essa narrativa hegemônica. Assim, é possível questionar sobre a presença ou ausência de conteúdos a respeito dos povos na América e na África antes da chegada dos europeus, sobre seus universos epistemológicos e simbólicos, sobre seus conhecimentos, suas tecnologias, sua ciência, assim como sua forma de ver e interpretar o mundo. Podemos, então, analisar se os documentos reforçam ou se opõe ao mito de que não existiria história, ciência e conhecimento para além do mítico e do folclórico nos territórios colonizados antes da chegada dos europeus. Também é importante investigar se há indicação de conteúdos que coloquem as populações indígenas e africanas no papel de sujeitos históricos, ressaltando sua atuação e sua resistência.

Para finalizar essa seção, mostra-se relevante apresentar o conceito de interculturalidade cunhado por Catherine Walsh, uma vez que expressa uma dimensão mais prática da teoria decolonial, pensando sua relação com a pedagogia e o ensino. Interculturalidade, para Walsh, não é apenas um termo para se referir ao já conhecido contato entre o Ocidente e outras culturas, nem está relacionada a promoção de uma noção de responsabilidade e preocupação, que prega o respeito e a tolerância com o outro marginalizado. Aponta, pelo contrário, para uma ruptura epistêmica que denuncia o passado ainda presente de dominação, exploração e marginalização de culturas consideradas inferiores, partindo do conhecimento produzido no interior dessas próprias culturas, sem se basear nas epistemologias criadas pelo Norte global (WALSH, 2019, p.14). A esse respeito, Walsh afirma:

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

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

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

mantendo intactas as estruturas que reproduzem e mantêm essas desigualdades e esses grupos enquanto marginalizados. Há, portanto, um silenciamento e uma despolitização acerca das relações de poder, ofuscando o debate sobre a subordinação colonial e suas consequências ainda presentes (WALSH, 2019, pp.23-24).

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

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

OS DOCUMENTOS NORMATIVOS PORTUGUESES

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

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

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

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

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

As AE, estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, assumem o papel de uma base curricular mínima, apresentando o conjunto de conhecimentos, os conteúdos disciplinares e as capacidades e habilidades que devem ser desenvolvidas obrigatoriamente por todos os alunos em cada disciplina em cada um dos anos de escolaridade básica. Dessa forma,

as AE se tornaram o documento de referência para a organização, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, contribuindo para alcançar as competências propostas no PA. No que diz respeito a estrutura na qual se apresentam as AE, em cada disciplina é expressa a tríade conhecimentos, capacidades e atitudes, responsáveis por explicitar, respectivamente, os conteúdos que os alunos devem aprender, os processos cognitivos que devem realizar no processo de aprendizagem e a forma de demonstrar o que aprendeu, em um determinado ano de escolaridade.

No caso da disciplina de História são apresentadas competências específicas que remetem para três grandes domínios: a interpretação de fontes, a compreensão histórica e a comunicação de narrativas históricas. O documento é composto por um quadro que no canto esquerdo apresenta grandes temáticas que organizam os conteúdos principais a serem ensinados sob o título de “organizador de temas”. Ao lado possui uma coluna intitulada “AE: conhecimentos, capacidades e atitudes” que identifica os conteúdos específicos dentro desses grandes temas que os alunos devem aprender. Em seguida são apontados as “ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos”, que exemplificam ações a serem desenvolvidas na disciplina, finalizando no canto direito com os “Descritores do Perfil dos Alunos” que apresentam quais áreas de competências apresentadas no PA estariam sendo estimuladas com essas ações.

Antes de apresentar e analisar os conteúdos estabelecidos pelas Aprendizagens Essenciais, acredito ser importante explicar como é organizado o ensino de História nos três ciclos, para compreendermos de que forma esse conteúdo está dividido e estruturado nos diferentes anos de escolaridade. A disciplina de História é ensinada em todos os três ciclos do Ensino Básico, mas se apresenta de formas diferentes em cada um deles. No 1º ciclo a História compõe, junto com outras disciplinas como a Geografia e as Ciências Naturais, uma disciplina denominada Estudo do Meio, que busca ensinar sobre as interações entre Natureza e Sociedade. Já no 2º ciclo, a História é ensinada juntamente com Geografia na disciplina História e Geografia de Portugal. Assim, é apenas no 3º ciclo que a História vai aparecer enquanto uma disciplina autônoma.

No que tange aos conteúdos sobre a as Grandes Navegações e a colonização do Brasil, estes aparecem pela primeira vez de forma superficial nas AE do 2º ciclo. Podemos observar nas Aprendizagens Essenciais do 5º ano:

Referir o contributo das grandes viagens para o conhecimento de novas terras, povos e culturas, nomeadamente as de Vasco da Gama, de Pedro Álvares Cabral e de Fernão de Magalhães; Sublinhar a importância dos movimentos migratórios no contexto da expansão portuguesa, ressaltando alterações provocadas pela expansão, nomeadamente uma maior miscigenação étnica, a troca de ideias e de produtos, a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos; identificar/aplicar os conceitos: expansão marítima, rota, colonização, escravo, etnia e migração (PORTUGAL, 2018a, pp. 10-11).

A partir dessa passagem podemos perceber um viés nacionalista, que mantém uma narrativa colonialista, ao apontar para o reconhecimento apenas dos contributos das viagens que culminaram na colonização, valorizando os pontos positivos dessa empreitada que acabou por matar, torturar e escravizar populações indígenas e africanas. Assim, não propõe conteúdos que estimulem o pensamento crítico e democrático, ao focar nas partes positivas que as viagens proporcionaram apenas para portugueses ao custo de muito sofrimento para outros povos. Apesar disso, podemos também reconhecer que no trecho acima há uma preocupação em levar os alunos a refletirem sobre temas mais sensíveis, como a escravidão e o tráfico negreiro. Contudo, a própria forma que está escrita “submissão violenta” também é passível de crítica, uma vez que submissão remete a uma ideia de obediência e subalternidade, reproduzindo a narrativa eurocêntrica que vê apenas europeus como sujeitos históricos.

A colonização também aparece no conteúdo que deve ser ensinado no 6º ano:

Evidenciar a importância do Brasil para a economia portuguesa neste período, nomeadamente enquanto centro de exploração de ouro e de outros recursos naturais e receptáculo de produtos manufaturados portugueses e europeus; relacionar os movimentos migratórios livres e forçados (comércio de escravos) com a cultura do açúcar e com a exploração mineira (PORTUGAL, 2018b, p. 5).

Em relação a essas aprendizagens, é possível perceber que o Brasil só é pensado a partir dos interesses econômicos portugueses, sem apontar a necessidade de se estudar as condições dessa exploração e não há qualquer referência aos povos originários que viviam nessa terra, sendo o país apresentado apenas como um território a serviço dos interesses portugueses.

Finalmente, é apenas no 3º ciclo que a História se apresenta como disciplina autônoma, sendo também o último momento da escolaridade básica em que é ensinada enquanto disciplina obrigatória. Nesse ciclo os temas são muito semelhantes aos do ciclo anterior, mas são ensinados a partir de uma visão alargada, mais complexa e global do que anteriormente, aprofundando o conteúdo e as fontes analisadas. A respeito do 3º ciclo irei destacar e analisar apenas as Aprendizagens Essenciais referentes ao 8º ano, tendo em vista que é o único ano deste ciclo em que se ensina sobre a Expansão Marítima e a colonização do Brasil. O currículo do 8º ano pretende dar conta de conteúdos que vão desde a expansão europeia no século XV até o desenvolvimento da civilização industrial no século XIX. Como podemos perceber, a divisão de conteúdos indica que sejam ensinados cinco séculos de história em apenas um ano, provocando escolhas que limitam ou apagam o ensino de determinados conteúdos em privilégio de outros, impossibilitando que alguns temas sejam debatidos e apresentados de forma mais aprofundada. Assim, muitos conteúdos precisam ser ensinados de forma mais superficial por conta do tempo, desestimulando uma maior reflexão crítica dos alunos, essencial para a formação de cidadãos conscientes e ativos.

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

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

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

Também pode ser problematizado o uso do termo “aculturação” ou “encontro de culturas” para denominar parte do processo de colonização, o que remete a narrativa lusotropicalista que enxergava a colonização como um grande encontro de culturas e defendia a capacidade inata do povo português para interculturalidade. É passível de crítica a escolha pelo uso desses termos quando essa relação na verdade se deu a partir do uso da força, com uma cultura afirmando ter a missão de civilizar as outras, tendo sido um processo marcado pela submissão, genocídio, tortura e escravização de povos. Assim, podemos concordar com

Solé, ao afirmar que, em relação ao conteúdo de história ensinado no 3º ciclo, “continua a dominar a história nacional inserida numa história europeia e pontualmente mundial, que se circunscreve a uma perspectiva eurocêntrica e nacionalista” (SOLÉ, 2021, p.38).

Com isso, dificulta-se até mesmo que alguns objetivos do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória sejam alcançados, como rejeitar formas de discriminação e valorizar a diversidade cultural, pois a falta de conhecimento respaldado em uma reflexão crítica sobre as relações de poder e de dominância sobre outros povos e culturas é um dos elementos que estimula justamente atitudes preconceituosas, discriminatórias e intolerantes. A forma como esses conteúdos são apresentados, portanto, acaba não colaborando para o cumprimento da própria função da História apresentada das AE, que seria a aquisição por parte do aluno de uma consciência histórica que lhe possibilite ter uma posição crítica e participativa na sociedade.

A BNCC ENQUANTO DOCUMENTO NORMATIVO BRASILEIRO

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

A BNCC tem o papel, portanto, de nortear a formulação dos currículos dos sistemas de ensino em todo o país, sem anular a autonomia dos professores de escolher a metodologia e a forma como irá abordar esses conteúdos ou promover o desenvolvimento dessas habilidades e competências. Desse modo, a base tem como foco especificar o que se espera que o aluno aprenda, não como o professor deve ensinar. Contudo, sabemos que o principal instrumento de apoio ao ensino utilizado por alunos e professores é o livro didático e não seguir a BNCC é critério eliminatório para os livros inscritos no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), responsável pela avaliação e distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de outros materiais de apoio à prática educativa, de forma gratuita às escolas públicas de Educação Básica. Com isso, é possível constatar uma padronização no principal instrumento de ensino-aprendizagem. Se por um lado isso não anula a autonomia

dos professores, por outro é evidente que a limita, devido à ausência da possibilidade de escolher entre livros que apresentem conteúdos, metodologias, abordagens e até mesmo cronologias diferentes daquelas indicadas na BNCC.

Uma vez que já compreendemos o que é a BNCC, cabe apresentar como o documento está organizado e refletir sobre como a disciplina de História aparece na atual versão da Base. Sobre a estrutura do documento, a última versão publicada em 2018 é composta por 600 páginas, sendo dividido em cinco grandes partes: Introdução, Estrutura da BNCC, Etapa da Educação Infantil, Etapa do Ensino Fundamental e Etapa do Ensino Médio.

Dentro desse documento nos interessa principalmente a etapa do Ensino Fundamental, especificamente no que tange a disciplina de História. A parte do ensino de História nessa etapa se inicia com um texto introdutório que defende a importância do estudo dessa disciplina, apresentando os principais objetivos que se busca alcançar com o seu ensino. Aqui, o documento destaca que “um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento” (BRASIL, 2018, p.400). Depois dessa introdução, define e explica os processos que marcam o estudo da História, sendo eles: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise. Logo após, lista competências específicas de História para o Ensino Fundamental. Em seguida, então, o Ensino Fundamental é dividido em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ano 9º ano). Ambas as partes começam com um texto que resume os objetivos de ensino daquela etapa, seguido por um quadro, que em seu canto direito indica as unidades temáticas, ou seja, os temas principais que devem ser ensinados, no centro apresenta os objetos do conhecimento, que são os conteúdos, conceitos e processos que devem ser estudados relacionados a esse tema e no canto esquerdo aponta as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos durante o estudo daqueles conteúdos. Essa estrutura, até mesmo visualmente, se assemelha muito às Aprendizagens Essenciais portuguesas, pois em ambas no início do quadro apresenta-se o tema geral e os conteúdos específicos que devem ser estudados e depois indica-se as habilidades e competências que os alunos devem desenvolver através desse estudo.

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

Dentre os objetos de conhecimentos listados para o 7º ano, aqueles que correspondem ao ensino sobre a colonização do Brasil podem ser divididos em três abordagens principais. A primeira diz respeito ao ensino sobre o contexto histórico dos povos africanos e ameríndios independente da relação com os europeus, indicando que o aluno deve aprender sobre os “saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial”, “as lógicas internas das sociedades africanas” e “as formas de organização das sociedades

ameríndias”. Dessa forma, dá-se continuidade ao que já foi ensinado no 6º ano sobre esses povos na Antiguidade, valorizando sua história e cultura antes da chegada dos europeus e não apenas no momento do contato, como foi possível observar no caso do ensino português.

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

O último grupo de conteúdo está mais relacionado a história indígena e é fruto de um debate mais recente que aponta para a necessidade de refletir sobre as dinâmicas de poder durante o período colonial, apresentando os povos indígenas enquanto sujeitos históricos e não apenas como vítimas passivas da dominação europeia. Assim, deve-se estudar “resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa” e “a conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação”, sendo que sobre esse último ponto são apontadas duas habilidades importantes que merecem ser destacadas: “descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências” e “analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência”.

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

A partir do exposto, fica evidente que a atual versão da BNCC privilegiou uma abordagem cronológica da História, apresentando acontecimentos relevantes principalmente para História Ocidental, seguindo a divisão quadripartida, inventada pelos europeus há quase dois séculos, que divide o ensino entre Idade Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Todavia, nem todas as versões da BNCC se apresentaram dessa forma, sendo importante ressaltar que a BNCC atual é, na verdade, a terceira versão da base, tendo existido duas anteriores que possuíam propostas diferentes e abordagens

menos eurocêntricas, mas que não foram bem aceitas. Assim, a elaboração de uma Base Nacional Comum, que poderia representar uma oportunidade de questionamento do currículo tradicional e de proposição de novas possibilidades no ensino de História, dando protagonismo para sujeitos e grupos tradicionalmente colocados à margem, na verdade acabou por reproduzir o currículo já consolidado nos materiais didáticos anteriores a BNCC.

Apesar das críticas, não podemos deixar de destacar e valorizar o aumento do espaço no currículo dedicado ao ensino das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas, devido principalmente à pressão de movimentos sociais que culminou na promulgação das Leis n.º 10.639/ 2003 e n.º 11.645/ 2008. A primeira, aprovada em 2003, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e a segunda, de 2008, altera a anterior incluindo também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena. Entretanto, é preciso estar atento para que esse conteúdo não seja abordado a partir de uma perspectiva multiculturalista, apenas incluindo algumas curiosidades sobre essa temática, conferindo um lugar de “apêndice” para a história desses povos, reforçando uma imagem estereotipada ou folclórica, ao invés de apresentar as agências e lógicas próprias de organização desses grupos, apresentando-os enquanto protagonistas históricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

transformações e melhorias no ensino de História em ambos os países para que se adote um ensino efetivamente decolonial, seguindo uma perspectiva intercultural que desafie a lógica perpetrada pela colonialidade do saber.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jvh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02/09/2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?lang=pt>. Acesso em: 02/09/2023.

PORTUGAL. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. **Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória**. Lisboa, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Aprendizagens Essenciais 5º ano - História e Geografia de Portugal**. Lisboa, 2018a.

_____. Ministério da Educação. **Aprendizagens Essenciais 6º ano - História e Geografia de Portugal**. Lisboa, 2018b.

_____. Ministério da Educação. **Aprendizagens Essenciais 8º ano - História**. Lisboa, 2018c.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.107-130.

SOLÉ, Glória. Ensino da História em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente. **El Futuro del Pasado**, Salamarca, v.12, p. 21-59, 2021. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/1989-9289/article/view/fdp2021122159>. Acesso em: 02/09/2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v.5, n.1, p. 6-39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 02/09/2023.