



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**SILMÁRIA REIS DOS SANTOS**

**UMA *DECOLONIALIDADE À BRASILEIRA*: PERSPECTIVAS  
DECOLONIAIS ENTRE HISTORIADORES(AS) NO BRASIL**

Salvador/BA  
2024

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**SILMÁRIA REIS DOS SANTOS**

**UMA *DECOLONIALIDADE À BRASILEIRA*: PERSPECTIVAS  
DECOLONIAIS ENTRE HISTORIADORES(AS) NO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Bahia, linha de pesquisa “Cultura e Sociedade”, como requisito para obtenção do título de Doutora em História Social.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Carolina  
Barbosa Pereira

**Salvador/BA  
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI)  
Biblioteca Universitária Isaias Alves (BUIA/FFCH)

---

S237 Santos, Silmária Reis dos  
Uma decolonialidade à brasileira: perspectivas decoloniais entre historiadores(as) no Brasil / Silmária Reis dos Santos. – Salvador, 2024.  
196 f.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Carolina Barbosa Pereira  
Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2024.

1. Historiografia. 2. História – Estudo e ensino. 3. Professores de História. I. Pereira, Ana Carolina Barbosa. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

CDD: 981

---

Responsável técnica: Hozana Maria Oliveira Campos de Azevedo - CRB/5-1213

SILMÁRIA REIS DOS SANTOS

**UMA *DECOLONIALIDADE À BRASILEIRA*: PERSPECTIVAS  
DECOLONIAIS ENTRE HISTORIADORES(AS) NO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Bahia, linha de pesquisa “Cultura e Sociedade”, como requisito para obtenção do título de Doutora em História Social.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Carolina  
Barbosa Pereira

**Banca Examinadora:**

---

**Professora Dr.<sup>a</sup>** Ana Carolina Barbosa Pereira – (UFBA)  
Orientadora

---

**Professor Dr.** Fernando Bagiotto Botton (UESPI)  
Coorientador

---

**Professora Dr.<sup>a</sup>** Iacy Maia Mata (UFBA)  
Arguidora

---

**Professor Dr.** Marcello Felisberto Moraes de Assunção (UFRGS)  
Arguidor

---

**Professor Dr.** Allan Kardec da Silva Pereira (UFFS)  
Arguidor

---

**Professora Dr.<sup>a</sup>** Michelle dos Santos (UEG)  
Arguidora



Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA (PPGH), realizada em 03/06/2024 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM HISTÓRIA no. 2, área de concentração História Social, do(a) candidato(a) SILMÁRIA REIS DOS SANTOS, de matrícula 2021104600, intitulada UMA DECOLONIALIDADE À BRASILEIRA: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS ENTRE HISTORIADORES(AS) NO BRASIL. Às 14:00 do citado dia, Conferencia Web, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Profª. Dra. ANA CAROLINA BARBOSA PEREIRA que apresentou os outros membros da banca: Profª. Dra. IACY MAIA MATA, Prof. Dr. MARCELLO FELISBERTO MORAIS DE ASSUNÇÃO, Profª. Dra. MICHELLE DOS SANTOS, Prof. Dr. ALLAN KARDEC DA SILVA PEREIRA e Prof. Dr. FERNANDO BAGIOTTO BOTTON. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Documento assinado digitalmente



MARCELLO FELISBERTO MORAIS DE ASSUNÇÃO

Data: 03/06/2024 18:36:21-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dr. MARCELLO FELISBERTO MORAIS DE ASSUNÇÃO, UFRGS**

Examinador Externo à Instituição



Documento assinado digitalmente

MICHELLE DOS SANTOS

Data: 03/06/2024 22:27:18-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dra. MICHELLE DOS SANTOS, UEG**

Examinadora Externa à Instituição

**Dr. ALLAN KARDEC DA SILVA PEREIRA, UFRPE**

Examinador Externo à Instituição



Documento assinado digitalmente

ALLAN KARDEC DA SILVA PEREIRA

Data: 03/06/2024 22:52:36-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dr. FERNANDO BAGIOTTO BOTTON, UESPI**

Examinador Externo à Instituição



Documento assinado digitalmente

FERNANDO BAGIOTTO BOTTON

Data: 03/06/2024 23:12:44-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dra. IACY MAIA MATA, UFBA**

Examinadora Interna



*Universidade Federal da Bahia*  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA (PPGH)**

**Dra. ANA CAROLINA BARBOSA PEREIRA, UFBA**

Presidente

**SILMÁRIA REIS DOS SANTOS**

Doutorando(a)



FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº 2

**Autor(a):** SILMÁRIA REIS DOS SANTOS

**Título:** UMA DECOLONIALIDADE À BRASILEIRA: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS ENTRE HISTORIADORES(AS) NO BRASIL

**Banca examinadora:**

Prof(a). MARCELLO FELISBERTO MORAIS DE ASSUNÇÃO      Examinador Externo à Instituição

Prof(a). MICHELLE DOS SANTOS      Examinadora Externa à Instituição

Prof(a). ALLAN KARDEC DA SILVA PEREIRA      Examinador Externo à Instituição

Prof(a). FERNANDO BAGIOTTO BOTTON      Examinador Externo à Instituição

Prof(a). IACY MAIA MATA      Examinadora Interna

Prof(a). ANA CAROLINA BARBOSA PEREIRA      Presidente

---

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1.        INTRODUÇÃO
2.        REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
3.        METODOLOGIA
4.        RESULTADOS OBTIDOS
5.        CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS:

A Banca destaca o ineditismo da pesquisa e a qualidade teórica na formulação das ideias e da metodologia empregada. A Banca sugere, ainda, a publicação da tese em formato de livro.

---

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.

**Prof(a). ANA CAROLINA BARBOSA PEREIRA**



*Universidade Federal da Bahia*

***PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA (PPGH)***

Orientador(a)

*“A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim. Quando era criança, é certo que eu não chamava de “teorização” os processos de pensamento e crítica em que me envolvia (...) a posse de um termo não dá existência a um processo ou prática do mesmo modo, uma pessoa pode praticar a teorização sem jamais conhecer/possuir o termo, assim como podemos viver e atuar na vivência feminista [e em outras nuances da vida] sem jamais usar a palavra ‘feminismo’”.*

*bell hooks*

## AGRADECIMENTOS

Diante de um processo tão importante que foi o período do doutorado na minha vida, são muitos os que passaram e me deram e dão suporte, além da força da Mãe Natureza/Universo que me nutriu para que eu terminasse esse ciclo.

Por acreditar que ninguém faz nada sozinha e que as relações sociais são fruto de uma longa caminhada na qual desemboca a minha vida hoje, quero agradecer primeiramente a meus ancestrais negros(as) e todos os movimentos sociais progressistas que lutaram para que mulheres negras e periféricas pudessem estudar hoje.

Oxalá esteja conosco!

Quero também agradecer minha família João (*in memoriam*), Iolanda, Ozana, Lis e José, minha base de vida e alegria.

Meus(as) amigos(as) que participaram desse processo nas longas conversas sobre as proezas da pós-graduação: Hosana, João Roveri, Michelle Farias, Carlinha Silva, Maiara Alves, Sivaldo Reis, Daiane Santana, Marciano Carvalho, Helen de Oliveira, Andressa Oliveira, Ronaldo Alves, Uadson Fonseca, Aline Bastos, Jardel, Vinícius, Fabíola Lelis, Vaninha, Mirian Garrido, Lidineide Vieira, Georgia Cedraz, Sulamita Pinto, Cléber (*in memoriam*) Jhonny Alencar, Rafael Chaves e Thasio.

Em especial Carol, minha orientadora que foi basilar na minha formação acadêmica e na vida, desde o mestrado. Uma inspiração de vida pela ética como profissional e pessoa.

À banca, Maria Claudia Cardoso, Iraneidson Costa, Marcello Felisberto Moraes de Assunção pelos pareceres importantíssimos na qualificação. Aos demais professores(as) Marcello Felisberto Moraes de Assunção Iacy Maia Mata, Fernando Baggiotto, Alla Kardec da Silva Pereira e Michelle dos Santos pela aceitação para a banca de defesa.

Agradeço a meu companheiro Haniel Laurentino pelo suporte durante meses de pesquisas. E o entender do processo.

Ao CNPQ por conceder a bolsa durante os anos de pesquisa. Num país onde há ainda uma desigualdade social tremenda, fazer um doutorado com remuneração nos auxilia na nossa saúde física e mental. Sem a bolsa seria muito difícil.

A UFBA por todo aparato administrativo, além de todo os servidores que mantém a universidade viva e funcionando.

Aos meus alunos(as) da Universidade de Pernambuco (UPE), por me proporcionarem uma experiência maravilhosa na universidade pública, lugar que eu aprendi a amar e respeitar.

Ao meu Coletivo Erê da cidade Campo Formoso e região, lugar que me fortalece enquanto pessoa preta.

Por fim, após ter passado quatro anos de caos devido à crise sanitária que assolou o mundo, em concomitância com o processo político da extrema direita no Brasil (2018-2022) me solidarizo com todos/as que viveram tal processo, sobretudo as classes subalternizadas. Estas, as que mais foram negligenciadas ao longo da história e dessa crise recente.

Este trabalho, não só trata de uma historiografia feita e pensada para avaliar as lutas decoloniais, ela também representa a esperança que tenho na crítica e reversão da colonialidade pela nossa geração e a vindoura. As pesquisas me deram essa esperança. Terminei agradecendo, portanto, a todos(as) esses(as) historiadores(as) que têm fortalecido a luta! Estuda-los(as), encheu meu coração de perspectivas para o futuro!

## RESUMO

Esta tese tem como objetivo apresentar e analisar dados quantitativos e qualitativos acerca da recepção do pensamento decolonial na historiografia brasileira. Para tanto, foram catalogados um total de 46 trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e artigos) defendidos e publicados entre os anos de 2013 e 2023. Utiliza-se como base de dados o catálogo de teses e dissertações da CAPES, bem como sites de revistas do campo da História. Como aprofundamento da temática aqui analisada, foram criadas quatro subcategorias que abarcam temas como: decolonialidade, Teoria da História e História da historiografia; decolonialidade e ensino de História Africana e Afro-brasileira; decolonialidade e ensino de História Indígena; e decolonialidade e questões de gênero. Tais subtemas são centrais para compreensão dos estudos decoloniais na historiografia brasileira. A tese que aqui apresentamos é a de que a recepção dos debates coloniais no campo da História, no Brasil, gerou uma *decolonialidade à brasileira*. Essa *decolonialidade à brasileira* é definida como um metaconceito em função, por um lado, de sua abertura semântica, seu potencial agregador de experiências e epistemes plurais, mas também por suas múltiplas formas de operacionalização. Por outro lado, a definição de *decolonialidade à brasileira* como metaconceito também se deve à observação de uma tendência ao esvaziamento do caráter político da decolonialidade, devido à própria tradição acadêmica no Brasil. Por fim, a tese da *decolonialidade à brasileira* se desdobra em uma outra que consiste na afirmação de que o principal campo de atuação e desenvolvimento do projeto acadêmico-político da decolonialidade no campo da História, no Brasil, é o do Ensino de História, algo que pôde ser constatado a partir da análise dos trabalhos desenvolvidos nos Programas de Mestrado Profissional em História, o ProfHistória.

**Palavras-chave:** Decolonialidade à brasileira; Historiografia; Ensino de História; ProfHistória.

**ABSTRACT:**

This thesis aims to present and analyze quantitative and qualitative data on the reception of decolonial thought in Brazilian historiography. To this end, a total of 46 academic works (theses, dissertations, and articles) defended and published between 2016 and 2023 were cataloged. The CAPES catalog of theses and dissertations was used as a database, as well as the websites of journals in the field of History. To deepen the theme analyzed here, four subcategories were created that cover topics such as: decoloniality, History Theory and History of historiography; decoloniality and the teaching of African and Afro-Brazilian History; decoloniality and the teaching of Indigenous History; and decoloniality and gender issues. These sub-themes are central to understanding decolonial studies in Brazilian historiography. The thesis we present here is that the reception of colonial debates in the field of history in Brazil has generated a Brazilian-style decoloniality. This Brazilian-style decoloniality is defined as a meta-concept because, on the one hand, of its semantic openness, and its potential to aggregate plural experiences and epistemes, but also because of its multiple forms of operationalization. On the other hand, the definition of Brazilian decoloniality as a metaconcept is also due to the observation of a tendency for the political character of decoloniality to be emptied, due to Brazil's academic tradition. Finally, the thesis of Brazilian-style decoloniality unfolds in another thesis, which consists of the assertion that the main field of action and development of the academic-political project of decoloniality in the field of History in Brazil is History Teaching, something that could be seen from the analysis of the work developed in the Professional Master's Degree Programs in History, ProfHistória.

**Keywords:** Brazilian Decoloniality; Historiography; History Teaching; ProfHistory

## **RESUMEN:**

Esta tesis tiene como objetivo presentar y analizar datos cuantitativos y cualitativos sobre la recepción del pensamiento decolonial en la historiografía brasileña. Para ello, se catalogaron un total de 46 trabajos académicos (tesis, tesinas y artículos) defendidos y publicados entre 2016 y 2023. La base de datos utilizada fue el catálogo CAPES de tesis y disertaciones, así como los sitios web de revistas del área de historia. Como profundización del tema aquí analizado, se crearon cuatro subcategorías, que abarcan temas como: decolonialidad, Teoría de la Historia e Historia de la Historiografía; decolonialidad y enseñanza de la Historia Africana y Afrobrasileña; decolonialidad y enseñanza de la Historia Indígena; y decolonialidad y cuestiones de género. Estos subtemas son centrales para la comprensión de los estudios decoloniales en la historiografía brasileña. La tesis que presentamos aquí es que la recepción de los debates coloniales en el campo de la historia en Brasil ha generado una descolonialidad a la brasileña. Esta decolonialidad a la brasileña se define como un metaconcepto debido, por un lado, a su apertura semántica, a su potencial para agregar experiencias y epistemes plurales, pero también a sus múltiples formas de operacionalización. Por otro lado, la definición de la decolonialidad brasileña como metaconcepto se debe también a la constatación de una tendencia al vaciamiento del carácter político de la decolonialidad, debido a la propia tradición académica brasileña. Finalmente, la tesis de la decolonialidad a la brasileña se despliega en otra tesis, que consiste en la afirmación de que el principal campo de acción y desarrollo del proyecto académico-político de la decolonialidad en el campo de la Historia en Brasil es la Enseñanza de la Historia, algo que se pudo constatar a partir del análisis de los trabajos desarrollados en los Programas de Maestría Profesional en Historia, ProfHistória.

Palabras clave: Decolonialidad brasileña; Historiografía; Enseñanza de la Historia; ProfHistoria.

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1.** Tabela de artigos publicados sob a ótica da decolonialidade (2016-2023)

**Tabela 2.** Teses e dissertações publicadas sob a ótica da decolonialidade (2013-2023)

**Tabela 3.** Mestrados profissionais (2016-2023)

**Tabela 4.** Autores(as) mais citados(as) nos trabalhos

## **LISTA DE GRÁFICOS**

**Gráfico 1.** Quantidade de teses e dissertações publicadas sob a ótica da decolonialidade (2013-2023)

**Gráfico 2.** Quantidade de artigos publicados sob a ótica da decolonialidade (2016-2023)

**Gráfico 3.** Teses, Dissertações e Artigos

## **LISTA DE SIGLAS**

ABPN- Associação Brasileira de Pesquisadores Negros  
AGM- Associação Indígena Galibi Marworno  
ANPUH- Associação Nacional de História  
BNCC- Base Nacional Comum Curricular  
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEII - Curso de Educação Intercultural Indígena  
CEPAL- Divisão de Assuntos Sociais da Comissão Econômica para a América Latina  
CIMI-Conselho Indigenista Missionário  
CLACSO- Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais  
CLAPCS- Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais  
CUAVES- Comunidade Urbana Autogestionada de Villa El Salvador  
DUDH- Declaração Universal dos Direitos Humanos  
EUA- Estados Unidos da América  
FECS- Faculdade de Economia e Ciências Sociais  
FLACSO- pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais  
FUNAI- Fundação Nacional dos Povos Indígenas  
ICAIC- Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográficos  
IEA- Instituto de Estudos Avançados  
JUC- Juventude Universitária Católica  
LGBTQIAPN+- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais e Não-Bináriae +.  
M/C – Modernidade/Colonialidade  
MEC- Ministério da Educação  
MRS- Movimento Revolucionário Socialista  
NUHAI- Núcleo de História Ambiental e Interculturalidade  
MNU- Movimento Negro Unificado  
PPP- Projeto Político-Pedagógico  
PPPEEI - Plano Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Escolar Indígena  
PUC/RJ- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
SBTHH- Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia  
UEL- Universidade Estadual de Londrina  
UEM- Universidade Estadual de Maringá

UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UFBA- Universidade Federal da Bahia  
UFFS- Universidade Federal da Fronteira Sul  
UFG- Universidade Federal de Goiás  
UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto  
UFPEL- Universidade F. de Pelotas  
UFPR- Universidade Federal do Paraná  
UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso  
UNAM- Universidad Autónoma de México  
UNALM-Universidade Agrária de La Molina  
UNB -Universidade de Brasília  
UNEB- Universidade do Estado da Bahia  
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação  
UNIFAP- Universidade Federal do Amapá  
UNIRIO- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
UNMSM- Universidad Nacional Mayor de San Marcos  
USP- Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO.....  | 16  |
| CAPÍTULO 1 - O LUGAR DO PENSAMENTO DECOLONIAL NA HISTORIOGRAFIA LATINO-AMERICANA.....  | 25  |
| 1.1 A “decolonialidade à brasileira” como metaconceito.....  | 27  |
| 1.2 Aníbal Quijano e o conceito de “colonialidade do poder”.....   | 32  |
| 1.2.1 Diálogos e concepções a partir das obras de Aníbal Quijano.....  | 42  |
| 1.3. Enrique Dussel, o conceito de transmodernidade.....   | 48  |
| 1.4. Quando foi o decolonial?.....   | 58  |
| 1.4.1 “Penso, logo existo” e as teses decoloniais.....   | 65  |
| 1.5. Generificação da decolonialidade.....   | 68  |
| CAPÍTULO 2 - PERSPECTIVAS DECOLONIAIS EM TORNO DAS TESES E DISSERTAÇÕES NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA (2013 – 2023).....                  | 75  |
| 2.1 Decolonialidade, Teoria da História e Historiografia.....  | 81  |
| 2.2 Pensamento decolonial e o Ensino de História Africano e Afro-brasileiro.....   | 90  |
| 2.3 Pensamento decolonial e Ensino de História Indígena.....   | 99  |
| 2.4 Pensamento decolonial, questões de gênero e ensino de história: encontros possíveis.....   | 106 |
| CAPÍTULO 3 - O ENFRENTAMENTO ACADÊMICO/POLÍTICO EM PERSPECTIVA DECOLONIAL: A CRÍTICA AO EUROCENTRISMO MEDIANTE A ATITUDE DECOLONIAL..... | 114 |
| 3.1 Diagnóstico historiográfico em dossiês acadêmicos: política e colonialidade.....   | 116 |
| 3.2. Decolonialidade e Ensino de História Africana e Afro-Brasileira.....  | 122 |
| 3.3 Decolonialidade e Ensino de História Indígena.....   | 127 |
| 3.4. Teorias feministas, gênero e pensamento decolonial: encontros possíveis.....  | 132 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....  | 142 |
| FONTES.....  | 146 |
| REFERÊNCIAS.....   | 151 |
| ANEXOS.....  | 157 |
| Gráfico 1. Quantidade de teses e dissertações publicadas sob a ótica da decolonialidade (2013-2023).....                                 | 157 |
| Gráfico 2. Quantidade de artigos publicados sob a ótica da decolonialidade (2016-2023).....  | 158 |
| Gráfico 3. Teses, Dissertações e Artigos.....  | 159 |
| ANEXOS TABELAS.....  | 160 |
| 1. Tabela de artigos publicados sob a ótica da decolonialidade (2016-2023).....  | 160 |

|  |     |
|--|-----|
| 2. Teses e dissertações publicadas sob a ótica da decolonialidade (2013-2023)..... | 171 |
| 3. Mestrados profissionais (2016-2023).....  | 177 |
| 4. Autores(as) mais citados(as) nos trabalhos.....                                 | 195 |

## INTRODUÇÃO

“O tipo de luz sob a qual examinamos nossas vidas influencia diretamente o modo como vivemos, os resultados que obtemos e as mudanças que esperamos promover através dessas vidas. É nos limites dessa luz que formamos aquelas ideias pelas quais vamos em busca de nossa mágica e a tornamos realidade”

Audre Lorde<sup>1</sup>

“Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade”

Neusa S. Souza<sup>2</sup>

Nos últimos 20 anos, o debate em torno aos problemas do silenciamento de autorias do Sul Global e dominação epistemológica dos países do Norte Global, desenvolvido pelas ciências sociais e humanas, em geral, e pela ciência da História, em particular, tem ganhado espaço nos eventos e na produção acadêmica brasileira. Essa atenção deveu-se, segundo o historiador Rafael P. Trapp (2019), a uma “historiografia atenta aos marcadores de raça, classe e gênero na formação e reprodução do campo e sensível à cultura intelectual e às demandas contemporâneas de representatividade política dos sujeitos historicamente marginalizados” (Trapp, 2019, p. 52).

Essa valorização, evidentemente, está relacionada a toda a luta dos movimentos sociais que, numa longa trajetória, tem conseguido instituir leis que proporcionam a inserção de sujeitos subalternizados(as) nas universidades e espaços públicos de liderança, o que concomitantemente trouxe novas abordagens de estudos para esses espaços. Nesse sentido, me considero fruto desse processo, tal como esta tese.

O contexto da pandemia (COVID 19) e a vigência das redes sociais no debate histórico, de algum modo, também visibilizou discussões anticoloniais que por vezes não estavam na ordem das discussões universitárias, o que fez com que cursos e palestras oferecidos nas redes sociais adentrassem processos formativos, foi o meu caso na construção desta tese. Ao ter contato com discussões sobre a crítica colonial durante o mestrado, tive um interesse, a princípio, por ser um debate que estava intrinsicamente ligado à minha vida, mas foi durante a pandemia e toda a reclusão que o período proporcionou, que passei a ter contato mais afinco com o debate anticolonial, e isso deveu-se também aos cursos oferecidos nas redes sociais.

<sup>1</sup> LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaios e conferências**. Autêntica Editora, 2019.

<sup>2</sup> SANTOS, Neusa de S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

Em uma busca panorâmica em base de dados da CAPES (Catálogo de teses e dissertações) e revistas científicas de História, metodologia que já fazia na pesquisa de mestrado sobre a recepção do pensamento rüseniano no Brasil, investiguei os trabalhos que recepcionavam a temática sobre decolonialidade, assim, surgiu esta pesquisa.

Desse modo, foi cada vez mais comum encontrar nas pesquisas acadêmicas no Brasil referências a termos e conceitos como “pós-colonial”, “decolonial”, “epistemologias do sul”, “descolonização do pensamento”, “pluriversalidade”, dentre outras. Tais perspectivas, já não tão novas assim- criadas no final do século XX -, fazem parte de uma atmosfera histórica e acadêmica que proporcionou novas leituras da história latino-americana, tais como as teorias da dependência, teologia da libertação, estudos de escravidão e pós-abolição (História Social), os(as) intelectuais do pensamento negro brasileiro e indígena, a pedagogia crítica de Paulo Freire, os estudos LGBTQIAPN+<sup>3</sup>e os estudos feministas.

Na historiografia latino-americana, as pesquisas influenciadas pelos debates pós-coloniais ganharam evidência a partir dos anos de 1970 em decorrência da influência de intelectuais como Frantz Fanon, Aimé Césaire e Albert Memmi e, posteriormente, os estudos decoloniais em 1998. Todavia, no âmbito dessa historiografia latino-americana, esse debate crítico ao “colonialismo” e à “colonialidade” podem ser observados desde o século XIX em obras de escritores, políticos e ativistas como Bolívar, Bibao, Torres-Caicedo, Martí, Rodó e Bonfim, entre outros. Estes autores “destinaram suas preocupações ao ‘sentido’ e ao ‘destino’ da América Latina e de seus povos mediante o problema da colonização ibérica (Ballestrin, 2013, p. 91).

Outro pensador que se insere neste debate é Edward Said com sua obra clássica *Orientalismo* (1978), além dos pensadores pós-estruturalistas como M. Foucault, G. Deleuze e J. Derrida.<sup>4</sup> Segundo Luciana Ballestrin, estes quatro autores, em conjunto com Fanon, Césaire, Memmi, “contribuíram para uma transformação lenta e não intencionada na própria base epistemológica das ciências sociais” (Ballestrin, 2013, p. 92), assim como,

---

<sup>3</sup> Atualmente LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais e Não-Binária +).

<sup>4</sup> No que se refere aos pensadores pós-estruturalistas, há um significativo debate crítico quanto à influência desses autores no pensamento decolonial. Para o professor Paulo Henrique Martins (2020), o pensamento decolonial não seria possível sem a contribuição dos pós-estruturalistas. Por ora, o objetivo do projeto não é entrar nesse debate, mas no decorrer da pesquisa aparecerão discussões críticas às teorias decoloniais, perspectiva de suma importância para o desenvolvimento da tese. Disponível em: <https://youtu.be/GotfzP7luls>. Acesso em: 23 set. 2020.

das ciências humanas. Ademais, é importante ressaltar a figura dos intelectuais ingleses como Paul Gilroy e Stuart Hall nesse debate.

A partir dos anos 1970 houve também a formação de grupos de pesquisas que passaram a abordar a pauta pós-colonial de acordo com os problemas dos seus respectivos países. A exemplo, o grupo sul asiático *Subaltern Studies* (Estudos Subalternos) formado pelo historiador indiano Renajit Guha. Na década de 1980, e integrado por outros(as) pesquisadores(as) indianos(as) como Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty, Gayatri Chakrabarty Spivak e Homi Bhabha. Formados nas universidades europeias, esses(as) pesquisadores(as) desenvolveram críticas ao eurocentrismo europeu na historiografia indiana, levando suas perspectivas teóricas críticas para universidades europeias.

Outro grupo que endossa a crítica ao pensamento moderno eurocêntrico é o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos criado em 1992 nos Estados Unidos. Influenciados, a princípio, pelo *Subaltern Studies* (Índia), esse grupo de pesquisadores(as) latino-americanos formado por Ileana Rodríguez, José Rabasa, Javier Sanjinés, W. Mignolo, N. Maldonado-Torres, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Freya Schiwy, dentre outros(as), tinha como objetivo questionar os discursos articulados pelo projeto moderno (na política, na economia, na cultura e na ciência) pelos países centrais e autodenominados hegemônicos. No entanto, dada as discordâncias teóricas internas entre os(as) integrantes, o grupo acabou desmembrando-se e, em 1998, foi criado o Grupo<sup>5</sup> *Modernidad/Colonialidad*, que teve um dos principais fundadores Walter Mignolo. Uma das críticas de Mignolo ao antigo grupo deveu-se ao “imperialismo” que os estudos pós-estruturalistas, pós-coloniais e subalternos representava para os(as) pesquisadores(as) latino-americanos(as). Para ele, tais vertentes de pensamento não realizaram uma ruptura adequada com os autores eurocêntricos, isso porque os intelectuais que compunham o grupo tinham como forte influência os autores indianos e estes não conseguiam romper com a episteme centrada no Norte, sobretudo com a teoria pós-estruturalista (Ballestrin, 2013). O grupo *Modernidad/Colonialidad*, desde então, passou a abranger boa parte das pesquisas que compunham essa crítica construtiva e de oposição ao projeto moderno europeu.

---

<sup>5</sup> A ideia de “grupo” é controversa para alguns pesquisadores decoloniais como R. Grosfoguel (2018). Este, não compreende a “rede”, termo que nomeia, como “grupo”, já que segundo o autor a ideia de grupo exterioriza uma imagem de investigadores que está organizado em função de interesses compartilhados, e isso jamais ocorreu (Grosfoguel, 2018). A partir da heterogeneidade dos(as) autores(as) que compõem a “rede”, optamos por utilizar este último termo para se referir a “rede” Modernidade/Colonialidade”.

Diante dessa atmosfera de discussão teórico-político, percebe-se que esse debate tem se propagado na historiografia brasileira contemporânea, sobretudo, com a emergência cada vez mais frequente das pesquisas que dialogam diretamente com os marcadores identitários sociais de raça, classe e gênero<sup>6</sup>.

Se na origem dos trabalhos dessa rede de pesquisadores(as) latino-americanos(as) há um marco inicial dos debates em torno do pensamento decolonial a partir da década de 1990, no Brasil há uma trajetória de recepção desses estudos referenciados no âmbito da disciplina de História, que apontam para as primeiras décadas do século XXI. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é investigar a recepção do pensamento decolonial na historiografia brasileira (teses, dissertações e artigos) entre os anos de 2013 e 2023.

Nossa tese é a de a recepção do debate decolonial no campo da história, no Brasil, desenvolveu o que chamamos de uma *decolonialidade à brasileira*. Essa *decolonialidade à brasileira* é aqui definida como um metaconceito e tem o propósito de nomear diferentes tendências e formas de operacionalização dos conceitos e dos debates decoloniais, nas pesquisas desenvolvidas no campo da História.

Nessa perspectiva, entendemos que a *decolonialidade à brasileira* se constitui como um “metaconceito” por se referir, por um lado, à capacidade de reunir múltiplas tradições e experiências anticoloniais, sendo a maior parte delas anteriores ao próprio surgimento do paradigma decolonial. Por outro, o metaconceito também se refere à abertura e capacidade de abarcar múltiplos paradigmas que têm na crítica ao colonialismo o seu mínimo denominador comum. Por fim, o metaconceito de *decolonialidade à brasileira* também se refere a tendências que esvaziam o conteúdo político do projeto decolonial e se convertem em apenas mais um dentre vários modismos acadêmicos.

Para mapear tais trabalhos no campo da História, foram levantados dados quantitativos de teses, dissertações e artigos científicos e seus respectivos dossiês, acerca da recepção do pensamento decolonial no campo da História no Brasil. Com isso, a metodologia consistiu em catalogar pesquisas na base de dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o filtro “pensamento decolonial”, “decolonial”, “pós-colonial” e recorte temporal entre 2001 e 2023, além de fazer levantamentos nos sites dos próprios Programas de Pós-Graduação em

---

<sup>6</sup> É importante ressaltar que a intensificação de pautas progressistas desde meados do XX em torno das questões sobre o racismo, sexismo, gênero, etc., trouxeram novas perspectivas para o âmbito das ciências sociais e humanas, e tem se intensificado na historiografia atual. Nesse sentido, as ideias decoloniais se difundem no Brasil no cerne desses debates.

História do país. A catalogação de artigos científicos também fora feita nessa mesma perspectiva, utilizando o site da Associação Nacional de História (ANPUH), que disponibiliza os sites das revistas acadêmicas do país.

Parte importante do direcionamento metodológico desta pesquisa, no que diz respeito à análise dos dados extraídos dos elementos pré e pós-textuais decorre da leitura da dissertação *Decolonialismo e crítica à história única: possibilidades para a historiografia sobre populações originárias do Brasil* (2018) de Gesiane Gomes catalogada nas fontes deste trabalho. Na dissertação, a autora apresenta dados quantitativos da inserção do pensamento decolonial no Brasil a partir do *Google Trends*<sup>7</sup>. Grosso modo, no seu primeiro capítulo, Gomes traz o mapeamento no *Trends* sobre a pesquisa do conceito “decolonial” na América Latina e no Mundo. No Brasil, os primeiros acessos de procura foram datados a partir do ano 2004, sendo os estados do Distrito Federal, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Bahia, respectivamente, os primeiros que fizeram o maior número de buscas pelo conceito na internet. Os assuntos relacionados na busca do termo foram: pedagogia, feminismo, pensamento e América Latina (Gomes, 2018).

Em contexto global, o *Google Trends* apontou esses cinco primeiros países na busca pelo conceito, foram eles: Colômbia, Equador, Argentina, Chile e Venezuela respectivamente. Países nos quais a maioria dos integrantes do Grupo Modernidade/Colonialidade nasceram. Sobre a busca por assuntos acerca do conceito, foram obtidas questões sobre “pensamento”, “teoria”, “feminismo”, “Walter Mignolo” e “América Latina” (Gomes, 2018).

Evidentemente, a pesquisa de Gesiane Gomes tem uma perspectiva abrangente que difere significativamente do tipo de recorte adotado nesta pesquisa sobre a “decolonialidade à brasileira”. Ainda assim, a dissertação de Gesiane Gomes é uma importante contribuição, na medida em que disponibiliza dados e informações preciosas, além de ser uma inspiração metodológica para o desenvolvimento de pesquisas com recortes temporais e espaciais mais circunscritos. Considerando, além disso, a escassez de trabalhos dedicados à recepção e inserção do pensamento decolonial no campo da História, o diálogo com pesquisas como a de Gesiane Gomes torna-se ainda mais importante.

De modo geral, numa perspectiva panorâmica acerca dos dados levantados, as pesquisas apontam para três caminhos de recepção do pensamento decolonial no Brasil, de

<sup>7</sup> A autora aponta o artigo da socióloga brasileira Luciana Ballestrin *América Latina e Giro Decolonial* (2013) como um dos primeiros textos de entrada do pensamento decolonial no Brasil.

onde extraímos o fundamento empírico para a elaboração do metaconceito de *decolonialidade à brasileira*, naquilo que ele apresenta de potencial de incorporação de paradigmas e vertentes diversas de pensamento crítico ao colonialismo. No primeiro caso, identificamos os trabalhos que se dedicam a historicizar quatro frentes de pensamento: os estudos decoloniais, os estudos pós-coloniais e o pensamento negro brasileiro e indígena. Na segunda linha de recepção, temos as pesquisas que aproximam tais vertentes de pensamento, definindo semelhanças entre os(as) autores(as) que as compõem. E, por fim, encontramos pesquisas que fundem tais perspectivas de pensamento num único conceito de “pós-colonial”. Percebe-se, portanto, uma dinâmica interpretativa dessa *decolonialidade à brasileira*, marcada pela sua abertura semântica e seu potencial agregador. As temáticas dessas pesquisas perpassam as questões de raça, classe e gênero, e em sua maioria são intrínsecas aos temas de ensino de História, na perspectiva da “pedagogia decolonial” (Walsh, 2010; 2018; Candau; Oliveira, 2010; 2018); vinculadas aos estudos sobre história africana e afro-brasileira, história indígena, e teoria da história e história da historiografia.

Mas é importante perguntar como nós entendemos e definimos o pensamento decolonial analisado nesta tese. Tendo em vista as diferentes perspectivas em torno aos conceitos de “decolonial” e “decolonialidade” presentes na historiografia brasileira contemporânea, como nós os definimos e mobilizamos neste estudo sobre a recepção deste paradigma/projeto no campo da História?

Por pensamento decolonial, entendemos uma concepção crítica ao pensamento eurocêntrico instituído desde a origem da modernidade europeia no século XV, fundamentado conceitualmente por um grupo de intelectuais, em sua maioria latino-americanos(as) que, durante a década de 1990, formaram uma rede de discussão intelectual em torno dos problemas da “colonialidade” na América Latina. Nesse sentido, nos colocamos entre aqueles(as) que concebem a decolonialidade como projeto acadêmico-político que se coloca na interseção entre seu sentido amplo, que agrega todas as experiências de resistência ao colonialismo desde o século XVI aos dias atuais, seu sentido restrito, que reúne intelectuais vinculados(as) à rede *Modernidad/Colonialidad* e, finalmente, seu sentido alargado, que extrapola o perfil dos intelectuais que deram origem à rede e alcança uma diversidade de intelectuais, especialmente negros(as) e indígenas que, no Brasil, construíram uma trajetória histórica e intelectual próprias, em geral associadas aos movimentos sociais, como o Movimento Negro Unificado e a União Nacional Indígena.

Respeitadas as suas diferenças, o pensamento decolonial integra um conjunto de teorias e tradições intelectuais originadas no século XX, que tinham como objetivo provocar uma ruptura em relação às interpretações históricas eurocentradas, passando a olhar os problemas locais, ocasionados pelo sistema capitalista desde o século XV, associados ao colonialismo e seus efeitos. Esse conjunto de teorias e tradições intelectuais reúne os(as) pensadores Pós-Coloniais, os Estudos Subalternos na Índia (*Subaltern Studies*), a Teoria da Dependência, o Colonialismo Interno, a Teologia da Libertação, as perspectivas pós-estruturalistas, o Pensamento Negro e Indígena brasileiro, dentre outros. A análise crítica do colonialismo e, sobretudo, do problema da classificação racial e da herança colonial que decorre dessa experiência histórica e que funda a modernidade é um dos fatores que une essas vertentes de pensamento e pensadores(as) críticos do Sul Global.

Destarte, dada a especificidade da rede *Modernidad/Colonialidad*, o pensamento decolonial segundo P. Henrique Martins, foi influenciado por essas diferentes vertentes de pensamento e autores(as) críticos do século XX, sobretudo os teóricos da dependência, os pós-estruturalistas, a teologia da libertação, e as perspectivas pós-coloniais (Martins, 2019; 2021). Já pela narrativa dos(as) criadores(as) da rede Modernidade/Colonialidade, o pensamento decolonial difere-se dos demais por voltar seu olhar para América Latina (Mignolo, 2005; Grosfoguel, 2018; Castro-Gómez, 2022). Em outras palavras, estes autores querem demarcar seu “lugar epistêmico” como forma de diversificar o olhar histórico para as experiências latino-americanas apartadas de uma leitura eurocentrada e também de experiência colonial anglo-saxã. Por “lugar epistêmico”, J. Bernardino-Costa e R. Grosfoguel (2016), este último estipulador do conceito, diferencia tal conceito da concepção de “lugar social” de M. Certeau (1982), pois segundo os autores,

é preciso distinguir o lugar epistêmico e o lugar social. O fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir do lugar epistêmico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo moderno/colonial reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensarem epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. Em outras palavras, o que é decisivo para se pensar a partir da perspectiva subalterna é o compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contra-hegemônico (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 19).

Mas, para além das mudanças em olhar a epistemologia das ciências humanas e sociais, a decolonialidade é ação política, ou seja, não se pode haver decolonialidade sem a prática política nas mudanças estruturais das instituições e sistemas cunhados na matriz

ocidental europeia que operam no Sul Global e mantêm o *status quo* de uma “branquitude”<sup>8</sup> hegemônica desses espaços. Com isso, a ideia de uma “pedagogia decolonial” que opera em movimentos sociais progressistas, em sindicatos, grupos feministas, rodas de samba, vilas comunitárias etc., em suma, são espaços que “descolonizam” práticas adjacentes aos ditames morais e institucionais da modernidade europeia, portanto, são considerados práticas decoloniais no bojo das pesquisas aqui analisadas.

É nesse sentido que a *decolonialidade à brasileira* opera como um metaconceito, demarcando uma certa linha de continuidade entre o nosso presente e o nosso passado colonial, tendo em vista a ação de sujeitos históricos do passado, identificados por autores(as) decoloniais como pioneiros(as) da prática decolonial. Tal é o caso de Bartolomé de Las Casas, Gomam Poma Ayala, Tupac Amaru, dentre outros(as). É também nesse sentido de abertura semântica que a *decolonialidade à brasileira* estende a categoria de decolonial ao pensamento desenvolvido por intelectuais como Lelia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Abdias do Nascimento, dentre outros(as). Nesse sentido, a *decolonialidade à brasileira* poderia ser pensada como fruto da formação de “acordes teóricos” (Barros, 2014)<sup>9</sup> formados pela harmonização do intervalo temporal, das notas e das sonoridades características de cada uma das tradições formadas pelo pensamento negro e indígena brasileiro, e também pelos(as) pensadores(as) decoloniais e pós-coloniais.

A partir dessas observações, a tese está dividida em três capítulos. O primeiro, intitulado *O lugar do pensamento decolonial na historiografia latino-americana*, que tratou de compreender o processo de construção dos principais autores basilares que fundamentaram a rede Modernidade/Colonialidade, perpassando brevemente suas trajetórias para entender as formulações dos conceitos do pensamento decolonial, como o conceito de “colonialidade do poder” do sociólogo peruano Aníbal Quijano e o conceito de “transmodernidade” do argentino/mexicano Enrique Dussel. Os trabalhos de ambos são essenciais para compreensão de conceitos desenvolvidos posteriormente por outros(as) autores(as) decoloniais.

---

<sup>8</sup> A partir dos campos de estudos sobre branquitude, desde o século XIX e início do XX em diante, levantados pela psicóloga brasileira Cida Bento no seu livro *O Pacto da Branquitude*, entendemos o conceito de branquitude tal como a autora define “um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios. E claro que elas competem entre si, mas é uma competição entre segmentos que se consideram ‘iguais’” (Bento, 2022, p. 18).

<sup>9</sup> A ideia de “acordes teóricos” remete às outras influências autorais que repercutem nos autores, neste caso, nas pesquisas acadêmicas, (influências explícitas ou implícitas, reconhecida ou não pelos autores(as)), ou ainda notas que relacionam determinados paradigmas ou correntes teóricas (Barros, 2014, p. 18).

O segundo capítulo, intitulado *Perspectivas decoloniais em torno das teses e dissertações na historiografia brasileira (2013–2023)*, apresenta quantitativamente os dados relativos às temáticas, autores(as) e vertentes de pensamento abordadas nas pesquisas brasileiras, no campo da História, associadas ao projeto da decolonialidade. A pesquisa se dedicou ao levantamento e análise dos elementos pré e pós-textuais das teses e dissertações (acadêmicas e profissionais) entre os anos de 2013 e 2023. O objetivo foi analisar como o projeto acadêmico-político da decolonialidade tem sido interpretado e mobilizado pelos(as) pesquisadores(as) brasileiros no campo da História.

O terceiro e último capítulo apresenta um levantamento dos artigos científicos publicados em dossiês dedicados à temática decolonial. Tanto os artigos quanto os dossiês foram investigados com o propósito de analisar os usos da chamada “decolonialidade restrita”, isto é, das teses, conceitos e perspectivas desenvolvidas por intelectuais vinculados à rede *Modernidad/Colonialidad*. A análise de tais artigos e dossiês revelou que a maioria dos trabalhos estão vinculados ao ensino de história e enfatizam os conceitos de “pedagogia decolonial” (Walsh, 2018; Oliveira; Candau, 2010) e “decolonialidade do poder” em suas análises.

Ademais, mediante análise de alguns dossiês foi possível perceber como alguns setores da Teoria da História e da História da Historiografia têm recepcionado os estudos decoloniais com uma crítica severa aos silenciamentos estratégicos da branquitude intelectual, que tende a expulsar a questão racial da análise pretensamente decolonial. Finalmente, pelo fato de os artigos serem em sua maioria publicados entre 2020 e 2022, os dossiês também refletem sobre a crise sanitária, social e política do período, responsáveis pelo agravamento do quadro dos povos subalternizados, bem como da crise nas universidades.

Diante de uma seara de pesquisas que têm tido uma certa consonância no debate histórico em torno das questões de raça, classe e gênero, os estudos decoloniais também têm sido perpassados nessas discussões. Esta pesquisa, de algum modo, traçará os porquês do pensamento decolonial ser recepcionado na historiografia brasileira.

## CAPÍTULO 1

### O LUGAR DO PENSAMENTO DECOLONIAL NA HISTORIOGRAFIA LATINO-AMERICANA

*“O espaço da universidade é um espaço marcado pelas relações de poder, portanto, mexer nas estruturas internas da universidade é deslocar focos de poder do lugar”*

Nilma Lino Gomes<sup>10</sup>

*“Qualquer sistema de dominação tende a proclamar sua própria normalidade”*

Michel-Rolph Trouillot<sup>11</sup>

Nos últimos 20 anos, a historiografia brasileira tem apresentado sinais de preocupação com o debate sobre as heranças coloniais não apenas na cultura histórica, mas também na escrita da história. Desde o início do século XX existiram iniciativas de investigar o lugar e a importância da América Latina no processo de modernidade e modernização, como já apontava, por exemplo, a obra de Manoel Bonfim *América Latina: males de origem* publicado em 1903. Mas, é na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 1980 que, sob influência dos estudos pós-coloniais, da teologia da libertação, da teoria da dependência, dos estudos decoloniais, do pensamento negro brasileiro, dos estudos feministas e de correntes historiográficas como a História Social e Cultural, em conjunto com os movimentos sociais, que as pesquisas em torno da América Latina e dos povos subalternizados foram gradativamente convertidas em horizonte de interesse e de preocupação da historiografia<sup>12</sup>.

Nesse sentido, os estudos decoloniais fazem parte dessa conjuntura historiográfica e histórica, alimentada também pelas crises sociais causadas pelas políticas neoliberais que

<sup>10</sup>GOMES, Nilma L. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In. MENESES, M; SANTOS, B. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 492-516.

<sup>11</sup> Trouillot, Michel-Rolph. **Silenciando o passado**: poder e a produção da história, 2016, p. 142.

<sup>12</sup> No que diz respeito aos povos indígenas no Brasil, segundo o antropólogo John Monteiro (2001), no final do século XX, houve um esquecimento da história desses povos dada a justificativa dos historiadores/as em alegarem a falta de documentação. Para o autor, “Os estudos coloniais, de tradição antiga, tiveram uma espécie de renascimento neste período, com a exploração de arquivos antes inexplorados (como dos cartórios e das dioceses) e com um novo aproveitamento dos ricos acervos portugueses, com certo destaque para os processos do Santo Ofício. O resultado foi uma verdadeira explosão de estudos sobre os escravos e a escravidão, sobre os cristãos novos e a Inquisição, sobre as mulheres, sobre os pobres, sobre os “desclassificados”, enfim sobre um vasto elenco de novas personagens que passaram a desfilar no palco da história brasileira, junto com novas perspectivas sobre a história social, demográfica, econômica e cultural. Mas se alguns esquecidos da história começaram a saltar do silêncio dos arquivos para uma vida mais agitada nas novas monografias, os índios permaneceram basicamente esquecidos pelos historiadores” (Monteiro, 2001, p. 7).

foram recrudescidas na década de 1990, em toda a América Latina, embora originadas, desde sempre, pelo sistema capitalista. Dado o valor simbólico da transição do século XX ao XXI, marcada pelas controversas comemorações do quinto centenário dos “descobrimientos” e conseqüente colonização das Américas, somado aos impactos das políticas neoliberais para os países latino-americanos retomar o século XVI proporcionou as esses(as) pesquisadores(as) uma retomada reflexiva e crítica da origem desses problemas.

Em diálogo com esse contexto, neste primeiro capítulo tem-se como objetivo traçar a trajetória de formação da rede Modernidade/Colonialidade criada em 1998 e motivada pelos pesquisadores(as) do pensamento decolonial. Intenta-se, como propósito, apresentar os principais autores(as) e conceitos que fundamentaram a formação dessa rede. Para isso, realizou-se uma abordagem aprofundada dos dois principais intelectuais mais citados que tiveram seus postulados teóricos configurados e criticados, construtivamente, pelos(as) demais integrantes da rede, são eles Enrique Dussel e Aníbal Quijano. Autores basilares para a fundamentação do pensamento decolonial.

O ponto de partida será o modo como, no contexto da historiografia brasileira, se dá o complexo debate acerca da definição conceitual em torno dos conceitos “decolonial” e o “pós-colonial”. Isso porque, mediante a análise das fontes, há diferentes maneiras de utilização destes conceitos citados anteriormente, seja aproximando as teses dos(as) intelectuais que compõe essas perspectivas de pensamento (Afonso, 2020)<sup>13</sup>, seja diferindo as linhas de pensamento historicamente (Cardoso, 2015)<sup>14</sup>, ou atribuído uma mesma semântica interpretativa (Castro; Tavares, 2021)<sup>15</sup>. Desse modo, por ser algo que aparece

---

<sup>13</sup> Sobre aproximação, diz a autora no resumo do artigo: “[...]a crítica pós-colonial, os feminismos subalternos e os estudos decoloniais constroem opções epistêmicas plurais desde o sul global em detrimento de uma historiografia hegemônica do Norte. Além disso, apresentar uma possibilidade teórico-metodológica diversa, anticolonial e que abra caminhos para a ruptura dos epistemicídios, ou seja, a invisibilidade, apagamento e destruição de saberes locais” (Afonso, 2020, p. 69, grifo nosso). A autora aproxima tais linhas de pensamento, mas também considera suas especificidades.

<sup>14</sup> Diferindo a crítica decolonial da pós-colonial, a autora retoma a crítica de Mignolo aos pós-coloniais e ao grupo *Subaltern Studies* da Índia, como forma de diferenciar o uso pensamento decolonial na sua tese. “O pensamento pós-colonial vem, portanto, de uma tradição europeia, sendo, de acordo com Mignolo (2007), fruto do pós-estruturalismo francês – Foucault, Lacan e Derrida. Conclusão a que também chega Boaventura de Sousa Santos, sobretudo no que se refere à proximidade entre tal corrente e a perspectiva desconstrutivista de Jacques Derrida” (Cardoso, 2015, p. 41, grifo nosso)

<sup>15</sup> “No que se refere às possibilidades dos museus para educação das relações étnico-raciais, Gil e Meinerz (2017) propõem uma reflexão interessante sobre os espaços de memória, monumentos, arquivos, museus e memoriais, à luz do conceito de colonialidade do poder, desenvolvido por Aníbal Quijano e ampliado por Walter Mignolo. Assim, os autores buscam pensar o patrimônio cultural indígena e afro-brasileiro na perspectiva dos processos de dominação e opressão pós-colonial, enquanto chave de leitura para compreender o lugar, ou o não lugar, da memória de tais grupos nas instituições museais espalhadas pelo país” (Castro; Tavares, 2021, p. 754, grifo nosso). Até aqui foram dados três exemplos para análise dos modos interpretativos

recorrente na historiografia brasileira e nas perguntas a mim direcionadas em congressos acadêmicos, tivemos a preocupação em refletir sobre a questão.

### 1.1 A “decolonialidade à brasileira” como metaconceito

Decolonialidade e pós-colonial são conceitos que corriqueiramente aparecem na produção historiográfica brasileira e geram alguma imprecisão na compreensão a qual grupo, rede, intelectuais etc., se referem. Partindo do pressuposto de que todo conceito tem sua historicidade, em suas palavras (Koselleck, 2020), é importante diferenciar, na medida do possível, o grau de semelhança e distinção dessas vertentes de pensamento.

Na historiografia brasileira o conceito de “pós-colonial” também é atribuído ao “pensamento decolonial” e vice-versa, outras vezes há uma aproximação de ideias entre os autores(as) associados a ambos os paradigmas, e há também trabalhos que fazem a distinção histórica entre essas duas perspectivas de pensamento, como mencionamos acima, o que gera uma dinâmica de recepção, reapropriação e ressignificação dos termos. Mesmo que alguns autores(as) decoloniais, na origem da rede M/C tentem se distanciar dos estudos pós-coloniais<sup>16</sup>, percebe-se que, no âmbito da recepção do pensamento decolonial no Brasil, os dois conceitos são utilizados como termos equivalentes.

Propomos, portanto, pensar a *decolonialidade à brasileira* como um metaconceito em função, por um lado, de sua abertura semântica, seu potencial agregador e suas múltiplas formas de operacionalização. Esse potencial se desdobra em diferentes formas de incorporação de experiências concretas, tais como: a) as experiências históricas de resistência e crítica ao colonialismo, distribuídas na longa duração (do século XVI aos dias atuais) (sentido amplo de decolonialidade); b) os múltiplos paradigmas científicos, correntes intelectuais e escolas de pensamento que se formaram ao longo dos séculos XX e XXI, em diferentes partes do mundo, que têm na crítica ao colonialismo o seu ponto em comum. Por outro lado, pensar a decolonialidade à brasileira como metaconceito também se deve à percepção de que, na tradição acadêmica brasileira, observa-se uma tendência ao esvaziamento do caráter político da decolonialidade, o silenciamento de autorias negras e

---

que são dados na historiografia brasileira aos conceitos “pós-colonial” e “decolonial”, mas esse tipo de análise é a base de reflexão e análise do segundo capítulo.

<sup>16</sup> Aqui nos referimos à crítica que Walter D. Mignolo faz aos pós-coloniais indianos (Grupo *Subaltern Studies*), uma das vertentes de pensamento que influenciou o Grupo Subalterno Latino-Americano no ano 1992. Este mesmo grupo desmembrou e deu origem a rede Modernidade/Colonialidade em 1998, isso porque segundo Mignolo, havia uma dependência intelectual dos intelectuais latino e indianos para com a produção acadêmica inglesa e norte-americana, baseada também no pensamento pós-estruturalista. Desenvolvemos mais esta reflexão no tópico “Quando foi o decolonial” (Ballestrin, 2013).

indígenas e abordagens seletivas que se limitam a “dialogar com os membros da rede de investigação modernidade/colonialidade e com outros teóricos latino-americanos que falam a partir de uma perspectiva da população branca.” (referência) Nesse sentido, o metaconceito de decolonialidade à brasileira evidencia o poder evocativo de “decolonialidade” em sua recepção no Brasil, responsável por uma grande diversidade de usos e interpretações, muitas vezes incompatíveis. Do caráter político-acadêmico da decolonialidade a mero modismo na academia, o metaconceito de decolonialidade à brasileira pretende, em síntese, abarcar esse fenômeno abrangente.

Do ponto de vista histórico, segundo Luciana Ballestrin (2013), os(as) intelectuais pós-coloniais estariam atrelados(as) a duas tendências. A primeira, relacionada ao contexto histórico de independência dos países africanos e asiáticos, dos quais participam alguns intelectuais diaspóricos, ou a chamada “tríade francesa” (A. Césaire, F. Fanon e A. Memmi) somados aos trabalhos de E. Said. Nesse caso, são autores considerados críticos do imperialismo e do colonialismo que desenvolveram argumentos semelhantes e de forma mais ou menos simultânea. Já a outra utilização do termo, refere-se a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais nos anos 1980, que ganharam evidência em universidades inglesas e nos Estados Unidos, como P. Gilroy, Stuart Hall e Hommi Bhabha. Concomitante aos estudos literários e culturais, também se formara outro movimento intelectual e político que acabou por reforçar o pensamento pós-colonial, referimo-nos ao Grupo de Estudos Subalternos (*Subaltern Studies*) com intelectuais indianos R. Guha, P. Charterjee, D. Chakrabarty e G. Spivak. Tais intelectuais são lidos na chave “pós-colonial” por adotarem uma matriz crítica aos ditames eurocentristas dos seus respectivos países.

Do ponto de vista epistemológico, o conceito “pós-colonial” é discutido num dos trabalhos clássicos de Stuart Hall *Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite* (2003) em que o autor traz um debate acerca deste conceito, perpassado pela crítica construtiva de Ella Shohat, Ane McClintock e Arif Dirlik, ao qual Hall também responde de maneira crítica.<sup>17</sup> Para Hall,

O termo “pós-colonial” não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a “colonização” como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita

<sup>17</sup> A crítica desses autores/as analisados por Hall que diz respeito a ambiguidade temporal do conceito e a generalização e essencialização das experiências históricas, também perpassam algumas críticas construtivas feitas ao pensamento decolonial. Voltaremos a essa discussão no decorrer desse primeiro capítulo.

descentrada, diaspórica ou “global” das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação (Hall, 2003, p. 109).

Hall, relaciona a noção “pós-colonial” a toda experiência degradante ocorrida pelos ditames da colonização, que pode ser reescrita de maneira crítica, tal como é defendida pelos autores(as) decoloniais. Todavia, para alguns decoloniais como J. Bernardino-Costa e R. Grosfoguel (2016) e Mignolo (2005), ao tratar dos intelectuais pós-coloniais ingleses e americanos, há uma crítica construtiva a intenção trans-histórica desses autores.

A crítica ao pós-colonialismo – com uma marca de nascença britânica e americana – como um possível paradigma reside no risco de ele tornar-se um significante vazio, que poderia conter e acomodar todas as demais experiências históricas locais. Caso isso procedesse – como menciona repetidas vezes Mignolo –, mudaríamos o contexto, mas não os termos da conversação, uma vez que a teoria pós-colonial continuaria controlando e garantido posições de poder para aqueles que com ela se identificassem (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 16).

Desse modo, para não haver esse risco de “colonização intelectual”, segundo Costa e Grosfoguel (2016), é que a rede de pesquisadores(as) decoloniais lançou suas bases interpretativas a partir da América Latina<sup>18</sup>.

As críticas de Shohat, McClintock e Dirlik ao texto de Hall, de certo modo, aproxima-se da crítica de Costa e Grosfoguel (2016). Elas estão relacionadas a ambiguidade e ambivalência do conceito, homogeneidade e multiplicidade das análises históricas, a temporalidade problemática do conceito (pós-colonial), pensada de maneira cronológica, e o essencialismo cultural e discursivo dessa vertente de pensamento. A Shohat, McClintock e Dirlik, Hall responde:

Em termos de periodização, contudo, o “pós-colonial” retém alguma ambiguidade, pois além de identificar o momento posterior à descolonização como momento crítico para um deslocamento nas relações globais, o termo também oferece – como toda periodização – outra narrativa alternativa, destacando conjunturas-chave àquelas incrustadas na narrativa clássica da Modernidade. Vista sob a perspectiva “pós-colonial”, a colonização não foi um subenredo local ou marginal [...]. Na narrativa reencenada do pós-colonial, a colonização assume o lugar e a importância de um amplo evento e ruptura histórico-mundial. O pós-colonial se refere à “colonização” como algo mais do que um domínio direto de certas regiões do mundo pelas potências imperiais. Creio que significa o processo inteiro de expansão, exploração e conquista, colonização e hegemonia imperial que constitui a “face mais evidente”, o exterior constitutivo, da modernidade capitalista europeia e, depois, ocidental, após 1492 (Hall, 2003, p. 112-113, grifo nosso).

Nesse trecho acima é possível perceber a crítica que Hall faz aos seus críticos ao dizer que, a concepção do pós-colonial está para além da dimensão cronológica, isso

<sup>18</sup> Os autores se referem a criação da rede Modernidade/Colonialidade em 1998.

porque todo o processo de colonialismo começa a partir de 1492, mesma tese defendida pelos(as) decoloniais (Quijano, 1992; Dussel, 1993; Mignolo, 2005).

Destarte, a crítica central aos pós-coloniais, segundo Mignolo (2005), é que o pensamento pós-colonial privilegiou a experiência colonial africana e asiática em detrimento ao ato inaugural da modernidade com a América Latina, algo que como percebe-se na citação anterior Hall (2003) parece não concordar, ao inserir o marco inaugural da modernidade a partir 1492.

Para J. Bernardino-Costa e R. Grofoguel (2016), existe uma diferença importante entre o pensamento decolonial e as teorias pós-coloniais no que diz respeito ao “pensamento de fronteira” (Mignolo, 2017), i.e., o pensamento dos(as) subalternizados(as). Enquanto que o pensamento pós-colonial “tematiza a fronteira ou o entrelugar como espaço que rompe com os binarismos, isto é, onde se percebe os limites das ideias que pressupõem essências pré-estabelecidas e fixas”, o pensamento decolonial vai além, ao pensar esses lugares de fronteira não somente onde as diferenças são reinventadas, mas também um “*loci* enuciativo de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos. O que está implícito nessa afirmação é uma conexão entre o lugar e o pensamento” (Bernardino-costa; Grosfoguel, 2016, p. 19). Ao que parece, os autores decoloniais entendem que os pós-coloniais não identificam a própria produção que se é feita pelos(as) subalternizados(as) nesses “lugares epistêmicos”. Costa e Grosfoguel, no texto, não fazem referência direta a S. Hall, mas é possível perceber a crítica a essa passagem no texto deste autor.

[...]a colonização reconfigurou o terreno de tal maneira que, desde então, a própria ideia de um mundo composto por identidades isoladas, por culturas e economias separadas e auto-suficientes tem tido que ceder a uma variedade de paradigmas destinados a captar essas formas distintas e afins de relacionamento, interconexão e descontinuidade. Essa foi a forma evidente de disseminação e condensação que a colonização colocou em jogo. É privilegiando essa dimensão ausente ou desvalorizada da narrativa oficial da “colonização” que o discurso “pós-colonial” se torna conceitualmente distinto (Hall, 2003, p. 117, grifo nosso)

Uma outra questão entre essas duas vertentes de pensamento, analisadas a partir da descrição do texto de Hall (2003), diz respeito a uma crítica construtiva que Dirlik faz ao pensamento pós-colonial e que Hall acata como “notável”. Segundo Dirlik, o fato de muitos críticos encararem o pós-colonialismo como uma vertente “culturalista”, faz com que o debate acerca da relação dessa vertente de pensamento com o capitalismo global

esteja ausente dos textos. A isso, Hall entende que a crítica é válida, “E isso tem prejudicado seriamente tudo de positivo que o paradigma pós-colonial pode e tem ambição de alcançar” (Hall, 2003, p. 124). Nesse quesito, essa vertente de pensamento se difere do pensamento decolonial, pois para os(as) decoloniais o capitalismo é central no entendimento da colonização.

Por fim, a interpretação do próprio A. Quijano sobre os pós-coloniais e as apropriações do seu conceito de “colonialidade do poder”, segundo Rita Segato (2021). Para a autora,

[...] a teoria sofreu expropriações que corrompem sua formulação original, sobretudo em dois aspectos, em relação aos quais seu autor já protestou publicamente em diversas ocasiões: ao classifica-la dentro dos estudos pós-coloniais, plasmados no mundo asiático e adotados, mais tarde, por autoras e autores africanos, que escrevem e publicam principalmente nas duas línguas hegemônicas, o inglês e o francês; e ao utilizar seu vocabulário como moeda de capital acadêmico por um grupo de iniciados que se beneficiam de seus créditos para construir carreiras e prestígio intelectual. Ao primeiro grupo, o autor responde que não sabe o que poderia significar “pós-colonialidade”, uma vez que o padrão da colonialidade, conforme seu modelo, nunca foi desconstituído. Ao segundo grupo, responde com uma prática de ativismo constante e uma resistência em transformar os resultados da sua reflexão em outra coisa que não seja presença e influência no movimento da sociedade (Segato, 2021, p. 45-46, grifo nosso).

Quijano também analisa o conceito pós-colonial na dimensão cronológica, como faz Dirlik, Shohat, McClintock quanto a temporalidade problemática do conceito. Algo que Hall (2003) reconhece como ambíguo, todavia, esclarece que “o termo também oferece – como toda periodização – outra narrativa alternativa, destacando conjunturas-chave àquelas incrustadas na narrativa clássica da Modernidade” (Hall, 2013, p. 112).

Dada as especificidades defendidas pelos autores(as) decoloniais e pós-coloniais acerca de suas teorias, os dois conceitos aqui tratados “decolonialidade” e “pós-colonial”, na recepção da historiografia brasileira, operam como metaconceitos, pois são utilizados nas análises dos processos de colonização e colonialidade nos países do Sul Global. Percebe-se, portanto, o quanto é complexo definir numa única interpretação o pensamento decolonial e o pensamento pós-colonial, por isso este trabalho objetivou-se em historicizar a rede de pensadores(as) decoloniais.<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Ao que parece, os pesquisadores decoloniais geralmente fazem a crítica aos pós-decoloniais ligados ao Grupo de Estudos Subalternos Indianos por na época serem fonte de influência dos Estudos Subalternos Latino-Americano e por terem forte influência nos pós-estruturalistas franceses (Foucault, Derrida e Deleuze). Os demais autores tidos como pós-decoloniais como Aimé Césaire e Albert Memmi pouco aparecem nessa chave crítica de leitura dos decoloniais mais “radicais”, como W. Mignolo, pelo contrário, eles são seus referenciais.

Considerando a complexidade do debate e a especificidade que alguns pensadores(as) decoloniais buscaram construir no final do século XX para o conceito de “decolonialidade”, nos tópicos seguintes, o objetivo é entender esse processo de construção da rede Modernidade/Colonialidade, descrevendo e analisando a singularidade das ideias dos dois autores centrais que estipularam os principais postulados teóricos que fundamentaram a rede, são eles, Anibal Quijano e Enrique Dussel. Além disso, busca-se refletir sobre os “lugares sociais” e os “lugares epistêmicos” ocupados por esses/as autores/as na construção de tendências decoloniais, dada a influência de suas teorias nos(as) demais pesquisadores(as) da rede, no mais, ressaltar: “quando foi o decolonial?”

Entretanto, a intenção não é fazer uma pesquisa biográfica dos autores, isso demandaria um outro trabalho a parte, dada a imensidão dos trabalhos produzidos por esses autores ao longo de décadas. Mas, relacionar a estipulação de suas respectivas produções conceituais a uma conjuntura histórica que deu base ao pensamento decolonial.

## **1.2 Aníbal Quijano e o conceito de “colonialidade do poder”**

Nascido em Yanama em 1930, uma pequena vila dos Andes peruanos no estado de Ancash, sociólogo conhecido internacionalmente, Aníbal Quijano é considerado um dos intelectuais mais conceituados do século XX e XXI. Como um dos grandes difusores da obra de José Carlos Mariátegui e formulador do conceito de “colonialidade do poder”, ingressou na universidade em 1946, e morreu recentemente em 2018. Após seu falecimento, foram feitas uma série de eventos e trabalhos publicados em sua homenagem. Quijano é autor de uma larga produção acadêmica que não daríamos conta de dissertarmos em um único trabalho, como apresenta Carolina Ortiz “La obra de Aníbal Quijano és prolífica y diversa está por explorar” (Ortiz, 2019, p. 66). Partindo de alguns elementos de sua biografia busca-se analisar o processo de desenvolvimento do conceito “colonialidade do poder”. Recentemente, como já foi mencionado anteriormente, após seu falecimento, os trabalhos e homenagens em torno de seus trabalhos multiplicaram, tal fator pode também explicar a recepção do pensamento decolonial no Brasil, hipótese que analisaremos no decorrer desta tese.

Desde meados do século XX até início do século XXI, Quijano esteve ativamente na luta política e na análise global do funcionamento da “colonialidade do poder” não só na América Latina, mas no mundo, dada a sua transitoriedade em diferentes universidades

do Norte e Sul Global. Para Rodrigo Montoya, a “*su vocación y militancia política se confundieron prácticamente con su biografía*” (Montoya, 2019, p. 56). Após graduar-se em História pela *Universidad Nacional Mayor de San Marcos* (UNMSM), Quijano mudou para o Chile e, entre 1959 e 1962, fez seu curso de mestrado em Sociologia pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO).

De volta ao Peru entre 1962 e 1965, Quijano foi convidado para fundar o departamento de sociologia da Faculdade de Economia e Ciências Sociais (FECS) na Universidade Agrária de La Molina (UNALM), onde permaneceu até 1964, quando foi demitido devido seu posicionamento crítico e influente entre os discentes do curso. Em seguida, passou a fazer parte do corpo docente da *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*.

Ao exilar-se no Chile em 1965, Quijano foi nomeado para uma posição como membro da Divisão de Assuntos Sociais da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), onde passou a ter reconhecimento internacional e integrar o grupo de teóricos da “Teoria da Dependência”<sup>20</sup>.

Ao retornar ao Peru em 1971, ele cria a revista *Sociedad y Política*, que teve repercussão no debate político do país, sobretudo pelas suas críticas ao governo do general Velasco Alvarado (1968-1965)<sup>21</sup>, o que levou à sua deportação para o México em 1973. Quijano a partir daí, passa a conferir palestras na *Universidad Autónoma de México* (UNAM). Quatro anos depois, Quijano volta ao Peru no contexto das eleições presidenciais, depois de dezessete anos de ditadura, continuou sua militância na política

---

<sup>20</sup> A hipótese de Deni A. Rubbo é que “o contato acadêmico e político de Quijano com intelectuais exilados no Chile possibilitou a difusão, ainda que restrita, de parte de sua produção entre brasileiros do exterior e também entre intelectuais que estavam exilados no país tropical” (Rubbo, 2022, p. 20) exilados, como Fernando H. Cardoso, Francisco Weffort, Ruth Cardoso, Maria da Conceição Tavares, Paulo Tarso, etc. Posteriormente, Quijano também passa visitar o Brasil para palestras, congressos e como professor visitante do Instituto de Estudos Avançados (IEA) da Universidade de São Paulo (USP) entre 1992 e 1993. Também, nos seus escritos sobre os camponeses na América Latina, tem o Brasil como fonte de análise, publicando um primeiro artigo “*El movimiento campesino peruano y sus líderes*” na revista brasileira América Latina em 1979, do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais (CLAPCS). Com isso, pode-se afirmar duas análises, a primeira, como afirma Rubbo, o Brasil também faz parte da trajetória política e intelectual do autor e, a segunda, que os(as) brasileiros(as), mesmo não participando da rede Modernidade/Colonialidade na sua formação em 1998, tiveram laços de amizade com muitos dos(as) decoloniais hispano-americanos desde meados do século XX, tal como FHC e Quijano, e Paulo Freire C. Walsh e Dussel.

<sup>21</sup> Em 1968 o general Velasco Alvarado e os chamados “coronéis da esquerda” dão um golpe de Estado no Peru e acabam por aderir algumas pautas da esquerda como a reforma agrária, nacionalização do petróleo, reforma educativa, anti-imperialismo, nacionalização das indústrias etc., o que faz com alguns militantes da esquerda integrassem o governo, porém sem poder de decisão. Aníbal Quijano, nesse período, exilado no México fora convidado para fazer algumas conferências na Faculdade de Ciências Políticas da UNAM sobre a crise política do momento e as perspectivas dos trabalhadores. (Reys, 2022).

sendo assessor do trotskista Hugo Blanco<sup>22</sup>. Após o encerramento da revista *Sociedad y Política*, o fim do Movimento Revolucionário Socialista (MRS) em 1983 e o desencanto dos projetos políticos de esquerda que não desencadearam em seu país nas décadas de 1980-1990, Quijano passou a trabalhar na militância acadêmica, onde passou a expandir seus trabalhos e teorizar acerca da “colonialidade do poder”, período também em que esteve nos Estados Unidos e passou a trabalhar como professor da Universidade de Binghamton. Nesta universidade, ele teve contato também com um grupo de pesquisadores “marxo-braudelianos” do qual fazia parte Immanuel Wallerstein, autor com quem passou a produzir alguns trabalhos juntos<sup>23</sup> (Reyes, 2022; Montoya, 2019; Zevallos, 2018).

No final dos anos 1990 é que o vínculo de Quijano com alguns autores que formarão a rede Modernidade/Colonialidade passa a ser contínuo. Em 1998, num simpósio organizado por E. Lander no Congresso Mundial de Sociologia no Canadá (Montreal), a rede Modernidade/Colonialidade começou a ser articulada e, tiveram como base fundamental para articulação das ideias, os trabalhos de Quijano, sobretudo o texto *Colonialidad y modernidad/racionalidad* publicado em 1992 na revista *Perú Indígena*. Walter Mignolo (2005), atribui a esse texto o marco fundador da rede Modernidade/Colonialidade. Para o autor, “O giro epistêmico des-colonial é uma consequência da formação e instauração da matriz colonial de poder, que Aníbal Quijano, em um artigo pioneiro, resume a plataforma do projeto modernidade/colonialidade” “(Mignolo, 2005, p. 6, tradução nossa)<sup>24</sup>.

Rodrigo Montoya, amigo e estudioso da produção quijaniana, divide a obra e vida de Quijano em três períodos. O primeiro de 1956 a 1967, período em que seus trabalhos estão voltados a cultura peruana, os movimentos sociais no Peru e na América Latina e seus processos de urbanização. Nesse período, ele produz seus primeiros textos sobre a sociologia peruana em torno dos movimentos camponeses do Peru e da América Latina e

<sup>22</sup> Segundo Montoya (2019), na campanha eleitoral de 1980, após 17 anos de ditadura, foi a primeira e última aparição eleitoral que Quijano fez diretamente em campanha política. Desse modo, dada as disputas entre as diferentes vertentes da esquerda, stalinistas, pró-china (maoístas), trotskistas e mariateguianos, Quijano acabou por apoiar Hugo Blanco.

<sup>23</sup> Dentre os trabalhos colaborativos desses autores estão o artigo *La americanidade como concepto o América Latina em el mundo moderno-colonial* em que abrem o texto afirmando a tese central dos seus respectivos trabalhos. “*El moderno sistema mundial nació a lo largo del siglo XVI. América – como entidade neosocial, América, fue e lacto constitutivo del moderno sistema mundial. América no se incorporo em uma ya existente economia-mundo capitalista. Uma economia-mundo capitalista no hubiera tenido lugar sin América*” (Wallerstein; Quijano, 2019, p. 135).

<sup>24</sup> Trecho original: *El giro epistêmico des-colonial es una consecuencia de la formación e instauracion de la matriz colonial de poder, que Aníbal Quijano em um articulo pioneiro em que se resume la plataforma del proyecto modernidad/colonialidad* “(Mignolo, 2005, p. 6).

sua tese de doutorado em História defendida em 1965 *La emergencia del grupo cholo y sus implicaciones en la sociedad peruana* e o ensaio *Naturaleza, situación y tendencias de la sociedad peruana contemporánea (un ensayo de interpretación)*. Estes textos são considerados os mais importantes dessa etapa (Montoya, 2019, p. 57).

O segundo período vai de 1968 a 1985, com seus primeiros trabalhos sobre a dependência na América Latina ao lado do grupo de cientistas sociais reunidos na Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). As pesquisas sobre imperialismo, neoimperialismo, nacionalismo e capitalismo e a classe trabalhadora no Peru favoreceu sua atenção na formação do Movimento Revolucionário Socialista (MRS)<sup>25</sup> em 1972 no Peru, do qual Quijano participara. O autor também cria a revista *Sociedad y Política*, decisiva para a formação do MRS. A revista é inspirada na revista *Amauta*, criada por J. C. Mariátegui nos anos de 1928, que discutia as questões políticas e sociais do Peru (Montoya, 2019, p. 57-58).

O terceiro e último período é datado a partir do final dos anos 1980, momento de articulação das suas ideias em torno do conceito de “colonialidade/descolonialidade do poder”, período de amadurecimento e estruturação teórica do autor em torno das suas experiências na política e na academia. Seus textos *Modernidad, Identidad y utopia en América Latina* (1988), *La nueva heterogeneidad estructural de América Latina* (1989), *Colonialidad y modernidad/racionalidad* (1992), *Americanity as a Concept. Or The Americas in the Modern World-System* (1992), compartilhado com I. Wallerstein. e *Bien Vivir? Entre el ‘desarrollo’ y la des/colonialidad del poder* (2011) encerram o seu vasto ciclo de produção intelectual (Montoya, 2019, p. 58).

É nesse último período que será feita a reflexão da tese, para compreensão da construção do conceito de “colonialidade do poder”. Com isso, não se rechaça a importância que os demais períodos da história de Quijano não sejam fundamentais para as metamorfoses do seu pensamento. Dificilmente, pode-se desvincular o pensamento quijaniano acerca do conceito de “colonialidade do poder” da sua influência em Mariátegui e em Marx, mas só esses autores não são suficientes para compreensão e elaboração do seu quadro formativo teórico após a década de 1990.

---

<sup>25</sup> Fez parte da MRS pequenos grupos de trabalhadores, campesinos, jovens mulheres e homens, estudantes universitários, intelectuais da revista *Sociedade e Política* e jovens da *Villa El Salvador*, área periférica formada em Pamplona Alta, ao sul de Lima, próximo ao colégio jesuíta (colégio *La Imaculada*) o que causou transtornos à cúria religiosa e a classe média e alta da elite peruana. A formação dessa Villa, em 1971, será autogestionada pelos próprios moradores (Comunidade Urbana Autogestionada de Villa El Salvador/CUAVES), o que foi considerada por Quijano um “*ejemplo de democracia directa*” (Montoya, 2019, p. 61).

O desenvolvimento do conceito de “colonialidade do poder” dialoga com um período de crise das esquerdas e, por isso, com o próprio desencantamento de Quijano com os projetos políticos para o seu país, com a crise neoliberal na América Latina, a crise do paradigma das ciências sociais e humanas e o apogeu das vertentes pós-modernas. Para Deni Rubbo,

O desencontro histórico entre teoria e realidade latino-americana, marcado pelo fascínio de seus intelectuais e políticos por ideias, noções e teorias europeias, parecia, aos olhos do autor peruano, uma oportunidade propícia para reescrever a história a partir da herança cultural e política existente do mundo não europeu (Rubbo, 2019, p. 251).

É esse novo olhar para com a América Latina, diante da crise da modernidade (razão histórica e instrumental) que Quijano passou a desenvolver sua teoria. Seus trabalhos anteriores, como já se ressaltou, tinham como característica predominante serem mais empíricos, pois demandavam uma leitura diretamente detida nas experiências latino-americana, sobretudo no seu país, onde o autor foi militante. Naquele período, sua chave de leitura baseava-se numa leitura marxista e mariateguiana. Já os trabalhos posteriores a década de 1980, para além de uma sistematização teórica, trouxeram uma amplidão para as questões mundiais, uma vez que tratar da “colonialidade do poder” implicava entender o padrão de poder mundial eurocêntrico moderno. Como define Quijano (2010), o conceito de “colonialidade do poder” é

Um dos elementos constitutivos e específicos do padrão de poder mundial capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2010, p. 84).

Diferente do conceito de “colonialismo de Estado”, que demarca a exploração direta das colônias, a “colonialidade” ou “colonialidade do poder” vai além, ao adentrar também os âmbitos mais subjetivos das relações humanas, sem a necessidade de uma presença direta dos detentores do poder metropolitano. Ultrapassa, portanto, os processos de independência política e articula-se às dimensões materiais dos países subalternizados. Assim, coloca Quijano numa entrevista a Jaime Rios, ao dizer que é constate a mutação do padrão de poder pela reestruturação de cada um dos seus âmbitos, o que faz com que os dominantes imponham a reconcentração do controle da subjetividade (Rios, 2010).

Quijano faz alusão a sociedade do consumo, fruto do capitalismo contemporâneo, mas também aponta para as mutabilidades do capitalismo ao longo dos séculos.

Desse modo, o conceito de “colonialidade” pode contemplar análises de diferentes conjunturas históricas no bojo da história do capitalismo. Se por um lado pensar um conceito dessa estatura requer abordar uma historicidade complexa e própria, uma vez que alguns dos seus críticos e leitores(as) atribuem a Quijano uma desconsideração em não citar pensadores anteriores a ele, que já desenvolviam propostas semelhantes a ideia de “colonialidade de poder”<sup>26</sup>, há também os seus discípulos que, mesmo muitos reconhecendo as influências antecedentes no conceito quijaniano, delegam ao autor a originalidade de criação do conceito, atribuindo tal concepção a um certo ineditismo na produção sociológica, por proporcionar uma ruptura analítica das narrativas eurocêntricas, como afirma Rita Segato (2023)<sup>27</sup>.

A propósito, a reflexão não pretende afirmar quem está mais próximo ou distante da verdade sobre a teoria quijaniana, mas pensar que essas discussões mobilizam o campo teórico para refletir a realidade latino-americana. Desse modo, historicizar o conceito de “colonialidade do poder” estipulado por Quijano, se faz preciso dentro da concepção de recepção do seu trabalho na historiografia brasileira.

Sobre a historicidade do conceito, o primeiro texto que diretamente Quijano utilizou o termo “colonialidade” e sistematizou seu pensamento, dera-se no artigo clássico que já foi mencionado acima, *Colonialidad y modernidade/racionalidad*, publicado em 1992, e um dos mais citados nos trabalhos acadêmicos no Brasil. No entanto, Quijano já evidenciava a mesma discussão em dois trabalhos anteriores, nos textos *Modernidad*,

---

<sup>26</sup> Para o sociólogo brasileiro Paulo H. Martins (2019), o conceito de “colonialidade do poder” é anteriormente demonstrado nas obras de José C. Mariátegui, Fernando Ortiz, Pablo Casanova, Orlando Fals Borda, Carlos T. Bernheim, entre outros. “A crítica latino-americana anticolonial e decolonial, representada pelas contribuições contemporâneas de autores como Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Fernando Caronil, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, entre outros, é herdeira destas tradições de clássicos das ciências sociais que, durante todo o século XX, buscaram sua profissionalização e afirmação como disciplinas acadêmicas (Martins, 2019, p. 67). Percebe-se também que o autor homogeneiza a opinião dos autores da rede, sendo que o próprio R. Grosfoguel reconhece essa herança. Segundo Grosfoguel, há um problema “ético e político” na rede Modernidade/Colonialidade, muitos deles(as), como Quijano e Walter Mignolo, tomam as ideias da tradição do pensamento negro e indígena sem citar nenhum dos autores (Grosfoguel, 2018, p. 39), para além dos já citados por Martins (2019).

<sup>27</sup> Descreve a autora a falar da obra de Quijano, “Abordo aqui a formulação da perspectiva crítica da colonialidade do poder desenvolvida por Aníbal Quijano como um momento de ruptura de grande impacto no pensamento crítico nos campos da História, Filosofia e Ciências Sociais na América Latina, por um lado, e de nova inspiração para a reorientação dos movimentos sociais e da luta política, por outro. [...] Em outras palavras, ela imprime um novo rumo à leitura da história mundial e impõe, de tal forma, uma torção em nosso olhar, que é possível falar de um giro copernicano, ou seja, de uma franca mudança de paradigma que cancela a possibilidade de se retornar a um momento anterior ao de sua compreensão e assimilação (Segato, 2021, p. 44-45).

*identidad y utopía en América Latina* (1988) e *La nueva heterogeneidade estructural en América Latina* (1989). Para Carolina Ortiz, esses textos foram fundamentais para a gestação do conceito de colonialidade do poder, isso porque, nos anos 1990 os movimentos indígenas em Yanama impulsionaram Quijano a desenvolver e a fortalecer sua visão referente a “heterogeneidade histórico estrutural” e a formular seu conceito de “colonialidade do poder” (Ortiz, 2018).

Em *Modernidad, identidad y utopia* (1988), Quijano, já descrente das atribuições do marxismo para a realidade latino-americana, apresenta as primeiras teses que hoje fazem parte do pensamento decolonial. A primeira que “a história da modernidade começa no violento encontro entre Europa e América, em fins do século XV” (Quijano, 1988, p. 47). A segunda, que “A dessacralização da autoridade na produção e comunicação da experiência e do conhecimento foi legitimada e consolidada com o encontro entre Europa e América” Quijano, 1988, p. 47), em outras palavras, os princípios da racionalidade só foram possíveis na relação entre europeus e nativos, onde os primeiros estipularam as práticas sociais que deveriam ser comuns a todos. É nesse propósito que o controle da subjetividade dos indivíduos, em prol da cultura moderna, fez parte do processo. Quijano adentra mais as consequências desse “encontro” para pensar os séculos posteriores. Se na historiografia tradicional as premissas do Iluminismo são atribuídas às experiências históricas europeias, no despertar de uma nova consciência histórica crítica (Rüsen, 2010) para vias da razão e libertação humana, e uma motivação para o futuro, isso deveu-se também a América Latina, pois, “embora a América Latina tenha sido, com efeito, vítima tardia e quase passiva da ‘modernização’, foi, em vez disso, uma participante ativa no processo de produção da modernidade (Quijano, 1988, p. 46-47, tradução nossa)”<sup>28</sup>. Ademais, para Quijano:

A produção das utopias europeias desde os começos do século XVI, se dá conta de que o labirinto vai ficando para trás e que a história começa a ser projetada, que pode ter, ser responsável pelo futuro. Isto é, de sentido. Aqueles primeiros séculos de uma nova consciência histórica, onde se situa o início da racionalidade e da modernidade europeia, não consiste somente em uma elaboração diferente do seu próprio passado. Suas imagens mais poderosas, aquelas que outorgaram às utopias sua imensa força motivadora e sua estendida vigência no tempo, foram, perante tudo, contribuição seminal da racionalidade andina ao novo imaginário europeu que se constituía então, pela descoberta das instituições sociais andinas, estabelecidas ao redor da reciprocidade, da solidariedade, do controle da arbitrariedade, e de uma intersubjetividade constituída ao redor da alegria do trabalho coletivo e da comunhão vital com o

<sup>28</sup> *aunque América Latina aya sido, em efecto, tardía y casi passiva víctima de la ‘modernización’, fue, em cambio, participe activa en el proceso de producción de la modernidade”* (Quijano, 1988, p. 46-47).

mundo, ou em termos europeus, pela unidade da árvore da vida. Porque nada disso provinha do passado europeu, toda esperança neles deveria ser estendida ao futuro (Quijano, 1988, p. 48, tradução nossa)<sup>29</sup>.

Percebe-se na citação acima, as premissas que colocam a América Latina como a outra base indispensável de formação da modernidade nos trabalhos de Quijano no final dos anos 1980. Mas o autor vai além, ao atribuir as premissas do Iluminismo à “racionalidade andina”. No texto, Quijano não desenvolve a fundo essa questão, mas entende que esse princípio basilar das relações sociais dos povos andinos antes da invasão, é o que possibilita a elaboração de um horizonte utópico para a contemporaneidade europeia, não como forma de resgatar formas de vida do passado para a vida atual, *ipsis litteris*, uma vez que a América Latina se metamorfoseou e tensionou sua relação com a cultura europeia com seus eixos e paradigmas perversos. Mas, por outro lado, há uma “heterogeneidade histórica da sociedade e da cultura” andina que conviveu/convive com o sistema moderno capitalista e proporciona a vida comunal coletiva, na reciprocidade, na liberdade e na solidariedade que é uma proposta alternativa de racionalidade, e é também seu horizonte utópico (Quijano, 1988).

Para Deni Rubbo (2019), esse espírito utópico é o itinerário que acompanha Quijano em busca de uma “autêntica comunidade humana”. Nesse sentido, para Rubbo, a prática de descolonização do poder para Quijano, não é uma crítica apenas epistemológica, ela também está ligada às estratégias de luta política e às formas de atuação intrínsecas aos movimentos sociais latino-americanos nas décadas 1990 e 2000 (Rubbo, 2019, p. 263-264). Evidentemente, aqui aparecem os traços do passado militante do autor. Assim como em 1971 a experiência no Peru da *Comunidade Urbana Autogestionária Villa El Salvador* (CUAVES) foi tida como exemplo de comunidades que socializam o poder por Quijano. O esperar na formação desse tipo de comunidade parece ser contínua como horizonte utópico para o autor.

---

<sup>29</sup> Trecho original: “*La producción de las utopías europeas desde los comienzos del siglo XVI, da cuenta de que el labirinto va quedando atrás y que la historia comienza a ser proyectada, que puede tener, ser cargada, de futuro. Esto es, de sentido. Aquellos primeros signos de una nueva conciencia histórica, donde se sitúa el umbral de la racionalidad y de la modernidad europeas, no consisten solamente en una elaboración distinta de su propio pasado. Sus imágenes más poderosas, aquellas que otorgaron a las utopías su inmensa fuerza motivadora y su extendida vigencia en el tiempo, fueron, ante todo, contribución seminal de la racionalidad andina al nuevo imaginario europeo que se constituía entonces, por el hallazgo de las instituciones sociales andinas establecidas en torno de la reciprocidad, de la solidaridad, del control de la arbitrariedad, y de una intersubjetividad constituida alrededor de la alegría del trabajo colectivo e de la comunidad vital con el mundo, o, en términos europeos, por la unidad del árbol de la vida. Porque nada de eso provenía del pasado europeo, toda esperanza en ello debía ser tendida al futuro* (Quijano, 1988, p. 48).

Já no artigo *La nueva heterogeneidad estructural en América Latina* (1989), para além de uma reflexão vinculada com os teóricos da dependência, Quijano apresenta uma análise do contexto da América Latina frente aos marxismos ortodoxos<sup>30</sup>, o que pode evidenciar uma primeira relação na estruturação do conceito de “colonialidade do poder” frente a essas duas vertentes e pensamentos. Mas o ponto chave de sua leitura, diz respeito a inserir a categoria de “raça”, ponto central que aparecerá posteriormente na sua definição do conceito “colonialidade do poder” no seu texto clássico de 1992. Para o autor,

A categoria 'heterogeneidad estructural' foi instalada na América Latina depois da Segunda Guerra Mundial para dar conta do modo característico de constituição de nossa sociedade, uma combinação e contraposição de padrões estruturais cujas origens e natureza eram muito diversos entre se. [...].

Na América latina, as tendências de agrupamento social que se geram em uma estrutura de poder, não têm unicamente característica de classe. E ainda que não podem ser pensadas fora das relações de produção, também não poderiam ser explicadas unicamente nessa vinculação. Esse é o caso das “etnias” ou “culturas”, das “castas” e das “raças” (cor)<sup>31</sup>.

Subsumido a essas ideias, o texto *Colonialidad y Modernidad/Racionalidad* (1992) reúne todas essas discussões colocadas nos seus artigos anteriores. Nesse artigo em questão, o autor dá enfoque a “colonialidade do saber”<sup>32</sup>/racionalidade, i.e., as formas de produção de conhecimento hegemônico vinculado a cultura europeia, desencadeando formas de controle da subjetividade dos dominados. Sobre isso, diz Quijano,

Da mesma maneira, não obstante que o colonialismo político foi eliminado, a relação entre a cultura europeia, chamada também "ocidental", e as outras seguem sendo uma relação de dominação colonial. Não se trata somente de uma subordinação das outras culturas a respeito da europeia, em uma relação exterior. Se trata de uma colonização das outras culturas, ainda que sem dúvida em diferente intensidade e profundidade segundo os casos. Consiste, em primeiro termo, em uma colonização do imaginário dos dominados. Quer dizer, atua na

<sup>30</sup> Para Quijano, a primeira confrontação desse “materialismo histórico”, eurocêntrico, se produziu e não por acidente, na América Latina, com as posições mariateguianas” (Quijano, 1989, p. 11).

<sup>31</sup> Trecho original: “La categoría ‘heterogeneidad estructural’ fue acunada en América Latina, después de la Segunda Guerra Mundial, para dar cuenta del modo característico de constitución de nuestra sociedad, una combinación y contraposición de patrones estructurales cuyos orígenes y naturaliza eran muy diversos entre sí. [...].

*En América Latina, las tendencias de agrupamento social que se generan en una estructura de poder no tienen únicamente carácter de clase. Y aunque no pueden ser pensadas por fuera de las relaciones de producción, tampoco podrían ser explicadas únicamente en esa vinculación. Esse es el caso de las ‘etnias’ o ‘culturas’, de las ‘castas’ y de las ‘razas’ (color)”* (Quijano, 1989, p. 8; 26-27).

<sup>32</sup> Este é um conceito que será desenvolvido anos posteriores por Edgardo Landier, que baseado na leitura de Quijano trará novas leituras em torno de obras de autores eurocentrados, sobretudo a análise das obras de René Descartes acerca da ideia de racionalidade.

interioridade desse imaginário. Nessa medida, é parte dele (Quijano, 1989, p. 8; 26-27, tradução nossa)<sup>33</sup>.

Ao finalizar o texto, Quijano retoma ao seu horizonte utópico ressaltado por Deni Rubbo (2019), presente no artigo de 1988, e à ideia de “pluriversalidade”, indiretamente presente na noção de “heterogeneidade histórico estrutural” do artigo 1989, pois, ao considerar os diferentes “agrupamentos sociais” presentes na realidade latino-americana, Quijano parece transportar essa ideia para a sua análise utópica de “pluriversalidade” para pensar as diferentes culturas mundiais.

A libertação das relações interculturais da prisão da colonialidade, compreende também na liberdade de todas as pessoas, de optar individual ou coletivamente em tais relações; uma liberdade para produzir, criticar, mudar e compartilhar a cultura e a sociedade. É parte, enfim, do processo de libertação social livrar-se de todo poder organizado que mantenha a desigualdade, a discriminação e a exploração como dominação (Quijano, 1992, p. 20)<sup>34</sup>.

O diagnóstico que Quijano levanta sobre a América Latina perante o “padrão de poder mundial” gerenciado pelos países do “Norte Global”<sup>35</sup> é um sintoma histórico dado em diferentes vertentes historiográficas (pós-estruturalismo, marxismos, História Social, etc.) do período. Mas, o que difere Quijano e, posteriormente, os pensadores(as) decoloniais dessas demais vertente de pensamento é o “revisonismo” histórico que estes fazem a partir do início da modernidade, centralizando a América Latina na constituição deste marco histórico do século XV. Esse é o ponto central da tese dos decoloniais, influenciados pela crítica de Quijano. Sobre a modernidade diz Quijano e Wallerstein:

---

<sup>33</sup> Trecho original: *De la misma manera, 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. No se trata solamente de una subordinación de las otras culturas respecto de la europea, en una relación exterior. Se trata de una colonización del las otras culturas, aunque sin duda en diferente intensidad y profundidad según los casos. Consiste, en primer término, en una colonización del imaginário de los dominados. Es decir, actúa en la interioridade de esse imaginário. En una medida, es parte de él* (Quijano, 1992, p. 12) (Quijano, 1989, p. 8; 26-27).

<sup>34</sup> Trecho original: *La liberación de las relaciones interculturales de la prisión de la colonialidad, entraña también la liberdade de todas las gentes, de optar individual o coletivamente em tales relaciones; una libertad para producir, criticar y cambiar e intercambiar cultura y sociedade. Es parte, enfim, del processo de liberación social de todo poder organizado como desigualdade, como discriminación, como explotación, como dominación* (Quijano, 1992, p. 20).

<sup>35</sup> O termo é utilizado pela socióloga australiana Raewyn Connell para abordar a geopolítica do conhecimento elaboração das teorias sociais, onde, segundo a autora, “o processo de conhecimento estão concentradas principalmente nas instituições de elite do Norte global” (Connell, 2012, p. 10), conceito este que faz referência aos países do centro europeu e da América do Norte.

O moderno sistema mundial nasceu ao longo do século XVI. A América - como entidade neosocial nasceu ao longo do século XVI. A criação desta entidade neosocial, América, foi um construtivo do moderno sistema mundial. A América não se incorporou em uma já existente economia-mundo capitalista. Uma economia-mundo capitalista não teria ocorrido sem América Quijano; Wallerstein, 2019, p. 135, tradução nossa)<sup>36</sup>.

A ruptura epistemológica que os decoloniais contribuíram para a narrativa da história global é o que aqui interessa, dada a ideia do “perigo de uma história única” (Chimamanda, 2009), que alimentou durante muito tempo a historiografia. Se até então, numa historiografia tradicional, o fenômeno da modernidade era apenas atribuído aos feitos dos europeus, os decoloniais colocam a América Latina também no patamar central de contribuição para esse fenômeno. “Uma virada epistemológica no século XXI” (Candau; Oliveira; Walsh, 2018, p. 3), tida como uma maneira diferente de pensamento em relação às grandes narrativas produzidas pela modernidade europeia.

Se por um lado essas discussões fortaleceram a América Latina no cenário mundial, trazendo mais presença da historicidade dos “países periféricos” como fundamentais para o desenvolvimento da história dos “países desenvolvidos”, por outro, a sistematização da sua teoria tem um caráter panorâmico e é alvo, tanto para novas construções teóricas quanto para a críticas construtivas, como se verificará no tópico a seguir.

### 1.2.1 Diálogos e concepções a partir das obras de Aníbal Quijano

Neste tópico, foram selecionadas algumas críticas construtivas feitas ao pensamento de A. Quijano, tanto pelos próprios membros da rede de pensadores(as) decoloniais, quanto por demais pesquisadores(as) das ciências humanas e sociais. Buscou-se, portanto, pensar a recepção de sua obra para compreender os diferentes processos de interpretação. Com isso, concordou-se com o que já foi ressaltado por Rubbo de que “As formulações da colonialidade de poder traçadas por Quijano não podem ser confundidas com aquelas de seus seguidores que se apropriam de diferentes modos para finalidades diversas” (RUBBO, 2019, p. 264), mas elas, de certa forma, alargam a compreensão e a complexidade dos conceitos do autor. Além disso, essas críticas acabam por apresentar a heterogeneidade

<sup>36</sup> Trecho no original: “*El moderno sistema mundial nació a largo del siglo XVI. América –como entidade neosocial- nació a lo largo del siglo XVI. La creación de esta entidad neosocial, América fue e lacto constitutivo del moderno sistema mundial. América no se incorporó em uma ya existente economía-mundo capitalista. Una economía-mundo capitalista no hubiera tenido lugar sin América*” (Quijano; Wallerstein, 2019, p. 135).

dos(as) pesquisadores(as) que compuseram a rede Modernidade/Colonialidade (M/C) no seu estágio inicial nos anos 1990.

Santiago Castro-Gomez, em um curso introdutório sobre o pensamento decolonial<sup>37</sup>, descreve as potências e limites do pensamento de Quijano. O autor divide a obra de Quijano em quatro eixos temáticos: colonialidade do poder, heterogeneidade histórico-estrutural, classificação social e eurocentrismo. Sobre o conceito de “colonialidade do poder”, Gómez reconhece que a obra de Quijano é um dos aportes mais importantes da interpretação crítica da América Latina em sua relação com a modernidade e o capitalismo. Ao propor uma nova releitura para a história do capitalismo como forma de superar a leitura hobbesiana e marxista. Quijano sugere uma leitura mais complexa do capitalismo evidenciando uma dimensão do poder em diferentes esferas das experiências históricas, o que vai para além da noção de superestrutura dessas correntes de pensamento (Castro-Gómez, 2022).

Entretanto, Gómez também entende que Quijano, ao complexificar a noção de “poder” em cinco esferas do controle do mundo, não consegue superar a leitura estrutural do liberalismo e do marxismo, pois reduz o poder a dimensão exploradores e explorados, dominadores e dominados. Diferente da concepção de poder foucaultiana (“microfísica do poder”), que entende o poder como uma relação de forças, perspectiva adotada por Gómez. Para este autor,

Quijano não disse que o poder é uma malha de relações sociais de exploração, dominação e conflito. Isto quer dizer que a dominação de alguns homens sobre outros, a luta pelo controle de todos os âmbitos da experiência social é a condição básica do poder. Existe, pois, uma tríade do poder, a dominação, a exploração e o conflito, que exerce em cada um dos cinco âmbitos da experiência social no trabalho, na natureza, no sexo, na subjetividade e na autoridade, de modo que ainda que você não consiga ampliar consideravelmente os âmbitos da experiência no que se exerce o poder nos levando mais além do estado da economia, reproduz a mesma concepção formal do poder que tem o liberalismo e o marxismo. Ou seja, a concepção do poder como dominação, como algo que nos têm e utilizam contra outros que não a tem, como algo que opera hierarquicamente e que marca as diferenças entre uns que estão acima, os dominadores, e explorados e os que estão abaixo, os dominados e explorados (Castro-Gómez, 2023)<sup>38</sup>.

---

37

CASTRO-GÓMEZ. S. **Pensamiento decolonial introducción.** Disponível em: [https://youtu.be/R\\_9k23\\_osOQ](https://youtu.be/R_9k23_osOQ). Acesso em 10 fev 2023.

<sup>38</sup> Trecho original: *Quijano no disse que el poder es una malla de relaciones sociales de explotación, dominación y conflicto. Esto quiere decir que la dominación de unos hombres sobre otros, la lucha por el control de todos los ámbitos de la existencia social es la condición básica del poder. Existe pues una tríada del poder, la dominación, la explotación y conflicto que se ejerce en cada uno de los cinco ámbitos de la experiencia social en trabajo, en la naturaleza, el sexo, en la subjetividad y la autoridad, de modo que*

Essa crítica, de caráter homogêneo estrutural, para Gómez, ignora outras lógicas hierárquicas de poder, extenuando uma “visão macro-sociológica” dos fatos (Castro-Gómez, 2022). Uma outra crítica apontada por Castro-Gómez se dá em razão do conceito de “raça”. Para este autor é equivocado dizer que no século XVI havia uma concepção de raça na ideia fenotípica, ou seja, pois a racialização é um elemento constitutivo do sistema mundo-moderno que nasce a partir do século XIX com o Iluminismo e a constituição da Europa como centro (Castro-Gómez, 2022).

No que se refere à já mencionada “visão macro-sociológica” de Quijano é possível perceber também nos trabalhos da socióloga boliviana Silvia R. Cusicanqui (2021) uma crítica semelhante, ao dizer que falta vivência (movimentos sociais) e exemplos empíricos que contemplem os conceitos de Quijano.

Silvia Cusicanqui é uma das poucas autoras que faz uma crítica bastante contundente aos decoloniais. Ao mencionar Quijano, ela traz uma análise costumeira entre os críticos(as), quanto a falta de citação do autor para com as vertentes de pensamento (pensadores(as) que deram base ao seu conceito de “colonialidade do poder”. No entanto, nos trabalhos de Quijano, ele deixa evidente sua influência em Marx, em Mariátegui, nos trabalhos dos teóricos da dependência e nos trabalhos em parceria com I. Wallerstein acerca do “sistema mundo”. Mas, alguns pesquisadores(as) apontam certa negligência do autor para com a atmosfera historiográfica da época, é o caso do debate sobre “colonialismo interno”, ressaltado por Cusicanqui (2021) e os pensadores “pós-estruturalistas”, ressaltado pelo sociólogo brasileiro Paulo Henrique Martins (2019).

Cusicanqui, numa tentativa de anteceder o debate que Quijano conjugará no conceito de “colonialidade do poder”, de modo sarcástico, diz que “[...] o trabalho de Pablo González Casanova sobre o ‘colonialismo interno’, quase nunca citado, foi publicado em 1969 -, quando Mignolo e Quijano ainda estavam militando no marxismo positivista e na visão linear da história” (Cusicanqui, 2021, p. 106). A autora, em nenhum momento do seu livro, faz menção a algum trecho ou passagens dos trabalhos de Quijano que retratam essa afirmação. Como descrito no tópico anterior, realmente, nesse período citado pela autora, Quijano era um militante de partido político no Peru e estruturava seus estudos a partir de

---

*aunque ti ya no logra ampliar considerablemente los ámbitos de la experiencia en lo que se ejerce el poder llevándolos más allá del estado de la economía, reproduce sin embargo la misma concepción formal del poder que tienen el liberalismo y el marxismo. Es decir la concepción del poder como dominación, como algo que nos tienen y utilizan contra otros que no lo tienen, como algo que opera jerárquicamente y que marca las diferencias entre unos que están arriba, los dominadores y explotados y los que están abajo, los dominados y explotados (Castro-Gómez, 2023).*

Mariátegui. Mas, a ideia que Cusicanqui traz de um autor “militante do marxismo positivista e linear”, parece não fazer sentido quando se analisa suas obras, o que pode ser considerado uma leitura rasa sobre o autor.

Em caminho semelhante, Paulo H. Martins, também aponta a negligência de Quijano em não citar os “pós-estruturalistas” (Foucault, Deleuze, Derrida). Para Martins, “O giro linguístico, gerado na esteira dos debates sobre o pós-moderno, sobre o pós-estruturalismo e sobre os estudos coloniais, contribuiu decisivamente para a organização do pensamento decolonial” (Martins, 2019, p. 3). Essa afirmação não é um consenso entre os pensadores(as) decoloniais. Por se tratar de uma “rede” de pesquisadores(as) e não de um “grupo” (Grosfoguel, 2018)<sup>39</sup>, as opiniões e formação dos(as) pesquisadores(as) são bastantes diversas, e a análise de alguns pesquisadores(as) homogeneiza-os(as) num mesmo ciclo de ideias. No caso de Quijano, ele se distancia dos pensadores pós-modernos e pós-estruturalistas, mas está atento às discussões do período quanto ao debate europeu da modernidade e da pós-modernidade.

O problema, não obstante, é que os profetas da “pós-modernidade” e da anti-modernidade não somente nos convidam a celebrar os funerais das promessas libertadoras da razão histórica e da sua específica modernidade, mas principalmente a não voltar à luta pela liberação da sociedade contra o poder, aceitar adiante unicamente a lógica da tecnologia e o discurso do poder (Quijano, 1988, p. 20, tradução nossa)<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> Para Grosfoguel, “Voy a comenzar con una idea que he repetido en otros lugares pero que me gusta subrayar por si hay gente que no lo sabe. “Modernidad-Colonialidad” no es un grupo, es una red, nunca fue un grupo, y lo dice un miembro fundador y organizador de muchas conferencias y coloquios que se hicieron en el marco de esa red. Puedo asegurar que fue siempre una red de composición heterogénea y con muchas diferencias internas. Nunca hubo una comunidad como tal, porque siempre hubo desacuerdos. Discrepancias que, en todo caso, fueron las que finalmente dotaron a la red de cierta creatividad e imaginación, pues cada integrante aportaba con ideas y problemáticas diversas. No obstante, sobre “Modernidad-Colonialidad” se han construido muchos mitos, como esa equívoca tendencia a pensar que la red fue un grupo de investigación interdisciplinario que con frecuencia se reunía a debatir ideas políticas para la transformación social del Sur global. No es el caso. Considero necesario aclarar este punto, porque en parte nosotros somos responsables de esta confusión al ocupar la palabra “grupo” con desmedida liviandad, de una manera muy informal, “ontologizando” su sentido como si se tratase de una colectividad ensamblada a partir de una profunda afinidad teórica y práctica, y definitivamente no es así. Cabría, entonces, pensar que tal vez la palabra “grupo” se ha utilizado de una manera descuidada, sin la justicia que demanda el uso del lenguaje, pues de cara a la sociedad se exterioriza la imagen de un grupo de investigadores que está organizado en función de intereses compartidos, y eso jamás ocurrió (Grosfoguel, 2018, p. 31).

Atitude decolonial

<sup>40</sup> Trecho original: “El problema, no obstante, es que los profetas de la “postmodernidad” y de la antimodernidad no solamente nos invitan a celebrar los funerales de las promesas liberadoras de la razón histórica y de su específica modernidad, sino principalmente a no volver a la lucha por la liberación de la sociedad contra el poder, y aceptar en adelante únicamente la lógica de la tecnología y el discurso del poder” (Quijano, 1988, p. 20).

Diante dessa trama que complexifica a arqueologia teórica de Quijano, dificilmente podemos afirmar o(s) porquê(s) da não citação de autores/as na formulação de sua teoria, fica essa conjectura. Mas onde seus(as) leitores(as) percebe(m) suas nuances não citadas, proporciona aí o campo de discussão. No caso de Quijano, essa análise ainda é mais difícil, já que seus trabalhos têm um estilo ensaístico.

Uma outra crítica advinda da historiografia brasileira, foi feita por Marcello F. Assunção, ao ressaltar o não questionamento dos autores decoloniais da rede à presença majoritária de homens brancos, bem como uma certa distância dos teóricos decoloniais acerca das discussões sobre branquitude. Tal questionamento está explícito numa entrevista feita com Nelson Maldonado-Torres, mas também nos serve para pensar os trabalhos de Quijano, que mesmo abordando a questão racial, esta é posta como uma questão secundária, quando se refere a construção de uma identidade branca e seus poderes correlatos (Assunção et al., 2023, p. 156).

Outros autores como Ramón Grosfoguel (2018), e o próprio Santiago Castro-Gomez (2017) já citado anteriormente, em certa medida, vão nesse mesmo viés interpretativo de Cusicanqui (2021) e Martins (2019). Para Grosfoguel, ao não citar seus predecessores, Quijano comete uma “injustiça cognitiva”.

O racismo organiza a divisão do trabalho. E essa ideia não é de Aníbal Quijano, é uma tese muito velha que podemos encontrar nos escritos de Fanon, Robinson e Davis, e em muitos outros autores que provêm do pensamento caribenho, afro-americano e indígena nas Américas. Estes levantavam a discussão com outros termos, certamente. Alguns falavam de “colonialismo interno”, outros faziam referência ao “capitalismo racial” como Robinson, e outros ao contrário meditavam o fenômeno do racismo enquanto infraestrutura, como Fanon. Nesse sentido, poderíamos dizer que existe uma densa genealogia de pensamento que precede Quijano. Digo um pouco para nos descentrar da ideia de que todas essas problemáticas provêm da rede “Modernidade-Colonialidade”, porque isso não é assim. Esta rede recupera tradições de pensamentos diversos, mas lamentavelmente termina, como disse antes, por não reconhecer de onde obtem suas premissas epistemológicas, e por isso que a atualidade de Quijano é para mim um assunto de injustiça cognitiva (Grosfoguel, 2018, p. 39, tradução nossa).<sup>41</sup>

<sup>41</sup> Trecho original: “*El racismo organiza la división del trabajo. Y esa idea no es de Aníbal Quijano, es una tesis muy vieja que la podemos encontrar en los escritos de Fanon, Robinson y Davis, y en muchos otros autores que provienen del pensamiento caribeño, afro-americano e indígena de las Américas. Planteaban la discusión con otros términos, por cierto. Unos hablaban de “colonialismo interno”, otros hacían referencia al “capitalismo racial” como Robinson, y otros en cambio meditaban el fenómeno del racismo en tanto infraestructura, como Fanon. En ese sentido podríamos decir que hay una densa genealogía de pensamiento que precede a Quijano. Lo digo un poco para descentrarnos de la idea de que todas estas problemáticas provienen de la red “Modernidad-Colonialidad”, porque eso no es así. Esta red recupera tradiciones de pensamiento diversas, pero lamentablemente termina, como dije antes, por no reconocer de dónde saca sus premisas epistemológicas, y por eso digo que la actitud de Quijano es para mí un asunto de injusticia cognitiva*” (Grosfoguel, 2018, p. 39).

Pela crítica de Grosfoguel, percebe-se que para tratar dos(as) pensadores(as) decoloniais é preciso abordar as suas singularidades teóricas. Nos trabalhos que analisamos na historiografia brasileira que compuseram o segundo capítulo da tese, são poucos os que traduzem essas especificações, eles se atêm a ideia de um “grupo” com ideias bastante convergentes e homogêneas.

De todo modo, chama-se atenção uma das críticas que mais aparecem na historiografia brasileira quanto ao pensamento de Quijano, a crítica da socióloga argentina Maria Lugones ao conceito de “colonialidade do poder”, que, provavelmente, converge com a “visão macro-sociológica” já apontada por Castro-Gómez (2021).

Lugones ressalta a importância do conceito de “colonialidade do poder” para os estudos feministas decoloniais, todavia, para autora, a reflexão de Quijano sobre a dominação do sexo e da subjetividade pelo “sistema mundial moderno” (Quijano, 2020) pressupõe uma compreensão patriarcal e heterossexual das disputas pelo controle do sexo e seus recursos e produtos, perpetuando a visão hegemônica (homem/mulher) “hiperbiologizada” em torno da categoria de gênero que “enquanto capitalista, eurocentrada e global, vela pelas maneiras em que as mulheres colonizadas não-brancas foram subordinadas e desprovidas de poder” (Lugones, 2008, p. 78, tradução nossa)<sup>42</sup>.

Assim, Lugones propõe complexificar e expandir o conceito do autor ao denominar a concepção de “sistema de gênero moderno/colonial”, ao ir além desse olhar limitador de Quijano, e traz para as relações de gênero as várias interseccionalidades que podem ser feitas, sobretudo no que se refere às histórias das mulheres negras, indígenas, chicanas etc. à dominação masculina, hétero e branca.

Em Lugones, para além da crítica, observa-se o alargamento do conceito de “colonialidade do poder”, como se verá também nos demais autores decoloniais, Edgardo Lander, com a concepção de “colonialidade do saber”, e Nelson Maldonado-Torres, com a concepção de “colonialidade do ser”, ambos inspirados na teoria quijaniana. Percebe-se, portanto, que a teoria de Quijano foi base para outras elaborações conceituais e analíticas, algo que tem sido realizado na historiografia brasileira também.

---

<sup>42</sup> Trecho original: “*El marco de análisis, en tanto capitalista, y eurocentrado y global, vela las maneras en que las mujeres colonizadas no-blancas, fueron subordinadas y desprovistas de poder*” (Lugones, 2008, p. 78).

### 1.3. Enrique Dussel, o conceito de transmodernidade

Assim como Quijano, Dussel é um dos autores mais citados nos trabalhos sobre decolonialidade. Seu conceito de “transmodernidade” e sua tese acerca do “mito da modernidade” são fundamentais para o pensamento decolonial. Há também a relação da sua Filosofia da Libertação com o pensamento decolonial, tema ainda pouco abordado pela historiografia brasileira. Far-se-á, portanto, um esforço para contemplar esse debate, já que a filosofia dusseliana fora criada no mesmo período das Teologias da Libertação na América Latina. É possível obter essa relação entre Teologia da Libertação, Filosofia da Libertação e pensamento decolonial? Essa hipótese consideraria uma mera participação do Brasil nessa vertente de pensamento de maneira indireta?

Dussel é autor de vários livros e artigos científicos,<sup>43</sup> mas para esta discussão, seus livros *1492: o encobrimento do outro* (1993) e *Filosofia da Libertação: crítica a ideologia da exclusão* (2021); e alguns de seus artigos e entrevistas concedidas, são aqui objetos de reflexão sobre o autor.

Nascido em La Paz na província de Mendoza na Argentina em 1934, filho de um médico e uma militante social da Igreja Católica, Dussel aprendeu desde cedo a se relacionar com os movimentos sociais, dada as experiências dos seus pais e avô.<sup>44</sup> Entre

<sup>43</sup> Há o site do próprio autor que disponibiliza todas suas produções em PDF, livros, artigos, entrevistas, materiais audiovisuais etc. Disponível em: <https://enriquedussel.com/> Acesso em: 22 marc. 2023.

<sup>44</sup> Em entrevista a Nildo Ouriques e ao dossiê da *Revista Anthropos* organizado por Mariano M. Villa dedicado aos trabalhos de Dussel, é possível levantarmos dados de sua influência militante. Segundo Dussel, seu pai era o único médico era um homem que estava a serviço do povo [...]. Era muito sensível, não digo na perspectiva social porque era mais conservador, mas tinha uma grande sensibilidade humana e uma entrega completa às pessoas”. Fundara também a “Clínica social do povo”.

“Meu bisavô, Johannes Kaspar Dussel, originário de Schweinfurt an Main, socialista e luterano, havia chegado a Buenos Aires em 1870, e fabricado com suas mãos os móveis da primeira Casa do Povo da América, com o grupo Vorwaerts do Partido Socialista, na Avenida de Maio. Minha mãe, de família italiana, era uma militante católica com sentido social. [...] Em meu povoado, minha mãe era a responsável pelas obras da igreja, fundadora do clube de tênis, presidente da associação das mães da escola; em tudo estava presente. Mulher ativa, otimista, que sentia, de qualquer maneira, ter deixado a grande capital (era originária, como meu pai, de Buenos Aires, pianista, professora de francês) para mergulhar em um povoado me meio ao deserto. Dela herdamos, os primeiros três irmãos, o seu espírito de compromisso social, político e crítico (Dussel, 1998, p. 14, tradução nossa).

Trecho original: “era um hombre que estaba al servicio de la gente [...]. Era um tipo que tenia mucha sensibilidad, no digo que social porque era más bién conservador, más tenia un grand sensibilidad humana y una entrega completa a la gente” (Ouriques, 1195, p. 181-182). Fundara também a “clínica social del pueblo”.

“Mi bisabuelo, Johannes Kaspar Dussel, originario de Schweinfurt an Main, socialista y luterano, había llegado a Buenos Aires en 1870, y fabricado con sus manos los muebles de la primera Casa del Pueblo de América, con el grupo Vorwaerts del Partido Socialista, en la Avenida de Mayo. Mi madre, de familia italiana, era una militante católica con sentido social.[...] En mi pueblo, mi madre era la responsable de las obras de la iglesia, fundadora del club de tenis, presidenta de la asociación de las madres de la escuela; en todo estaba presente. Mujer activa, optimista, que sentía, de todas maneras, el haber dejado la gran capital (era originaria, como mi padre, de Buenos Aires, pianista, profesora de francés) para hundirse en un

1953 e 1957, cursou Filosofia na *Universidad Nacional de Cuyo*. Durante esse período da sua juventude, envolvera-se nos movimentos sociais como membro da *Juventud Universitaria Católica* (JUC), espaço onde também adquiriu sua militância e consciência política. Além de ter sido dirigente da *Federación Universitaria* e presidente do *Centro de Estudiantes* (Dussel, 1998; Ouriques, 1995).

Em 1957, conseguiu uma bolsa para estudar na Espanha (Madrid), onde fez seu doutorado sobre filosofia política, intitulada *O “bem comum”, uma disputa entre Jacques Muritain e Charles Koninck*. Em depoimento próprio, diz Dussel,

A mentalidade “colonial” latinoamericana me exigia, me pressionava quase, a dever realizar a “experiência europeia”. Era, de fato, a primeira geração do pós-guerra que podia fazer isso (algum companheiro me havia antecipado em dois anos). Nenhum de meus professores havia ido para a Europa estudar - não poderiam fazê-lo durante a guerra e na imediata pós-guerra (Dussel, 1998, p. 15, tradução nossa)<sup>45</sup>.

O autor, de certa forma, apresenta uma conjuntura histórica de ruptura num contexto pós-guerra onde o debate humanitário estava em voga, e as migrações de estudantes latinos retornam a todo vapor nas academias europeias. Durante seu processo de formação na Espanha (Madrid), Dussel fez viagem de férias em 1957 para Israel, Egito e Jordânia, onde teve contato com sindicatos e trabalhadores durante cinco meses, trabalhando como carpinteiro. De volta a Espanha, para finalizar seu doutorado, Dussel volta novamente para Israel onde permaneceu por dois anos (1959-1961), cumprindo trabalhos sociais com o sacerdote francês Paul Gauthier. Com este sacerdote, segundo M. Moreno Villa, “Descobre [...] ao pobre como oprimido. Desde então o pobre será o principal paradigma hermenêutico de sua reflexão filosófica, histórica e teológica” (Villa, 1998, p. 39, tradução nossa)<sup>46</sup>. Numa entrevista para Nildo Ouriques, diz Dussel: “me pus a trabalhar dez horas por dia em Israel com os árabes. De tal maneira que eu estava com os pobres de Israel contra o Israel forte (Ouriques, 1995, p. 183, tradução nossa)<sup>47</sup>”. Essa relação com os trabalhadores palestinos, em conjunto com sua militância nos movimentos

*pueblito del desierto. De ella heredamos, los primeros tres hermanos, su espíritu de compromiso social, político, crítico* (Dussel, 1998, p. 14).

<sup>45</sup> Trecho original: “La mentalidad «colonial» latinoamericana me exigía, me coaccionaba casi, a deber realizar la «experiencia europea». Era, de hecho, la primera generación de posguerra que podía hacer esto (algún compañero me había anticipado en dos años). Ninguno de mis maestros había ido a Europa a estudiar -no pudieron hacerlo durante la guerra y en la inmediata pós-guerra” (Dussel, 1998, p. 15).

<sup>46</sup> Descubre [...] al pobre como oprimido. Desde entonces el pobre será el principal paradigma hermenéutico de sus reflexión filosófica, histórica y teológica” (Villa, 1998, p. 39).

<sup>47</sup>Trecho original: “me puse a trabajar como obrero diez horas por dia em Israel com los árabes. De tal manera que yo estaba com los pobres de Israel contra el Israel fuerte” (Ouriques, 1995, p. 183).z

da JUC, para além da influência de seus pais e da sua formação acadêmica, influenciou certamente o desenvolvimento dos seus conceitos e das suas teorias sobre a “transmodernidade”, “o mito da modernidade” e a “Filosofia da Libertação”, ao pensar a importância da participação dos(as) oprimidos(as) na ação política e sociocultural.

Sua experiência em Israel (Nazaré) é narrada pelo autor como um momento de transformação intelectual, pois mesmo atrelado a uma concepção filosófica grega, foram os estudos sobre os povos da antiguidade do “Oriente” que deram base para formular sua concepção sobre a América Latina na história mundial, isso porque,

Para a reconstrução de uma filosofia latino-americana era necessário “destruir” o mito grego. Para compreender a cultura do povo latino-americano era necessário partir de Jerusalém, do que de Atenas. Jerusalém falava da dignidade do trabalho, da possibilidade da revolução dos pobres; Atenas falava da dignidade dos nobres livres, da impossibilidade da emancipação dos escravos. Desta experiência quase violenta, com fortes nuances, profundas, surgem minhas duas primeiras obras (que escrevi na França de 1961 a 1964) (Dussel, 1998, p. 17, tradução nossa)<sup>48</sup>.

Essa leitura que o autor faz da história de Jerusalém relacionando à experiência latino-americana é o caminho metodológico que ele também fez para desconstruir o “mito da modernidade” europeia. Dussel, mediante as fontes históricas da antiguidade, explica a relevância que as civilizações antigas do “oriente” tinham para a Europa (Grécia). Por isso, defende a tese de que a diacronia unilinear Grécia-Roma- Europa é uma invenção romântica dos alemães no século XVIII.

[...] a mitológica Europa é filha de fenícios, logo, de um semita. Esta Europa vinda do Oriente é algo cujo conteúdo é completamente distinto da Europa “definitiva” (a Europa *moderna*). Não há que confundir a Grécia com a futura Europa. Esta Europa futura situava-se ao Norte da Macedônia e ao Norte da Magna Grécia na Itália. O lugar da futura Europa (a “moderna”) era ocupado pelo “bárbaro” por excelência, de maneira que posteriormente, de certo modo, usurpará um nome que não lhe pertence, porque a Ásia (que será província com esse nome no Império Romano, mas apenas a atual Turquia) e a África (o Egito) são as culturas mais desenvolvidas, e os gregos clássicos têm clara consciência disso. A Ásia e a África não são “bárbaras”, ainda que não sejam plenamente humanas. O que será a Europa “moderna” (em direção ao Norte e ao Oeste da

<sup>48</sup> Trecho original: *Para la reconstrucción de una filosofía latino-americana era necesario «de-struir» el mito griego. Para comprender la cultura del pueblo latino-americano era necesario partir de Jerusalén más que de Atenas. Jerusalén hablaba de la dignidad del trabajo, de la posibilidad de la revolución de los pobres; Atenas hablaba de la dignidad de los nobles libres, de la imposibilidad de la emancipación de los esclavos. De esta experiencia casi violenta, con matices fuertes, profundos, surgen mis dos primeras obras (que escribí en Francia de 1961 a 1964) (Dussel, 1998, p. 17).*

Grécia) não é a Grécia originária, está fora de seu horizonte, e é simplesmente o incivilizado, o não-humano. Com isso queremos deixar muito claro que a diacronia unilinear Grécia-Roma-Europa [...] é um invento ideológico de fins do século XVIII romântico alemão; é então uma manipulação conceitual posterior do “modelo ariano”, racista (Dussel, 2005, p. 24).

Na citação acima, Dussel ressalta a importância das grandes civilizações do mediterrâneo em detrimento do que depois se chamará de “Europa”, provincializando-a a partir de uma outra narrativa que evidencia que a Europa não era o centro do mundo mediterrâneo, e sim mais uma civilização a comercializar com grandes civilizações<sup>49</sup>. Com isso, Dussel, ao trazer uma importância para o mundo oriental e tentar aproximá-lo da realidade latino-americana, critica e se distancia da narrativa europeia cunhada, segundo ele, pelos alemães no século XIX, em afirmar que os europeus são o berço da ideia de “liberdade” e “revolução”. Para Dussel, portanto, a história de luta pela liberdade dos povos ameríndios tem mais proximidade com a história de Jerusalém do que com a história dos gregos.

Ademais, após a experiência de dois anos em Israel, de volta à França, Dussel trabalha como bibliotecário universitário e passa a ler os trabalhos de Merleau-Ponty, Husserl e P. Ricoeur, inteirando-se com a filosofia fenomenológica. Para o autor,

Tudo isto me permitiu começar a mudar meu horizonte categorial. Uma transformação difícil, dura, exigente. O projeto latino-americano ia tomando forma. Neste momento, em Paris, meditava o que indicava o filósofo mexicano Leopoldo Zea em sua obra *América na história* (1957), no sentido de que América Latina estava fora da história. Era necessário, desde sua pobreza, encontrar um lugar na história Mundial, descobrir seu ser oculto, reconstruir a história de outra maneira para “encontrarmos um lugar” (Dussel, 1998, p. 18, tradução nossa)<sup>50</sup>.

Ao que parece, tais reflexões visavam redimensionar o lugar e a importância da História da América Latina em relação à História Mundial. O continente deveria ter sua importância para a história mundial, dada a vergonhosa história de exploração no processo de colonização desde o século XV. Por isso, a tese dos decoloniais, a *posteriori*, se cercará

<sup>49</sup> Indiretamente, o autor mostra que já existia na própria civilização grega um ideal de superioridade, ao dizer que “A Ásia e a África não são “bárbaras”, ainda que não sejam plenamente humanas” (Dussel, 2005, p. 24). Assim, o autor aponta para um “proto-racismo” no mundo antigo.

<sup>50</sup> Trecho original: “*Todo esto me permitió comenzar a cambiar mi horizonte categorial. Una transformación difícil, dura, exigente. El proyecto latinoamericano iba tomando forma. En ese momento, en París, meditaba lo que indicaba el filósofo mexicano Leopoldo Zea en su obra América en la historia (1957), en el sentido de que América Latina estaba fuera de la historia. Era necesario, desde su pobreza, encontrarle un lugar en la Historia Mundial, descubrir su ser oculto, reconstruir la historia de otra manera para «encontrarnos un lugar»*” (Dussel, 1998, p. 18).

da ideia da modernidade ter a sua outra face, a colonialidade (Quijano, 2010). É por esse viés que Dussel começa a definir os “mitos da modernidade”.

Em 1964, Dussel organizou, com todos os estudantes que viviam na Europa, uma “Semana Latinoamericana” e convidou pessoalmente seu professor P. Ricoeur para falar sobre “*Tâches de l'educateur politique*”. Segundo Dussel, entre outras coisas que foram ditas pelo intelectual francês, essa análise lhe chamara atenção, isso porque, era um debate vigente daquela geração de estudantes.

Me parece que uma das tarefas maiores do educador hoje, consiste em integrar à civilização técnica universal com personalidade cultural, tal como foi definido acima, com a singularidade histórica de cada grupo humano ((Ricoeur, 1964 apud Dussel, 1998, p. 19, tradução nossa)<sup>51</sup>.

Percebe-se que o próprio P. Ricoeur entendia os anseios daqueles estudantes. No caso de Dussel, colocar a América Latina no rol da historicidade mundial, sobretudo na construção da modernidade, era uma de suas questões centrais.

De volta a América Latina em 1966, Dussel passa a desenvolver sua *Filosofia da Libertação* num contexto de luta dos teóricos da libertação e dos debates em torno do neoliberalismo na América Latina pelos teóricos da dependência.

Mas é seu livro *1492: O mito da modernidade - o encobrimento do outro* (1993) que reuniu as questões desenvolvidas anteriormente pelo autor sobre a América Latina e o problema da colonialidade. A obra é composta de oito conferências proferidas pelo autor em Frankfurt. Nela, é possível perceber o tom de denúncia e diagnóstico que Dussel faz a historiografia oficial europeia, ao desmerecer a participação das ex-colônias europeias na formação da Modernidade. Nas “palavras preliminares” que abrem o livro, diz Dussel:

Nestas conferências queremos provar que a Modernidade é realmente um fato europeu, mas em relação dialética com o não-europeu como conteúdo último de tal fenômeno. A Modernidade aparece quando a Europa se afirma como “centro” de uma História *Mundial* que inaugura, e por isso a “periferia” é parte de sua própria definição. O esquecimento desta “periferia” (e do fim do século XV, do século XVI e começo do século XVII hispano-lusitano) leva dois grandes pensadores contemporâneos do “centro” a cair na *falácia eurocêntrica* no tocante à compreensão da Modernidade. Se o diagnóstico é parcial, provinciano, a tentativa de crítica ou plena realização é igualmente unilateral e parcialmente falsa (Dussel, 1993, p. 7, grifos do autor).

---

<sup>51</sup> Trecho original: *Me parece que una de las tareas mayores del educador hoy consiste en integrar la civilización técnica universal con la personalidad cultural, tal como la he definido más arriba, con la singularidad histórica de cada grupo humano* (Ricoeur, 1964 apud Dussel, 1998, p. 19).

No mais, como um divisor de águas na historiografia mundial, segundo Rita Segato (2021), essa tese decolonial abre para muitas críticas ou até mesmo análises negligentes por parte dos(as) pesquisadores(as), ao mexer nos privilégios ou o nos *status* de uma branquitude<sup>52</sup>, que, por séculos, foi detentora e formuladora de uma produção histórica acerca da história da modernidade. Dussel cita Charles Taylor, Stephen Toulmin e J. Habermas que consideram em seus trabalhos a “modernidade” como fenômeno exclusivamente europeu. Destarte, na historiografia ou na cultura histórica que nos forma, não é difícil avistarmos ainda esse posicionamento, tal como se dá o nosso modelo de aprendizagem histórica, num véis quadripartite, que domina o ensino de História hoje, e que reafirma a modernidade como um berço de criação europeia.

O “mito da modernidade”, portanto, nasce dessas invenções criadas no mundo europeu. Um “mito irracional” que justificou a violência, as hierarquias raciais, a soberania religiosa cristã-católica e, por fim, a invenção e “encobrimento” do “Outro”, i.e., o “não-europeu”. “A Europa se constituiu como o ‘centro’ do mundo (em seu sentido planetário). E o nascimento da Modernidade é a origem do seu ‘Mito’”, afirma Dussel (Dussel, 1993, p. 15).

Até 1492, a hoje chamada Europa Ocidental era parte de um mundo periférico ou secundário do mundo muçulmano, dada a ocupação de Constantinopla em 1452 e a prevalência dos turcos na região de Sevilha até 1681, além do fracasso das Cruzadas no século XIII, que interceptara o comércio euro-asiático, o que deixara a região isolada (Dussel, 1993). Para Dussel,

É verdade que os invasores turcos tinham quebrado a espinha dorsal do mundo comercial árabe-muçulmano, embora eles mesmos fossem muçulmanos. Os turcos que ocuparam a península balcânica, Grécia e Turquia, tinham isolado a parte ocidental da parte oriental do mundo muçulmano pré-turco. Por causa disso a China tinha caído numa profunda crise econômica. Por sua vez, a Horda Dourada dos mongóis havia dominado a Rússia (1240-1480). A ocupação de Constantinopla pelos turcos em 1453 significava para a Europa ficar sitiada e reduzida à expressão mínima (Dussel, 1993, p. 113).

---

<sup>52</sup> O conceito de “branquitude” é trabalhado pela psicóloga brasileira Cida Bento no seu livro *O pacto da branquitude* (2022), um debate que foi dado desde o século XIX e início do século XX com intelectuais negros norte-americanos que descreveram e criticaram as estruturas da supremacia branca nos Estados Unidos, como Du Bois, E. Franklin Frazier, St. Clair Drake, Horace Cayton, James Baldwin, Ralph Ellison, Toni Morrison etc. Para Bento, o “pacto da branquitude” se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios. [...] Esse pacto da branquitude, possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o ‘diferente’ ameaçasse o ‘noemal’, o ‘universal’ (Bento, 2022, p. 18).

Diante dessa situação, a Europa, portanto, não poderia ser colocada como “começo, centro e fim da História Mundial”, como afirmara Hegel no século XIX (Dussel, 1993, p. 113).

Logo, colocar a história europeia num lugar de não-centralidade na história econômica mundial antes da modernidade, é a crítica contundente que Dussel faz aos eurocentrismo dos pensadores do século XIX. É o movimento historiográfico de “provincializar a Europa”, como propõe Dipesh Chakrabarty (2008), pois Dussel parte do pressuposto que toda cultura tem seus mitos de origem, e estas precisam ser também compreendidas e criticadas dentro da sua própria lógica universal.

A sua proposta teórica diante desses fatos, de hierarquização social, racial e cultural, criadas pela cultura europeia, passa pelo “diálogo intercultural” ou pela ideia de uma “utopia pluriversal”, como descreveu em seu artigo *Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação* (2016). Dussel, parte do princípio histórico de que o mito dos ditames universais europeu ocasionou assimetrias entre as variadas culturas (na ideia de superioridade e inferioridade de uma cultura), pois, mesmo que tais culturas não fossem consideradas modernas, elas conviveram e aprenderam com os desafios da modernidade europeia. Logo, diz o autor, “Por não serem modernas, essas culturas não podem ser ‘pós’-modernas<sup>53</sup>. São pré-modernas (anteriores à Modernidade), contemporâneas à Modernidade e logo serão transmodernas” (Dussel, 2016, p. 62-63). Ao que parece, as culturas não ocidentais têm um papel fundamental no projeto de “transmodernidade” dusseliano, por ter a possibilidade de apresentar novas propostas societais. Por “trasmodernidade” define Dussel,

indica todos os aspectos que se situam “além” (e também, cronologicamente, “anteriores”) das estruturas valorizadas pela cultura euro-americana moderna, e que atualmente estão em vigor nas grandes culturas universais não europeias e foram se movendo em direção a uma utopia pluriversal.

O diálogo intercultural deve ser transversal, ou seja, deve partir de outro lugar, para além do mero diálogo entre eruditos do mundo acadêmico ou institucionalmente dominante. Deve haver um diálogo multicultural que não pressupõe a ilusão de simetria inexistente entre as culturas. Aqui estão alguns aspectos críticos do diálogo intercultural em relação à transmodernidade. (Dussel, 2016, p. 62).

---

<sup>53</sup> Dussel considera o pós-modernismo como a fase final da cultura moderna euro-americana, o “centro” da Modernidade, logo as demais culturas não podem ser compreendidas nessa chave cultural, “e sim outra coisa bem diferente que possa vir a partir de suas próprias raízes (Dussel, 2016, p. 63).

Dussel relaciona a transmodernidade ao diálogo intercultural como caminhos para uma sociedade pluriversal, utopia essa que se agrega a uma discussão unânime que permeia os debates da filosofia e da história em caráter global desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 1946.

Os primeiros escritos sobre sua *Filosofia da Libertação* deram-se a partir de 1969, período em que o filósofo retorna a Argentina. Na época, o impacto dos teóricos da dependência e dos próprios teólogos da libertação foram sua base de influência. Segundo Dussel, diante dos questionamentos dos seus alunos(as) de filosofia e dos trabalhos que havia sido publicado na época, como a *Sociologia de la Liberación* de Fals Borda e o livro sobre cultura da dominação de Salazar Bondy, este pensou na necessidade de criar uma Filosofia da Libertação, já que lecionava filosofia.

Eu voltei à América Latina em 1966 estando no poder Onganía, ao qual lhe seguiu Lanusse e, posteriormente, uma etapa militar. Eu era professor de filosofia, não de teologia; e ensinava em grupos eclesiais. Mas na universidade eu tinha as disciplinas de ética e de antropologia, era filósofo. Nas minhas aulas enfrentei um dualismo completo: por uma parte, explicando Max Scheler, Merleau-Ponty, e Ricoeur, que eram fenomenólogos europeus; e por outra parte, os alunos perguntando: E a política, como funciona? E a verdade é que eu não a via muito! Foi até 1969, com dois anos cursando filosofia e pelo impacto da teologia, mas sobretudo da teoria da dependência, que enquanto fazia um curso de ética me dei conta da necessidade do que então chamei ética da libertação. Fals Borda havia publicado *Sociología de la liberación*, enquanto que Salazar Bondy havia escrito um livro sobre cultura da dominação. Ou seja, haviam teólogos. Então disse: “o tema é filosofia da libertação”. Isso surge no começo e eu a seguí cultivando porque, profissionalmente, eu era professor de filosofia e não de teologia (Ouriques, 1995, p. 185, tradução nossa)<sup>54</sup>.

Pelo relato do autor, percebe-se a influência das discussões na época em seu trabalho. Desse modo, relacionar a teologia da libertação ao pensamento decolonial vincula-se a essa atmosfera historiográfica e política que atravessara a história latino-americana, que impulsionara uma gama de intelectuais analisar a realidade latino-

<sup>54</sup> Trecho original: “Yo regresé a América Latina en 1966 estando en el poder Onganía, al cual le siguió Lanusse y, posteriormente, una etapa militar. Yo era profesor de filosofía, no de teología; ésta la enseñaba en grupos eclesiales. Pero en la universidad yo enseñaba ética, antropología; era filósofo. En mis clases me enfrenté a un dualismo completo: por una parte, explicando a Max Scheler, a Merleau-Ponty, a Ricoeur, que eran fenomenólogos europeos; y por otra parte, los alumnos preguntando: ¿y la política, cómo funciona? ¡y lo cierto es que yo no la veía mucho! Fue hasta 1969 -ya con dos años de estar haciendo filosofía y por el impacto de la teología, pero sobre todo de la teoría de la dependencia que mientras dictaba un curso de ética me di cuenta de la necesidad de lo que en ese entonces yo llamé ética de la liberación. Fals Borda había publicado *Sociología de la liberación*, mientras que Salazar Bondy había escrito un libro sobre cultura de la dominación. Es decir, habían teólogos. Entonces dije: “el tema es filosofía de la liberación”. Eso surge al comienzo y yo la seguí cultivando porque, profesionalmente, yo era profesor de filosofía y no de teología” (Ouriques, 1995, p. 185).

americana diante das mazelas sociais, buscando a origem dessas mazelas, ao revisar a história do continente desde a colonização do século XV. Com isso, as discussões das teologias da libertação são de suma importância para o entendimento do pensamento decolonial, elas antecedem e dão base aos princípios dessa vertente de pensamento. Pela definição da *Filosofia da Libertação* dusseliana é possível encontrar as premissas do pensamento decolonial.

Porque a *experiência inicial* da Filosofia da Libertação consiste em descobrir o ‘fato’ opressivo da dominação, em que sujeitos se constituem ‘senhores’ de outros sujeitos, no plano mundial (desde o início da expansão europeia em 1492; fato constitutivo que deu origem à ‘Modernidade’), Centro-Periferia, no plano nacional (elites-massas, burguesia nacional-classe operária e povo); no plano erótico (homem-mulher); no plano pedagógico (cultura imperial, elitista, versus cultura periférica, popular, etc.); no plano religioso (o fetichismo em todos os níveis) etc... Esta ‘experiência’ inicial vivenciada por todo latino-americano, até mesmo nas aulas universitárias europeias de filosofia – se expressara melhor dentro da categoria ‘Autrui’ (outra pessoa tratada como outro), como *pauper* (pobre). O pobre, o dominado, o índio o massacrado, o negro escravo, o asiático das guerras do ópio, o judeu nos campos de concentração, a mulher objeto sexual, a criança sujeita a manipulações ideológicas (também a juventude, a cultura popular e o mercado subjugados pela publicidade) não conseguirão tomar como ponto de partida, pura e simplesmente, a ‘estima de si mesmo’. O oprimido, o torturado, o que vê ser destruída a carne sofridora, todos eles simplesmente gritam, clamando por justiça (Dussel, 1995, p. 18-19, grifos do autor).

A complexidade que abarca os fundamentos da “Filosofia da Libertação”, daria um trabalho à parte, nesse sentido, trazê-la brevemente, como fundamento do pensamento decolonial, diz respeito mais acerca do debate histórico da época, em torno dos problemas do impacto do neoliberalismo no continente, do aumento da pobreza, de maneira geral, dos povos subalternizados ao longo da história<sup>55</sup>. Nesse sentido, o autor ressalta uma narrativa histórica sobre o impacto destrutivo da modernidade, não enfatizando as lutas de resistências.

Ademais, quanto a participação de intelectuais brasileiros(as) nesse cenário de discussão, no trabalho de Dussel, um dos grandes interlocutores dessa participação é Paulo Freire. Nesse sentido, pode-se afirmar que há uma participação direta de pensadores(as) brasileiros(as) na fundamentação do pensamento decolonial? Diretamente não, pois, segundo a socióloga brasileira Luciana Ballestrin, ao citar Melman, chama a atenção ao

<sup>55</sup> Para além dos intelectuais latinos como Gustavo Gutierrez, Luis Segundo, José Comblin, Fals Borda, Dussel também teve grande influência nos intelectuais franceses. Como ele mesmo disse em entrevista a Ouriques, “Todos os teólogos de la liberación-[...] estudiaron en Francia” (Ouriques, 1995, p. 184). Logo, com essa afirmação, Dussel atrela-se a essa leva de autores com influência francesa. Dos autores franceses aos quais Dussel cita estão: Merleau-Ponty e Paul Ricoeur.

“complexo de Colombo” na formação da rede, pois eles (intelectuais do “Grupo Modernidade/Colonialidade) privilegiam a análise da América hispânica em detrimento da portuguesa e deram pouca atenção aos processos de colonialidade e subimperialismo dentro do continente, com exceção dos Estados Unidos (Melman 2000 apud Ballestrin, 2013, p. 111)<sup>56</sup>.

No que se percebe nas entrevistas de alguns decoloniais que fundamentaram a rede inicial Modernidade/Colonialidade, não só nos escritos de Dussel, mas também de C. Walsh<sup>57</sup>. Isso fica evidente em Dussel ao falar de Paulo Freire numa entrevista com Fabián Cabaluz. Ao ser perguntado sobre o caráter pedagógico de uma filosofia da libertação, diz ele: “Minha pedagogia, pensada filosoficamente, é de Freire e nada mais” (Cabaluz, 2014, p. 144, tradução nossa)<sup>58</sup>.

De todo modo, a relação direta entre os(as) pensadores/(s) decoloniais da rede Modernidade/Colonialidade com os(as) pensadores(as) brasileiros(as) é algo muito recente, mas não deixa de ter suas conexões na trajetória de alguns desses(as) intelectuais.

#### 1.4. Quando foi o decolonial?

Quanto à formação da rede Modernidade/Colonialidade, pode-se pensá-la intrínseca a uma conjuntura histórica convencional no debate historiográfico das diversas correntes de pensamento surgidas após meados do século XX. Criada em 1998, essa rede de pesquisadores(as) formada por latino-americanos(as)<sup>59</sup>, advinham de uma trajetória

<sup>56</sup> A autora também aponta a história brasileira como apartada da realidade latino-americana. Diz ela: “é significativo o fato de não haver uma(a) pesquisador(a) brasileiro(a) associado ao grupo assim como nenhum cientista político” (Ballestrin, 2013, p. 111).

<sup>57</sup> No caso de C. Walsh, a mesma trabalhou com Paulo Freire em um seminário na Escola de Educação na Universidade de Massachusetts em 1984. Disse ela em entrevista: “Assim, Paulo e eu fizemos um Seminário na Escola de Educação da Universidade e trabalhamos nos programas de educação popular na comunidade porto-riquenha em uma cidade próxima. [...] Em 1986 organizávamos com um par de colegas para a primeira conferência nos Estados Unidos sobre pedagogia crítica, e daí começou a crescer a influência do pensamento de Paulo em pensar e construir uma educação diferente desde baixo” (González; Matos, 2019, p. 104-105, tradução nossa).

Trecho original: “*Así Paulo y yo hicimos un seminario en la Escuela de Educación de la Universidad y trabajamos en los programas de educación popular en la comunidad puertorriqueña en un ciudad cerca. [...] En 1986 organizábamos con un par de compañerxs la primera conferencia en Estados Unidos de pedagogía crítica, y de allí empezó crecer la influencia del pensamiento de Paulo en pensar y construir una educación distinta desde abajo*” (González; Matos, 2019, p. 104-105).

<sup>58</sup> “*Mi pedagógica es de Freire pensada filosoficamente, nada más*” (Cabaluz, 2014, p. 144).

<sup>59</sup> Sobre os campos de atuação e seus respectivos países das/os decoloniais da rede inicial M/C têm-se:: Quijano (Sociologia/Peru); Dussel (Filosofia/ Argetina/México); Mignolo (Semiótica/Argentina); S. Castro-Gómez (Filosofia/Colômbia); N. Maldonado-Torres (Filosofia/Porto Rico); Ramón Grosfoguel (Sociologia/Porto Rico); Arturo Escobar (Antropologia/Colômbia); Fernando Caronil (Antropologia/ Venezuela); Zulma Palermo (Semiótica/ Argetina); Maria Lugones (Sociologia/Argentina); Rita Segato (Antropologia/Argentina); Catherine Walsh (Linguística/ EUA/Equador); I. Wallerstein (Sociologia/EUA);

intrínseca a uma conjuntura política e acadêmica no final do século XX, quando o debate anticolonialista estava em destaque nas produções teóricas dos próprios europeus, dado o contexto do pós-guerra<sup>60</sup>, tais como os membros da Escola de Frankfurt, do pragmatismo americano, do antiutilitarismo francês, do pós-estruturalismo etc., e pelos intelectuais da crítica pós-colonial asiática, africana e americana (Martins, 2019).

Na América Latina, os debates dos teólogos da libertação, dos teóricos da dependência, da proximidade dos anos de rememoração dos 500 anos da invasão na “América” deram corpo a essa crítica anticolonial no período. Dificilmente, pode-se desvincular as influências do pensamento decolonial desse cenário, tal como afirma Rita Segato (2021).

No século das disciplinas da sociedade, 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).

Desse modo, a pergunta que abre o tópico pode ser interpretada por duas vias. A primeira, na via de uma “arqueologia teórica”, i.e., a respeito da historicidade e criação da rede de pesquisadores/as Modernidade/Colonialidade, que se autodenominam como “decoloniais”, desenvolvida neste tópico. A segunda, referindo-se a ideia de “atitude decolonial” (Maldonado-Torres, 2019), atribuída à experiências históricas passadas contrárias ao projeto moderno, ressignificadas como ações “decoloniais”, tal o caso de Bartolomeu del Las Casas, Guaman Poman Ayala etc. Isso porque, é consenso entre os(as) autores(as) decoloniais que a “decolonialidade” consiste também numa prática de oposição

---

Boaventura dos Santos (Direito/Portugal) (Ballestrin, 2013, p. 98). Os(as) autores(as) selecionados(as) por L. Ballestrin são os(as) que mais aparecem nas bibliografias dos trabalhos acadêmicos que encontramos, sendo Dussel, Quijano e Mignolo os mais citados, como veremos nos dados quantitativos do segundo capítulo da tese. No mais, é importante destacar que há outros(as) intelectuais que compuseram a rede, todavia não aparecem nas produções. Outra questão, é a maioria dos homens cis na rede inicial, mesmo sendo as mulheres cis, hoje, ativistas diretas da colonialidade nos seus respectivos contextos como é o caso de Walsh, Lugones e Segato. Nesse quesito, a hipótese é que a expansão do pensamento decolonial na historiografia brasileira proporcionou uma maior presença das mulheres na recepção da teoria, sobretudo no debate sobre gênero, intrínsecos as questões de raça e classe.

<sup>60</sup> No âmbito da historiografia convencional, percebe-se que após a experiência do pós-guerra houve uma série de mudanças no bojo das ciências humanas e sociais. Diagnóstico da historiografia, a “partir de meados do século XX quando foram buscados novos impulsos para pensar a sociedade, após uma experiência trágica de pós-guerra e de crítica ao projeto da modernidade, no que diz respeito ao uso da razão. Se para alguns intelectuais, como E. Hobsbawm (1995), o período é retratado como uma era catastrófica e breve, embora com alguns avanços, para outros como E. Martins e J. Rüsen, é considerado um avanço qualitativo para as ciências de um modo geral” (Santos, 2020, p. 20).

e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais dos colonizadores europeus em 1492 (Bernadino-Costa; Grosfoguel, 2016).

Pela via da arqueologia teórica, a criação da rede de pesquisadores(as) Modernidade/Colonialidade é subsequente de um grupo formado anteriormente chamado “Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos” criado em 1992. No *Manifesto Inaugural* publicado na obra *Teoría Sin Disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización em debate)*, organizada por Santiago Castro-Gómez e Eduardo Mendieta em 1998, fica evidente a influência que os pesquisadores(as) latino-americanos tinham para com o Grupo de Estudos Subalternos Indiano (*Subaltern Studies*). Assim como este último grupo, os(as) pesquisadores(as) latino-americanos(as) tinham como objetivo fundar um projeto similar dedicado ao estudo dos(as) subalternizados(as) na América Latina.

A princípio, para além da influência acerca dos intelectuais sudasiáticos, o Manifesto Inaugural apresenta o contexto historiográfico latino-americano que proporcionou a revisão de algumas epistemologias previamente estabelecidas nas ciências sociais e humanas, sobretudo devido as novas reconceitualizações na relação entre estado, nação e povo, após as revoluções mexicana, cubana e nicaraguense. Os autores dividem tal conjuntura em três etapas: a primeira, entre os anos 1960 e 1968 ressaltando a revolução cubana como representação “*de una recuperación parcial del impulso hacia la hemergerencia del subalterno*”, as mudanças culturais na *Escuela de Santa Fé* (Argentina), no Cinema Nuevo (Brasil), o *Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográficos* (ICAIC) (Cuba); *el concepto de “cine popular”* (Bolívia), o teatro de criação coletiva (Colômbia) etc. A segunda, entre 1968 e 1979, com os movimentos de contracultura na Europa e EUA, os movimentos feministas, os movimentos negros e indígenas, a introdução do pós-estruturalismo francês, do marxismo gramsciano, dos estudos da Escola de Frankfurt na produção acadêmica latino-americana, proporcionando a crise do marxismo ortodoxo e a revisão dos paradigmas da modernização. E, por fim, a terceira etapa dos anos 1980 com a revolução nicaraguense “importante difusão teórica e prática da teologia da Libertação se converteram em fontes primárias durante esta etapa (Mandieta; Castro-Gómez, 1998, s/p, tradução nossa)<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> Trecho original: “*importante difusión teórica, teórica y práctica de la teología da Liberación se convertirían en fuentes primárias durante esta etapa*” (Mandieta; Castro-Gómez, 1998, s/p).

O próprio cenário político e econômico da época com o final da Guerra Fria, o avanço do neoliberalismo na América Latina, o fim das ditaduras civis e militares no centro e cone sul da América e os 500 anos de rememoração da invasão na América impulsionavam novas demandas para pensar o centro e sul do continente.

Esses três marcos históricos, segundo o *Manifesto*, dizem das mudanças que ocorreram na historiografia da época. Uma outra cronologia histórica que visibiliza a história latino-americana dos povos subalternizados/as na historiografia mundial a partir de uma leitura conceitual própria dos(as) pesquisadores(as) latinos(as). “Quisemos esboçar a relação entre a emergência dos Estudos Latinoamericanos e o problema da conceitualização da subalternidade” (Mandieta; Castro-Gómez, 1998, s/p, tradução nossa), diz o documento.

Todavia, devido as divergências teóricas entre alguns pesquisadores, o grupo desmembrou-se em outubro de 1998 num congresso entre o grupo Sul-asiático de Estudos Subalternos e o grupo latino-americano de Estudos Subalternos na Universidade de Duke. Ramón Grosfoguel, um dos integrantes do congresso, aponta três principais motivos para essa desagregação. O primeiro, quanto a apropriação hegemônica de teorias do norte para analisar realidades do sul global. Devido a maioria dos pesquisadores viverem e trabalharem em universidades dos Estados Unidos da América (EUA), e mesmo que estes tentassem produzir um conhecimento alternativo e radical, “a teoria permaneceu sediada no Norte, enquanto os sujeitos a estudar se encontram no Sul” (Grosfoguel, 2010, p. 456).

O segundo motivo, deveu-se a subestimação das perspectivas étnico-raciais oriundas da região, dando preferência aos pensadores ocidentais pós-estruturalistas/pós-modernos, como Foucault e Derrida, e em outra ala Gramsci e Guha, este último mesmo sendo um intelectual indiano, aderiu a mesma perspectiva dos autores latino-americanos. Para Grosfoguel, “Ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico, traíram o seu objetivo de produzir estudos subalternos” (Grosfoguel, 2010, p. 456).

O terceiro e último motivo dera-se ao considerarem a “subalternidade como uma crítica pós-moderna”, pois, segundo Grosfoguel, é o mesmo que partir de uma “crítica eurocêntrica ao eurocentrismo” (Grosfoguel, 2010, p. 457). Logo, era preciso “transcender epistemologicamente” o canône ocidental, no grupo latino-americano e sudasiático. Não o excluir, pois entendiam que tal ação tratava-se de “uma perspectiva que é crítica em relação ao nacionalismo, ao colonialismo e aos fundamentalismos, quer eurocêntricos, quer do Terceiro Mundo” (Grosfoguel, 2010, p. 457).

Essa mesma crítica foi feita por Walter Mignolo, um dos principais integrantes da rede Modernidade/Colonialidad. Ao analisar o posicionamento de Mignolo, Castro-Gómez e Mandieta (1998) descrevem:

Walter Mignolo aproveita também alguns elementos das teologias pós-coloniais para realizar uma crítica dos legados coloniais na América Latina. Mas, a diferença de Ileana Rodríguez e de outros membros do grupo de estudos Subalternos, Mignolo pensa que as teses de Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhabha e de outros teóricos indianos não deveriam ser assumidas e transferidas para análise do caso latino-americano. Fazendo-se eco das críticas anteriores de Vidal e Klor de Alva, Mignolo afirma que as teorias pós-coloniais têm seu lugar de anunciação nas heranças coloniais do império britânico e que é preciso, por isso, buscar uma categorização crítica do ocidentalismo que tenha seu lugar na América Latina (Castro-Gómez e Mandieta, 1998, s/p, tradução nossa)<sup>62</sup>.

Nos escritos que contemplam essa passagem conflituosa da formulação desse primeiro grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, Ramón Grosfoguel, Walter Mignolo, Santiago Castro-Gómez e Eduardo Mandieta são os autores que mais narram o episódio.

Com o desmembramento desse primeiro grupo, muitos pesquisadores migraram para a rede Modernidade/Colonialidade em 1998, a qual conhecemos até hoje. Walter Mignolo, como já foi mencionado, atribui o trabalho de Aníbal Quijano *Colonialidad y Modernidad/Racionalid*, como texto basilar e fundamental das propostas da nova rede. Pois, nesse artigo, o autor traz uma breve explanação do que é considerado sua principal contribuição ao pensamento descolonial, o debate sobre o colonialismo e a colonialidade, bem como a ideia do conceito de “colonialidade do poder” tão mencionado entre os(as) pesquisadores(as) decoloniais e pela recepção acadêmica.

Um dos primeiros eventos considerado como a formação inicial da rede, aconteceu em Montreal entre julho e agosto de 1998, organizado no Congresso Mundial de Sociologia com o patrocínio da Unidade Regional de Ciências Sociais e Humanidades para América Latina e o Caribe e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)<sup>63</sup>. Como resultante desse simpósio, após um ano e meio de sua realização, foi publicado o livro organizado por Edgardo Lander *La colonialidad del*

<sup>62</sup> Trecho original: “Walter Mignolo aprovecha también algunos elementos de las teorías poscoloniales para realizar una crítica de los legados coloniales en América Latina. Pero, a diferencia de Ileana Rodríguez y de otros miembros del Grupo de Estudios Subalternos, Mignolo piensa que las tesis de Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhabha y otros teóricos indios no debieran ser asumidas y trasladadas sin más para un análisis del caso latinoamericano. Haciéndose eco de las críticas tempranas de Vidal y Klor de Alva, Mignolo afirma que las teorías poscoloniales tienen su locus enuntiationis en las herencias coloniales del imperio británico y que es preciso, por ello, buscar una categorización crítica del occidentalismo que tenga su locus en América Latina” (Castro-Gómez e Mandieta, 1998, s/p).

*Saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas* financiado pelo Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), sendo o primeiro produto dessa rede. Publicaram no livro os autores Enrique Dussel, Walter Mignolo, Fernando Caronil, Arturo Escobar, Santiago Castro-Gomez, Alejandro Moreno, Francisco López Segrera e Aníbal Quijano.

Por ser um evento que tinha como principal pauta o problema do “eurocentrismo” e do “colonialismo” no contexto da América Latina e Caribe, para E. Lander o propósito do simpósio e do livro, visava

[...]recolher incorporando para isso uma perspectiva histórica, os debates latino-americanos atuais a propósito desses assuntos. Num mundo no qual parecem impor-se por um lado o pensamento único do neoliberalismo e, por outro, a fragmentação e o ceticismo da pós-modernidade, quais são as potencialidades que se estão abrindo no continente no conhecimento, na política e na cultura a partir da recolocação destas questões? Qual é a relação destas perspectivas teóricas com o ressurgimento das lutas dos povos historicamente excluídos, como os povos negros e indígenas na América Latina? Como se colocam, a partir destes temas, os (velhos) debates sobre a identidade e tudo o que diz respeito à miscigenação, transculturação e especificidade da experiência histórico-cultural do continente? Quais são hoje as possibilidades (e a realidade) de um diálogo feito a partir das regiões excluídas subordinadas pelos conhecimentos coloniais e eurocêntricos (Ásia, África, América Latina)? (Lander, 2005, p. 7).

Há na apresentação do livro feito por Lander, o desejo de colocar à tona a produção latino-americana no âmbito da história global, porém atrelada a um debate inovador que dá ênfase a uma produção do conhecimento de histórias “vistas de baixo”. Se no âmbito desse contexto de produção do conhecimento de início do século XXI já havia uma historiografia consolidada desde a década de 1990 em torno das pautas minoritárias a partir da História Social e a Nova História cultural, bem como as produções de vários militantes negros e indígenas dos movimentos sociais, os pensadores decoloniais parecem querer inserir uma nova releitura dessa história, atingindo, todavia, a episteme das ciências sociais e humanas.

<sup>63</sup> No prefácio do livro escrito por Francisco López Segrera, o autor relata as experiências dos bastidores para a participação no evento. Em 1997, a partir das conversas dele e de Edgardo Lander com Immanuel Wallerstein, naquele momento Presidente da Associação Mundial de Sociologia, tomaram a decisão de participar do simpósio. A partir deste primeiro encontro, os debates continuaram por um ano e meio de forma virtual, coordenado por E. Lander (Segrera, 2005, p. 6). Desde então, as publicações começaram a multiplicar-se e os intelectuais formaram uma rede de pesquisadores distribuídas por todo o continente. Iniciou-se uma série de eventos, o primeiro em 1999, organizado por Ramón Grosfoguel; no mesmo ano outro em Bogotá, organizado por S. Castro-Gomez no Instituto Pensar da Universidade Javeriana; em 2000, em Binghamton, organizado por R. Grosfoguel e com a colaboração de Catherine Walsh; e em 2021, houve também a fundação da revista *Nepantla* sob a direção de W. Mignolo. Os encontros entre os primeiros integrantes da rede passaram a ser frequentes, elaborando categorias de análises novas, bem como aderindo novos(as) integrantes. Castro-Gómez, S. ***Pensamiento decolonial introducción***. Disponível em: [https://youtu.be/R\\_9k23\\_osOQ?list=PLdAIcTi5JNBHT3xOSIYe-A2G\\_rfsav3le](https://youtu.be/R_9k23_osOQ?list=PLdAIcTi5JNBHT3xOSIYe-A2G_rfsav3le). Acesso em: 10 nov. 2022.

Essa crítica basilar dos(as) autores(as) ao eurocentrismo científico é o que os une em torno da rede.

Se por um lado, desde a desagregação do primeiro grupo, havia uma intenção de aproximar as pesquisas às experiências dos(as) subalternizados/(as) à criação de “epistemologias outras”, essa proposição, segundo alguns críticos da rede, não fora alcançada, como já foi ressaltado com o pensamento de Silvia Rivera Cusicanqui (2019). Para a autora,

criam um novo cânone acadêmico, utilizando um mundo de referências e contrarreferências que estabelece hierarquias e adota novos gurus: Mignolo, Dussel, Walsh, Sanjinés. Dotada de capital cultural e simbólico, graças ao reconhecimento e à certificação dos centros acadêmicos dos Estados Unidos, esta nova estrutura de poder acadêmico se efetiva na prática por meio de uma rede de professores convidados e visitantes entre universidades e pelo fluxo – do sul para o norte – de estudantes indígenas ou afrodescendentes da Bolívia, do Peru e do Equador, que se encarregam de dar sustento ao multiculturalismo teórico, racializado e exotizante das academias (Cusicanqui, 2019, p. 104-105).

Não se pode desconsiderar esse quesito levantado pela autora, no entanto esse tipo de análise homogeneiza os(as) pesquisadores(as) da rede e as práticas acadêmicas, uma vez que a autora desconsidera o engajamento de muitos(as) intelectuais decoloniais na ação política dos movimentos sociais progressistas nas universidades e nos movimentos sociais, como o caso do próprio Quijano, Dussel, Segato, Walsh etc.

De certo, há entre eles perspectivas em comum, como se verá adiante na defesa das teses centrais da rede, mas dada as diferentes formações desses(as) intelectuais, i.e., seus “lugares sociais”, suas opiniões nem sempre são/foram convergentes. A própria crítica que Mignolo faz aos pós-coloniais sudasiáticos quanto ao uso da vertente pós-estruturalistas, não é acatada por alguns decoloniais como Santiago Castro-Gómez, que é um estudioso de Foucault. Nesse quesito, a colocação de Ramón Grosfoguel faz todo sentido ao afirmar que a rede Modernidade/Colonialidade não pode ser entendida como um “grupo”, visto que o termo tem sido utilizado de forma equivocada pois segundo este autor a ideia de um grupo organizado com interesses compartilhados jamais ocorreu (Grosfoguel, 2018, p. 31).

Provavelmente, essa questão não seja algo que impacte as teses centrais estipuladas pelos(os) diferentes pesquisadores(as) da rede, uma vez que há em seus trabalhos defesas convergentes como se verá mais adiante. No entanto, a heterogeneidade da rede, como defende também Santiago Castro-Gómez (2022), deve ser levada em consideração para

que a diversidade de ideias das(os) diferentes pesquisadoras(es) não caia num ideal de “grupo” criado na recepção dos trabalhos que o citam.

Ademais, numa perspectiva abrangente, os próprios decoloniais entendem a origem da rede e suas teses como fluídas, pois elas vão ganhando novos contornos de acordo com a realidade a ser analisada, como propunha Quijano ao estipular o conceito de “colonialidade do poder”. Em memória ao trabalho de Quijano, C. Walsh lembra da opinião do autor numa das reuniões que tiveram, descreve a autora: Como deixou claro nessa reunião, se interesse não era posicionar outro paradigma acadêmico. Era introduzir um conceito, uma ferramenta analítica, uma perspectiva enraizada em uma realidade viva e vivida” (Walsh, 2019, p. 90, tradução nossa)<sup>64</sup>.

Essa propositiva, quando não pensada numa leitura historicizada dos conceitos, pode adentrar numa problemática pouco debatida no meio acadêmico quanto as relações de poder na academia, ou nas palavras de R. Connell, na “geopolítica do conhecimento” (Connell, 2012). No âmbito da recepção de teorias, é preciso levar esse critério em conta, mesmo que o problema não seja a intenção do(a) autor(a) que a estruturou. Logo, o pensamento decolonial, quando fora da sua proposta política, mesmo com a sua contribuição crítica nos diferentes setores sociais (ciência, cultura, educação, política etc.), não está isento de ser um novo cânone acadêmico como salientou Cusicanqui (2021). Aí está o perigo de nomear as práticas sociais numa concepção geral de enquadro “decolonial”. Pois, são conceitos criados dentro de uma rede de pesquisadores(as) e precisam ser historicizados.

Diante desses enquadros que podem ser atribuídos ao pensamento decolonial nas experiências históricas do Sul Global, o próximo passo aqui é pensar: o que compõem os postulados teóricos dos estudos decoloniais? Quais são os principais elementos para entender essa tendência de pensamento? Quais críticas construtivas têm permeado os(as) autores(as) dessa rede? Essa reflexão será baseada em alguns dos(as) autores(as) decoloniais, (os)as que tiveram maior recepção nas pesquisas brasileiras.

#### **1.4.1 “Penso, logo existo” e as teses decoloniais**

---

<sup>64</sup> Trecho no original: “Como hiciste claro en esa reunión, tu interés no era el de posicionar outro paradigma académico. Era, más bien, introducir un concepto, una herramienta analítica, una perspectiva enraizada en una realidad viva y vivida” (Walsh, 2019, p. 90).

O pensamento cartesiano, para os(as) decoloniais é o grande marco que inaugura o pensamento moderno, isso porque a ideia de separação do homem da natureza, do corpo e do espírito fundamentaram justificativas de hierarquização social (raça, classe e gênero) e foram mitos que sustentaram o processo de colonização desde o século XV.

René Descartes, personagem central da crítica dos(as) decoloniais, julgou ter encontrado a “verdade” sobre a “alma” e a verdade sobre “Deus” (o ser perfeito), propiciador da “razão” dos homens. Tal princípio de racionalidade é o que diferenciava o “homem” dos “animais”. Para provar sua tese, do “penso, logo existo”, Descartes se ateuve a sua própria experiência de duvidar das razões que até então aprendera, e afirmou sua tese no seu próprio raciocínio. Diz ele na obra *Discurso do Método*:

[...] examinando com atenção que coisa eu era, e vendo que podia supor que não tinha corpo algum e que não havia qualquer mundo ou lugar onde eu existisse, mas que não podia, no entanto admitir que não existia, e que antes, ao contrário, pelo fato mesmo de por em dúvida a verdade das outras coisas, daí decorria muito evidente e certamente que eu existia – ao passo que, se eu tivesse somente cessado de pensar, ainda que tudo mais que imaginara fosse verdade, nenhuma razão tinha de crer que existia – , por isso reconheci que eu era uma substância cuja essência ou natureza não é outra senão pensamento que, para existir, não tem necessidade de nenhum lugar nem depende de coisa alguma material. **De sorte que este eu, isto é, a alma, pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo e até mais fácil de conhecer que este; e, embora não existisse o corpo, ela não deixaria de ser o que é** (Descartes, 2017, p. 48-49, grifo nosso).

Descartes parte da sua própria experiência subjetiva para chegar à dita “verdade”. Por mais que este afirmasse que seu método era válido para qualquer experiência humana, ele não tinha como intenção ensinar o método como bem conduzir a “razão” de cada ser, só quis demonstrar a maneira como ele conduzira a dele (Descartes, 2017). A princípio, parece que o autor, nessa passagem, abrange uma razão determinista a todos os homens, mas, conforme estipula sua “moral provisória”, entende que há espíritos “mais sensatos” desenvolvedores de métodos lógicos como os “geômetras” e os “matemáticos” (Descartes, 2017).

A forma de pensar cartesiana, faz parte do período no qual o autor se insere, antes do nascimento de Descartes, o próprio colégio no qual este estudara, formado por Inácio de Loyola, colégio *La Flèche*, desenvolvia metodologias de ensino de autorreflexão, i.e., “consciência de si”, visível no método cartesiano. Nesse sentido, pergunta Dussel: será que de fato Descartes foi o primeiro filósofo moderno? Pois, “em todos os momentos do ‘argumento cartesiano’ podem detectar-se as influências dos seus estudos jesuítas”

(Dussel, 2010, p. 349) e um desses estudos esteve baseado na obra do filósofo mexicano Antonio Rubio (1548-1615). Desse modo, “Quem havia de dizer que Descartes estudou a parte dura da filosofia, a Lógica, a Dialéctica, numa obra de um filósofo mexicano!” (Dussel, 2010, p. 349). Com essa tese, Dussel invoca uma geração anterior formuladora do “Ego Cogito”<sup>65</sup> que Descartes não menciona<sup>66</sup>.

Mas porque Descartes é considerado o “primeiro filósofo moderno” entre os decoloniais? Quais são os motivos que fazem da filosofia cartesiana a principiadora das lógicas de exclusão social?

Ao considerar tal tese de Dussel, fica esse paradoxo, o porquê de Descartes ser considerado o principiadador do pensamento moderno. O objetivo aqui não é evidenciar a origem das ideias do método cartesiano, uma vez que demandaria um outro trabalho à parte, mas, tais colocações de Dussel, de certa forma, são fundamentais para articulação da crítica à modernidade a partir do pensamento cartesiano.

A justificativa de Dussel sobre o discurso cartesiano quanto a lógica de exclusão moderna pode ser compreendida nessa passagem:

Essa máquina pura não irá assinalar a sua cor de pele em a sua raça (evidentemente Descartes só pensa a partir da raça branca) nem obviamente o seu sexo (também só pensa a partir do sexo masculino), que são de um europeu (não descreve nem se refere a um corpo colonial, de um índio, de um escravo africano ou de um asiático). A indeterminação quantitativa de toda qualidade também será o início de todas as abstrações ilusórias do “ponto zero” da subjetividade filosófica moderna e da constituição do corpo como mercadoria quantificável com um preço (como acontece no sistema da escravidão ou no do salário no capitalismo (Dussel, 2010, p. 354, grifo nosso).

Na obra o *Discurso do Método*, de fato, não há uma determinação de sujeito à qual Descartes se refere, para além da subjetividade dele mesmo. Mas, este também não descarta a possibilidade de homens de “bom senso” alcançarem a “verdade”. Se tratando

<sup>65</sup> Para além do filósofo mexicano, Dussel também faz referência a influência de Descartes em Agostinho de Hipona. “É assim que leu o Discours de Descartes, Mersenne referiu ao seu amigo a semelhança do seu texto com o de Agostinho no *De Civitate Dei* [...]. Descartes respondeu-lhe que lhe parecia que Agostinho ‘se serviu do texto com um outro sentido do que aquele que eu lhe dei’” (Dussel, 2010, p. 351). A despeito dessa mesma máxima da consciência de si, da experiência ontológica, Aristóteles também é citado como também inspirador de Agostinho. Parece que essa ascendência de ideias em torno da racionalidade como algo superior, desmistifica a originalidade primeira do pensamento de Descartes, e faz parte da concepção de autores passados de uma linhagem de pensadores eurocêntricos.

<sup>66</sup> O filósofo Paul Chambers da *Universidad Autónoma Latino Americana* (Colômbia) no seu artigo *Epistemología y política: una crítica de la tesis de la “colonialidad del saber”* (2019) faz uma crítica contrária ao posicionamento das/os decoloniais para com os pensadores europeus. Segundo o autor, as críticas decoloniais são “infundadas”. No que diz respeito a Descartes, o autor considera as críticas de Dussel sem rigor filosófico, pois não demonstra a conexão entre a epistemologia de Descartes, o colonialismo e a colonialidade. Diz ele, “*los pensadores decoloniales insisten em que Descartes era um pensador arrogante, com pretensiones imperialistas*” (Chambers, 2019, p. 78).

de uma sociedade sexista em que a mulher não podia alcançar postos na ciência, faz todo sentido a colocação de Dussel. A despeito dos demais “homens” de outras culturas ou civilizações, os indícios que aparecem nos escritos cartesianos, podem ser associados a hierarquização racial, conforme a citação abaixo.

Mas tendo aprendido desde o colégio que nada se pode imaginar de tão estranho e de tão pouco crível que não houvesse sido dito por algum filósofo; e mais concluindo, das minhas viagens, que todos que têm sentimentos contrários aos nossos nem por isso são bárbaros ou selvagens, e que muitos, tanto quanto nós, usam da razão; e havendo considerado que um mesmo homem com o seu próprio espírito desde que passe a infância entre franceses ou alemães, torna-se diferente do que o seria se sempre houvesse vivido entre chineses ou canibais. (Descartes, 2017, p. 36, grifo nosso).

Tal passagem confirma o que fora levantado por Dussel. Descartes afirma haver uma hierarquia entre os europeus, o “nós” (franceses e alemães) e os “demais”, representado pelos chineses e canibais. Quanto aos “canibais”, ele não faz referência se são indígenas, africanos ou qualquer outro povo, mas considerando o contexto da época e como a literatura europeia referia-se aos povos do “Novo Mundo”. Nesse caso, Descartes provavelmente poderia fazer alusão aos “índios”.

Os demais pesquisadores(as) decoloniais como Quijano, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Rita Segato etc. não diferem da crítica dusseliana. Quijano, por exemplo, afirma que a diferenciação da ideia entre “corpo e não-corpo” na experiência humana é virtualmente universal à história da humanidade, entre as civilizações historicamente conhecidas, bem como a co-presença dos dois elementos como dimensões não separáveis do ser humano. As mudanças ocorreram a partir do debate cristão não resolvido da ideia da primazia da “alma” sobre o “corpo”. E posteriormente, foi radicalizado com o dualismo cartesiano.

Sem essa objetivização do corpo como natureza de sua expulsão do âmbito do espírito dificilmente teria sido possível tentar a teorização científica do problema da raça, como foi o caso do Conde de Gobineau (1853-1857) durante o século XIX. Dessa perspectiva eurocêntrica, certas raças são condenadas como inferiores por não serem sujeitos racionais. São objetos de estudo, corpo em consequência, mais próximo da natureza. em certo sentido, isto os converte em domináveis e exploráveis. de acordo com o mito do estado de natureza e da cadeia do processo culmina na civilização europeia, algumas raças –negros (ou africanos), índios, oliváceos, amarelos (ou asiáticos) e nessa sequência– estão mais próximas da “natureza” que os brancos. somente desta perspectiva peculiar foi possível que os povos não-europeus fossem considerados, virtualmente até a segunda guerra mundial, antes de tudo como objeto de conhecimento e de dominação/exploração pelos europeus (Quijano, 2005, p. 129).

Esse é o princípio da classificação racial do mundo, segundo Quijano, que delimitou quem é “superior” e “inferior” na lógica racial europeia. As origens dos problemas atuais vinculam-se a esses pressupostos estabelecidos do passado.

Contudo, pensar a decolonialidade está para além dessa análise histórica epistemológica. Reconhecer, investigar, nomear não muda as estruturas hierárquicas da sociedade, mas é de suma importância para desestruturar formas de pensamento de hieranquização social, racial e cultural., que permeiam o imaginário social. Atualmente, os estudos feministas decoloniais, grupos LGTQIAPN+ e os diversos movimentos sociais negros brasileiros e indígenas, são os grupos que melhor têm direcionando “atitudes decoloniais” na teoria e na prática, na luta por políticas públicas e na inserção de instituições de poder nas universidades, nos partidos políticos, nas empresas privadas, nas escolas, etc., dando continuidade as lutas políticas anteriores ao século XXI. Nesse quesito, como afirma Quijano, não pode haver pensamento decolonial sem luta política, em conjunto com os movimentos sociais (Segato, 2021). Nesse sentido, os trabalhos das feministas decoloniais que compõem a rede, desempenham na prática essa luta, como abordado no tópico a seguir.

### 1.5. Generificação da decolonialidade

Até aqui enfatizou-se os trabalhos dos autores, já que a maioria dos integrantes da rede são do sexo masculino, e também são os mais citados nas pesquisas desenvolvidas no Brasil. Este é um ponto crítico que se percebe no cerne da criação da rede. Ao relatar tal problema, Catharine Walsh deixa isso evidente num dos seus artigos em homenagem a Quijano após seu falecimento em 2018.

Claro, em todas estas discussões do coletivo ao longo de muitos anos, nem sempre estivemos de acordo. Recuerdo una reunión ali por 2003, com a presença da maioria de homens, como sempre tem sido, na qual Freya Schiwy e eu, as únicas mulheres presentes, tentávamos abrir uma discussão sobre gênero, e argumentaste, quase aos gritos, que o assunto era sexo, não gênero. Dada nossa insistência terminaste a reunião gritando “SEXO, SEXO, SEXO!”. Alguns anos mais tardes, inclusive a partir de discussões com María Lugones, começaste a reconsiderar, e, inclusive, a enfatizar que a colonialidade do poder não é um marco fechado e acabado que pretende descrever todas as formas modernas/coloniais de poder e dominação existentes. Também deixou claro que a colonialidade não era propriedade sua (Walsh, 2019, p. 90-91, tradução nossa)<sup>67</sup>.

<sup>67</sup> Trecho original: “Claro, en todas estas conversaciones del colectivo a lo largo de muchos años, no siempre estuvimos de acuerdo. Recuerdo una reunión allí por el 2003, de mayoría hombres como siempre há sido, en la cual Freya Schiwy y yo, las únicas mujeres presentes, intentábamos abrir una discusión sobre

Para além de sua admiração e importância dada ao autor, é possível perceber pela narrativa de Walsh o problema de entendimento das questões de gênero na formação da própria rede, algo que irá ser repensado por Quijano ao longo de sua carreira através da inserção das mulheres. Eis aí o porquê de Lugones o denominar sexista.

Mas, atualmente, são muitas as autoras que compõem a rede, além de Maria Lugones, Catharine Walsh e Rita Segato as mais citadas na historiografia brasileira, também há Zulma Palermo, Linda Martín Alcoff, María Eugenia Borsani, Yuderkys Espiñosa Miñoso, Freya Schiwy, Ochy Curiel etc... Quando citadas nos trabalhos acadêmicos, quase sempre, são atreladas apenas a discussão de “gênero”, evidentemente, por abordarem o tema. Mas, como ressalta R. Segato, tal conceito não pode ser considerado um “tópico especial” dentro da crítica decolonial ou como um aspecto do padrão colonial de dominação, mas sim uma categoria teórica e epistêmica capaz de iluminar todas as outras transformações impostas à vida comunitária pela nova ordem colonial-moderna (Segato, 2021), assim como o conceito de “colonialidade do poder/saber/ser”.

Ao que parece, são elas, nas suas respectivas temáticas de trabalhos, que tornam empíricos os postulados teóricos basilares da rede hoje. Isso porque, são elas que têm formulado projetos de decolonização com comunidades subalternizadas. Se nos escritos dos decolonialistas a questão de gênero não é complexificada na descrição de fatos históricos, colocada de maneira genérica, intrínseca à lógica da colonialidade do poder, são as feministas decoloniais que complexificam e trazem à tona os fatos históricos que entrelaçam ou interseccionam as questões de gênero, a raça e a classe, colonialidade originadas a partir do “sistema moderno-colonial de gênero”.

Rita Segato, por exemplo, pouco apropriada pelos(as) pesquisadores(as) que integram nosso corpus documental, tem enorme relevância neste debate.<sup>68</sup> Segato é uma

---

*género, y argumentaste, casi a los gritos, que el asunto era sexo, no género. Ante de nuestra insistencia, terminaste la conversación gritando “SEXO, SEXO, SEXO!”.* Ya, algunos años más tarde, inclusive a partir de discusiones con María Lugones, empezaste a re-considerar, e, inclusive, a enfatizar que la colonialidad del poder no es un marco cerrado e acabado que pretende describir todas las formas modernas/coloniales de poder y dominación existentes. También hiciste claro que la colonialidad no era propiedad tuya” (Walsh, 2019, p. 90-91).

<sup>68</sup> Rita Segato é uma antropóloga argentina reconhecida e premiada internacionalmente pelos trabalhos acerca do feminismo e violência contra as mulheres. Atuou como professora da Universidade de Brasília (Unb) entre 1985 e 2010, sendo também coautora da primeira proposta de cotas para educação de negros/as e indígenas na educação superior no Brasil. Segato trabalhou como perita antropóloga em diversos casos de violência contra mulheres em comunidades indígenas (Guatemala e México). É titular da Cátedra Unesco de Antropologia e Bioética e coordenadora da Cátedra Aníbal Quijano do Museu Reina Sofia, na Espanha (Segato, 2021).

das poucas antropólogas que atua na rede, mas seus trabalhos sobre a colonialidade de gênero a partir das comunidades indígenas têm desarticulado perspectivas abrangentes em torno da historicidade dos diferentes povos originários. Primeiro, porque a sua concepção de uma “antropologia por demanda” reverte uma ideia de pesquisa forjada pelo seu próprio espaço de formação acadêmica, que segundo ela, abrange uma perspectiva eurocêntrica ou antropologia com bases eurocentradas com a “colonialidade do saber”. A ideia de uma “antropologia por demanda” diz respeito a uma antropologia sujeita às demandas daqueles e daquelas que antes haviam sido objeto de nossa observação, mas nessa sua concepção, ditam suas demandas para estipulação de novos métodos que são teorizadas, deliberados e inscritos no discurso teórico pelo(a) antropólogo(a) (Segato, 2021).

Mas, onde sua concepção é atravessa pela decolonialidade?

Para além de ser próxima a Quijano, R. Segato utiliza seu conceito de “colonialidade do poder” como forma de analisar as relações de opressão de gênero ao longo da história dos diferentes povos a qual ela pesquisou no “mundo aldeia”. A relação que a autora faz entre o “patriarcado comunitário de baixa intensidade” e o “patriarcado colonial-moderno de alta intensidade” descreve a implicação da violência que o sistema colonial-moderno gerou e gera nas comunidades indígenas até hoje. Comunidades estas que já tinham relações de gênero hierarquizadas, mas foram intensificadas com a “intrusão colonial”, dado o “olhar pornográfico” sobre o corpo pelo colonizador, que entendia “sexo como norma”, i.e., a invenção de valores para cada sexo (homem/mulher).

No seu livro *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda* (2021)<sup>69</sup> é possível perceber a importância que a autora remete aos estudos

---

<sup>69</sup> No prefácio à edição brasileira Rita Segato deixa evidente “assombro”, diríamos negligência, com o mercado editorial brasileiro quanto a publicação dos seus trabalhos durante sua permanência como pesquisadora/docente na Universidade de Brasília (UnB) durante 35 anos. Diz ela: “É curioso, assombroso, eu diria, que tanto o compêndio de ensaios que aqui apresento, cuja primeira edição é de 2013, como os livros de minha autoria que seguirão em sequência cheguem, somente agora, ao Brasil, graças ao empenho da editora Bazar do Tempo. Descrevo a circunstância como assombrosa porque, para ser franca, todos os seus textos foram concebidos a partir de minha longa estadia de mais de 35 nos como pesquisadora e docente numa universidade brasileira” (Segato, 2021, p. 9). A partir desse depoimento, podemos relacionar também a publicação da sua obra com a emergência das correntes de pensamento pós-colonial, decolonial e críticos/as à historiografia eurocêntrica as produções acadêmicas no Brasil. As dificuldades de publicação que autora apresenta, também exemplificam a dificuldade de setores mais conservadores das academias brasileiras em recepcionar trabalhos de intelectuais militantes e descoloniais do tempo presente, que lidam com a temática da colonialidade e dos/as povos subalternizados e em perspectiva de gênero. No mais, quanto mais se aborda fatos apenas do passado longínquo, a chance de mexer com privilégios de uma determinada classe opressora minimiza-se. Mas quando os próprios corpos do presente descrevem suas narrativas, são taxadas como narrativas “identitárias” ou “militantes”, não históricas. Desse modo, isso explica a negligência do trabalho de R. Segato no mercado editorial brasileiro, e a dificuldade de inserção de pensadoras/es críticas anticoloniais no campo da História. Todavia é algo que nos últimos anos, dada a inserção das leis de ações afirmativas e das leis para o ensino de História, tem mudado aos poucos.

decoloniais, sobretudo ao dedicar um ensaio aos trabalhos de Aníbal Quijano, o impacto deste autor no pensamento crítico nas ciências humanas e sociais.

Aníbal Quijano demonstrou que racismo não é xenofobia, não é etnicismo, mas algo de outra ordem. Isso porque a raça resulta da biologização da desigualdade no ambiente da colonialidade/modernidade. Estendendo a proposição de Quijano, entendemos que gênero, como distribuição de posições desiguais na ordem patriarcal, também resulta da biologização da hierarquia. Aqui, gênero e raça colonial-modernos e a ciência cartesiana combinam-se para produzir a metafísica das posições em termos de uma “biologia” de gênero e raça; resultam, portanto, da biologização da ordem hierárquica já existente na ordem pré-colonial e pré-estatal precedente, mas sem essa dimensão substantivada (Segato, 2021, p. 27, grifo meu).

Segato, portanto, “estende” a proposição de Quijano à sua análise de gênero com o mesmo fundamento à crítica ao pensamento cartesiano. Numa perspectiva distinta de Lugones ao pensamento quijaniano, Segato “estende” ou abrange a concepção de “colonialidade do poder” em torno da questão de gênero ao relacionar com a ideia de “raça” para entender a biologização hierárquica. Numa via mais apologética, a autora vê a teoria de Quijano como um giro paradigmático científico, como ela mesmo disse: “No meu caso particular, não tenho dúvidas de que existe *um antes e um depois* da leitura de Quijano” (Segato, 2021, p. 21, grifo da autora).

Já a filósofa argentina, Maria Lugones, é uma outra pesquisadora central nos estudos decoloniais da rede e alarga o conceito de “colonialidade do poder” com seu conceito “sistema-colonial de gênero”, como foi visto anteriormente. Assim como as demais autoras decoloniais, Lugones é uma crítica do feminismo branco universal. Segundo a autora, os marcos analíticos com os feminismos de “mulheres de cor” dos EUA, os feminismos de mulheres do Terceiro Mundo e das versões feministas das escolas de jurisprudência *Lat Cit y Critical Race Theory* têm enfatizado o conceito de “interseccionalidade” e demonstrado a exclusão histórica e teórica das mulheres não-brancas das lutas libertárias do feminismo branco cooptado pelo conceito de “Mulher” (Lugones, 2008).

Assim como Walsh, Lugones foi uma leitora de Paulo Freire e agiu na prática decolonial. Com suas parcerias, fundou a *Escola Popular Norteña* em Valdés no Novo México, acercando-se também em conhecer comunidades indígenas, o que a fez se voltar na ideia de “Mulheres de Cor” e entender essas comunidades como desestruturadoras da colonialidade (Feminías, 2021).

Sua experiência no coletivo decolonial, deu-se por meio de Quijano. Lugones conheceu Quijano na Universidade de Binghamton em Nova York, onde lecionou no programa de Estudos sobre Mulheres, Gênero e Sexualidade, logo, Quijano percebeu a sofisticação de seu pensamento, e aderiu a contestação da sua tese ao conceito de “colonialidade do poder” num artigo publicado em 2006, o que significou uma epifania para sua própria teoria (Bidaseca, 2021).

Já Catherine Walsh, desenvolvedora do conceito de “interculturalidade crítica” e da ideia de uma “pedagogia decolonial”, também criadora do programa de doutorado em Estudos Culturais Latino-americanos da Universidade Simón Bolívar, é uma outra autora que compõe a rede. Sua concepção de “interculturalidade crítica” é resultante da sua participação nos movimentos indígenas e afrodescendentes no Equador, bem como da sua participação na assessoria da Assembleia Constituinte no Equador (2007-2008) sobre os direitos afroequatorianos e o Estado intercultural e plurinacional, além da sua participação em vários governos alternativos locais (Matos; González, 2019).

Walsh toma como base para sua elaboração teórica de “interculturalidade crítica” os estudos culturais influenciados sobretudo por Stuart Hall e a Escola de Birmingham (E.P. Thompson, Richard Hoggart e Raymond Willians); o “pensamento outro” de A. Khatibi sobre “questionar a negação histórica da existência dos não-europeus”; a concepção de “colonialidade do poder” de A. Quijano acerca “reconstrução radical do ser, do poder e do saber”; e o “pensamento de fronteira” de Fanon e Mignolo sobre a concepção de “tornar visíveis outras lógicas históricas” e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica<sup>70</sup>. Ela considera que “o programa de investigação MC”<sup>71</sup> pode ser caracterizado como uma virada epistemológica no século XXI” (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 3). Sua tese alia-se a desses autores ao entender que a cultura está intimamente entrelaçada com o político, social, econômico, ético e epistêmico (Walsh, 2010). Nesse sentido, para além da luta por transformações políticas, a autora entende que “nomear também é lutar” (Walsh, 2010, p. 11), defesa que alude sua prática na universidade com a criação do doutorado em estudos culturais como forma dos próprios povos subalternizados analisarem suas práticas, para além da narrativa eurocentrada. Seu interesse pelos estudos

---

<sup>70</sup> No artigo, a autora também cita demais intelectuais importantes nas lutas sociais e nos movimentos políticos epistêmicos na décadas de 1960 e 1970 como Dussel, Hinkelammertm Leonidas Proño intelectuais na teologia da libertação; Paulo Freire, parceiro intelectual da autora, com a pedagogia do oprimido; Fals Borda, Bonfil Batalla; Pablo González Casanova e Silvia R, Cusicanque, com a concepção do colonialismo interno; e os projetos de pensamento de-colonial de Fanon, Cesaire, Zapata, Quintín Lame, Fausto Reinaga etc. (Walsh, 2010)

<sup>71</sup> Modernidade/Colonialidade (MC).

decoloniais, segundo a própria autora, dá-se pelo objetivo de que estes evidenciam pensamentos, práticas e experiências que tanto no passado quanto no presente, tem-se esforçado por desafiar a matriz colonial de poder e dominação, por existir apesar dela (Walsh, 2010).

A importância que Walsh dá aos estudos acadêmicos para nomear as práticas dos subalternizados(as), diz sobre a importância da academia na luta político-social. Se a academia tem suas amarras eurocentradas e elitistas, Walsh adentra na luta contrária, mesmo afirmando que a academia é apenas uma parte do processo de descolonização. Nesse sentido, a autora reflete a importância de “nomear” na ação teórica, algo relevante para pensar esta pesquisa, i.e., pensar o campo da Teoria da História na luta política. Com isso ela também adentra a seu outro conceito de “pedagogia decolonial”, uma educação que visa a interculturalidade, a lógica de pensamentos-outros e o pensamento de fronteira, uma forma de tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar.

Até aqui, foram citados os(as) autores(as) decoloniais que mais aparecem nas pesquisas realizadas no Brasil e apresentados os debates centrais envolvidos a alguns dos seus conceitos. Traçou-se, portanto, uma perspectiva panorâmica da criação da rede Modernidade/Colonialidade, descrevendo os diferentes pesquisadores(as) que deram corpo aos postulados teóricos do pensamento decolonial. Mas, o como essas ideias têm sido recepcionadas e apropriadas no Brasil, especialmente pelo campo da pesquisa histórica é o um dos objetivos específicos que adensa esta pesquisa no próximo capítulo. A participação da historiografia brasileira nos movimentos atuais “decolonialistas” entendida aqui como “uma decolonialidade à brasileira”, pode-se mostrar os movimentos de lutas sociais atuais contrários a colonialidade do poder, do ser, do saber, analisadas a partir dos(as) historiadores(as) brasileiros(as). A História, e precisamente aqui, a Teoria da História, uma área ainda conservadora na desconstrução de cânones<sup>72</sup>, terá reflexão central, pois como

---

<sup>72</sup> Para Fernanda R. de Miranda e Marcello M. de Assunção (2022), “Os debates mais contemporâneos sobre a formatação de “histórias indisciplinadas” (Avila, 2018; 2019) e do chamado “giro ético-político” (Araujo y Rangel, 2015; Rangel, 2019) têm levado os historiadores brasileiros a pensarem gradativamente na importância da “diferença” enquanto elemento constitutivo para a reescrita da história que de fato rompa com o tempo “vazio e homogêneo” (Benjamin, 1987) da história disciplinada e a “indiscipline” por meio de uma radical pluralidade de tempos e abordagens. Entretanto, a produção de coletâneas, eventos e produtos culturais associadas a estas reflexões ainda estabelecem esta noção de “diferença” em um nível muito abstrato, não discutindo explicitamente o papel da racialidade nesta reescrita do cânone e nem mesmo incorporam ainda em sua totalidade um debate mais profundo sobre a *geopolítica do conhecimento*, oriunda de tradições latino-americanas ou/e afrodiáspóricas ou de campos do conhecimento como as teorias feministas<sup>10</sup> e queer (Miranda; Assunção, 2022, p. 208). Desse modo, a área de teoria da história não preenche o vazio dos conceitos, ainda que haja produções historiográficas a partir das histórias reais de grupos racializados e dissidentes, fator que pode mexer nos privilégios de muitos(as) intelectuais da área.

lembrou Walsh “nomear também é lutar”. Na historiografia brasileira contemporânea, onde os focos de produção eurocêntricos têm sido desmontados e criticados, o pensamento decolonial, dentre outras vias de pensamento intelectual que será tratado em conjunto, têm sido de grande contribuição política, social e cultura, e os trabalhos acadêmicos que analisamos, apontam para isso, como se verá a seguir.

## CAPÍTULO 2

### PERSPECTIVAS DECOLONIAIS EM TORNO DAS TESES E DISSERTAÇÕES NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA (2013 – 2023)

A escolha teórica está determinada pelos interesses próprios dos objetivos históricos perseguidos por quem pesquisa e será sempre, por isso mesmo, uma escolha teórico-política que precede a própria pesquisa, esta, sim, pautada pela objetividade (Segato, 2021, p. 18)

Nos últimos 11 anos foi possível identificar na historiografia brasileira a inserção do pensamento decolonial como mais uma via teórico-política que tem abarcado os problemas consequentes do processo colonial. Por meio da recepção da reflexão desses autores(as) latino-americanos(as), os(as) pesquisadores(as) brasileiros(as) têm dado novas releituras para o conceito de “decolonialidade” e inserido perspectivas anticoloniais de pensadores(as) brasileiros(as) nessa seara conceitual<sup>73</sup>.

Nosso objetivo nesse capítulo é narrar e analisar essas interpretações e fusões em torno ao potencial agregador da categoria da decolonialidade, aqui entendida como uma dimensão do metaconceito de “decolonialidade à brasileira”. Em diálogo com as fontes, identificamos que o debate sobre decolonialidade, no campo da História, está intrinsecamente relacionado às questões de raça, gênero e classe, imbricadas nas pesquisas sobre História da Historiografia, Teoria da História, Ensino de História e História Indígena.

Tem-se, portanto, uma grande diversidade de áreas e de formas de abordar a decolonialidade, o que inviabiliza analisar cada uma delas detalhadamente e em profundidade. Frente a essa dificuldade, optamos por enfatizar as abordagens que tratam, especificamente, do “pensamento decolonial”. Logo, este capítulo tem por objetivo analisar, mediante o estudo de teses e dissertações (acadêmicas e profissionais), como o pensamento decolonial tem sido abordado nas pesquisas no campo da História, no Brasil. A partir daí elaboramos perguntas como: quais temáticas têm sido mais pesquisadas(as)? Como têm sido articuladas as dimensões política e acadêmica da decolonialidade entre as

---

<sup>73</sup> Do total de pesquisas que foram catalogados no Catálogo da CAPES e das revistas acadêmicas de história, o primeiro trabalho a ser defendido data do ano de 2013. A dissertação de Edilson Carlos Costa Correia, *O Novo Cine Latinoamericano a Partir de uma Perspectiva Intercultural Decolonial: “Terra em Transe”, “Memórias Del Subdesarrollo” e “La Sangre Del Cóndor”*, orientada pelo prof. Elias Nazareno na Universidade Federal de Goiás. Considero o prof. Elias Nazareno como um dos principais divulgadores do pensamento decolonial na historiografia brasileira atualmente. Dentre as teses e dissertações que foram catalogadas nos trabalhos ele aparece em cinco trabalhos (uma tese e quatro dissertações acadêmicas).

diferentes interpretações e ações presentes nos trabalhos analisados? Em suma, qual(quais) o(s) perfil(s) dessas pesquisas?

A hipótese é que há diferentes compreensões do significado de “decolonialidade”, o que reforça o argumento de que existe uma decolonialidade à brasileira, marcada pela abertura semântica e pelo potencial agregador de experiências e epistemologias plurais. Como veremos, muitos(as) pesquisadores(as) têm mobilizado a decolonialidade em sentido amplo, isto é, uma acepção de decolonialidade “que abarca a longa tradição de resistência das populações negras e indígenas”, que remontam ao século XVI e se estendem até os dias atuais. Sem pararem por aí, esses(as) pesquisadores(as) têm, ao mesmo tempo, articulado esse sentido amplo de decolonialidade ao seu sentido restrito, que se refere ao conceito “elaborado pelo grupo de investigação da modernidade/colonialidade” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p. 9). Contudo, e isso é o mais importante, ao realizarem essa articulação entre os sentidos amplo e restrito de decolonialidade, esses(as) pesquisadores(as) alargam o alcance do “pensamento decolonial”, na medida em que associam a decolonialidade ao pensamento de intelectuais negros(as) e indígenas brasileiros(as), ainda que tais intelectuais não tenham quaisquer vínculos com o grupo Modernidad/Colonialidad. Por fim, entendemos que esse movimento de articulação entre os sentidos amplo e restrito de decolonialidade, somados à associação entre “pensamento decolonial” e pensamento de intelectuais negros(as) e indígenas no Brasil é também uma “atitude decolonial” (Maldonado-Torres, 2019), isto é, uma forma de ação diretamente relacionada ao projeto acadêmico-político da decolonialidade, com propósitos de enfrentamento da colonialidade do poder, do saber e do ser, com vistas ao desenvolvimento de estratégias de transformação da realidade.

A ideia de “atitude decolonial” desenvolvida por Maldonado-Torres é uma releitura de Frantz Fanon sobre sua obra *Pele Negra, Máscaras Brancas* acerca das práticas anticoloniais, que estão no ato da luta política em contraversão a uma luta abstrata mediante apenas o discurso. Para o autor,

[...] *Pele negra* oferece uma rota analítica dupla por meio da qual o autor reflete sobre atitudes enquanto também descreve o drama do processo pelo qual ele rompe com a atitude antinegra da colonialidade moderna e emerge como um pensador e escritor. *Pele negra* é menos um livro sobre sujeitos negros e mais uma narrativa catalizadora com dimensões poéticas, analíticas e performativas, que busca ilustrar a profundidade da colonialidade como um problema e, em contrapartida, animar a formação de uma atitude decolonial e gerar a ideia de decolonialidade como um projeto. Entender o drama doloroso na busca pela

atitude certa toma o lugar da obsessão por métodos. A partir dessa perspectiva fanoniana, a atitude é mais fundamental que o método.

[...] Enquanto método define a relação entre um sujeito e um objeto, atitude refere-se à orientação do sujeito em relação ao saber, ao poder e ao ser (Maldonado-Torres, 2019, p. 45, grifo nosso).

Sobre a concepção ampla do conceito de decolonialidade, esta opera na mesma instância do que propõe Quijano quando desenvolveu o conceito de “colonialidade do poder”, que pode ser mobilizado para pensar diferentes realidades históricas colonizadas. Para C. Walsh (2019), ao descrever reuniões com Quijano em um livro publicado em 2019, após a morte do intelectual peruano, relata que este não queria estipular um novo paradigma acadêmico, mas introduzir uma ferramenta analítica, uma perspectiva enraizada que desse conta da realidade viva e vivida. E, também insistia em dizer que a decolonialidade não era propriedade sua. É aberta. E pode haver interferências para novas reflexões, considerações, expansões acerca dos múltiplos padrões, formas, eixos, corpos e rostos, que estão em constante processo de reprodução, reconstrução e adiverz (Walsh, 2019, p. 90-91, tradução nossa)<sup>74</sup>.

Nesse sentido, não há uma singularidade que caracterize uma única experiência humana num determinado espaço e tempo como “decolonial”, pelo contrário, há várias experiências que ao longo da história podem ser denominadas nessa categoria.

Deste modo, entendemos o conceito de “decolonialidade” numa perspectiva metaconceitual, por sua abertura semântica e agregadora, bem como suas múltiplas formas operacionais, como já ressaltamos anteriormente e apresentaremos nas pesquisas.

Todavia, há que ter uma certa preocupação em não banalizar o conceito a ponto dele se tornar hegemônico na nomeação de experiências e fatos históricos. Isso por vezes, retira a historicidade da trajetória de diferentes pensadores(as), militantes, personagens, atos históricos dentro de um contexto histórico próprio. O problema que aqui queremos mencionar é que em certos casos, alguns(as) personagens históricos acabam por perder sua historicidade dentro de um movimento social já nomeados e que por vezes desenvolvem seus próprios conceitos para pensar a realidade histórica local. Exemplo, as várias

---

<sup>74</sup> Trecho original: *Ensayos en torno a la colonialidad del poder*: “Como hiciste claro en esa reunión, tu interés no era el posicionar otro paradigma académico. Era, más bien, introducir un concepto, una herramienta analítica, una perspectiva enraizada en una realidad viva y vivida. [...] También hiciste claro que la colonialidad no era propiedad tuya. Es abierta. Invita a ser usada. E invita a intervenir en ella, decías. Provoca: consideraciones, reflexiones y expansiones de sus alcances y de su operatividad. Y urge atención a sus configuraciones en curso, emergentes y nuevas; y a los múltiples patrones, formas, ejes, cuerpos y caras de la colonialidad que están en permanente proceso de reproducción, re-construcción y re-agudización (Walsh, 2019, p. 90-91).

referências a Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento como autoras decoloniais, se atreladas apenas a perspectiva decolonial, corre-se o risco de invisibilizar suas histórias e o processo de formulação de seus próprios conceitos e, portanto, a própria singularidade da historiografia brasileira a partir do Pensamento Negro Brasileiro na qual elas estão inseridas.

Nesse sentido, entendemos que, uma coisa é aproximar os debates desses diferentes intelectuais militantes e lê-las numa ótica política ideológica na prática de “atitudes decoloniais”, outra coisa é afirmá-los, sem nenhuma historicidade, como autoras “decoloniais”, que por vezes soa um sentido “decolonialidade restrita”, ou seja, com colocações “tal qual elaborado pelo grupo de investigação da modernidade/colonialidade (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p. 9), pois para além de uma rede de pesquisadores(as) que têm um projeto político-ideológico importante para o Sul global, entendemos também que a decolonialidade, no âmbito da pesquisa empírica, disputa seu lugar no campo acadêmico e, por isso, quando o uso do conceito se torna vulgarizado, corre-se o risco de invisibilizar outras correntes ou sujeitos do pensamento histórico subalternizados (as).

No plano metodológico, a trajetória me é familiar, pois é um caminho que desenvolvo desde a pesquisa de mestrado, conforme descrito na introdução. O trabalho dá-se com dados obtidos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, bem como levantamento de artigos em revistas acadêmicas e eventos pelos sites do campo da História com o uso de filtro ou palavras-chave. Mas, é importante ressaltar que foi um caminho que tive como referência a pesquisa de mestrado do prof. Willian C. Cipriani Barom (UFPR)<sup>75</sup>.

Por catalogar as fontes (teses e dissertações) a partir de um banco de dados já organizado (Catálogo da CAPES), parti do princípio de que a minha organização temática e temporal também é uma base singular própria, pois “fazer base de dados em história tem sua própria história” (Gil, 2015, p. 31). Nesse sentido, dialogo com o trabalho de Tiago Gil (2015) *Como se faz um banco de dados (em História)* no qual apresenta um debate historiográfico acerca dos princípios e desenvolvimento da história digital no trabalho do(a) historiador(a). Destarte, nossa intenção não é trabalhar com a temática da história

---

<sup>75</sup>Barom analisou pesquisas entre 2001 e 2009, eu dei continuidade a pesquisa dele, pensando a recepção da didática da história rüseniana, entre 2010 e 2017, na historiografia brasileira. Antemão, agradeço ao autor pela sua disponibilidade em compartilhar na época uma bibliografia interessante para minha dissertação. Ver: BAROM, Wilian. C. **Didática da História e consciência histórica: pesquisas na pós-graduação brasileira (2001-2009)**. 2012, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. 2012.

digital, nem traçar uma reflexão sobre análise quantitativa ou serial de dados históricos a partir de correntes historiográficas, mas por utilizarmos banco de dados já construídos, e organizar uma leitura da recepção do pensamento decolonial na historiografia brasileira a partir dos dados disponibilizados no meio digital, que de certa forma, com mecanismo de procura e palavra-filtro facilita a investigação, pois fora esse procedimento que fiz no site da CAPES.

Como afirma Gil (2015), “classificar é parte do trabalho do historiador” (Gil, 2015, p. 21). Concordo também com o autor ao dizer que, “Um banco de dados é quase uma forma de narrativa histórica. Ele obedece, perfeita ou imperfeitamente, aos preceitos e às concepções de mundo (e, dentro desses, das opiniões sobre o problema de pesquisa) do pesquisador” (Gil, 2015, p. 11). E por isso, reorganizamos os dados desta pesquisa em tabelas e gráficos para dar outro ângulo à ela e possa proporcionar novas reflexões aos futuros leitores(s).

Nesse sentido, montei o catálogo desta tese por divisões temáticas, que está para além da temática central sobre decolonialidade, separamo-las em subtemas como: pensamento decolonial, teoria da história e história da historiografia; pensamento decolonial, ensino de história africana e afro-brasileira, pensamento decolonial e ensino de história indígena; e pensamento decolonial e as questões de gênero. Estes subtemas compõem os tópicos deste capítulo.

Durante esse processo de reflexão metodológica, também me ative a tese de Muryatan Barbosa (2012) *A África por ela mesma: a perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO)* na qual trabalha com uma produção acadêmica quantitativamente relevante, pois trata de uma coletânea de oito volumes totalizando mais de oito mil páginas. O autor também cria categorias históricas, temporais e metodológicas para avaliar a, escolhendo alguns artigos com fonte<sup>76</sup>. Mediante esse trabalho, foi possível refletir e restringir o campo de escolha dos trabalhos acadêmicos desta pesquisa, bem como na criação e divisão de subcategorias analíticas e temáticas como já mencionamos.

---

<sup>76</sup> Na tese de Muryatan Barbosa o que foi importante para esta pesquisa diz respeito a metodologia do autor. Por se tratar da análise de uma obra extensa e de uma temporalidade de “longa duração” que abrange diferentes pesquisas que vão desde a antiguidade africana até o século XX, o autor classificou os artigos conforme a narrativa que fora apresentada pelos(as) autores(as) intrínseco a “perspectiva africana”. Ele constatou que essa perspectiva (autores(as)/artigos publicados) se diversifica na História Geral da África e privilegia os fatores internos ao continente, em oposição aos externos na sua explicação histórica, científica, da África e, com isso foram analisadas em três abordagens complementares: a) regionalismo; b) difusionismo intra-africano; c) sujeito africano (Barbosa, 2012, s/p).

Quanto ao site da CAPES, utilizamos como filtro o conceito “decolonial” ou “decolonialidade”, com uma marcação temporal entre 2001 e 2023, e foram obtidos um total 98 pesquisas, (72 mestrados profissionais e 26 teses e mestrados acadêmicos)<sup>77</sup>, além dos 48 artigos catalogados nas revistas de história<sup>78</sup>. Percebe-se, portanto, a predominância dos mestrados profissionais de história (nos ProfsHistória) na abordagem da recepção do pensamento decolonial, no Brasil, nos quais foram priorizados como fontes centrais para análise desta pesquisa nas subcategorias que envolveram decolonialidade e ensino de história.

Por obter uma quantidade significativa de trabalhos, dificilmente faria uma leitura profunda de todos eles em quatro anos de doutorado, utilizei, portanto, uma metodologia de leitura e análise dos elementos pré-textuais e pós-textuais, especialmente os resumos, sumários e referências/bibliografia das pesquisas, o que facilitou na escolha dos trabalhos a serem analisados, sobretudo os capítulos específicos que tratavam do pensamento decolonial, estes serviram para uma leitura mais profunda. No mais, utilizei também o mecanismo de busca por palavra-chave em documentos de texto em formato PDF, especificamente pela palavra “decolonial”, para os fichamentos de cada subtema. Isso possibilitou localizar as passagens nas quais os(as) autores(as) explicitam suas próprias interpretações e definições de “decolonialidade”.

No âmbito teórico, analisei os trabalhos a partir das ideias de “atitude decolonial”, “decolonialidade ampla” e “decolonialidade restrita”, uma vez que todos os(as) trabalhos analisados mobilizam uma perspectiva de decolonialidade que se caracteriza pela interseção entre os(as) autores(as) diretamente vinculados(as) à rede Modernidade/Colonialidade, autores(as) associados ao campo dos Estudos Subalternos ou Pós-Coloniais e, finalmente, aos(as) intelectuais negros(as) e indígenas brasileiros(as).

Para análise das fontes, compartilho da mesma hipótese de Charlisson S. de Andrade e Petrônio Domingues (2023) ao aproximar a Teologia Negra da Libertação no Brasil com os fundamentos da crítica decolonial. Para os autores,

a perspectiva decolonial de descentrar o Ocidente (de seu olhar e de seu lugar de enunciação) possui implicações fundamentais não apenas para as teorias políticas e da sociedade, mas também para as teorias do conhecimento. O que está em jogo é a formação de uma epistemologia decolonial, que ecoa e passa a se relacionar com as pesquisas desenvolvidas no âmbito das relações étnico-raciais,

---

<sup>77</sup> Os trabalhos que não foram citados no corpo do texto, ficarão disponíveis seus dados no catálogo desta tese (Anexos 5), para colaborar com futuras pesquisas.

<sup>78</sup> Ver anexo 4.

especialmente com a construção de uma epistemologia negra [indígena e generificada] (Andrade; Domingues, 2023, p. 541).

## 2.1 Decolonialidade, Teoria da História e Historiografia

As pesquisas que compõem esse tópico foram surpreendentes em dados quantitativos, pois remetem a duas subdisciplinas da história que têm uma tradição hegemônica quanto ao uso de autores(as) do Norte global como referenciais teóricos e uma tendência a restringir a História da Historiografia ao estudo da obra de historiadores brasileiros majoritariamente homens e brancos, como apontam os dados levantados por Flávia Varella (2018). Foi obtido um total de uma tese e 10 dissertações, o equivalente a 13% de todas as pesquisas.

No que diz respeito às temáticas, separei-as de acordo com propostas semelhantes, com duas pesquisas sobre história e cinema<sup>79</sup>; uma pesquisa sobre História africana<sup>80</sup>; duas pesquisas sobre dois personagens políticos na história latino-americana de língua espanhola basilares para formação do pensamento decolonial nos anos 1990<sup>81</sup>; três trabalhos nas dimensões da história da historiografia e teoria da história, um sobre a historiadora brasileira Beatriz Nascimento e o outro voltado às discussões da história pública e cultura material no Brasil<sup>82</sup>; dois trabalhos voltados à análise dos direitos e autonomia dos povos indígenas no Brasil, a partir da teoria do sistema mundo e do pensamento decolonial<sup>83</sup>; dois trabalhos que analisam a obra de Davi Kopenawa e P. Gilroy<sup>84</sup>; três trabalhos em torno da história política brasileira<sup>85</sup>; e, por fim, dois trabalhos desenvolvidos no campo da História da Arte<sup>86</sup>. Todos eles dimensionam a perspectiva prática de uma “atitude decolonial” dos seus respectivos objetos de pesquisa ou

<sup>79</sup>O *Nuevo Cine Latinoamericano a Partir de uma Perspectiva Intercultural Decolonial: “Terra em Transe”*, “*Memórias Del Subdesarrollo*” e “*La Sangre Del Cóndor*” e *As histórias pelas lentes de Sembène: narrativas históricas e emancipação (Anos 1970/1980)*.

<sup>80</sup>*A poética da esperança: sentidos políticos nas memórias de Nelson Mandela*.

<sup>81</sup>*Ecos Martianos no Discurso Pós-Colonial e Contribuições Mariateguianas Para a Descolonização do Conhecimento na América Latina*.

<sup>82</sup>*Beatriz Nascimento vive entre nós: pensamentos e narrativas afro-modernas e a emancipação do ser (Anos 70/90)* e *Quebra das Estátuas: Possibilidades de uma (re)escrita decolonial e pública da História*.

<sup>83</sup>*Direitos e Autonomia Indígena no Brasil (1960 – 2010): uma análise histórica à luz da teoria do sistema-mundo e do pensamento decolonial e Decolonialismo e crítica à história única: possibilidades para a historiografia sobre os povos originários do Brasil*.

<sup>84</sup>*A Queda do Céu”: o Pensar Decolonial na Obra de Kopenawa Yanomami (1990-2015)* e *A Imaginação Histórica de Paul Gilroy Formas narrativas e performances textuais de uma tradição diaspórica*

<sup>85</sup>*De Caliban a Próspero: a Sociedade Brasileira e a Política Externa da República (1889 – 1945)* e *Por Que Kamã Matou Kiã?": A Retórica Indigenista Estatal, A Funai e os Waimiri-Atroari (1967-1988)*.

<sup>86</sup>*O sagrado em Arthur Bispo do Rosário e Decolonialidade e gestão da alteridade: a prática da curadoria compartilhada entre povos indígenas e instituições culturais no Brasil*.

personagens históricos, como apresentado na citação abaixo extraída do resumo da dissertação de Edilson Carlos S. Correia (2013) *O Nuevo Cine Latinoamericano a Partir de uma Perspectiva Intercultural Decolonial: “Terra em Transe”, “Memórias Del Subdesarrollo” e “La Sangre Del Cóndor”*.

O movimento do Nuevo Cine Latinoamericano apresenta uma perspectiva de descolonização como expressão cinematográfica contra-hegemônica à imagem do cinema dominante, e este tem como finalidade, entre outras coisas, o domínio de todos e quaisquer tipos de manifestações culturais dos povos colonizados [...]. Por fim, será realizada uma discussão em caráter Decolonial ou de descolonização do saber, como prova de resistência epistêmica e possível contraposição à colonialidade do poder. [...] Posteriormente, o Nuevo Cine Latinoamericano será apresentado como proposta de descolonização do saber imposta pela ideologia do cinema dominante (Correia, 2013, s/p, grifo nosso).

Trechos como esses são comuns nos objetivos dos trabalhos, como veremos mais adiante, isso porque, independente do objeto histórico que será investigado (audiovisual, livros, biografias, trajetórias, atitudes de grupos políticos subalternizados, etc.), os(as) autores(es) nomeiam as ações de seus personagens e objetos de pesquisas como práticas/“atitudes decoloniais”, pois se apresentam de maneira contrária a diferentes tipos herança colonial. No caso acima, a colonialidade se dá pela hegemonia do cinema dominante hollywoodiano e a descolonização/decolonialidade se dará, portanto, pelo cinema latino-americano (*Nuevo Cine Latinoamericano*).

A dissertação de Karla Alessandra A. de Souza (2019) *A Queda do Céu”: o Pensar Decolonial na Obra de Kopenawa Yanomami (1990-2015)* também se enquadra na ideia de atitude decolonial, ao considerar a própria narrativa de Davi Kopenawa uma “enunciação/manifesto decolonial”. O enfrentamento aqui se dá no âmbito da “colonialidade do saber”.

Buscou-se apresentar o processo de desobediência epistêmica protagonizado por Kopenawa, que exteriorizou o seu pensamento crítico de fronteira, dando origem ao manifesto decolonial dos Yanomami, cujo produto é o livro. Tendo em vista a análise realizada por este estudo considere-se que o tipo de pronunciamento externado por Kopenawa em seu livro e por meio de suas entrevistas se apresenta como uma enunciação decolonial (Souza, 2019, p. 20-21).

Mediante essas duas temáticas distintas, todos os autores(as) atribuem seu objeto de análise à prática decolonial. Desse modo, o pensamento decolonial pode ser compreendido

numa perspectiva ampla como um projeto acadêmico-político empregado em diferentes esferas da sociedade (culturas, espaços e temporalidades).

Quanto à relação entre o pensamento decolonial e as subdisciplinas de teoria e história da historiografia, começo com a dissertação de Rodrigo F. dos Reis (2020) *Beatriz Nascimento vive entre nós: pensamentos e narrativas afro-modernas e a emancipação do ser (Anos 70/90)* que traz uma análise de vida e obra dessa historiadora brasileira, tendo como eixo central o documentário “Orí”.

“Orí e a força do movimento com Beatriz Nascimento” nomeia o quarto capítulo da dissertação e será base de análise. Segundo Reis, os trabalhos de B. Nascimento fazem “interlocação”, “aproximações” e “distanciamentos” com o pensamento decolonial, e possibilita abrir um diálogo com o pensamento de Walter Mignolo, no que diz respeito ao conceito de “gnose liminar”, i.e., “a razão subalterna lutando para colocar em primeiro plano a força da criatividade de saberes subalternizados” (Mignolo, 2003, p. 36), prova viva de quem foi B. Nascimento<sup>87</sup>. Dentre os saberes apresentados pela autora está a noção de “corpo”, que produz conhecimento, uma concepção contrária às premissas do pensamento moderno cartesiano. Para Reis,

[...] ao debruçarmo-nos sobre as teorias de Beatriz Nascimento entendemos que ela extrai seus conceitos da experiência diaspórica dos descendentes de africanos, observando no deslocamento desses corpos a própria formação de conhecimento. Assim ela mesmo é, em sua formação de identidade, um corpo em movimento se reconhecendo, se constituindo e produzindo conhecimento no ato do se deslocar (Reis, 2020, p. 28, grifo nosso).

Há então uma outra metodologia para a escrita da história, a própria ação do corpo. Na concepção de Reis, também há uma relação do sujeito da pesquisa como herança histórica (Reis, 2020). O autor não menciona, mas fica evidente o caráter da “atitude decolonial” da autora ao romper com fundamentos cartesianos da escrita da História.

Ao colocarmos Ôrí na posição de narrador que narra/explica uma vida, ele (Ôrí) torna-se um conceito que está nas esferas do público e do privado, tornando-se uma estrutura que possui agência. Concomitante a esse processo de tornar-se sujeito do saber, Ôrí também se arranja na ordem de objeto a ser observado. Essa

<sup>87</sup> Beatriz Nascimento foi uma historiadora, professora e poeta sergipana, nascida no ano de 1942. Fundou o Grupo de Trabalho André Rebouças na Universidade Federal Fluminense (UFF). Na mesma instituição, em 1981, concluiu o curso de pós-graduação *Latu Sensu* em História do Brasil. Entre os anos finais da década de 1970 e o início dos anos 1980, foi presença constante na retomada dos movimentos sociais negros organizados, mantendo vínculo inclusive com o Movimento Negro Contra a Discriminação Racial (MNUCDR, nome mais tarde reduzido para MNU), fundado em 1978 (Ratts, 2021).

disposição sujeito-objeto e objeto-sujeito leva o que entendemos por História ao limite, pois, como Ôrí é a subjetividade do sujeito que pesquisa e o objeto de pesquisa que se coloca na posição contrária ao outro, ele se apresenta como a ação que gera o agenciamento da estrutura e que se faz perdurar antes, durante e depois acontecimento. (Reis, 2020, p. 69).

No âmbito de uma forma de pensar distinta da racionalidade moderna, o autor também apresenta a noção de Orí numa outra perspectiva temporal que não a relação passado-presente-futuro. Nesse sentido, “Orí” provoca “desobediência epistêmica”, i.e., formas e estratégias de desconstruir a colonialidade na prática (Mignolo, 2017).

Ôrí, como ordenador do tempo, se manifesta como mediador do passado, do presente e do futuro e possui a capacidade de dilacerar o presente e o passado, separando sujeito e objeto, bem como a própria História. Contudo, Ôrí também tem a competência de regenerar o tempo, fazendo com que futuro, presente e passado se conciliem, diferentemente da História. Ôrí se oferece como um resultado do futuro, produzindo uma imagem ainda por vir e tornando o futuro um local de reconciliação e não apenas de aprendizado por meio da punição. Na dimensão do Ôrí, o sujeito não aprende com o passado ele se reconcilia com todas as dimensões de tempo “Porque Ôrí é justamente a sua descoberta de que você é poder”. (Reis, 2020, p. 69).

Por defender essa temporalização do “Orí”, Beatriz Nascimento estipula um “pensamento fronteiroço” ou “gnose liminar” ao estipular e adentrar a outras noções de temporalidade.

Ademais, o autor entende que há “interloquções” e “aproximações” entre o pensamento de Nascimento e o pensamento decolonial, bem como os estudos pós-coloniais, mas que tem sua singularidade e não condiz com uma decolonialidade em sentido estrito.

A palavra interlocação segue no texto no seu sentido de uma conversa entre duas ou mais pessoas, assim o propósito de interlocação é de entender as aproximações do pensamento de Beatriz Nascimento com o campo de estudos decoloniais e pós-coloniais (Reis, 2020, p. 19, grifo nosso).

A dissertação de Karla A. de Souza *A queda do céu”: O pensar decolonial na obra de Kopenawa Yanomami (1990-2015)*, uma entrevista realizada durante 15 anos entre o francês Bruce Albert e Davi Kopenawa, faz uso dos mesmos conceitos utilizados por Rodrigo Reis (2020), “desobediência epistêmica” e “pensamento fronteiroço” como categoria de análise da obra em questão, além dos postulados teóricos “colonialidade do

poder” (Quijano, 1989, 2000); “colonialidade do saber” e “diferença colonial” (Mignolo, 2010, 2003, 2000); e “interculturalidade crítica” (Walsh, 2005).

A autora defende a obra como um “manifesto decolonial”, já que Kopenawa é um crítico contundente do pensamento moderno eurocêntrico. Para Souza,

Ele desprende o pensamento das bases do conhecimento impostas pela colonialidade do poder, subverte e nos retrata o conhecimento posicionado dos Yanomami. Desse modo, buscamos apresentar o livro *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami* como um manifesto decolonial do povo Yanomami (Souza, 2019, p. 30).

Por mais que a “forma de apresentação” (livro) tenha sido em formato escrito, numa linguagem que caracteriza a cultura moderna “grafocêntrica”, mesmo assim, para Souza (2019) D. Kopenawa “subverteu” a estrutura de controle de conhecimento ocidental sobre a história do seu povo, “Utilizando-se da escrita grafocêntrica, instrumento do opressor, ele desloca, negocia e inverte sua funcionalidade para operar a favor do surgimento do manifesto decolonial” (SOUZA, 2019, p. 8).

A concepção de Kopenawa não é de se incluir ou ser integrado neste formato de exposição histórica, mas sim de comunicar, através da denúncia, as atrocidades da colonização e seus efeitos para os povos Yanomami, além de apresentar sua versão em contraposição a narrativa do “homem branco”.

O xamã yanomami questiona a narrativa apresentada pela história eurocêntrica e, epistemicamente, desloca essa descrição, apresentando outra versão para o momento descrito, trazendo à tona o seu pensar decolonial, fundamentado em outras bases de produzir conhecimento. Dessa forma, Kopenawa exterioriza seu pensamento crítico de fronteira e revela o povo Yanomami com produtores de saber (Souza, 2019, p. 141).

Em comparação com a pesquisa de Reis (2020) analisada acima, a ideia de objeto-sujeito e sujeito-objeto da narrativa histórica “leva o que entendemos por História ao limite” (Reis, 2020, p. 69). Beatriz Nascimento e Davi Kopenawa é o próprio corpo em movimento decolonial.

Contudo, o que nos chamou atenção na análise da obra, e pode ser motivo para pensarmos a estratégia de D. Kopenawa, é a estipulação de uma “metodologia decolonial” com o uso da escrita grafocêntrica (livro), mesmo na sua língua, para explanar sua cosmovisão crítica. A princípio, pode remeter até um paradoxo, já que ele se utiliza do *modus operandi* de exposição de ideias do mundo moderno ou da ciência moderna, a

escrita e publicação de livro. Mas, Kopenawa vê tal ação de outra forma, uma maneira estratégica de chegar ao mundo dos não-indígenas, como forma destes saberem da história do seu povo, bem como dos processos de violência ao longo da história. Entretanto, essa experiência também mostra a imposição da “colonialidade do saber” em que um indígena deve acatar uma escrita grafocêntrica para nos dizer algo, porque o hegemônico da escrita de uma história é o que prevalece na nossa cultura ocidentalizada.

O terceiro trabalho a ser analisado é a tese de Henry A. Nakashima *Por Que Kamña Matou Kiña?": A Retórica Indigenista Estatal, A Funai e os Waimiri-Atroari (1967-1988)*. O autor parte da premissa de que a FUNAI sempre fora colonialista, que por mais que esta tivesse como objetivo defender os interesses dos povos indígenas, ela se encontrava nas amarras da colonialidade. Nesse sentido, segundo o autor “os estudos decoloniais foram imprescindíveis para entender porque a FUNAI atuou de forma colonialista” (Nakashima, 2022, p. 28-29).

Ao dedicar um tópico do seu trabalho, na introdução, sobre “1.2 O que é ser decolonial?”, o autor descreve os conceitos de Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo, respectivamente, “colonialidade do poder” “pensamento fronteiriço” e “desobediência epistêmica” para explicar as práticas ou “atitude decolonial” dos povos indígenas Waimiri-Atroari ao resistirem sempre as imposições do “colonizador” (Estado Brasileiro durante a ditadura civil e militar), utilizando-se de diferentes estratégias.

também é decolonial a ação dos povos indígenas que, ao se verem inevitavelmente obrigados a conviver com a presença do colonizador, resistiram – e resistem – ocupando os espaços outrora restritos, estabelecendo suas interpretações e trazendo novas perspectivas para as relações sociais e para a história do país. Carlos J. F. dos Santos, mais conhecido como Casé Angatu, resume bem o que isso significa. Sendo eles, antes de tudo, “Indígenas que [caminham] com [sua] ancestralidade e compromisso com [seu] Povo”, eles fortalecem “os caminhos da decolonialidade a partir de [seus] saberes, linguagens e vivências, efetivando a resistência e (re)existência Indígena e de todos que lutam ‘por um mundo onde caibam vários mundos’ (Nakashima, 2022, p. 33-34, grifo nosso).

Nomear práticas de resistências de povos subalternizados na historiografia brasileira, como analisamos até então, é o que tem sido comum nos trabalhos aqui apresentados. O conceito de “decolonialidade” nesse sentido, para além da prática política e da crítica epistemológica aos ditames do projeto moderno, é mais uma vez mobilizado na interseção entre os seus sentidos amplo e restrito.

Uma outra questão apresentada pela pesquisa que adentra a crítica decolonial, se dá pela discussão de termos e conceitos que hoje perpassam a historiografia como “contra-colonial” e “anti-coloniais”, fazendo uma breve crítica aos autores(as) brancos decoloniais. Poucos são os(as) pesquisadores(as) brasileiros(as) que têm levantado a falta de discussão da branquitude pela rede M/C. Para o autor,

Reconheço que os estudos decoloniais são passíveis de crítica e, de fato, o fazem aqueles que se consideram contra-coloniais ou anti-coloniais. Não tiro sua legitimidade quanto a isso, especialmente porque essa crítica faz todo sentido dentro de sua interpretação. Por exemplo, uma das críticas é o fato de entre os autores decoloniais ainda se sobressaírem homens e brancos de forma que as colonialidades não são efetivamente combatidas. E aqui é extremamente relevante indicar que os autores dessas críticas costumam ser justamente os que mais sentiram na pele os efeitos das colonialidades, os racializados. Sem querer reduzir os entendimentos, mas explicando minimamente ao leitor: enquanto o anticolonial pode indicar um posicionamento contra o colonialismo, portanto, podendo ser inserido em contextos históricos específicos, como processos de libertação e independência, e também um ato declarado ante a uma recolonização, por serem as colonialidades constantemente reproduzidas, o contra-colonial se refere àqueles que o são pelo simples fato de vivenciarem outras tradições e outras formas sociais (Nakashima, 2022 p. 34, grifo nosso).

Diante da explanação das práticas anticoloniais ou contra-coloniais e decoloniais o que define de fato o(a) ser “decolonial?” O autor vai diferenciar tais conceitos a partir do exemplo da figura de Nego Bispo na sua definição do que seria o “contra-colonial”.

Antônio Bispo Santos, conhecido como Nego Bispo, é incisivo em afirmar que “o contra-colonialismo é um conceito orgânico e o decolonialismo é um conceito sintético”, o que em outras palavras significa que ser contra-colonial não é sustentar uma oposição ao colonial. Muito mais do que isso, é uma prática inerente ao indivíduo cuja formação (tradições, cosmogonia, fé etc), que resistiu ao etnocídio, o isenta de se posicionar porque o que ele é já o coloca como tal. Mas entendo que àquele que se forma como indivíduo num contexto colonialista, é compreensível que se interprete isso como uma oposição (Nakashima, 2022 p. 34, grifo nosso).

Definir o conceito de “decolonialidade” como “sintético” se aproxima da nossa proposta de pensar uma decolonialidade à brasileira, ao considerar a decolonialidade um metaconceito com enorme potencial agregador de experiências históricas e epistêmicas diversas. No entanto, aqui a proposição de Bispo sobre o “contra-colonial” como conceito orgânico que difere da decolonialidade, é tomada como independente do debate decolonial. Tal perspectiva, ao se referir à experiências de indivíduos que sobreviveram ao etnocídio numa chave interpretativa que a distingue da perspectiva decolonial, se aproxima do

pensamento de Beatriz Nascimento, ao pensar o corpo racializado como sendo a própria definição conceitual da história em movimento (Reis, 2020).

No mais, Nakashima não faz menção aos trabalhos de Silvia R. Cusicanqui, que apresenta uma das críticas mais contundentes aos decoloniais da rede M/C, como já fora explanada no capítulo anterior. Mas ele traz na sequência a reflexão de Nego Bispo, que pode ser entendido como um posicionamento do pensamento negro brasileiro em distinção ao pensamento decolonial restrito, o que fortalece esta tese ao defender a singularidade do pensamento negro brasileiro nessa seara da crítica à modernidade, tal qual o pensamento decolonial restrito.

Já a dissertação de André Luiz R. Freitas (2021), *A quebra das estátuas: possibilidades de uma (re)escrita decolonial e pública da história*, uma discussão entre história pública e decolonialidade, apresenta três experiências de quebra de estátuas em diferentes países, México, África do Sul e Brasil. Todos os atos intrínsecos a uma mesma proposta, a retirada de colonizadores de praças públicas. Tais atos, na concepção do autor, podem ser considerados uma “atitude decolonial”.

Para além da descrição dos postulados teóricos decoloniais utilizados pelo autor como os conceitos de “transmodernidade”, “colonialidade do poder, saber e ser”, “pensamento liminar” e “diferença colonial” o autor apresenta um alargamento do conceito de “colonialidade do poder”, ao denominar a crítica patrimonial como “colonialidade de patrimônio”. Ao refletir sobre a “colonialidade do ser” a partir da ideia do “ser colonizado” de F. Fanon, onde o “condenado” da terra” ocupa o lugar de objeto do conhecimento e localiza-se nos piores lugares da geopolítica epistêmica e geográfica (periferias), “o patrimônio, enquanto algo vivo e em constante resignificação, também é influenciado por essa lógica da colonialidade do ser, e mais especificamente, da classificação social que ela produz” (Freitas, 2021, p. 118). Assim, o monumento de Colombo no México, a estátua de Cecil Rhodes na África do Sul e o monumento às Bandeiras e a estátua de Borba Gato em São Paulo “são patrimônios que tem em suas origens a matriz colonial de poder e que, por conta disso, auxiliam na preservação da colonialidade em nossos tempos” (Freitas, 2021, p. 142).

O alargamento do conceito de “colonialidade do poder” para a concepção de uma colonialidade de patrimônio, aqui faz todo sentido. São esses processos que fazem com que pesquisadores(as) do sul global criem suas próprias teorias.

Para Freitas, a relação que os historiadores(as) podem fazer com os movimentos sociais na prática do “antidiscursos” (Dussel, 1993), representado pelos movimentos de quebra de estátuas, desenvolvem uma “autoridade compartilhada” (Frisch, 1990 apud Freitas, 2021) entre historiadores(as) e saberes e memórias outras, que levam ambos setores a compartilhar de uma “atitude historiadora” em prol de um discurso anticolonial. É um movimento em que o(a) profissional da história participa e escreve a história de maneira horizontal em contato com esses movimentos. Esta também seria “uma das respostas brasileiras às questões colocadas pelas teorias decoloniais” (Freitas, 2021, p. 153). Para Freitas,

“a noção de autoridade compartilhada direciona a necessidade do reconhecimento, por parte da historiografia acadêmica, da autoridade e autoria de comunidades e grupos sobre o contar de suas próprias histórias, de maneira que haja um intercâmbio entre as diferentes formas que estão em jogo na interação da academia com o espaço público” (Freitas, 2021, p. 151).

Em outras palavras, a proposta está em pensar “epistemologias outras” (Menezes; Santos, 2010), que perpassem não apenas o olhar metódico da escrita da história, mas que abarquem outras narrativas entre historiadores(as) com o contra-discurso popular.

Reescrever mediante perspectivas outras no âmbito da ciência da história, parece ser o grande desafio para nós historiadores(as) hoje. Repensar os clássicos, a bibliografia canônica e os princípios que fundamentam a ciência da história, tem sido um caminho feito por alguns historiadores(as) brasileiros na atualidade, em diversas subdisciplinas da história<sup>88</sup>. Mas, na prática, ainda tem sido um desafio, redesenhar novas teorias e metodologias que abarquem experiências dos subalternizados(as) como fundamentos o campo da História. Nesse sentido, percebemos que os trabalhos aqui apresentados têm como objetivo também apresentar esse tipo de alternativa anti-eurocêntrica e anticolonial. Penso que a recepção do pensamento decolonial na historiografia brasileira tem proporcionado caminhos de repensar o discurso histórico. Um discurso mais horizontalizado entre pesquisador(a) e sociedade, bem como acatam conceitos construídos no cerne dos povos e sujeitos subalternizados, como é o caso de pensar “Ori” como mecanismo para escrita da história (Reis, 2020) e a noção de “autoridade compartilhada”

<sup>88</sup>No âmbito da teoria da história, história da historiografia e ensino de história, é importante ressaltar os trabalhos que têm sido feitos por muitos historiadores na desconstrução do cânone eurocêntrico na atualidade e que dialogam e difundem uma historiografia para além da produção do Norte global, é o caso dos trabalhos de Ana Carolina B. Pereira (2018), Marcello F. de Moraes (2021; 2022; 2023), Allan Kardec (2023), M<sup>a</sup> da Glória de Oliveira (2018; 2022; 2023), Rafael Trapp (2019; 2021), entre outros(as).

(Frisch,1990 apud Freitas, 2021) como foi aqui apresentado. Nesse sentido, acredito que a passos lentos, essa historiografia tem feito e pode fazer a diferença ao longo do tempo.

## **2.2 Pensamento decolonial e o Ensino de História Africano e Afro-brasileiro**

É indubitável a relevância que a leis 10.639/2003, 11.645/2008 e 12.711/2012<sup>89</sup> promoveram na historiografia brasileira. As pesquisas que serão analisadas nesse tópico evidenciam essa relevância, ao mesmo tempo em que informam sobre as transformações decorrentes das referidas leis para o Ensino de História. Não recorrerei aqui a historicidade dessas leis, mas elas, ao aparecerem nas pesquisas analisadas, são vistas como impulsionadoras da “decolonialidade” no Brasil e vice-versa. Esta é uma tese defendida por Vera Candau e Luiz Fernandes de Oliveira (2010), divulgadores importantes da “pedagogia decolonial” no Brasil, com a qual estamos de acordo. Em outras palavras, a inserção do pensamento decolonial, por abarcar uma proposta prática-político e teórico/epistemológico para o Sul Global, tem sido significativa nas pesquisas brasileiras por adentrar em pautas que fundamentam tais leis aqui apresentadas.

Unindo o útil ao agradável, as pesquisas em torno do ensino de história, os estudos africanos e afro-brasileiros em concomitância com o pensamento decolonial e o debate em torno das relações-étnico raciais no Brasil, ratificam o que há de mais presente nas realidades do sul global, os diferentes tipos de colonialidade, *continuum* do colonialismo. Por mais que todos os tópicos com outras temáticas que aqui foram e serão apresentados ratifiquem essa mesma ideia, tem-se que ressaltar a diversidade temática, metodológica e teórica que tem dinamizado a historiografia brasileira em torno do pensamento decolonial.

Para além de pesquisas que fazem uma crítica contundente ao campo da História por seu viés canônico eurocentrado, alguns dos(as) autores(as) declaram-se na sua própria escrita como racializados(os) ou não, o que traz uma nova dimensão para pensarmos o

---

<sup>89</sup> Respectivamente a primeira lei inclui no currículo oficial da Rede de Ensino público e particulares a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira; a segunda lei estabelece, nas leis de diretrizes e bases na educação nacional, a obrigatoriedade do estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; e por fim, a última lei diz respeito a “lei de cotas” que reserva 50% das vagas em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, pessoas racializadas, com deficiência, baixa renda, etc.. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 14 mar. 2024.

“lugar social” do(a) historiador(a), para além do seu lugar institucional e cultural tal como propõe M. Certeau (1987). Assim, a autodenominação da raça do(a) historiador(a) aponta as transformações que têm ocorrido no âmbito das políticas públicas no Brasil com a maior inserção desses(as) pesquisadores(as) racializados(as) na academia, como já ressaltai anteriormente, bem como uma nova proposta de pensar a subjetividade na escrita História.

No que compõem as pesquisas deste tópico, foi catalogado um total de 38 pesquisas (oito dissertações, três teses e 27 dissertações do ProfHistória), o que representa 45% do total dos trabalhos desta tese, defendidas entre 2018 e 2023. Percebe-se nesses dados, a disparidade quantitativa entre as pesquisas do ProfHistórias e as pesquisas dos “mestrados acadêmicos”, isso demonstra o maior potencial de abertura da área de Ensino de História para com o pensamento decolonial, no repensar a história canônica a partir de teorias críticas do Sul global.

Outra perspectiva hegemônica nessas pesquisas, sobretudo as do ProfHistória, é o uso da “pedagogia decolonial” (Walsh; Candau; Oliveira, 2018) como central na escolha teórico metodológica, perspectiva teórica que perpassou praticamente 99% delas. Entende-se por “pedagogia decolonial”,

ou seja, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo *insurgir* representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural (Candau; Oliveira, 2010, p. 28).

Antes de apresentar como tem sido feito a recepção da pedagogia decolonial no Brasil, é importante ressaltar os objetos de pesquisas dos trabalhos do ProfHistória. As pesquisas foram publicadas entre os anos de 2016 e 2023, sendo o ano de 2022 tendo o maior índice de defesas<sup>90</sup>, em universidades de norte a sul do país<sup>91</sup>, com abordagens que perpassam a cultura material (Ararripe, 2022; Souza, 2022) imaterial (Oliveira, 2023; Cavalcante, 2023; Santos, 2022; Santos, 2022); aos estudos de comunidades quilombolas a partir da metodologia da história oral (Vieira, 2016; Santos, 2022; Santos, 2023); pesquisas em torno da análise de currículos, ensino e materiais didáticos, e estudos das narrativas de professores(as) e alunos (as) da rede escolar do ensino básico e universitários (Mota, 2020; Souza, 2020; Pinon, 2020; Brioso, 2018; Souza, 2018; Cardin, 2020; Souza,

<sup>90</sup> Ver anexos 5 e 6.

<sup>91</sup> Ibidem.

2018; Gaudard, 2021; Baptista, 2021; Militão, 2021; Costa Júnior, 2020; Carvalho, 2022; Barboza, 2021; Cassiano, 2022; Queiroz, 2022; Santos, 2022; Costa, 2022; Santos, 2022; Silva, 2021; Sirqueira, 2022; Luzia, 2022; Diallo, 2017).

Todos estes pesquisadores(as) têm em comum o uso dos postulados teóricos do pensamento decolonial restrito e de pensadores(as) negros(as) brasileiros(as), dentre eles(as) respectivamente mais citados, Catherine Walsh (“pedagogia decolonial”), Walter Dignolo, Aníbal Quijano, Nilma Lino Gomes, Petrônio Domingues, Luiz Fernandez Oliveira, entre outros(as)<sup>92</sup>.

Para historicizar a origem da rede M/C, as pesquisas, em sua maioria, tiveram como referência o artigo *América Latina e o Giro Decolonial* (2013) da socióloga brasileira Luciana Ballestrin da Universidade F. de Pelotas (Ufpel). Este artigo aparece na maioria das pesquisas. Percebe-se, portanto, que quando a questão é historicizar a rede M/C, a versão dos próprios “decoloniais restritos” não aparecem tanto nas pesquisas. Tais trabalhos não se atentam em complexificar os diferentes lugares sociais e epistêmicos desses pesquisadores(as). Em outras palavras, há um uso dos postulados teóricos dos(as) autores(as), sem descrever a historicidade deles, o que acaba por homogeneizar, não só a ideia de um grupo bastante articulado e heterogêneo, mas também conceitos que tiveram sua origem necessariamente apenas no âmbito dessa rede. E, como demonstrado no primeiro capítulo, os postulados teóricos decoloniais, tal como conhecemos hoje, vêm de uma longa tradição de formação em outras escolas de pensamento desses autores(as), até mesmo de escolas/autores europeus.

Por outro lado, algumas destas pesquisas respondem à uma pergunta que sempre causa confusão entre leitores(as) leigos(as) sobre a decolonialidade no Brasil que é a diferença entre o decolonial e o pós-colonial. Algumas das pesquisas não só apresentam suas “diferenças”, mas também “semelhanças”, embora evidenciem ou apontem singularidades de ambos estudos, conforme apresentado nas citações abaixo:

É nesse contexto que o decolonialismo surge como proposta de fazer uma crítica ao poder colonial e aos seus mecanismos: a descolonização e o pós-colonialismo.

Os teóricos dessa linha de pensamento afirmam que se levarmos em conta a colonialidade do poder, do ser e do saber é possível perceber o quanto nossas referências de mundo estão baseadas no eurocentrismo, de maneira que privilegiamos o conhecimento que vem do Ocidente em detrimento do que é produzido por nós. Assim sendo, pensar a radicalidade desses colonialismos é desconstruir as propostas pedagógicas eurocentradas na tentativa de mostrar suas

---

<sup>92</sup> Ver anexo 7.

fragilidades para desconstruir o racismo, o preconceito e a discriminação (Barboza, 2021, p. 69, grifo nosso).

Os estudos pós-coloniais indiano, representado pelo grupo Subaltern Studies, a perspectiva da História Global (Global History) e a perspectiva decolonial latino-americana são exemplos de estudos que fazem crítica ao eurocentrismo, cada qual com suas especificações geográficas e temporais (Cassiano, 2022, p. 51).

A ideia da decolonialidade foi proposta pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (MC), em resposta aos silenciamentos da teoria pós-colonial em relação as contribuições de intelectuais da América Latina. Entre os membros do grupo estão Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh (Silva, 2021, p. 54).

Pós-colonial é um conceito complexo que envolve muitas considerações. É comum sua utilização em referência ao momento histórico posterior aos processos de descolonização na América, na África e na Ásia. Outro uso para o conceito diz respeito ao conjunto de contribuições teóricas que, a partir dos anos de 1980, ganhou repercussão na Inglaterra e nos Estados Unidos, principalmente no campo dos estudos literários e culturais. Há um texto instigante do sociólogo jamaicano Stuart Hall sobre ambiguidade desse conceito: “Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite” (capítulo que integra o livro *Da diáspora – identidades e mediações*, de 2003) (Costa, 2022, p. 54).

Em último caso, ainda há pesquisas que utilizam o conceito “pós-colonial” para caracterizar o pensamento decolonial, igualando-os, tal como apresentado na citação abaixo.

O giro cultural surge no pensamento pós-colonial na América Latina foi responsável por fomentar uma nova virada cultural ligada diretamente ao giro linguístico. Temas referentes à vida cotidiana de pessoas comuns passam a ter grande relevância. É o que foi proclamado no Ocidente como “história vista de baixo” e que exerceria importante influência na América Latina e vivenciada com o crescimento da história social (Gaudard, 2021, p. 31, grifo meu).

Na interpretação de Gaudard (2021) é possível perceber uma certa confusão entre os conceitos e teorias. O “pós-colonial” surge no “giro cultural” interligado ao “giro linguístico” que surgiu na América Latina. Aqui há um certo equívoco em relacionar decoloniais restritos como precursores do giro linguístico (*linguistic turn*). No entanto, este movimento condiz com as mudanças da historiografia ocidental no final do século XX, que influenciou mais diretamente autores(as) dos Estudos Subalternos Indianos (*Subaltern Studies*) ou lidos como pós-coloniais. E mesmo que tenha influenciado alguns autores decoloniais, como defende Paulo Henrique Martins (2019), tal movimento não surgira na América.

Por mais que alguns pesquisadores(as) entendam o pensamento decolonial cooptado no conceito do pós-colonial, além de causar esses problemas de interpretação

teórica, faz com que se invisibilize a historicidade da rede M/C. Assim, o mesmo problema pode acontecer com o pensamento negro brasileiro quando é lido na chave do decolonial. A ressalva que faço aqui mais uma vez é sobre o risco da banalização desses conceitos sem a devida preocupação com a historicidade.

O trabalho de Antônia R Maria R. Brioso (2018), é o tipo de pesquisa que pode ser definida na concepção dos “acordes teóricos” pensado por José D’Assunção Barros (2013)<sup>93</sup>, isso porque a autora faz uma junção entre aspectos da pedagogia decolonial (Walsh, 2010) com a didática da história alemã de Jörn Rüsen, e atribui a Paulo Freire e Albert Memmi à “decolonialidade ampla”. A autora levanta uma questão, que ao meu ver, é um posicionamento crítico comedido quanto a teoria do autor alemão, que têm bases consideravelmente eurocêntricas na composição de sua teoria que se pretende intercultural (Santos, 2020)<sup>94</sup>. Ao justificar tais “acordes teóricos”, diz ela:

Uma decolonialidade dialógica, sendo capaz de estabelecer conversações interculturais, além de diferentes pensamentos, inclusive a cultura europeia – no caso das ideias rüsenianas - abstraindo delas o que tem de aspectos positivos, mas negando onde há sabotagem pela dominação e negação de saberes, poderes e culturas inferiorizadas e subsumidas pela colonialidade (Brioso, 2018, p. 17, grifo meu).

O aporte epistemológico da pesquisa que esteve ao longo de todo o trabalho está na didática da história rüseniana e sua consciência histórica crítica em conexão com o pensamento decolonial de Paulo Freire, Albert Memmi, Khatarina Walsh, Zulma Palermo, dentre outros. Frente a esse exercício teórico o Projeto se caracteriza então como uma didática da história na interface com a pedagogia decolonial (Brioso, 2018, p. 136-137)<sup>95</sup>.

A partir da citação acima, é possível perceber o quão complexo é a recepção do pensamento decolonial no Brasil. O fato dos(as) pensadores(as) latino-americanos,

<sup>93</sup> “O ‘acorde teórico’ constituirá nesse caso um procedimento criativo com vistas a permitir uma maior aproximação relativamente à ambiência mental que caracteriza determinado pensador, ou com vistas a melhor nos acercarmos daquele universo de ideias e de tendências desse autor no que concerne à sua maneira singular de tratar o seu campo de saber, ou mesmo uma questão ou temática mais específica” (Barros, 2014, p. 17).

<sup>94</sup> Durante minha pesquisa de mestrado fiz uma análise crítica em torno dos fundamentos que influenciaram a teoria intercultural de Rüsen, constatei que a maioria dos autores eram europeus (os principais Kant, Droysen, Herder), sendo que o autor citava uma parcela mínima de autores fora da Europa (Santos, 2020).

<sup>95</sup> A autora também cita o português Boaventura dos Santos no âmbito dos autores pós-coloniais. “Outro expoente dos estudos da pós-colonialidade é o professor português Boaventura de Sousa Santos. Na década de 1980, lançou os fundamentos daquilo que viria a ser tratado posteriormente por Epistemologias do Sul (Brioso, 2018, p. 107). Nesse sentido, percebe-se o caráter metaconceitual que também adquire a o pensamento pós-colonial para situar diferentes pesquisadores(as) nessa mesma concepção.

Já o trabalho de João M. Costa Jr. *Entre negros, caboclos e gentios: os usos das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na construção de uma proposta de currículo decolonial para o Amapá* entende que a pedagogia de P. Freire é importante para contribuição do pensamento decolonial, já que ele elaborou uma pedagogia por meio e pelo lugar da subalternidade (Costa Jr., 2020, p. 49, grifo meu).

estipuladores(as) do conceito de “decolonialidade” sintetizarem um projeto teórico-político numa perspectiva de crítica à modernidade, faz com que a recepção da historiografia brasileira acate a proposta de maneira positiva, dada as semelhanças do passado histórico colonial. Deste modo, faz todo sentido pensar que, o passado de nações ex-colonizadas e a crítica dos seus intelectuais, faz com na historiografia atual haja uma aproximação entre eles(as) como propulsores(as) de um discurso teórico-político que atravessa as fronteiras das diferenças entre os(as) autores(as).

Numa outra proposta de abordagem do pensamento decolonial, a dissertação de Luciana Moreira Costa (2022) *“Deixa que eu conto minha história”*: narrativas outras do bairro Arenoso para pensar as relações étnico raciais no ensino de História delimita essas diferenças, ao entender que o pensamento decolonial tem favorecido a insurgência de uma literatura negra na contemporaneidade, algo que é defendido nesta tese. Segundo a autora,

No Brasil, o pensamento decolonial tem alimentado as produções acadêmicas e as propostas insurgentes de intervenção de diversos intelectuais integrantes de movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro, como Abdias do Nascimento, Clóvis Moura, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Petronilha Gonçalves etc. Esses intelectuais, engajados nas lutas por emancipação da população negra, propõem uma desconstrução do modelo eurocêntrico/cristão a partir, principalmente, de projetos políticos-epistemológicos de implementação de uma educação antirracista, pautada na descolonização dos currículos (Costa, 2022, p. 54, grifo nosso).

A citação acima é a mesma defendida nesta tese, uma interpretação que não invisibiliza o pensamento negro brasileiro, mas entende a importância que o pensamento decolonial tem como impulsionador de uma nova geração de pesquisadores(as) que têm utilizado o pensamento negro brasileiro em concomitância com o pensamento decolonial.

Num outro viés de análise dessas pesquisas, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, aparecem como motrizes e resultantes de “atitudes decoloniais” no Brasil. Como é possível perceber nas citações abaixo.

Já o segundo capítulo busca apresentar as imagens e os discursos coloniais sobre África, a fim de demonstrar a manutenção, no imaginário social, de histórias estereotipadas sobre o continente. A partir dessa constatação, demonstro a importância e o poder de(s) colonizador da Lei. n.º 10369/03, uma vez que ela objetiva desconstruir exatamente essas representações invertidas. É neste momento que creio que o diálogo com a crítica pós-colonial e decolonial endossa a discussão (Diallo, 2017, p. 17-18, grifo meu).

Na perspectiva da luta decolonial e intercultural, o que perseguimos? Certamente aquilo que Nilma Gomes (2012) aponta como possibilidades de descolonização dos currículos. Tal ação é parte das lutas decoloniais quando se assume que as

Leis 10.639/03 e 11.645/08 colocam diante de nós um enfrentamento político dos mais desafiadores. Este enfrentamento não pode ser feito somente no campo das epistemologias dos currículos, senão como um diálogo permanente entre os saberes africanos e afro-brasileiros invisibilizados durante tanto tempo (Baptista 2021, p. 62, grifo meu).

Para se pensar uma educação decolonial, deve-se compreender a interculturalidade muito mais além de um novo enfoque pedagógico, mas sim como um “processo e projeto político” (OLIVEIRA, 2010, p. 25). Projeto político este que pode se aproximar com a Lei 10.639/2003, bem como com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena (Souza, 2018, p. 72).

[...]temos uma conquista história e jurídica os termos da Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 com um intervalo de onze anos, fato que retardou a (re)construção de um currículo e práticas voltadas para a promoção da equidade e inclusão da diversidade. Catherien Walsh (2016) apud Ferreira (2020) aponta estas brechas como possibilidades de direcionamentos para ‘horizontes decoloniais’, como lugares de (des)aprendizagem e reaprendizagem. Nota-se, mesmo aparados juridicamente, as mudanças estruturais são tímidas para atenção dos grupos subalternizados contemplados pelas leis (Laurindo dos Santos, 2022, p. 46).

Desse modo, considerou-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, fruto de lutas e conquistas sociais, a partir da Lei Federal 10.639/03, oferecem subsídios que podem contribuir, como brechas decoloniais, para um ensino de história mais crítico no que se refere à questão racial, mais plural, diverso, intercultural, humanizador e emancipatório. [...] Enfim, as Diretrizes apresentam um caráter decolonial e intercultural, na medida em que buscam valorizar as relações étnico-raciais no contexto das lutas de classes, e garantir aos negros o direito à dignidade, ao passado, ao presente e ao futuro (Alves, 2022, p. 121, grifo meu).

Educar, a partir de uma proposta antirracista e decolonial, para as relações étnico-raciais em consonância com as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e incentivar nos/as estudantes capacidade crítica e reflexiva sobre as relações étnico-raciais, durante todo o ano letivo (Souza, 2020, p. 97).

No campo educacional brasileiro, a Lei nº 10.639/03 sistematizou um mecanismo importante e singular para a edificação de luta por uma educação antirracista e decolonial. Somado a isso, a Lei 11.645/08 instrumentalizou a necessidade de se incluir nos currículos escolares a visibilidade a outros grupos que por muito tempo foram silenciados e invisibilizados. Ambas as leis aqui mencionadas abriram espaço para um significativo debate político-educacional que amplia a indispensabilidade de se argumentar sobre as desigualdades educacionais que não podem ser dissociadas da construção histórica do racismo na sociedade brasileira (Nazário Santos, 2022, p. 35).

Seja mediante “soma”, “diálogo”, “aproximação” e em “consonância”, as leis “edificam” ou “oferecem subsídios” para a luta decolonial. Esses são termos citados pelas autoras acima, o que corresponde a importância dada ao pensamento decolonial para o campo de luta política brasileira.

Essa mesma leitura também é feita por Vera Candau e Luiz F. de Oliveira (2010), ao afirmar a importância da lei 10.639 para a descolonização epistêmica.

podemos considerar que a lei 10.639/03 pode criar condições, dependendo das perspectivas adotadas pelos sujeitos envolvidos, para o estabelecimento, no contexto educacional brasileiro, de conflitos, confrontos e negociações epistêmicas, pondo em evidência a diferença através do pensamento crítico de fronteira, como fundamentado por Walter Mignolo, pois essa legislação permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica (Candau; Oliveira, 2010, p. 38).

Quanto à prática ou “atitude decolonial” como propostas dos(as) pesquisadores(as), no que diz respeito os mestrados profissionais, obrigatoriamente têm que estipular um produto didático, em sua maioria, as pesquisas apresentam sequências/roteiros/ cartografia/ oficinas, percursos formativos, propostas curriculares e de intervenções pedagógicas e para formações para professores(as) (Luzia, 2022; Pinon, 2020; Oliveira, 2023; Brioso, 2018; Baptista, 2021; Cassiano, 2022; Araripe, 2022; Queiroz, 2022; Peçanha, 2018; Souza, 2022; Costa Jr., 2020; Alves, 2022; Santos, 2022; Mota, 2020; Cavalcante, 2023; Militão, 2021; Silva, 2021; Vieira, 2016; Sirqueira, 2022; Santos), 2022. Produção de blog/redes sociais, projetos culturais e revistas artesanais (Gaudard, 2021; Nazário, 2022; Costa, 2022; Santos, 2022). Jogo digital (Barboza, 2021; Cardi, 2020). Percebe-se que a maioria dos trabalhos propõem atividades pedagógicas. Foram poucas a que aplicaram na prática, e são estas que são foco da análise dessa pesquisa, pois apresentam “atitudes decoloniais” no cotidiano, para além do discurso acadêmico de elaboração de projetos.

O primeiro trabalho é o da profa. Francly Leyla Salazar da Silva (2021) *O Ensino de história e as relações étnico-raciais numa escola cívico-militar de Araguaína - TO* que entre outras ações da pesquisa, propõe uma roda de conversa sobre racismo na escola analisando narrativas dos alunos(as). E o que se percebeu foi um olhar mais aprofundado daquilo que eles viviam. Nesse sentido, uma educação decolonial é vista como uma propulsora da reconstrução subjetiva dos estudantes. No tópico “3.3.3 Reflexão sobre as identidades dos/as estudantes do CMT – III” é possível perceber os resultados da pesquisa. Para a autora,

todos os colaboradores fizeram seus apontamentos e falaram de suas experiências, destacando as dificuldades em assumir seus corpos e seus cabelos, especialmente o menino negro. De modo geral, os educandos/as lembraram da padronização imposta pela branquitude acerca da mulher e do homem criando um imaginário erotizado da mulher negra e do homem negro; comentaram um

pouco sobre como a mulher e o homem negro são tidos como não dignos de afeto, e como isso afeta a autoestima dos mesmos. Os educandos colaboradores na sua grande maioria demonstram interesse em aprender e defender o que aprenderam, tornando o debate ainda mais enriquecedor (Silva, 2021, p. 136).

O segundo trabalho que traz uma educação decolonial na prática é a dissertação de Luciana Moreira Costa (2022) “*Deixe que eu conto minha história*”: narrativas outras do bairro Arenoso para pensar as relações étnico-raciais no ensino de história que trouxe e produziu dados em conjunto com os(as) alunos(as) sobre Arenoso, um bairro periférico de Salvador (BA), quanto as situações do racismo no dia a dia, para debate e pesquisa em sala de aula. Os dados obtidos deram-se por entrevistas, que “resultaram em narrativas contra hegemônicas acerca deste território /o” (Costa, 2022, s/p), ao construir um novo olhar para com o bairro pertencente; e pelos dados da imprensa local e sua perspectiva racista. Ademais, foi feita uma página no *Instagram* para dar continuidade ao que fora já produzido em sala de aula. Acerca dos dados que foram levantados em jornais locais e debatidos em sala de aula, descreve a autora:

Há algo em comum a todas as histórias apresentadas: as vítimas são negras. O genocídio da população negra nas periferias das cidades é uma tragédia cristalizada na sociedade brasileira, sendo o racismo estrutural, e sua negação, o elemento-chave para a discussão, reforçando a necessidade da abordagem da temática racial no ambiente escolar. A escola cumpre papel fundamental como espaço privilegiado para a realização de uma educação antirracista que articule educação, cidadania e raça, trilhando caminhos de possibilidades comprometidos com a justiça social e epistemológica daqueles que sempre estiveram excluídos (Costa, 2022, p. 125)

Quanto aos estudos decoloniais na pesquisa, diz a autora:

Nessa perspectiva, nossa proposta foi estudar o bairro como forma de educar-se nas relações étnico-raciais no campo do ensino de História. Compreendemos que colocar no centro da discussão um bairro periférico, cuja maioria da população é negra, pensado a partir de estudantes da escola pública, dialoga com os giros decoloniais em curso na América latina, empenhados em garantir mudanças urgentes nos currículos escolares (Costa, 2022, p. 126).

Por fim, a pesquisa de Luziane Laurino dos Santos (2022), que aborda um projeto de aula feito no quilombo Ilha São Vicente em Tocantins, que tem por objetivo “trazer

integração de saberes, a valorização e inclusão da história local como estratégia de ensino decolonial” (Santos, 2022, s/p). A feitura de aula nesses espaços é para autora uma desconstrução da “colonialidade do saber”, i.e, do ensino tradicional.

A perspectiva de trabalhar a história local e a história do quilombo através de práticas que envolvem o deslocamento até o território quilombola, e sobretudo ouvi-los sinaliza uma correlação com os apontamentos feitos por Freire (1980, 1996), adaptados para contextos de nossa pesquisa para a qual evidenciamos que o não lugar dos quilombolas de Araguatins, quando averiguamos os livros e materiais didáticos utilizados nas escolas da cidade é implicitamente um dos reflexos da pedagogia dominante e opressora brasileira, que não leva em consideração os conhecimentos históricos locais de pequenas regiões ou dos territórios de povos minoritários (Santos, 2022, p. 82).

Como já ressaltamos, são poucas as pesquisas que aplicaram na prática a pedagogia decolonial propostas nas dissertações, mas as três apresentadas acima, não fogem do que propõem as demais não citadas. De modo geral, todas elas objetivam uma educação antirracista e pluriversal, sendo a decolonialidade como definidora da tipologia desse ensino. Uma outra característica é a valorização da história local como prática decolonial. A participação direta de alunos(as), professores(as) e colaboradores(as) (como quilombolas, militantes negros(as), pessoas racializadas dos bairros) são pontos centrais para essa educação decolonial.

No mais, pensar a decolonialidade e o ensino de história afro-brasileiro e africano seja pelo reconhecimento da lei como propulsora da decolonialidade e vice-versa, ou pelos projetos que desconstruem o currículo tradicional, buscam no pensamento decolonial o fundamento central para o debate.

### **2.3 Pensamento decolonial e Ensino de História Indígena**

Assim como os povos negros, os povos indígenas, no âmbito de reflexão do pensamento decolonial também são centrais nas discussões da historiografia brasileira. Este tópico, portanto, trata das pesquisas que têm abordado esse encontro entre ensino de história indígena e o pensamento decolonial.

Na catalogação feita no site da CAPES foi possível mapear uma tese, quatro mestrados acadêmicos e 15 mestrados profissionais, publicados entre os anos de 2018 e 2023, totalizando 24% das pesquisas. E, mais uma vez, tem-se um número significativo de mestrados profissionais que pesquisam estas temáticas proporcionando projetos didáticos para o ensino de história indígena.

O pensamento decolonial teve sua abertura na historiografia brasileira com o sancionamento das leis 10.639 e 11.645, o que ratifica as mesmas observações das pesquisas do tópico anterior, que evidenciam o caráter propulsor desta lei como descrito no trabalho de Marcos V. Bararua (2020).

As mudanças percebidas na formação inicial de docentes de História no decorrer de uma década, após a Lei nº 11.645/2008, permite defender a hipótese de que a segunda década do século XXI, é um momento histórico de abertura para epistemologia decolonial e intercultural crítica nos Projetos Pedagógicos de Curso e nas ações de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal do Pará. presença indígena se tornou mais frequente na instituição com discentes na graduação e nos programas de pós-graduação, a década de 2010, é o período histórico onde tivemos o primeiro indígena doutor da UFPA e possuindo outros no mesmo destino. Assim, vários são os exemplos de transformação percebidas na pesquisa sobre as mudanças de perspectiva em relação a temática indígena nas graduações de licenciatura em História no Estado do Pará (Bararua, 2020, p. 108, grifo meu).

Esses resultados não só contemplam o estado do Pará, mas também todo o país, vê-se pelo ano de publicação das pesquisas aqui apresentadas. De fato, a segunda década do século XXI expôs uma série de trabalhos para a historiografia brasileira críticos a ciência moderna, e isso deveu-se as políticas públicas de inserção de corpos racializados na universidade, como bem afirmou Nilma Lino Gomes (2010).

Aos poucos, pesquisadores e pesquisadoras oriundos de diferentes grupos sociais e étnico-raciais e/ou comprometidos com esses setores sociais começam a se inserir de maneira mais significativa nas diferentes universidades do país, sobretudo as públicas, e desencadeiam um outro tipo de produção do conhecimento. Um conhecimento realizado ‘por’ esses sujeitos que, ao desenvolverem suas pesquisas, privilegiam a parceria ‘com’ os movimentos sociais e extrapolam a tendência ainda hegemônica no campo das ciências humanas e sociais de produzir conhecimento ‘sobre’ os movimentos e os seus sujeitos. (Gomes, 2010, p. 494).

O trabalho de Luis Antônio A. Silva (2022), também apresenta essa interlocução prática entre a lei 11.645 e o pensamento decolonial.

Trazer para o debate os próprios indígenas é uma postura decolonial que evidencia o protagonismo indígena e favorece a desconstrução de estereótipos. Ouvindo o que os “outros” têm a dizer (re)aprendemos o que pensamos saber. Conhecendo outros saberes percebemos outros sujeitos, outras histórias, enfim, outras formas de ver o mundo. Nesse sentido, para a aplicação das perspectivas decoloniais, faz-se necessária a utilização de produções/materiais desenvolvidos pelos próprios indígenas, em seus protagonismos, pois, acreditamos que só haverá consolidação da aplicação da Lei nº. 11.645/2008, quando as vozes indígenas estiverem presentes em sala de aula (Silva, 2022, p. 35, grifo nosso).

A “atitude decolonial” aqui se dá pela própria presença indígena na incursão dos seus materiais/produções didáticas, como frente à narrativa ocidental no âmbito escolar, uma prática complexa, se considerarmos as disputas das grandes editoras na produção dos livros didáticos. De fato, estamos longe desse “protagonismo” indígena, dado o perfil estrutural da educação básica no Brasil. Nesse sentido, portanto, a consolidação da lei, por múltiplos fatores (tais como a falta de formação continuada de professores(as) e materiais didáticos descolonizadores), ainda é paliativa, mas necessária.

Numa análise mais profunda dos mestrados profissionais, estes estão distribuídos de norte a sul do país<sup>96</sup>, o que evidencia uma distribuição equilibrada das pesquisas, e a importância dos mestrados profissionais para a transformação da educação básica pela promoção da educação das relações étnico-raciais. Assim como as pesquisas voltadas aos estudos africanos e afro-brasileiros, os trabalhos sobre ensino de história e decolonialidade denunciam o eurocentrismo nos currículos brasileiros. Nesta perspectiva de crítica foram encontradas quatro pesquisas diretamente voltadas à análise de currículos da educação básica e nível superior que comprovam esse problema.<sup>97</sup>

Os currículos ou programas curriculares utilizados no ensino de História são uma das chaves para o entendimento das problemáticas apontadas neste capítulo, quais sejam, as relações existentes entre consciência histórica, cultura histórica e eurocentrismo e seus impactos no ensino e na produção do conhecimento histórico (Nunes, 2020, p. 39).

[...] a ideia de modernização, avançada e padrão de sociedade, é criada através do eurocentrismo. O Ensino de História nas escolas brasileiras ainda é pautado pela divisão quadripartite da História (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), classificando como ponto de partida dos estudos do tempo histórico da humanidade a Europa. Perceber essa perspectiva histórica na formação inicial dos professores e professoras de História é um passo importante para problematizar e procurar soluções em relação à temática indígena nos espaços escolares brasileiros (Bararua, 2020, p. 43).

Partindo do princípio de que os povos indígenas tiveram o seu direito de existir como grupo étnico negligenciado e como consequência vivenciamos uma homogeneização cultural pautada no eurocentrismo, é necessário que as discussões curriculares se concentrem na mudança cultural, na identidade, pluralidade, diversidade e interculturalidade. Para a construção de um conhecimento sobre os indígenas, é fundamental recuperar a participação destes nos diversos momentos de nossa História. É essencial a construção de histórias e memórias outras, ou seja, contra hegemônicas (Marins, 2020, p. 54).

---

<sup>96</sup> Anexo 6.

<sup>97</sup> *Por uma História originária: Povos Indígenas e Ensino de História* (2020); *A formação dos docentes de história e a lei nº 11.645/2008: mudanças de perspectivas no trato da temática indígena no ensino de história (2008-2018)* (2020); *Todo dia é dia de índio. Que índio?* (2020); *Ensino de história e educação ambiental: palavras de um Xamã Yanomami como manhas para ocupar e decolonizar a BNCC* (2023)

A maior parte das reflexões que fizemos a partir desta pesquisa foram guiadas pelas lentes teóricas da rede *modernidade/colonialidade*. A principal conclusão deste trabalho apontou para o caráter colonizado e colonizador da BNCC, sobretudo quando foram levadas em conta as prescrições que aproximam o ensino de História da educação ambiental (Lima, 2023, s/p).

Uma outra variante de pesquisas encontradas dera-se pelo uso da música e pelo letramento digital, temáticas e metodologias que se distinguiriam perante as demais.<sup>98</sup> Por fim, as demais pesquisas trataram de temáticas mais estritas que especificaram alguns povos indígenas, como os Laklãno-Xokleng, Kamakã-Mongoyó, Tupi-Guaranis, Tupinambás, Potiguaras e Teneteharas.<sup>99</sup>

Ademais, as pesquisas que compõem este tópico não abordam uma historicidade precisa sobre a rede M/C, mas apresentam uma perspectiva de “decolonialidade ampla”, que, por vezes, aproximam, “avizinham” ou igualam autores(as) não restritos a rede como decoloniais, tais como as pesquisas do tópico anterior.

Ao final, como instrumento de intervenção pedagógica, apresenta-se o guia histórico didático: Na Trilha dos Kamakã-Mongoyó do Planalto da Conquista: das viagens ao Brasil do século XIX. Assim, como a principal contribuição deste trabalho, se propõe uma abordagem decolonial ao se trabalhar com a história indígena, a partir das fontes históricas disponíveis nos museus, pensados como espaço de memória coletiva, seguindo a metodologia da pesquisa participante e educação popular, propostas desde Orlando Fals Borda e Paulo Freire, que se inserem no conjunto das pedagogias decoloniais (Oliveira, 2022, p. 16, grifo nosso).

Nesse sentido, a pedagogia defendida por Paulo Freire apresenta prenúncios do que viria a ser uma pedagogia decolonial, defendida aqui em toda minha proposta de trabalho, a partir do momento em que ambas lutam por uma educação emancipadora. Freire enxerga a educação como um projeto político e como uma relação de comunicação entre sujeitos que buscam a liberdade. Educação é diálogo, encontro de sujeitos interlocutores que buscam solidariamente a compreensão do mundo e sua transformação. Nessa perspectiva, o aluno é sujeito produtor de conhecimento (Marins, 2020, p. 28, grifo nosso).

Para analisar os discursos emitidos nos documentos pesquisados, recorreremos a uma plêiade de autores. É verdade que, na maior parte do tempo, nossas

<sup>98</sup> *Decolonialidade e Ensino de História: perspectivas a partir do rap indígena* (2022) e *Por uma História indígena decolonial do Seridó no Ensino de História: experiências a partir do uso das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação* (2022).

<sup>99</sup> *Ensino de história indígena e identidade: quebrando estereótipos através da elaboração de jogos sobre os Laklãno-Xokleng* (2020); *A presença dos Kamakã-Mongoyó no Planalto da Conquista: uma abordagem Decolonial para o ensino de história e cultura indígena* (2022); *Por um ensino de história decolonial: os Tupi Guarani do alto Parapanema* (2020); *Múltiplos olhares no ensino da temática indígena: história e cultura Guarani na educação básica* (2018); *Saberes indígenas no ensino de história: Reflexões sobre a experiência dos Educadores Indígenas Guarani da escola E.E.B.I. Wherá Tupã Poty Djá* (2022); *Memórias e representações das populações indígenas: estratégias de ensino de história na cidade de Curuçá, Pará* (2022); *Descolonizar o pensamento para reaprender a história: o povo indígena Potiguara no ensino de história no contexto do Ensino Médio na Paraíba, 2019-2022* (2022); *Ensino de história indígena: a valorização das diferenças étnicas na Escola Maria Lenir Araújo Meneses em Barra do Corda-MA* (2021).

reflexões foram guiadas pelas lentes teóricas da rede *modernidade/colonialidade*. Sob esse aspecto, trabalhamos com Anibal Quijano (2005), Castro-Gomes e Ramón Grosfoguel (2007), Edgardo Lander (2005), Enrique Dussel (1993), Hector Alimonda (2011), Maldonado-Torres (2009), Walter Mignolo (2003, 2004, 2008, 2017), além dos autores que se avizinham da rede, como Boa Ventura de Sousa Santos (2006, 2012) e Paulo Freire (2013, 2015, 2017). Dos primeiros, mobilizamos os seguintes conceitos: colonialismo, colonialidade, modernidade, decolonialidade, colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza. Dos dois últimos, mobilizamos os conceitos de epistemologias do sul, linhas abissais, ecologia dos saberes, manhas, invasão cultural, entre outros. (Lima, 2023, p. 16, grifo nosso).

No trabalho de Adil S. Oliveira (2022), a inserção de Borda quanto Freire na pedagogia decolonial, deve-se a influência que estes dois autores têm no pensamento de C. Walsh, como já mencionamos no primeiro capítulo desta tese. Ademais, Freire também é citado por Dussel, ambos reconheciam o trabalho um do outro. Nesse sentido, é que por vezes podemos pensar em uma certa influência de matrizes do pensamento brasileiro no pensamento decolonial restrito a partir dessas influências diretas, sobretudo com Walsh.

Já a pesquisa de Monique M. Marins (2020), considera que a pedagogia de Freire é “prenunciadora” da pedagogia decolonial, uma vez que ela também luta por uma “educação emancipadora”, atitude central para pedagogia decolonial. Por fim, o trabalho de Nilson C. de Almeida Lima (2023) ao descrever os autores que compuseram seu aparato teórico, designa Paulo Freire como um dos autores que se “avizinham da rede”, o que de certa forma demonstra um caráter distintivo entre os autores da rede M/C e os demais. Essa vizinhança pode ser interpretada como semelhante ou próxima, no que diz respeito à crítica teórica dos autores da rede.

Encontramos também trabalhos com afirmações que destoam da lógica decolonial, sobretudo por usarem termos que hegemonizam a decolonialidade como “substituta” do paradigma eurocêntrico, ou como o único meio/ “somente” de obtenção de uma sociedade livre do “esquema imperial colonizador”. Tais expressões estão presentes no trabalho de Marcus V. Bararua (2020).

Remetendo à existência de uma lógica colonial é que lançamos mão dos debates sobre *decolonialidade*, conceito utilizado e desenvolvido pelos pesquisadores/pensadores do grupo de estudo Modernidade/Colonialidade (M/C). O grupo M/ C é formado por diversos pesquisadores sociais da América Latina e possui como objetivo substituir a lógica eurocêntrica das análises epistemológicas sobre as questões sociais, históricas e políticas dos povos latino-americanos (Bararua, 2020, p. 29, grifo nosso).

A construção histórica da América Latina se baseia na colonização do outro por parte do homem branco europeu e o desenvolvimento do conceito de raça para os povos negros e indígenas. Por tanto, somente com a ideia de decolonialidade,

podemos pensar uma sociedade livre do esquema imperial colonizador (Bararua, 2020, p. 47, grifo nosso).

Afirmações como esta citadas acima acabam por desconsiderar o caráter pluriversal do pensamento decolonial em apostar em epistemologias e cosmologias outras. O objetivo não é substituir o paradigma eurocêntrico, mas sim entendê-lo como mais uma lógica epistemológica e política dentro das várias existentes. Esse tipo de posicionamento acaba, por vezes, hegemonizando a decolonialidade como novo paradigma, o que reproduz o mais do mesmo, assim como a ciência histórica moderna.

Percebe-se que nas pesquisas há uma aposta contundente na prática decolonial como “ruptura”, “quebra” (Bararua, 2020) de práticas racistas, estereotipadas, epistemológicas, políticas, antiética, etc. E uma das possíveis saídas apresentadas dá-se “apenas” pela “pedagogia decolonial”, instituindo-a como um paradigma.

Quanto aos produtos didáticos, foram apresentados diferentes formas como, guia-histórico didático (Oliveira, 2022), elaboração de jogos (Cruz, 2020), formações docentes com a produção de materiais didáticos (Vieira, 2020; Silva, 2022; Nunes, 2020; Lima, 2023; Faria, 2022), oficinas (Souza, 2022; Marins, 2020), produções de e-books (Liz, 2022; Lima 2018), cartilhas com sequências didáticas (Mararua, 2020), sequência didática com análise de narrativas de alunos(as) (Santos, 2022; Morais, 2021) e sequência didática com cartilha digital (2022).

Para análise, foram escolhidos os trabalhos de Adileide Maciel da Cruz (2020), Maria das Dores Santos (2022) e o trabalho de Natércia Cristyna F. Morais (2023), pois aplicaram na prática escolar suas propostas, obtendo resultados que podem ajudar a pensar nas várias maneiras de práticas decolonias que têm sido operadas na historiografia brasileira.

Todas essas pesquisas afirmam o que já é bastante ressaltado por muitos(as) historiadores(as) brasileiros(as), sobre a “colonialidade do saber” nos currículos escolares, contudo, as pesquisas descrevem a visão estereotipada dos(as) alunos(as) para com a diversidade e história dos povos indígenas no Brasil.

Se tratando da singularidade que perpassam as três pesquisas aqui analisadas e suas respectivas atividades didáticos pedagógicas decoloniais (“pesquisa ação”, “rodas de conversas” com formulários, questionários, análise de fotografias e imagens, participação direta de indígenas nas aulas), todas elas tratam dos povos indígenas locais à realidade dos alunos(as) da rede pública de ensino. Os Laklãnõ-Xokleng em Rio do Sul/SC, os

Potiguaras em Araçagi/PB, e os Tenetehara em Corda/MA. Elas também analisam conhecimentos e diagnósticos prévios/iniciais dos(as) discentes, nos quais apresentavam a “colonialidade do saber” em suas narrativas. Mas, depois das aulas com perspectivas decoloniais e com a presença de indígenas na escola, passaram a desconstruir certos estereótipos coloniais. Quanto à análise prévia de Cruz (2020) sobre os povos Laklãñ-Xokleng, mesma escola onde é docente, E.E.B. Paulo Zimmermann, município de Rio do Sul/Santa Catarina, descreve:

Na primeira pergunta do formulário denominado “Diagnóstico Inicial” sobre o que pensavam ao ouvir o termo “índio”, as palavras mais citadas foram: Floresta/Mato(a)/Natureza” com 16 vezes, em segundo lugar ficou o termo “Cultura”, com 10 citações e em terceiro lugar “Povos”, com 6 menções. Muitas repostas ressaltam a ideia da diferença, como a do aluno Januário, o qual considera que os indígenas são “pessoas vivendo uma cultura e um cotidiano bem diferente” e de Ariana, para quem são “pessoas que vivem uma vida muito diferente, com seus hábitos, forma de viver, falar e de sobreviver.” O estereótipo popularmente construído acerca dos povos indígenas, que remete à tríade idílica “Floresta/Mato(a)/Natureza” também apareceu. O estudante Carlitos, por exemplo, ressalta que “Povos de índios que vivem em aldeias fazendo a caçada a pesca e etc”. Algumas respostas demonstraram o estereótipo juntamente com uma reflexão: “Logo penso em florestas, e no passado do Brasil. Penso em pessoas sem acesso a modernidade, com pouco estudo. Apesar de eu imaginar que isso deve estar evoluindo” (Elza) (Cruz, 2020, p. 68).

As demais pesquisas não destoam desse conhecimento prévio apresentado na pesquisa de Cruz (2020), percebe-se pela pesquisa de Maria das Dores dos Santos (2022) ao analisar as narrativas dos(as) alunos(as) a partir das imagens dos povos indígenas de século XIX e XXI.

Essas representações mostram como a história eurocentrista contribuiu para o processo de apagamento dos protagonismos indígenas na História do Brasil, pois as ideias construídas sobre o indígena perpetuaram determinados estereótipos e esses estereótipos interpretados como parte de uma colonialidade do poder e do saber.

Assim, por meio da análise coletiva de iconografias produzidas em contextos e períodos distintos sobre os povos indígenas, os/as educandos/as perceberam que algumas imagens históricas contribuíram para a construção dos estereótipos reproduzidos pelos/as estudantes. Ao apresentarmos a história indígena sob outra perspectiva, através da decolonialidade do saber e recursos didáticos metodológicos interativos e significativos, os/as discentes repensaram a história indígena. Por meio da roda de conversas, os/as estudantes se posicionaram como protagonistas e sujeitos ativos diante do conhecimento, e a partir dos debates, resignificaram a história dos povos originários sob uma ótica decolonial.

Nesse sentido, a palestra com indígenas Potiguara se revelou na sequência didática como uma ferramenta muito importante para a decolonialidade do conhecimento, pois os indígenas foram também protagonistas da/na História ao relatar sobre a história e as expressões socioculturais. A presença de uma liderança indígena para conversar com os/as estudantes, promoveu debates

fazendo com que os/as educandos/as desnaturalizassem o imaginário imposto pela história de viés colonialista e questionar as ideias e valores impostos pela mesma (Santos, 2022, p. 90, grifo nosso).

A presença de representantes indígenas Potiguaras na escola é o que configura a “atitude decolonial” na proposta da autora, uma vez que destoa do padrão eurocêntrico de ensino. A aula é a roda de conversa, e há um contato direto entre alunos(as) a fonte histórica viva (Cacica Claudécir Braz; Robson Cassiano Secretário de Assuntos Indígenas, Meio ambiente e Turismo, no município Baía da Traição; e os indígenas Thiago Brasil e Kauã).

Essa sequência didática decolonial também é apresentada no trabalho de Cruz (2020), já citada anteriormente, ao levar os estudantes a aldeia Bugio, localizada na Terra Indígena Laklãnõ Xokleng, pertencente ao município de Dr. Pedrinho-SC. Tal atividade foi o que deu base para o jogo “Trilha Xokleng”, trilha esta que alguns estudantes fizeram durante a visita de campo. O outro trabalho é o de Natércia Cristyna F. Morais (2021), no qual também há o aprendizado direto com os povos indígenas em sala de aula, isso porque havia a presença de três estudantes Tenetehara no projeto didático da autora. Segundo Morais, uma das estudantes estava bastante animada com a ideia de apresentar sua cultura para os(as) demais colegas.

Maíra falou que seu avô sabia muita coisa e poderia convidá-lo para falar no evento, além de se oferecer para ajudar no que fosse necessário. Quando a convidei para falar sobre sua experiência tão rica entre as duas realidades, ela sentiu-se muito animada, já que tinha planos de se tornar uma comunicadora do/pelo seu povo (Morais, 2022, p. 86).

Nos três exemplos aqui apresentados, percebe-se que a ideia de pedagogia decolonial está diretamente ligada a desconstrução do “olhar colonizado” dos(as) alunos(as). Elas chamaram atenção por agirem na prática social e confirmaram aquilo que fora apontado em outras pesquisas, mas de maneira mais abstrata.

Portanto, a prática de uma “interculturalidade crítica” (Walsh, 2010) entre estudantes e povos indígenas parece que tem sido um dos caminhos favoráveis para uma “pedagogia decolonial” à brasileira.

## **2.4 Pensamento decolonial, questões de gênero e ensino de história: encontros possíveis**

Começo este tópico analisando as temáticas catalogadas das 14 pesquisas que tratam do pensamento decolonial, das questões de gênero e do ensino de história (11 mestrados profissionais e 4 mestrados acadêmicos), publicadas entre os anos de 2018 e 2022, e mais uma vez, as pesquisas de mestrados profissionais sobressaem as pesquisas acadêmicas, obtendo o equivalente a 18% do total das pesquisas catalogadas nessa categoria. Estes dados também chamam atenção pela pouca quantidade das pesquisas, se comparada aos demais subtemas dos demais tópicos. Isso só demonstra a necessidade que a historiografia brasileira tem em abordar as questões de gênero na escrita da história.

Numa perspectiva geral, as temáticas que foram encontradas, majoritariamente, tratam das mulheres negras, sejam mediante a análise de livros didáticos<sup>100</sup>; ou também pela análise de narrativas de estudantes e intelectuais negras<sup>101</sup>; sobre o feminismo e pensamento negro brasileiro e decolonial<sup>102</sup>; por entrevistas com indígenas como ensino-aprendizagem no espaço escolar<sup>103</sup>; sobre violência contra as mulheres<sup>104</sup>; duas pesquisas não abordam o contexto brasileiro<sup>105</sup>; e, por fim, uma que relaciona o ensino de história e a história das mulheres<sup>106</sup>). Todas elas embasam a discussão de raça, classe e gênero, tendo o pensamento decolonial como proposta teórica importante para a justificativa dessas categorias sociais. Vê-se pelas justificativas dos(as) autores(as) conforme citados(as) abaixo.

A pesquisa teve como referencial teórico o Pensamento Decolonial para, a partir dessa epistemologia, discutir como e porque as mulheres negras são invisibilizadas e silenciadas nos materiais didáticos. Comprovamos que mesmo após 18 anos da promulgação da Lei 10.639/03 - que torna obrigatório o estudo de História da África e cultura afro brasileira -, a história das mulheres negras

<sup>100</sup>A invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de história: desafios para uma pedagogia decolonial (2021); História das mulheres e relações de gênero como possibilidades críticas ao ensino de história: repensando as mulheres no Brasil colonial (2020)

<sup>101</sup>Ensino de história e mulher negra: um olhar interseccional sobre as percepções de estudantes em Conceição do Araguaia-PA (2020); ; Trajetórias ausentes: um estudo sobre intelectuais negras como ferramenta para um ensino decolonial, antirracista e antissexista (2022).

<sup>102</sup>As marias da Conceição: por um ensino de história situado, decolonial e interseccional (2018); Pedagogia feminista negra decolonial para um ensino de história engajado na educação básica (2020); “Então, menina, a marcha é libertadora”: pela vida das mulheres e pela agroecologia – PB (2022); “Quando infiltrei na literatura eu não previa o pranto”: a memória e a escrita de Carolina Maria de Jesus.

<sup>103</sup>(Invisibilidade, apagamento e estereótipos de povos indígenas no espaço escolar: um diálogo com Manoela e Suzana Karipuna e suas perspectivas sobre ser indígena mulher (2022).

<sup>104</sup>“Maria da Vila Matilde” e “Marido da orgia” formas de dizer/cantar sobre a violência contra mulheres: a canção popular brasileira no ensino de história (2020).

<sup>105</sup>“[...] vai haver outra guerra, a guerra das mulheres”: o protagonismo das mulheres igbos na escrita literária de Flora Nwapa (Nigéria 1960) (2020); Violência sexual na Índia: o caso Nirbhaya, ativismos feministas e os protestos em Nova Delhi entre os anos 2012 e 2015 (2021);

<sup>106</sup>O ensino de história e as mulheres intelectuais na idade média: uma proposta didática decolonial a partir da Escola Estadual Instituto de Educação Lourenço Filho em Rio Branco-AC (2022).

ainda é silenciada em detrimento, principalmente, da história das mulheres brancas, mas também, das narrativas dos homens negros, contribuindo não só para a desigualdade racial, como para a desigualdade de gênero (Andrade, 2021, p. 5 ou s/p, grifo nosso).

Neste trabalho, propus investigar, por meio de uma formação para o Ensino de História das Relações Étnico-raciais e de Gênero, as percepções e experiências de estudantes de uma turma de oitavo ano sobre os sistemas de discriminação e opressão que estruturam a condição histórica da mulher negra. Para isso, a pesquisa foi embasada na perspectiva analítica da interseccionalidade, um parâmetro teórico-metodológico próprio do pensamento feminista negro, e também nas contribuições do pensamento decolonial. De tal forma, um dos principais focos do estudo se encontra na participação de cinco estudantes negras que faziam parte da turma selecionada para a referida formação (Souza, 2020, p.15).

Ambas pesquisas de Ana Carolina da S. Andrade (2021) e Andreia C. Souza (2020) tratam da invisibilidade das mulheres negras no ensino de história, e utilizam a tese central tanto do pensamento decolonial quanto do pensamento feminista negro para ressaltar a invisibilidade das mulheres negras nas relações de gênero e classe.

A ideia de “decolonialidade ampla”, assim como as demais pesquisas analisadas em tópicos anteriores, se apresenta aqui, pois uma autora brasileira, Lélia Gonzalez, também é lida como “precursora” decolonial.

Historiadora, filósofa e ativista, Lélia Gonzalez foi precursora do movimento negro e feminista, no Brasil, desde a década de 70, dedicou-se a compreender a cultura brasileira a partir de uma leitura que denunciava constantemente o racismo e o sexismo incorporados à condição social das mulheres negras. Gonzalez viajou por vários países africanos com o desejo de aproximar-se da sua cultura e história ancestral (RATTS e RIOS, 2010). Sua obra hoje é vista como precursora de abordagens e conceitos como interseccionalidade e decolonialidade. (Souza, 2020, p. 29, grifos nosso).

Termos como “aproximação” e “junção” também aparecem nas pesquisas para relacionar autoras do pensamento negro (brasileiro e norte-americano) e do feminismo decolonial restrito, o que de certa forma alude uma diferenciação de formação histórica entre as militantes negras e decoloniais. No caso da pesquisa de Francidéia Gomes de S. Carvalho (2022), ela “aproxima” os movimentos negros e feministas no Brasil com as ideias do pensamento decolonial. Enquanto Soraia M<sup>a</sup> C. do Nascimento (2020) “junta” as duas perspectivas de pensamento numa propositiva de “pedagogia feminista negra decolonial”, interligando as ideias de María Lugones, Kimberlé Crenshaw, Patrícia Hill Collins e Catharine Walsh, criadora dessa proposta unitária.

Aciono as análises de Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez sobre a situação das mulheres negras na sociedade brasileira, suas contribuições teórico-conceituais no campo das relações raciais e de gênero e como isso se reverbera nos dias atuais na luta antirracista e antissexista. A escolha pelas produções das duas se deu por conta das suas trajetórias de militância nos movimentos negros e feministas no Brasil e pela aproximação de suas ideias com o pensamento decolonial (Carvalho, 2022, p. 18-19, grifo nosso).

Uma vez estudada a crítica decolonial ao projeto modernidade/colonialidade, segui com outro objetivo específico que era aprofundar o conhecimento acerca do pensamento feminista negro, e da pedagogia feminista negra decolonial. Foi preciso, então, compreender a perspectiva do pensamento feminista negro sobre as estruturas que compõem a matriz de poder colonial, sobre a interseccionalidade das opressões sofridas e sua crítica relativa a hegemonia na produção do conhecimento. Para tanto se fez necessário um diálogo com María Lugones (2004), para quem a colonialidade do gênero submeteu e desumanizou a mulher negra, posicionando-a na base da opressão colonial; com Kimberle Crenshaw (2002) que compreende que a desumanização da mulher negra a submeteu a uma opressão de natureza interseccional, assim como, Patrícia Hill Collins (2018) que concebe a epistemologia negra como um conhecimento originário das experiências e do ponto de vista das mulheres negras, suas enunciadoras. A partir do aprofundamento das críticas decoloniais e do pensamento feminista negro é possível desenvolver uma reflexão sobre uma pedagogia de resistência que é fruto do pensamento feminista negro e da crítica decolonial. A pedagogia feminista negra decolonial, portanto, é resultado de reflexões decoloniais e feministas negras e se encontra ancorada nas ideias de Catharine Walsh (2017). (Nascimento, 2020, p. 14-15, grifo nosso).

Outra questão que apareceu nas pesquisas, foi a demarcação “racial” de algumas autoras na escrita, o que demonstrou uma consciência de raça (autoras brancas) diante das desigualdades sociais que privilegiam a branquitude, sobretudo no campo educacional acadêmico.

Também gostaríamos de apontar que a leitura parte de uma visão específica, baseada nas teorias propostas pelo Pensamento Decolonial e especificamente pelo conceito de colonialidade e gênero da filósofa María Lugones. Sendo lida socialmente como mulher branca, não pretendemos através dessa análise falar pelas mulheres negras, mas sim proporcionar uma interpretação e uma visão pautada nas leituras prévias. Também compreendemos que falamos de um lugar promovido pelo privilégio branco, portanto, essa abordagem fica em aberto para possibilidades críticas e construtivas, afim de promover uma discussão sobre a educação antirracista (Mazarão, 2020, p. 51, grifo nosso).

Neste trabalho falamos a partir de um campo enunciativo branco. Assim, é essencial entendermos a branquitude como estrutura que reflete e posiciona sujeitos na produção de discurso e vivências materiais. Colocamo-nos como críticas à estrutura racista, patriarcal e colonial, na tentativa de desenvolver um trabalho “contra a subalternidade” (Stori, 2020, p. 10, grifo nosso).

Esses posicionamentos citados acima, são importantes na identificação racial dos(as) pesquisadores(as) brasileiros(as) para a desconstrução da ideia de uma ciência neutra e para elaboração de futuras pesquisas que envolvem o lugar social e epistêmicos

dos(as) historiadores(as), algo inclusive que deveria ser descrito no nosso *lattes* como base de dados para quantificação dos(as) profissionais formados no Brasil, com o objetivo de desenvolvimento de políticas públicas.

Pensando nisso, ressalto a luta do prof. Marcello F. de Moraes (2022; 2023), ao apontar a importância de se falar sobre “branquitude” na historiografia brasileira. Para ele, o fato de haver hoje uma crítica ao eurocentrismo não é suficiente para apontar os problemas étnico-raciais na produção científica. A seu ver, a possível discussão sobre branquitude fere os lugares de privilégios que são ocupados por esses corpos brancos nos lugares de poder na academia. Nesse sentido, é bem mais cômodo falar da crítica ao eurocentrismo do que em branquitude, no entanto, uma coisa não poder ser desvinculada da outra.

Percebe-se que as pesquisas do ProfHistória, nesse sentido, têm dado esse passo adiante. Dispor na escrita da história o seu “lugar racial” aponta os problemas tidos na historiografia brasileira, quanto pela hegemonia dos corpos brancos na universidade tanto nos lugares de poder em outros espaços. Em outras palavras, é preciso estudar a branquitude. E se tratando de pesquisas que apontem esse tipo de temática de maneira mais precisa, dados como este descritos, são de suma importância para pesquisas futuras.

Quanto às práticas de uma “decolonialidade à brasileira”, definidas como “atitudes decoloniais”, as pesquisas dos ProfHistória apresentam uma variedade de produtos finais ou materiais pedagógicos nomeados como “caderno pedagógico” (Andrade, 2021) e “caderno temático” (Mazarão, 2020). Uso e feitura de documentários (Soares, 2022; Moura, 2018), oficinas (Costa Souza, 2020; Souza, 2021; Brum, 2020) e sequências didáticas e questionários para discentes (Carvalho, 2022; Nascimento, 2020; Caetano, 2022). Todas elas elaboram projetos de construção de práticas decoloniais para romper com a cultura binária e sexista impulsionada pelos parâmetros biológicos fundamentados na modernidade. Tais propostas não fogem do que foi apresentado nos tópicos anteriores, quanto a “atitude decolonial” dos(a) pesquisadores(as) na interferência com uma pedagógica decolonial. Nesse sentido, mudei de rota analítica e decidi ressaltar o(s) porquê(s) do uso da decolonialidade como basilar na formação de uma consciência crítica anticolonial. Uma perspectiva que, ao meu ver, por vezes, pode beirar uma ideia salvacionista e abstrata de apenas “ver” e compreender o funcionamento dos mecanismos do eurocentrismo, quando na verdade requer propostas de projetos políticos e práticos, para além da construção de uma “consciência decolonial”.

Uma problematização a partir da provocação feminista decolonial, levaria não só a um maior reconhecimento em relação ao seu lugar no mundo, como ao despertar para a existência de princípios sociais excludentes. E ao desconstruir esses princípios corroborar para a construção de um outro ensino de história. Essa é a busca deste estudo, uma vez que, considera que “a visão é sempre uma questão do poder ver” (ANDRADE, 2015, p. 43), e que a concepção perspectivista, enquanto abordagem política do conhecimento (ANDRADE, 2015), contempla a possibilidade de fazer ver outras formas de construções sociais. E um ensino de história fundamentado numa perspectiva feminista negra decolonial tem potencial para fazer ver o mundo a partir de outros tantos lugares, negligenciados pela modernidade/colonialidade (Nascimento, 2020, p. 17).

Entendemos, portanto, que a abordagem epistemológica trazida por María Lugones é uma via de acesso a construção de uma nova estratégia, agora baseada na interseccionalidade dos temas gênero, raça e classe social. Essa possibilidade de abordagem combinada com a pedagogia decolonial, pode render para o Ensino de História uma mudança crítica real e mais próxima da realidade das alunas e alunos das escolas brasileiras (Mazarão, 2020, p. 50).

As reflexões de Nascimento (2020) e de Mazarão (2020), em parte, fazem todo sentido na proposta decolonial quanto a crítica epistemológica vigente (eurocêntrica). De fato, os princípios para as mudanças sociais se dão a partir da conscientização dos problemas sociais envolvidos do que se há na realidade, e no caso brasileiro, é explícito a crítica que as autoras fazem a historiografia eurocêntrica e androcêntrica. No entanto, volto as reflexões de Marcello F. de Moraes sobre a crítica à branquitude. Por mais que esse olhar crítico decolonial visibilize pautas dos povos e classes subalternizadas e, indiretamente, faça uma crítica não tão visível à branquitude, apenas o reconhecimento do eurocentrismo na cultura historiográfica brasileira não dá conta de desenvolver decolonialidades. É preciso ressaltar a importância do estudo da branquitude, bem como da ação política como prática decolonial.

De modo geral, por mais que o recorte temático seja voltado às questões de gênero, todas as pesquisas foram produzidas por mulheres e, na maioria das vezes, os objetos de pesquisas também eram mulheres. Embora a noção de gênero não seja vinculada apenas às questões das mulheres ou aos feminismos, as pesquisas abarcaram mais essa perspectiva. O que demonstra a dificuldade de historiadores (homens) em lidarem com o tema, sobretudo homens brancos, que podem colocar em risco seus lugares de privilégio.

Por fim, encerro este capítulo com uma reflexão geral para futuras pesquisas. Dada a quantidade de fontes que foram apresentadas neste capítulo, mediante as diferentes recepções do pensamento decolonial na historiografia brasileira com noções interpretativas de “aproximação”, “semelhanças”, “avizinhamentos”, “diferenciações” entre os autores(as) brasileiros(as) e do pensamento negro em geral com autores(as) da rede M/C defendendo a ideia de que, dentre as manifestações da decolonialidade à brasileira, a “decolonialidade ampla” tem prevalecido nas pesquisas que aderiram o pensamento decolonial no Brasil.

No entanto, há algo que podemos considerar como uma possível característica dessa historiografia que tem crescido em torno do pensamento decolonial, que é a dificuldade de pesquisadores(as) e teóricos(as) brasileiros(as) em estabelecer limites históricos (i.e. da historicidade da rede, movimentos sociais, lugares epistêmicos e sociais, etc.) entre as diferentes concepções do pensamento negro brasileiro com as demais vertentes e proposições da crítica colonial. Por mais interessante e importante que seja fazermos um “diálogo decolonial amplo” com teorias de países do sul global e usarmos seus conceitos e ideologias na luta política, para caracterizar também autores brasileiros(as) que desenvolveram críticas semelhantes, ainda temos uma certa dificuldade em reconhecermos nossa “dependência acadêmica” (ALATAS, 2008, apud PEREIRA, 2018) em relação a correntes teóricas estrangeiras. No mais, acredito que autores(as) como Paulo Freire, Lélia Gonzalez, Beatriz do Nascimento, Clóvis Moura, etc. fazem parte desse diálogo de uma “decolonialidade ampla”, mas é preciso não hegemonizarmos o discurso histórico na teia de que toda crítica a colonialidade cairá na veste da “decolonialidade”, para não corremos o risco de invisibilizar os movimentos sociais racializados e feministas no Brasil.

Com isso, defendo a ideia de que o Pensamento Negro Brasileiro é mais uma vertente de pensamento que se insere na seara crítica colonial, assim como a rede M/C, Estudos Subalternos, e/ou Pós-Coloniais, e todos eles encampam batalhas semelhantes, mas apresentam suas singularidades. Precisamos reconhecer o potencial que a historiografia brasileira tem em formar suas próprias concepções teóricas. Nomear conceitualmente estas concepções no âmbito da História, pode nos ajudar a pensar a nossa própria realidade.

Ademais, percebe-se que as pesquisas apresentaram a ideia de uma “conscientização decolonial” para as mudanças estruturais que são interpeladas pela modernidade eurocêntrica (escola, currículo, subjetividade, cultura, etc.). Como bem lembrou Marcello Morais de Assução (2023)<sup>107</sup>, só a conscientização decolonial não é o suficiente para as mudanças estruturais necessárias, mas entendo que o caminho de “conscientização decolonial” e de novas linguagens em torno dos problemas sociais, em conjunto com as práticas sociais, sobretudo com os movimentos sociais progressistas, acabam por proporcionar um olhar dos órgãos públicos e institucionais para esses posicionamentos contundentes. Esse foi um tipo de prática feita pelos movimentos negros

<sup>107</sup> ASSUNÇÃO, Marcello Felisberto Morais de. A História em 60 minutos. Disponível em: <https://youtu.be/RbWO5vpgAl8>. Acesso em: 15 fev. 2024.

e indígenas durante o século XX, que deflagrou diversas leis e políticas públicas em prol da população racializada que até hoje é beneficiada com tais políticas sociais, inclusive esta que escreve esta tese. A adesão positiva ao pensamento decolonial, neste início de século, como já mencionei outras vezes, deveu-se à entrada dessa população beneficiada no espaço acadêmico, o que proporcionou uma historiografia atual mais racializada.

Nesse sentido, a luta política dessas produções aqui apresentadas tem se dado no âmbito epistemológico, na desconstrução do cânone europeu no âmbito educacional dada a ocupação dos espaços acadêmicos. A escrita da História, mediante a formulação de sequências didáticas contra-coloniais em parceria com movimentos sociais e pensadores(as) racializados(as), é tida como luta política e há uma aposta dessas pesquisadoras em acreditar que tal escrita reverberará em novos posicionamentos de professores(as) e discentes na sociedade a partir de pedagogias decoloniais. E, consequentemente, na luta por mais políticas públicas para a população subalternizada. Este é um caminho que tem sido apresentado nesses trabalhos. O descolonizar/decolonizar a mente parece ser a base para o enfrentamento político.

### CAPÍTULO 3

#### O ENFRENTAMENTO ACADÊMICO/POLÍTICO EM PERSPECTIVA DECOLONIAL: A CRÍTICA AO EUROCENTRISMO MEDIANTE A ATITUDE DECOLONIAL

O reconhecimento incomodo do colonialismo como tempo vivido significa para a branquitude lidar com a supremacia branca que cria privilégios materiais e simbólicos na estrutura. Para esta intelectualidade que reconhece somente parte do problema da “colonialidade” falar sobre eurocentrismo, aponta para as dependências geoculturais do conhecimento e até certo ponto relevante, mas isso até o ponto em que não se discute o seu lugar racial de privilégio enquanto “branco”. Visto que a discussão de eurocentrismo externaliza o problema para o “europeu/anglo-saxão” enquanto a discussão sobre raça/racialização/branquitude força a construção de um olhar para “dentro”. Entretanto, não seria ingenuidade pedir à esta intelectualidade hegemônica um olhar para si?” (Assunção, 2023, p. 433).

Início este capítulo tocando no que talvez seja o ponto nevrálgico da discussão sobre a historiografia brasileira, em uma perspectiva racializada. Me refiro à crítica à branquitude e seus privilégios na academia brasileira. Esse debate é ainda pouco comum, pois, como informa a epígrafe, prevalece a tendência a externalizar o problema para o europeu/aglo-saxão, comumente na forma da crítica ao eurocentrismo. Não por acaso as discussões críticas giram em torno dos conteúdos curriculares, em vez do debate racializado que trata dos lugares sociais, dos lugares epistêmicos e do corpo-político dos(as) historiadores(as).

Dentre os artigos e dossiês que foram aqui analisados, poucos apresentam uma discussão que “força a construção de um olhar para dentro”, em uma perspectiva racializada. Por outro lado, a crítica ao eurocentrismo prevalece em boa parte dos trabalhos e é geralmente apresentado como premissa ou princípio fundador da modernidade europeia. Além disso, é também comum que os(as) autores(as) ressaltem a tese decolonial de que o século XV, com os processos de invasão europeia nas Américas, inaugurou a classificação social de raça e de gênero no mundo, em seu sentido mais radical, ou como descreve Rita Segato (2021), ao modo de um “patriarcalismo de alta intensidade”<sup>108</sup>.

Juntamente com a crítica ao eurocentrismo, uma outra tendência foi identificada entre esses trabalhos e trata da questão da “militância acadêmica”, uma atitude que consiste

---

<sup>108</sup> Diz respeito ao *modus operandi* do patriarcalismo europeu (patriarcalismo de alta intensidade) que intensificou as práticas patriarcais já tidas em sociedades anteriores ao processo de colonização (patriarcalismo de baixa intensidade). Para a autora, “Consequentemente, não é possível sustentar a visão de que o patriarcado não existia na sociedade pré-colonial, já que vemos que os homens pré-coloniais estão divididos entre duas lealdades: a lealdade ao código patriarcal, que os obriga a se curvar aos vencedores e a cumprir suas regras, e a lealdade ao seu povo – família, comunidade e cultura. Por isso, é possível afirmar que a presença de um domínio patriarcal pré-colonial tornou o homem vulnerável à intrusão colonial e abriu as portas para a colonização (Segato, 2021, p. 106).

na diversificação bibliográfica mediante incorporação de autorias que durante muito tempo foram excluídas do cânone historiográfico. Mesmo com toda hegemonia dos autores(as) do Norte Global, os(as) pesquisadores(as) têm visto na escrita da história também um viés para o enfrentamento acadêmico/político. Por outro lado, na medida em que a incorporação de autorias contra-hegemônicas não é acompanhada de um debate sobre o privilégio racial da branquitude, observa-se mais uma faceta da “decolonialidade à brasileira” que consiste em esvaziar o projeto acadêmico-político da decolonialidade, ao silenciar os efeitos da colonialidade do ser, do saber e do poder na construção da supremacia branca na historiografia brasileira.

Essa afirmação e questionamento de Marcello Felisberto de Moraes é confirmada nos resultados desta pesquisa, pois foram poucos os trabalhos que adentraram à essa questão de maneira profunda. A crítica ao “eurocentrismo” foi o que prevalecera. Diante desse fato historiográfico, este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar tais percepções a partir de análise de dossiês e artigos científicos em concomitância com os estudos decoloniais. A hipótese é que o enfrentamento acadêmico/político tem sido a arma principal para o esfacelamento do eurocentrismo na historiografia brasileira. E, ao que parece, a ideia de uma decolonialidade à brasileira passa pelo crivo da construção de mentalidades decoloniais a partir de uma formação histórica decolonial no campo educacional.

Os trabalhos foram publicados entre os anos de 2016 e 2023 tendo como temáticas as mesmas apresentadas nas teses e dissertações, a decolonialidade ligada às questões de gênero; do ensino de história africano e afro-brasileiro; e do ensino de história indígena. Os artigos voltados a temática de teoria da história e história da historiografia apresentam perspectivas semelhantes ao que é apresentado nos dossiês, por este fato, abordamos apenas os artigos dos demais subtemas.

O percurso metodológico se deu a partir dos links dos sites de revistas de história no site da ANPUH-Nacional, mas também teve seu lado dedutivo. Uma busca minuciosa fora feita no Google Acadêmico com o filtro/palavra “decolonial”. Uma catalogação que gerou dados de imensos e foram separadas com precisão, de acordo com a formação dos(as) pesquisadores(as), que nesse caso deveriam ser do campo da História. No mais, os anexos apresentados no final desta tese, apresentam dados que serão utilizados nesta pesquisa, mas poderá servir para pesquisas futuras.

Escolhemos alguns dossiês que aprofundaram num diagnóstico historiográfico que foi condizente com o momento político no qual todos(as) os brasileiros(as) passaram/passam (Bolsonarismo e COVID 19), e que apresentaram concomitantemente a discussão decolonial. Evidentemente, que essas questões estão ligadas uma a outra. A crítica e a luta decolonial baseia contrariamente a tudo que fora pregado em tempos de horror na política, e isso ficou visível na escrita de editores(as) e organizadores(as) dos dossiês, como apresentado a seguir, além do problema crítico com a crise sanitária da COVID 19 que atingira mais indivíduos subalternizados.

### **3.1 Diagnóstico historiográfico em dossiês acadêmicos: política e colonialidade**

No âmbito de uma reflexão contemporânea, os dossiês e os editoriais das revistas que apresentaram os artigos que recepcionam os postulados decoloniais não deixaram de emitir a insatisfação do momento político em questão o período, bem como a crise sanitária que abalara o mundo (COVID 19), pois a maioria dos trabalhos foram publicados entre os anos de 2019 e 2022, cerca de 64% dos 41 artigos catalogados. A causa da insatisfação dar-se-á pela exclusão dos povos subalternizados e desestruturação das universidades, conforme o dossiê da revista História Hoje organizado por Anderson Oliva, Maria Telvira da Conceição (2023).

A ascensão da extrema-direita global ao longo dos anos 2010, o golpe de Estado ocorrido no Brasil em 2016 e a ascensão à Presidência da República de um político vinculado a um movimento político autoritário, violento, neofascista, sexista e racista em 2018, são continuidades dessa onda.

O enfrentamento acadêmico/político e a compreensão teórico-crítica acerca desses fenômenos têm ocorrido também a partir de diversos campos das humanidades e das ciências sociais. Escolas de pensadores/as pluriépistêmicos/as, diálogos transdisciplinares, vozes que ecoam de posições e grupos não hegemônicos ou subalternizados e diversas epistemologias insurgentes estabeleceram uma ponte reflexiva/interventiva nas questões que tocam diretamente às populações exploradas, silenciadas e brutalizadas pelos sistemas de poder vigentes, inclusive na produção do conhecimento e em relação aos cânones conservadores. Nossos ensaios estão política, intelectual e criticamente alinhados a esses estudos. Por fim, os efeitos de longa duração do racismo e do colonialismo, o aumento dos discursos de ódio e dos negacionismos históricos podem ser confrontados também pelas contribuições das ações e das lutas antirracista, feminista, anticolonial e pelos debates de alguns norteadores conceituais relacionados aos Estudos Africanos, Afrodiaspóricos e das relações raciais no Brasil. São estudos em perspectiva. Que olham para si, mas sempre estão atentos ao outro. Que buscam reagir a uma violência primordial, causada pelo colonialismo europeu, pelos genocídios e epistemicídios (FIGUEIREDO; GROS-FÓGUEL, 2009). Mas que reconhecem em si uma autonomia indiscutível, sua força ancestral, seus conhecimentos plurais e seus sujeitos insubmissos. Essa é uma

história que precisa ser contada e recontada de múltiplas formas (Oliva; Conceição, 2023, p. 11).

A crítica do dossiê citado acima, dar conta de representar os tantos demais dossiês que apontam o mesmo problema político no Brasil que condiz diretamente na publicação de trabalhos dos profissionais da história e sua militância nesse crivo, tal como defendo neste trabalho.

Em uma análise mais aprofundada dessas fontes alguns dossiês se sobressaíram para o foco desta pesquisa, pois apresentam diretamente trabalhos que enfatizam a crítica colonial como central para as mudanças na escrita e prática política do(a) historiador(a). São elas, a revista *Teoria da História* da Universidade Federal de Goiás; a revista *Transversos* da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; *Revista Catarinense de História* da Universidade Federal da Fronteira Sul; e a revista *História da Historiografia* da UFOP, Unirio e SBTHH. Todas elas abarcam um número significativo de artigos num mesmo dossiê ou tratam diretamente do tema da decolonialidade de maneira explícita, e estão vinculadas a temática da teoria da história e história da historiografia.

A Revista de *Teoria da História*, apresenta dois dossiês que tratam diretamente da crítica colonial e adentram diretamente aos estudos decoloniais. O de 2019 intitulado *Intelectualidades negras e a escrita da história* organizado por Allan Kardec Pereira, Felipe Alves de Oliveira, Fernando dos Santos Baldraia Sousa, Lídia Maria de Abreu Generoso, Marcello Felisberto Moraes de Assunção, abarca o artigo de Rafael Trapp *História, raça e sociedade: notas sobre descolonização e historiografia brasileira*.

Nesse dossiê, os autores começam esboçando a crise política na atualidade com o fortalecimento dos negacionismos e da extrema direita em diversos países, inclusive o Brasil. Dado um “recoo histórico”, os(as) autores(as) entendem que tais problemas no Brasil vão “muito além da ditadura militar” e mobilizam o pensamento de Ailton Krenak para ratificar a tese. Segundo Krenak “A invasão do Brasil não acabou, nós estamos sendo invadidos neste exato momento” (KRENAK, 2018). Evidentemente os(as) autores(as) aludem ao processo de colonização dado desde o século XV e XVI na América, e demonstram que na afirmativa de Krenak a “colonialidade” é uma constante até hoje. Em outras palavras, para os organizadores do dossiê:

O avanço da extrema direita no Brasil e mundo afora representa uma tentativa conspícua de defender a hegemonia de lógicas coloniais como as únicas capazes de orientar os destinos da humanidade (Oliveira; Pereira; Sousa; Generoso; Assunção, 2019, p. 6).

Dando prosseguimento a quadro historiográfico atual, os organizadores(as) também apontam para os problemas das hierarquias acadêmicas nas universidades, sobretudo de indivíduos majoritariamente brancos que detêm a “colonialidade do saber” na difusão de suas influências formativas, em sua maioria, eurocentradas.

[...] grupos que tradicionalmente ocuparam espaços de fala e poder – supostamente sem estranhar o fato de que esses eram compostos majoritariamente por brancos – terminam por reatualizar tropos flagrantemente racistas para desacreditar vozes intelectuais negras que têm se insurgido: o negro raivoso, o negro preso ao passado, o negro personalista, etc. Daí decorre que na universidade neoliberal de nossos tempos – como fora em outras, de tempos outros – a intelectualidade negra tenha desde sempre constituído um daqueles grupos cujo saber é alvo de uma perversa inversão: ao induzir o descentramento (do eixo eurocêntrico) como um elemento crucial para um reflexão apropriada sobre a univers(al)idade, ele é que acaba sendo – de modo sistemático – depreciado como meramente identitário, específico, subjetivo, parcial, emocional e militante. [...] Outra coisa, muitíssimo distinta, é a crítica ao eurocentrismo e à pretensão de objetividade e neutralidade da ciência oriunda do feminismo negro, dos estudos críticos raciais e da crítica anti-colonial (em todas as suas variantes). Só a segunda, para usar as palavras de Sueli Carneiro, é orientada para a “construção de sujeitos coletivos libertos dos processos de subjugação e subalternização” e, a bem dizer, efetiva um exercício intelectual de “cuidado de si [que] se realiza para esses sujeitos no cuidado do outro, cuja libertação é a estética de suas existências” (2005, p.303) Oliveira; Pereira; Sousa; Generoso; Assunção, 2019, p. 6-7).

Diante desse diagnóstico historiográfico, é possível descrever dois movimentos históricos que desenham também a historiografia brasileira na atualidade, os(as) defensores(as) de uma racionalidade que se diz neutra e que domina os espaços acadêmicos e os movimentos dissidentes que são lidos por estes(as) como identitaristas. Mediante a isso, percebe-se que a historiografia do século XXI crítica da colonialidade, e inerente aos movimentos sociais do século XX, tem incomodando essa outra ala de pesquisadores(as), uma evidência que aponta uma crítica contundente à “branquitude” na academia, já perpassados em vários trabalhos dos organizadores(as) como M. Morais (2023), Allan Kardec Pereira (2023).

Essa afirmação ratifica a tese que tento ressaltar neste trabalho, a ideia de uma “decolonialidade à brasileira” versa com as contribuições de intelectuais militantes brasileiros(as) do “pensamento negro”, “pensamento indígena”, diferentes perspectivas feministas dissidentes do feminismo branco e militantes acadêmicos, que por vezes são lidos(as) como “decoloniais”, mas que devem ser lidos nas suas singularidades históricas e

epistêmicas. Estes, contribuem na prática/ “atitude decolonial” e, para os organizadores do dossiê numa possível “teoria latino-americana”.

O segundo dossiê de 2023 *Na teoria da história e da literatura há questão racial, em teoria?* organizado por Allan Kardec Pereira, Ana Carolina Barbosa, Fernando Baldraia, Marcello Felisberto Moraes de Assunção, Maria Dolores Sosin Rodriguez, tendo artigo *A reabilitação subversiva da racionalidade estruturalista pela crítica decolonial* de Rodrigo Perez Oliveira que dialoga diretamente com os postulados decoloniais estritos.

O dossiê visa evidenciar os “vazios”, mas também as “produções” que já esboçam interfaces entre teoria da história e os debates raciais. Para tanto, os autores(as) apontam para algo vigente nas pesquisas (artigos) aqui analisados, o(a) pesquisador(a) “transdisciplinar”. Isso porque, para além do debate histórico, o uso de postulados teóricos dos autores(as) decoloniais fazem parte de um arcabouço das ciências sociais, filosofia e semiótica, o que faz com que a escrita da história também seja atravessada pela transdisciplinaridade. Isso também reflete na parceria de escrita dos artigos, pois a maioria dos artigos catalogados, os(as) historiadores escrevem em parceria com pesquisadores(as) de diferentes campos disciplinares como antropólogos, filósofos, letras, sociólogos etc<sup>109</sup>, dado a inserção de corpos racializados na universidade, cujo reflexo ainda é tímido na configuração do corpo docente e para realocação de verbas para pesquisa e a reestruturação institucional dos departamentos. Para os organizadores(as),

o dossiê busca evidenciar vazios, mas também busca evidenciar produções que já caminhem na direção de práticas da Teoria da História e da Literatura que esbocem interfaces entre os debates raciais e as teorias que subjazem as discussões múltiplas que atravessam esses campos (Pereira; Barbosa; Baldraia; Assunção; Rodriguez, 2023, p. 7).

Nesse sentido não é apenas o reconhecimento do eurocentrismo na historiografia, mas o reconhecimento de produções literárias em diferentes campos que inovem a escrita da História, esta tem sido uma das maneiras de inovar o campo, dado os fundamentos epistemológicos ditados desde o século XIX serem estritamente eurocentrados (Bittencourt, 2018).

Mediante tal reflexão, em algumas das fontes analisadas no capítulo anterior, percebeu-se a demarcação racial feita por alguns(as) pesquisadores(as), denominando-se como negros(as) ou brancos(as), respectivamente, no caso dos primeiros, como forma de

---

<sup>109</sup> Ver anexo 4.

reconhecimento dos movimentos sociais no século XX que desencadearam na progressão de políticas públicas no século XXI, e no caso do o reconhecimento do lugar de privilégio.

A *Revista Catarinense de História* apresenta dois dossiês abarcando sete trabalhos que utilizam os estudos decoloniais. O de 2018, o dossiê contempla especialmente os estudos decoloniais intitulado *História Indígena e Estudos Decoloniais*, apresentando dois artigos que fazem uso dos postulados teóricos decoloniais, são eles: *Mito e o ensino de História e cultura indígena em perspectiva decolonial* de Renata C. Silva; e *Mônadas sobre mulheres indígenas na universidade* de Tania de O. Santana e Elison A. Paim.

A apresentação do dossiê feita pelos organizadores Clovis Antonio Brighenti, Luisa Tombini Wittmann, reúne em suas reflexões sobre a historiografia brasileira aquilo que fora ressaltado pelos demais autores acima, todavia pensando a perspectiva dos povos indígenas, ressaltando a valorização dos estudos do “Sul global”.

É imprescindível perpetuar um posicionamento epistemológico e político de valorização das teorias e epistemologias do sul, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados pelo processo histórico da colonialidade. Nesse sentido, os estudos decoloniais promovem uma profunda crítica a colonialidade (do poder, do saber e do ser) no combate a violência epistêmica (Brighenti; Wittmann, 2018, p. 3).

Já o segundo dossiê de 2019 *Ensino De História e Relações Étnico Raciais: Diálogos afro-indo-latinos* organizado por Elison Antonio Paim e Mônica Martins da Silva, abarcam os seis demais artigos, são eles: *Problematizando o eurocentrismo e desconstruindo o racismo por meio de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais* de Odair souza, Elison Antonio Paim; *Memória/identidade Xokó e a decolonização do ensino de História* de Lucas Wendell de Oliveira Barreto, Valéria Maria Santana Oliveira, Ilka Miglio de Mesquita; *O ensino da temática indígena nas escolas da rede pública de Ponta Porã/MS* de Elizabeth Vieira Macena, Beatriz dos Santos Landa; *A invisibilização dos indígenas e dos negros nas histórias das fortalezas catarinenses e o Ensino de História* de Pedro Mülbersted Pereira, Jéssica Lícia da Assunção; *Por um ensino de História antirracista formação de professores/as e descolonização curricular* de Melina Kleinert Perussatto, Fábio Araújo, Taíse Staudt.

Os autores são contundentes em criticar a falta de políticas públicas para os povos subalternizados, e apontam para mesma pauta já levantada por alguns historiadores citados nesta dissertação (Assunção, 2023; Oliveira; Hansen, 2023).

Em tempos de golpes e múltiplos retrocessos, como explicitamos no início desta apresentação, faz-se necessário pesquisar, debater, ensinar, problematizar nas escolas, nas universidades, nas ruas, igrejas, terreiros, aldeias, nos mais diversos lugares, as temáticas relativas aos povos afro-indo-latinos. Para tanto, não basta a existência de Leis antirracistas se não houver vontade política institucional e de cada sujeito, especialmente professores(as), diretores(as), estudantes ou dirigentes governamentais no combate à discriminação racial, silenciamento ou apagamento de memória que não são daqueles que a mais de 500 anos estão no poder em nossa afrolatinoamérica (Paim; Silva, 2017, p. 7).

Não há nenhuma novidade perante ao que foi até então apresentado anteriormente. Pode-se afirmar então que há uma consonância de diferentes pesquisadores(as) numa luta acadêmica em escancarar as desigualdades sociais no Brasil, e isso implica necessariamente a escrita da História, não só pelos corpos racializados que integram o espaço acadêmico e movimentos sociais, mas uma luta de todos e em diferentes espaços públicos, o que perpassa indiretamente a desconstrução das mentalidades brancocêntricas.

Seguindo a trilha, Seguindo a trilha, o dossiê *O protagonismo das mulheres negras na escrita da História dos Brasis* (2020) realizados por Marina Vieira de Carvalho, Mariana Fonseca, Iamara Viana, na revista *Transversos*, apresentam um total de dois artigos, *Do despejo de dor ao despejo de conhecimento: o pioneirismo de Carolina na escrita* de Cláudia Gomes Cruz, Ana Lúcia da Silva Raia, Mônica Regina Ferreira Lins; e *“O imoral escândalo da prostituição de escravas”: pensando a prostituição a partir das mulheres negras no rio de janeiro (1871)* da historiadora Beatriz do Nascimento Prechet. O dossiê tem como discussão central apresentar a invisibilidade das mulheres negras ao longo da história e diante das práticas recentes de apagamento, e ressalta a mesma prática num fato político com o assassinato, no Rio de Janeiro em 2018, da vereadora Marielle Franco, como algo que é vigente até hoje tanto em “epistemícidio” (Santos, 2010) como no corpo-político.

Por fim, o dossiê *Corpos, tempos, lugares da historiografia* (2023) organizado por Maria da Glória de Oliveira e Patrícia S. Hansen. Esse dossiê contempla tudo que fora dimensionado nos demais acima, o que demonstra uma consonância hoje entre uma pequena parte de historiadores(as) que se preocupam em movimentar uma historiografia racializada e gendrada. Compõe os artigos que trabalham com os postulados decoloniais.

No âmbito da crítica ao eurocentrismo acadêmico, para as autoras,

As lutas por reconhecimento dos sujeitos subalternizados sempre produziram tensões nas Humanidades. No entanto, não deixa de ser paradoxal que, dentro das ciências humanas, marcadores das diferenças entre os corpos, como gênero, raça e etnia, funcionem como ferramentas conceituais predominantemente

descritivas das subalternidades como efeito de lógicas sócio-históricas de exclusão, sem que isso provoque qualquer tipo de crise ética ou epistemológica mais radical (Silva, 2022, p. 51).

No entanto, há um horizonte de debates hoje no cenário acadêmico que têm feito f questionamentos incisivos. A autoras citam os movimentos pós-coloniais (estudos subalternos indiano), decoloniais, o pensamento afro-diaspóricos caribenho, os debatedores no Brasil com a histórias indisciplinadas (Arthur Ávila, Fernando Nicolazzi, Rodrigo Turin, etc.), as questões de gênero (Maria da Glória Oliveira) e raça (Rafael Trapp e Marcello Assunção), entre outros(as).

Ao situar os diversos movimentos feitos no Brasil, em concomitância com a historiografia estrangeira, percebemos que indiretamente as autoras apontam para um problema bastante vigente nas produções acadêmicas, o indicativo das falhas no setor político. O problema da visibilidade dos corpos subalternizados na escrita da História tem sido feito, todavia ações de políticas públicas mais radicais e até mesmo o reconhecimento da branquitude hegemônica nos espaços de poder, sobretudo na academia, é horizonte de mudança distante, algo que adentra a privilégios. Consta ai, portanto, um “pacto da branquitude” (Bento, 2022) difícil de ser mobilizado entre historiadores(as) não racializados(as) e heteronormativos(as).

Diante do que fora apresentado até então, pode-se pensar a “crítica colonial” em suas diversas vertentes como um novo paradigma na escrita da História? Essa é uma pergunta que talvez não fundamente os objetivos dos críticos coloniais, pois a realização da escrita histórica envolve diretamente a luta política. Busca-se uma historiografia racializada e gendrada, mas busca-se também resultados que adentram esses corpos a espaços dignos de profissão e cidadania.

### **3.2. Decolonialidade e Ensino de História Africana e Afro-Brasileira**

As pesquisas que compõem esse tópico contemplam o que fora enunciado nos dossiês acima no que diz respeito a uma decolonial, no entanto, o foco aqui é pensar como se tem dado os usos dos postulados teóricos nos artigos. Num panorama geral, os trabalhos catalogados que corresponde o tema da decolonialidade e o ensino de história africano e afro-brasileiro totalizaram 14 artigos, publicados entre os anos 2017 e 2023 com subtemas relacionados as reflexões em torno de currículos da rede básica de educação (Araújo; Santos, 2020; Arantes; Costa, 2017; Souza, 2018) e universitária (Diallo; Lima, 2019),

ensino museológico (Gil; Meinerz, 2017), reflexões historiográficas em torno da temática das relações étnico-raciais (Freitas et al., 2020; Santos; Lucini, 2022). Tais artigos confirmam a tese deste trabalho de que as discussões da historiografia atual a partir de uma “decolonialidade estrita” se dão, majoritariamente, pelas pesquisas em ensino de História.

As demais pesquisas, de Amorim (2023), Brito, Muniz e Souza (2018), Castro e Tavares (2021), Rocha e Mesquita (2022), Silva, Cruz e Santos (2018), e Silva, Pontes e Paim (2021) abordam perspectivas práticas “atitudes decoloniais” nos espaços educacionais. Estas serão ponto para análise da pesquisa.

No artigo de Gusmão F. Amorim (2023), o autor apresenta aproximações entre a ciência da história e o ensino a partir da decolonialidade na Escola Afro-brasileira Maria Felipa em Salvador/BA, no qual este é professor. A escola “organiza todo o seu currículo — e não somente o do ensino de História — a partir de uma perspectiva decolonial (Amorim, 2023), dado que servirá como fonte para pensar a decolonialidade à brasileira.

Tendo como base os conceitos de “colonialismo, colonialidade e decolonialidade”, respectivos as reflexões de L. Ballestrin (2013), A. Quijano (2009) e C. Walsh (2013) e a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola sob a perspectiva reflexiva de Maria Clara Passos e Bárbara Pinheiro (2021) no artigo *Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020)*. Partindo do princípio do eurocentrismo na educação brasileira, a escola tem como objetivo,

propiciar, às crianças negras, “encontros pedagógicos com a valorização de suas ancestralidades” e “imaginários positivos”. Elas devem ser educadas para compreender que, geneticamente, ninguém é superior ou inferior “por ter um determinado tom de pele, mas que socialmente foram construídas hierarquizações que precisam ser superadas rumo a uma sociedade justa e igualitária” (Passos; Pinheiro, 2021, p. 128) (Amorim, 2023, p. 4).

O PPP da escola, nesse sentido assume sua função de uma educação decolonial, afirma o autor. Ademais, o conteúdo central da escola dá-se por perspectivas transversais que tem como foco inicial a história dos povos subalternizados para pensar o Brasil.

Outro aspecto decolonial da escola é o calendário acadêmico que comemora datas como Revolta dos Malês (1835), Festa Indígena *Inti Raymi*, ressignifica datas como o 22 de abril, comemorado como o “Dia da Memória dos Povos Originários”, tais ações é uma forma de problematizar as celebrações hegemônicas, “não só incorpora objetivamente os marcos amefricanos e ameríndios em seu PPP, mas também como desestabilizar o calendário

hegemônico que tem pautado historicamente o planejamento didático-pedagógico das escolas brasileiras (Passos; Pinheiros, 2021, p. 132 apud Amorim, 2023).

Ao especificar tais exemplos que são adotados pela escola, percebe-se que a “pedagogia decolonial” é uma forma de desconstruir a narrativa histórica colonialista, bem como a “colonialidade do poder” que adentra os currículos escolares tradicionais.

O segundo exemplo de prática decolonial apresentada nas fontes é narrada no artigo de Thiago B. Brito, Kassandra Muniz, Ana Lúcia S. Souza (2018), *Letramentos de reexistência: produção de cartazes digitais como forma de afirmação da intelectualidade jovem e negra*. Os autores entendem os cartazes digitais que abarcam encontros de jovens negros na música () como propulsora da prática decolonial, em outras palavras, “a respeito dos cartazes digitais utilizados no mundo virtual são um gênero textual discursivo decolonial e propositivamente afrocentrado. (Brito; Muniz; Souza, 2018, p. 604).

O artigo de Vanessa G. de Castro e Thiago R. Tavares (2021), *Educação para as relações étnico-raciais: o projeto Museu de História e Cultura Afro na escola*, trata de uma experiência em uma escola pública da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, com alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, em 2019, no mês de novembro, na semana da Consciência Negra, compreendendo um projeto, segundo os autores, na perspectiva de uma “educação decolonial” (Castro; Tavares, 2021, p. 744), abrangendo uma discussão ampla em torno da temática durante a semana.

O projeto foi realizado no âmbito da disciplina de Ensino Religioso, o que de certa forma já disside do ensino tradicional pautado na prática das religiões cristãs. Teve colaboração de vários professores(as) de outras áreas disciplinares, a geografia, além da coordenação pedagógica, a bibliotecária e os discentes. Foram projetados na escola uma exposição apresentando a história e cultura afro a partir de objetos artísticos, fotográficos, científicos, históricos e documentais, como forma de promover a igualdade racial, ao combate à discriminação e a intolerâncias, bem como de ações em prol da divulgação do patrimônio histórico e cultural como instrumento de educação para a diversidade e cidadania. A “atitude decolonial”, nesse sentido, é dada feita pelos integrantes do projeto, dada a mobilização de todos(as) em trazer objetos para escola. Ao definir o porquê do uso do pensamento decolonial, descrevem as autoras:

No que se refere ao conceito de decolonial adotado pelo projeto, importa ressaltar que, enquanto o conceito de colonialidade se refere às dinâmicas sociais que reprimem, dentre outras coisas, os modos de produção de conhecimento e o mundo simbólico dos povos que foram colonizados, impondo as visões de mun-

do do colonizador, o conceito de decolonialidade se refere à visibilidade das lutas contra a colonialidade e suas práticas opressivas no campo epistêmico, social, cultural, político e econômico (Costa; Tavares, 2021, p. 744).

Ao que nos parece, a reflexão sobre decolonialidade e ação do projeto justificam uma “dinâmica social” de repressão a produção de conhecimento da escola que, indiretamente, é considerada eurocentrada.

Já o trabalho de Cristiane Lima S. Rocha e Ilka M. Mesquita, (2022), *Pelas brechas do currículo: a forma-ação do processo educativo interétnico em Salvador, Bahia - 1970-1980*, interliga o projeto de pedagogia interétnica a decolonialidade. Articulada nos anos 1970 e 1980 em Salvador/BA por Manoel de Almeida Cruz, que militou em prol de uma educação antirracista no período e reivindicou “Introdução aos Estudos Africanos” no currículo do primeiro grau, em concomitância com os movimentos e entidades negras como Núcleo Cultural Afro-Brasileiro (1974), o projeto de uma pedagogia interétnica foi aceito somente em 1985, através do Parecer CEE 089/1985, o Conselho Estadual de Educação da Bahia atendeu a reivindicação das entidades negras do estado e aprovou a introdução da disciplina “Introdução dos Estudos Africanos” na parte diversificada da 8ª série do 1º grau (9ºano do ensino fundamental II) das escolas oficiais do estado (Rocha; Mesquita, 2022).

A justificativa quanto ao uso do pensamento decolonial, diz respeito a entender tal pedagogia como insurgente, o que pode ser considerada uma brecha diante da colonialidade do currículo. Como descreve os autores,

Utilizo o termo brechas para indicar que nas frinchas e gretas das colonialidades “[...] pedagogias insurgentes fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver” (WALSH, 2013, p.27), assim como o fez Manoel de Almeida Cruz com a proposta de uma *Pedagogia Interétnica* (Rocha; Mesquita, 2022, p. 108).

O artigo de Roberto Carlos C. da Silva, Eliane Almeida de S. e Cruz e Julio Cesar A. dos Santos, Silva (2018), *Educação outra: ações docentes como pedagogia decolonial e intercultural*, apresenta experiências de obras pedagógicas decoloniais desenvolvidas nas escolas da rede pública estadual (RJ / São Gonçalo e Duque de Caxias), em 2007, com o “Africanidades”. As atividades englobaram toda a comunidade escolar no estudo sobre países africanos, das teorias racialistas do século XIX e das obras de escritores negros(as) como Solano Trindade, Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Éle Semog e Abdias do Nascimento, etc., com atividades culturais, oficinas e palestras. A leitura dos autores é

que tal movimento caracteriza uma “desobediência epistêmica”, sobretudo por aplicar na prática tensionamentos contrários ao currículo tradicional. Para os autores,

Neste sentido, uma desobediência epistêmica (Oliveira; Lins, 2014) é um caminho propício neste campo de disputa vislumbrado no currículo, propomos a decolonialidade do poder, do saber e do ser, uma “pedagogia intercultural crítica, requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos” (Idem); e que possamos visibilizar neste currículo o que a Lei determina: outras histórias, outros saberes e um pensamento-outro (Walsh, 2006) (Silva; Cruz; Santos, 2018).

Por fim, o artigo de Janaína A. da Silva, Mylene S. de Pontes e Elison A. Paim (2021), *No entrecruzar da História, Patrimônio e Educação Étnico-Racial — Uma experiência decolonial possível na Educação de São José*, que relata uma ação feita por duas professoras da rede municipal de ensino em São José, na Grande Florianópolis/SC. A “experiência pedagógica decolonial” se deu em elaborar um percurso acerca do patrimônio cultural da cidade em concomitância com uma educação das relações étnicas raciais. Durante o processo, Fundação Municipal de Cultura também vinha desenvolvendo o projeto “Conhecer São José”, destinados as escolas dos municípios, com visitas monitoradas no centro histórico da cidade. Todavia, um único monumento mencionava a presença negra nos espaços da cidade, Bica da Carioca, tombado, construído em 1840 para abastecimento de água e lavação de roupas, serviço que era executado por mulheres escravizadas ou empobrecidas. Logo, a presença negra só aparece em condição de escravizadas.

Diante desse fato, é que as professoras resolveram trazer uma perspectiva educativa decolonial para formação dos alunos(as). Com isso, foi criado um roteiro histórico de visita do centro histórico que desmistificasse os estereótipos que permeiam os escravizados(as), com o estudo de construções e biografias de homens e mulheres da cidade e suas lutas pela sobrevivência, como “Thomazia, Pedro Leite e de Alcina, moradores antigos da cidade, articulam-se e complementam-se na narrativa do trajeto pelo Centro Histórico e do Bairro Praia Comprida onde está inserido” (Silva; Pontes; Paim, 2021, p. 783). Mesmo estando em condições de trabalhos subalternizados, como lavadeiras, empregadas e no caso Pedro Leite, como exceção, de promovedor de eventos, esses(as) personagens trazem a singularidade das pessoas negras da cidade, não homogeneizando-os numa narrativa única e estereotipada. Essa foi a prática decolonial apresentada pelos autores(as).

Diante desses casos, as experiências nos espaços escolares apresentam-se sempre num cenário de enfrentamento, seja por um projeto do setor público, como acabamos de descrever, seja pela desconstrução de currículo, ou até mesmo da comunidade escolar, as práticas decoloniais, pautadas na “pedagogia decolonial”, tentado inserir uma educação antirracista. Assim como o movimento negro foi educador (Gomes, 2010), o debate no campo escolar parece seguir na mesma proposta destes movimentos na construção de uma educação antirracista.

### 3.3 Decolonialidade e Ensino de História Indígena

Assim como os estudos acerca do ensino afro-brasileiro e africano, os subtemas encontrados no total de 19 artigos, o que corresponde 45% das pesquisas, publicadas entre os anos de 2016 e 2023. Sobre os objetos de pesquisa estão envolvidos a análise de materiais didáticos, narrativas de docentes e discentes da rede básica de educação, de acordo com as temáticas apresentadas no anexo 4.

Os conceitos abarcados pelos artigos, em sua maioria, remetem aos trabalhos de Catharine Walsh acerca da concepção de “pedagogia decolonial” e “interculturalidade crítica” e Aníbal Quijano sobre a “coloniadade do poder” (Quijano, 2005). Os demais conceitos como “colonialidade do saber” (2019), “colonialidade do ser” (2005), “transmodernidade” (1993), “pensamento fronteiriço” (Mingnolo, 2005), “colonialidade de gênero” (Lugones, 2008) pouco aparecem nas discussões. Logo, tem-se o pensamento de Quijano e Walsh como centrais nos trabalhos.

Vera Candau e Fernando Oliveira, também aparece nos trabalhos, já que são um dos principais divulgadores do trabalho de Walsh no Brasil, dada a parceria acadêmica entre eles. Quando se fala em “pedagogia decolonial”, os nomes dos autores(as) brasileiros (Candau e Oliveira) também fazem parte dessa seara da crítica decolonial.

Um outro fator relevante nessas pesquisas se dá pela parceria de autores de diferentes áreas. Os artigos *Produções curriculares entre os Guarani Mbya do Espírito Santo (ES): enunciações corporais e os (des)encontros com a escola*; *Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena: entre silêncios e protagonismo*; e *A lei 11.645/2008 e a formação docente intercultural para historiadores*, foram, escritos entre historiadores com antropólogos, geógrafos e pedagogos. Também é possível perceber que nessa mesma perspectiva, os trabalhos *História e diversidade indígena na base nacional*

*curricular (2015-2017 (2018), Formação de professores no Amapá e norte do Pará, Brasil: vivências em uma licenciatura intercultural indígena (2021), Eu professo juruá: reflexões sobre a prática docente em história indígena (2021)*, foram divulgados em revistas do campo da Educação e antropologia, repectivamente. Nesse sentido, pode-se afirmar que os estudos decoloniais no Brasil têm proporcionado a transdisciplinaridade, algo que descontrói a lógica conservadora do campo da História que historicamente têm uma certa dificuldade em dialogar com as áreas de pedagogia, sociologia e a própria área de ensino de História (Santos, 2020)<sup>110</sup>.

No que diz respeito ao conceito de “pedagogia decolonial”, tal como já fora analisado nas teses e dissertações, apresenta-se também nos artigos na perspectiva da crítica ao eurocentrismo no ensino.

Este arcabouço teórico se apresenta como uma ferramenta de análise e, para além disso, uma visão de mundo, que busca a identificação e o desmantelo de estruturas de poder enraizadas desde o passado colonial (OLIVEIRA, CANDAU, 2010) (Barreiro; Oliveira,; Mesquita, 2019, p. 25)).

Ao contrário do multiculturalismo, a interculturalidade crítica proposta na Licenciatura Intercultural se apresenta como “[...] ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões que [...] articulam e fazem dialogar as diferenças” (WALSH, 2009, p. 25). Tais diálogos ocorreram, desde a criação do curso até os dias de hoje, em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade e respeito, alentando a criação de modos “outros”, como deseja a perspectiva das pedagogias decoloniais. (WALSH, 2017) (Bastos; Silva, 2021, p. 673).

A lógica intercultural encerraria, como assinalou Walsh (2014), um pensamento que não se encontra isolado aos paradigmas ou estruturas dominantes, mas conhecendo suas dimensões e através dele consegue gerar um pensamento outro, diverso (Carvalho; Silva, 2018, p. 40).

O conceito de interculturalidade crítica operou neste trabalho como ferramenta orientadora da prática pedagógica, alicerçando a construção do planejamento da oficina de História Indígena, objetivando o reconhecimento das construções racializadas e estereotipadas sobre as populações indígenas. Destarte, para erigir uma educação de-colonial, de desconstruir uma visão colonial, e reaprender sobre as minorias sem o véu do preconceito e do eurocentrismo, e a valorização da diferença (CANDAU, 2000; 2008; 2010; WALSH, 2009) (Diniz, 2020, p. 597).

“Identificar, desconstruir, questionar, visibilizar, articular, gerar, alicerçar e reconhecer”, verbos citados acima, e relacionados à pedagogia decolonial, requerem uma ação, que nesse caso seria a prática decolonial. Nesse sentido, apresento três artigos que

<sup>110</sup> Uma leitura sobre as tensões entre ensino de História e demais subdisciplinas da História podem ser encontradas na minha dissertação de mestrado, sobretudo nos depoimentos de Ronaldo Cardoso Alves e Márcia T. Ramos (Santos, 2020).

delineiam tal prática, o que corresponderia uma resposta a esta tese quanto uma “decolonialidade à brasileira”.

O primeiro é o artigo do prof. Elias Nazareno (2021), História, tempo e lugar entre o povo indígena Bero Biawa Mahãdu (Javaé): a partir da interculturalidade crítica, da decolonialidade e do enfoque *enactivo*, um importante divulgador do pensamento decolonial no Brasil, orientando diversos trabalhos. No artigo aqui apresentado ele descreve sua experiência enquanto orientador e aprendiz das pesquisas com povos indígenas na Universidade Federal de Goiás (UFG). A prática decolonial é apresentada a partir de uma ação de pesquisa “História, Tempo e Lugar entre o povo indígena Bero Biawa Mahãdu (Javaé)” desenvolvido no curso de Educação Intercultural Indígena (CEII), no Núcleo de Educação Intercultural Takinahaky, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/diversidade), no Núcleo de História Ambiental e Interculturalidade (NUHAI) e no Programa de Pós-Graduação em História, vinculados à Universidade Federal de Goiás (UFG). O projeto trabalhou com uma amostra de 20 professores, discentes do povo Javaé e do curso de Educação Intercultural da UFG e com alunos indígenas do ensino fundamental e do ensino médio de quatro aldeias do povo Javaé. São elas, aldeia Twiri, aldeia Wari Wari, aldeia Barreira Branca e aldeia São João, todas elas localizadas na Ilha do Bananal, no estado do Tocantins (Nazareno, 2017). Por abarcarem discentes indígenas, o projeto acaba por não acatar totalmente o currículo tradicional vigente, ao formularem outras concepções formativas para os alunos(as). Tal como descreve a experiência:

A cada semestre os discentes indígenas escolhem um tema contextual, por exemplo, pintura corporal, alimentação indígena, medicina indígena etc. e fazem uma pesquisa com a comunidade, pajés e anciãos e dedicam de três até cinco aulas para cada tema por semestre. A opção pelos temas contextuais é parte de uma estratégia que tem por objetivo fundamental evitar estruturas curriculares que tenham por base as disciplinas. Por meio dos temas contextuais há a possibilidade de que os saberes, ocidental e indígena, coexistam sem que ocorra hierarquização entre eles, mas muito mais uma relação de complementaridade” (Nazareno; Magalhães; Freitas, 2016) (Nazareno, 2017, p. 12, grifo meu).

A partir da experiência citada acima, percebe-se uma ação que é entendida no âmbito de uma pedagogia decolonial para o autor, além de proporcionar uma interculturalidade crítica entre os discentes indígenas com os não indígenas universitários, entendida também como uma “relação de complementaridade”. A atitude decolonial, nesse

sentido, é apresentada pelas “fissuras decoloniais” possíveis que desencaminham o padrão colonial de ensino, tal como define C. Walsh (2010).

Quanto o tema em si do artigo, também se caracteriza na prática decolonial, ao narrar a experiência dos povos Javaés e a sua concepção de tempo que é pensada a partir do corpo, algo que se distingue da noção ocidentalizada de tempo<sup>111</sup>. Ao citar Rodrigues (2005), descreve o autor,

Rodrigues (2005, p. 126) afirma que entre os Javaé o que seria a passagem do tempo está associado ao fluxo de substâncias corporais entre homens e mulheres. Nas narrativas Javaé, antes de tal fluxo, no fundo das águas (Berahatxi), havia apenas substâncias presas a corpos fechados, assexuados e imortais, em um tempo que não passa. No momento em que acedem à superfície, as substâncias que fluem para fora do corpo, como a menstruação ou aquelas da vida sexual e da procriação, estariam relacionadas com a degeneração dos corpos e associadas à passagem do tempo. Desse modo, não há temporalidade sem corpo. Ademais, a procriação inaugura a diferença entre dois tipos de corpos, o masculino e o feminino, e, por ser este último o locus por excelência, no qual há mais profusão de substâncias e de transformação do corpo, está intimamente relacionado à passagem do tempo, enquanto o corpo do homem, que quase não se altera, está associado à supressão do tempo (Nazareno, 2017, p. 11, grifo meu).

Por essa citação, percebe-se também aqui a noção de gênero dos povos Javaés que também se distingue da concepção sexista ocidental acerca do homem e da mulher, pelo contrário, o corpo feminino é o que impulsiona a passagem do tempo, enquanto o corpo masculino suprime. Portanto, a relação do corpo está diretamente ligada a natureza, assim como não há a separação de corpo e mente, tal como define o pensamento moderno cartesiano (Dussel, 1993; 2010).

O segundo artigo de Cecília Maria C.B. Bastos e Giovani José da Silva (2021), *Formação de professores no amapá e norte do Pará, Brasil: vivências em uma licenciatura intercultural indígena*, vai de encontro à mesma perspectiva de Nazareno (2017), pois os autores apresentam a formação de professores indígenas, realizada pelo curso de Licenciatura Intercultural Indígena, que também faz parte de um rol de projetos

<sup>111</sup> O autor no texto se contrapõe as reflexões de P. Ricoeur (2012) em *Tempo e Narrativa* quando afirma “que todas as formas de cultura humana –e em todas as épocas –fazem um esforço para objetivar o tempo crônico”, Ricoeur (2012a, p. 93), uma concepção universal de tempo, que segundo Nazareno caracteriza as sociedades europeias, pois não dá conta de pensar os povos Javaés. Para Nazareno, As evidências empíricas em relação aos povos indígenas analisados até aqui não confirmam essas afirmações. Obviamente, não se trata de negar a existência ou não do tempo para esses povos, mas de perceber como não dissociam tempo, espaço, corpo e natureza. As categorias encontradas nas falas dos indígenas –como o próprio tempo, as estações do ano, os meses, os dias, as horas e mesmo o calendário –são parte do processo linguístico, político e social de imposição, apropriação e utilização intercultural dessas categorias (Nazareno, 2017, p. 19).

em execução no Brasil desde o final do século XX<sup>112</sup>. O projeto de licenciatura, como descreve os autores, é fruto da luta de movimentos indígenas e instituições colaboradoras, ocorrendo desde 2007 na Universidade Federal do Amapá (Unifap) (Bastos e Silva, 2021).

Como forma de atender uma demanda que é precária no âmbito da docência em todo país, os autores também com um dos primeiros docentes do curso na época, narram como se deu a estipulação da proposta da Licenciatura Intercultural Indígena, da Universidade Federal do Amapá (Unifap), bem como as vivências de professores formadores do curso de História dessa instituição, entre 2007 e 2015, discentes que em sua maioria eram indígenas (Bastos e Silva, 2021)<sup>113</sup>.

Um dos problemas narrados pelos autores diz respeito a primeira formação da turma e os professores que fariam a formação. Por pertencerem tais professores a formação de matriz ocidental moderna vigentes nas universidades brasileiras, a princípio, ocorreu um certo “estranhamento” entre docentes e discentes indígenas.

[...] mesmo com os estranhamentos e paradoxos, docentes e discentes vivenciaram experiências envolvendo leituras da literatura existente sobre os povos do Amapá e Norte do Pará, complementadas por pesquisas de História Indígena no Brasil, além da produção de relatos dos próprios indígenas sobre suas histórias e culturas, por etnia e por comunidades. As experiências com as narrativas dos estudantes, realizadas por meio de oficinas de História Oral, possibilitaram diálogos, trocas e intercâmbios entre culturas e ricas reflexões sobre identidades e diversidades, bem como o conhecimento com base na interculturalidade crítica. Assim, exercitou-se a experiência de não apenas ensinar, mas de aprender a (re)interpretar e (res)significar o processo de formação dos indígenas do Amapá e Norte do Pará (Bastos e Silva, 2021, p. 669).

Percebe-se que há uma troca entre discentes e docentes que embora seja complexa faz parte do processo de uma “pedagogia decolonial” numa “interculturalidade crítica” (Walsh,

<sup>112</sup> No final do século XX os autores citam, em 1986, o Curso Supletivo para formar professores Karipuna e Galibi-Marworno; de 1990 a 1994, o Magistério Indígena em regime modular para 14 professores(as) do Oiapoque, promovido pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e reconhecido pelo MEC, já na perspectiva de uma educação escolar indígena específica, bilíngue e intercultural (SILVA, 2011) e Programa oferecido pela Universidade de São Paulo, 1992, para indígenas Wajãpi em nível médio (KAHN, 1994). No Oiapoque, conforme o Plano Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Escolar Indígena (PPPEEI), No início do século XXI tiveram, Em 2002, as organizações indígenas do Amapá e Norte do Pará (Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque-Apio, Associação Indígena Galibi Marworno-AGM), Associação dos Povos Indígenas do Tumucumaque-Apitu, Associação dos Povos Indígenas Wajãpi Triângulo Amapari-Apiwata e Conselho da Aldeias Wajãpi-Apina) começaram a colocar em prática o desafio de qualificar indígenas como professores para conduzirem os processos educativos formais em suas próprias aldeias. (SILVA, 2009) (Bastos e Silva, 2021, p. 655; 688).

<sup>113</sup> No momento da publicação do artigo, os autores contabilizaram 100 acadêmicos das etnias Apalai, Galibi Kali'nã, Galibi Marworno, Karipuna, Katxiana, Palikur, Tiriyo e Wajãpi, localizadas no Estado do Amapá e ao Norte do Estado do Pará. “O curso está organizado em oito semestres, contemplando as três dimensões de formação já referidas. Os quatro primeiros semestres são de Formação geral, e a partir do 5.º semestre o acadêmico opta por uma das Formações específicas” (Bastos e Silva, 2021, p. 655).

2018). A prática decolonial, nesse sentido, é a própria estruturação do curso, que parte da cosmovisão dos próprios indígenas.

Por fim, o artigo de Thais Elisa Silva da Silveira (2017), *Indígenas em contexto urbano e o ensino de História*, resultante do seu projeto de mestrado no ProfHistória/UERJ. Como professora da rede básica na região de Duque de Caxias no Rio de Janeiro (RJ), a autora fez uma pesquisa prévia na escola em que trabalhava acerca dos discentes que eram descendentes dos povos indígenas, totalizando 135 alunos(as). Mediante estes dados, a autora criou um projeto de exposição itinerante com cinco banners com imagens que apresentavam, historicamente, a presença dos povos indígenas na cidade do RJ até a atualidade. Dado isso, o projeto circulou em várias escolas da região, contando também com material pedagógico (um caderno de atividades) para uso dos(as) professores(as) e alunos (as) em sala de aula.

Diante da desses três exemplos apresentados acima lidos na prática de uma “pedagogia decolonial”, percebe-se que as pesquisas visam a desconstrução da “colonialidade do saber”. A “atitude decolonial”, está intrinsecamente ligada as práticas de ensino e aprendizagem. Mesmo que haja no nosso passado e presente histórico movimentos sociais das classes subalternizadas que lutaram em outras esferas como na política, na economia, na estipulação de leis, nos projetos culturais, etc. o que caracteriza práticas lidas na “decolonialidade ampla”, a historiografia atual versada na perspectiva de uma “decolonialidade estrita” é majoritariamente voltada as questões educacionais. Isso não só reflete nos artigos, mas nas teses e dissertações como apresentado anteriormente. O conceito de “pedagogia decolonial” é o que tem sido mais utilizado.

### **3.4. Teorias feministas, gênero e pensamento decolonial: encontros possíveis**

Os artigos que foram catalogados para este tópico e que fazem uma análise aprofundada dos postulados teóricos da “decolonialidade estrita”, têm uma característica em comum, fazem um debate em torno da História da Historiografia, entendida como produto resultante da prática dos(as) historiadores(as). A historiografia reside justamente no estudo o enraizamento das formas de conhecimento do passado no próprio tempo histórico (Araújo, 2013, p. 42-43). Por ser uma subdisciplina que historiciza a ciência da história, numa autorreflexão em seus diversos fenômenos, penso que a inserção do pensamento decolonial e a diversas teorias feministas nas pesquisas brasileiras nos últimos

anos, nos coloca diante de um emaranhado de produções e experiências históricas que têm alargado o olhar do campo disciplinar da História para outras concepções. Nesse sentido, é válido compreender essas transformações.

Diferente dos demais subtemas onde há uma produção significativa de artigos, os trabalhos sobre as questões de gênero e o pensamento decolonial, ainda é incipiente nessa “forma de apresentação” histórica. Para esta análise, foram mapeados um total de seis artigos, são eles: *Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História*, de Larissa Costard (2017); *Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à história da historiografia*, de M<sup>a</sup> da Glória de Oliveira (2018); *Gênero e a escrita da história: reflexões sobre feminismo, raça e crítica à colonialidade*, de M<sup>a</sup> Clara M. Cavalcanti (2019); *Uma virada epistêmica feminista (negra): conceitos e debates*, de Ana Maria Veiga (2020); *Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial*, de Angela Figueiredo (2020); *Terrorismo De Gênero: Estratégia Às Violências Epistêmicas a Partir de um Debate Decolonial Global*, de Ana Paula M. Afonso (2020); e *Problemas de Gênero do Homens Negros: Masculinidade Negras Através das Perspectivas do pensamento Feminista Negro e Decolonial*, de Daniel dos Santos.

Em perspectiva geral, os artigos trazem experiências de mulheres militantes e acadêmicas. Das autoras mais citadas nas referências têm-se Lélia Gonzales, Maria Beatriz Nascimento, Angela Davis, bell hooks, Joan Scott, María Lugones, Patrícia Hill Collins, Glória Anzaldúa, Kimberlé Crenshaw, Judith Butler, Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro, Audre Lorde, Spivak, Silvia Cusicanque, Catherine Walsh, Avtar Brah, entre outras, tidas assim, como base para pensar as categorias de raça, classe e gênero, sexualidade na historiografia feminista.

Estas autoras são de diferentes nacionalidades, culturas, e posicionamentos teóricos, mas têm se encontrado nas reflexões pesquisas brasileiras, seja num debate convergente ou

divergente em alguns pontos<sup>114</sup>. Mas em geral, as discussões são sobre o descolonizar da ciência da história.

Quanto a autoria dos artigos, as(os) pesquisadoras(es) advêm de diferentes universidades do Brasil<sup>115</sup> e os trabalhos foram publicados em cinco revistas de circulação nacional e internacional. Essas revistas aderem pesquisas sobre as temáticas da História do Tempo Presente (*Revista Tempo e Argumento* – Universidade do Estado de Santa Catarina); da Teoria da História e História da Historiografia (*Revista História da Historiografia* – Universidade de Ouro Preto e Universidade Federal do Rio de Janeiro e Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia); da História Social (*revista Em Perspectiva*- Universidade Federal do Ceará); das relações raciais (*revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN)*); e de historiografia (*Fronteiras e Debates* – Universidade Federal do Amapá).

Destacamos três pontos que caracterizam as pesquisas:

- Estão voltadas a analisar uma historiografia feminista, trazendo a história de intelectuais, pensadoras que tiveram seus trabalhos ou a militância invisibilizadas pela história tida como oficial. Atualmente, podemos pensar no Brasil a emergência do pensamento da historiadora Maria Beatriz Nascimento, como exemplo.
- Há um debate sobre a importância das correntes teóricas que surgiram no final do século XX que fazem críticas ao pensamento moderno eurocêntrico, como o pós-colonialismo e o pensamento decolonial, bem como as intelectuais brasileiras que desde a década de 1980 já enfatizavam essa discussão entre feminismo, raça, classe e gênero.
- Ressalta-se a crítica dos feminismos negro e indígena a invisibilidade e negligência da raça e da classe que se compõe na concepção do “feminismo” atrelado apenas a

---

<sup>114</sup> Um exemplo é a crítica que algumas autoras decoloniais fazem a autoras pós-coloniais quanto a continuidade dos padrões hegemônicos eurocentricos de interpretação da história. Como Ochy Curiel faz aos estudos subalternos indianos. Para esta autora, “Apesar das novas tendências dos estudos subalternos, os estudos culturais e os estudos pós coloniais, com suas diferenças e nuances, tem aberto possibilidades de que vozes silenciadas comecem a converterse em referências e em propostas de pensamentos questionando o viés elitista da produção acadêmica e literária, não deixo de perguntar que tanto os chamados estudos subalternos, pós-coloniais ou culturais realmente descentralizam o sujeito que pretendem? Não será que estes novos discursos apelam ao que se assume como marginal ou o subalterno para obter créditos intelectuais incorporando ‘o diferente’ como estratégia de legitimação? Tais perguntas me surgem porque estes apontamentos saem de acadêmicos norte-americanos e britânicos [...]. Portanto, o viés colonial e androcêntrico segue sendo característica deste pensamento” (Curiel, 2007, p. 93 apud Cavalcanti, M. Clara. 2020, p. 197).

<sup>115</sup> Ver Anexo 4.

mulher branca. Esse talvez seja o principal denominador comum encontrado nas narrativas dos artigos.

Para entender o emaranhado desses vários trabalhos, numa primeira dimensão de análise, começo com o artigo *Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à história da historiografia* da profa. Maria da Glória de Oliveira publicado na revista *História da Historiografia* (2019). O artigo traz uma revisão historiográfica acerca da presença das mulheres na história intelectual, evidenciando as variadas formas de silenciamento delas nos espaços acadêmicos. Os levantamentos abordados pela autora apontam exemplos de experiências de mulheres desde o século XIX até o século XXI. No campo da literatura de ficção, foram citadas: Virgínia Woolf, Conceição Evaristo, Glória Anzaldúa, Maria Thereza Caiubi, Narcisa Amália, Amélia Beviláqua, etc. Há também trabalhos historiográficos que mapearam a presença de mulheres no campo intelectual (antropologia e história), são elas: Dina Lévi-Strauss, Edith Tirner, Helen Pierson, Emília Snethlage, Leolinda Daltro, Heloisa Alberto Torres, Alice P. Canabrava, Cecilia Westphalen, Beatriz Brandão, Simone Vidal Bloch, Luicie Varga etc. Percebe-se, portanto, a importância dos estudos feministas e literários a partir da década 1970 na propagação das questões de gênero.

Tal como enfatizado por Joan Scott (1995)<sup>116</sup>, para Oliveira a noção de gênero deve ser um aparato crítico dos fundamentos epistêmicos da disciplina de História, a começar pela “irrelevância” dos marcadores de sexo, de raça e de classe social do narrador, i.e., do sujeito da operação historiográfica, em nome de critérios supostamente neutros, objetivos e universais de racionalidade (Oliveira, 2018, p. 117). Nesse sentido, para além de uma crítica às premissas do pensamento da ciência histórica, a autora, mesmo sem mencionar o conceito, traz à tona o fator da “interseccionalidade” (relações de classe, raça, sexo, gênero...) que deve abarcar os estudos históricos.

Ainda no bojo da crítica aos fundamentos da escrita da História, o artigo de Maria Clara Martins Cavalcanti *Gênero e a escrita da história: reflexões sobre feminismo, raça e a crítica à colonialidade* publicado na revista *Em Perspectiva* (2020) não difere das reflexões de Maria da Glória de Oliveira ao ressaltar as permanências das opressões coloniais na escrita da história. Porém, M. Cavalcanti se atém as reflexões de autoras feministas latino-americanas como Conceição Evaristo, Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro, aproximado seus discursos às teóricas feministas decoloniais (Ochy Curiel, Maria

<sup>116</sup> Ver: SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

Lugones, Gloria Anzaldúa e Yuderlys Espinosa-Miñoso) e pós-coloniais (Gayatri Spivak), além da reflexão de Anne McClintock. Para M. Cavalcanti, mesmo com as divergências, particularidades e especificidades dos trabalhos dessas autoras, é preciso reconhecer as características comuns das experiências dessas mulheres não-brancas na América Latina, sobretudo por ressaltarem, frequentemente, a urgência de marcadores sociais (raça, classe, gênero, nacionalidade, sexualidade...) na agenda dos feminismos contemporâneos (Cavalcanti, 2020, p. 194).

No que diz respeito a teoria crítica decolonial, tanto Oliveira (2018) quanto Cavalcanti (2020) veem tais reflexões como perspectiva crítica para adentrar as discussões das experiências históricas e políticas, “como uma espécie de moldura e horizonte crítico para compreensão da invisibilidade das mulheres como intelectuais” (Oliveira, 2018, p. 107) ou como campo epistêmico da História crítico a monopolização das narrativas hegemônicas presentes pelo imperialismo e pelas práticas coloniais, imbricando categorias sociais como raça, classe, gênero, sexualidade, nacionalidade, etc. na análise da construção das representações e das narrativas históricas (Cavalcanti, 2020, p. 191-197).

Numa proposta de discussão conceitual, o artigo de Ana Maria Veiga *Uma virada epistêmica feminista (negra): conceitos e debates* publicado na revista *Tempo e Argumento* (2020) e o artigo de Ana Paula J. Martins Afonso *Terrorismo de gênero: estratégias às violências epistêmicas a partir de um debate decolonial global* publicado na revista *Caminhos da História* (2020) trazem uma discussão voltada ao que Muniz Sodré<sup>117</sup> denomina “ponto de vida”, i.e., a experiência do próprio pesquisador(a) na escrita da História, o que coloca em voga a sua subjetividade.

Ana Maria Veiga traz em seu artigo toda uma contribuição de intelectuais e pesquisadoras negras brasileiras (Carla Akotirene, Lélia Gonzalez, Giovana Xavier, Conceição Evaristo) e estadunidenses (Angela Davis, Audre Lorde, Kimberlé Crenshaw, bell hooks, Patrícia H. Collins), entre outras autoras, apresentando seus “pontos de vida” para a narrativa histórica, suas experiências no âmbito das academias universitárias e nos movimentos sociais, uma vez que para Veiga “O ativismo do feminismo negro acadêmico nunca será somente acadêmico, pois finca suas raízes nos movimentos sociais e nas relações com a ancestralidade (Veiga, 2020, p. 11). Como exemplo dessa subjetivação na escrita, a autora cita como referência as perspectivas de Conceição Evaristo e o seu conceito de “escrevivência”, que diz respeito às vivências singulares e coletivas das

<sup>117</sup>Bate-papo sobre o livro “Uma história feita por mãos negras” de Alex Ratts. Disponível em: <https://youtu.be/t-Kb--f3Miw>. Acesso em: 31 jun. 2021.

mulheres negras, e Patrícia Hill Collins que ressalta que “com essa intelectual vem a proposta de uma linguagem mais efetiva e direta, endereça outras mulheres. Passamos a usar o ‘eu’ trazendo aquilo que é meu e que se refere a mim e a nós” (Veiga, 2020, p. 17).

Como ponto teórico de reflexão, A. Veiga considera a virada epistêmica feminista negra das últimas décadas, sobretudo a partir da criação dos conceitos de inteseccionalidade e decolonialidade, fundamental para os desafios da história e historiografia do tempo presente. Interseccionalidade, como conceito que deve ser constantemente lembrado no contexto das experiências negras, criado no extracampo acadêmico, pois, segundo a autora ao citar C. Akotirene, devido o conceito está em disputa acadêmica, as apropriações “faz o uso do conceito, porém não de seu conteúdo”, pois quando troca-se a semântica do feminismo negro para feminismo interseccional retira-se a historicidade do paradigma afrocêntrico (Akotirene, 2018 apud Veiga, 2020, p. 11).

Quanto a teoria crítica decolonial, como uma teoria que se relaciona diretamente com a realidade histórica latino-americana, são citadas Maria Lugones e Glória Anzaldúa<sup>118</sup>, autoras decoloniais que “dão maior complexidade à elaboração teórica sobre interseccionalidades nos territórios latino-americano e chicano (Veiga, 2020, p. 26). A primeira teorizando sobre “colonialidade do gênero” destrinchando as premissas da colonialidade na formação do imaginário social em torno da questão de gênero (homem/mulher), como já abordamos anteriormente, e a segunda sobre a consciência mestiça (“*mestiza*”) ou pensamento de fronteira, de mulheres descendentes indígenas e mexicanas, arraigadas também pela cultura do branco. Para G. Anzaldúa, “*la mestiza*” aprende a equilibrar as culturas, “tem uma personalidade plural opera de modo pluralístico. [...] Não apenas sustenta contradições como também transforma a ambivalência em uma outra coisa” (Costa; Ávila, 2005, p. 706). A autora ainda prevê que em alguns séculos “o

---

<sup>118</sup> Para entender a concepção de Glória Anzaldúa sobre o pensamento mestiço, é importante frisar o “lugar social” (Certeau, 1982) desta escritora, professora, ativista *queer* e chicana lésbica, autora da concepção “mestiza”. Nascida no Vale do Rio Grande do Texas, Anzaldúa obteve um diploma em Inglês, Arte e Ensino Secundário no ano de 1968 na *Universidad Pan America*. Atuou como professora na educação pré-escolar e no mestrado estudou Inglês e Educação na Universidade do Texas. Em Austin, entrou em contato com políticos e dramaturgos como Gorski Hedwig e Ricardo Sánchez. Na década de 1970 mudou-se para a Califórnia e lá produziu seus escritos sobre a condição de *chicana* e de feminista nas universidades da região” (Palmeira, 2020, p. 5). A importância do seu pensamento está em interseccionar criticamente esses lugares de fronteira na qual faz parte da vida da própria autora, um entre-lugar. Para Anzaldúa, “*La mestiza* tem que se mover constantemente para fora das formações cristalizadas – do hábito; para fora do pensamento convergente, do raciocínio analítico que tende a usar a racionalidade em direção a um objetivo único (um modo ocidental), para um pensamento divergente,4 caracterizado por um movimento que se afasta de padrões e objetivos estabelecidos, rumo a uma perspectiva mais ampla, que inclui em vez de excluir” (Costa; Ávila, 2005, p. 706).

futuro pertencerá a *mestiza*, porque o futuro depende da quebra de paradigmas, depende da combinação de duas ou mais cultura” (Costa; Ávila, 2005, p, 707, grifo dos autores).

A perspectiva de G. Anzaldúa talvez seria uma outra concepção para pensar as diferenciações e embates em torno dos vários feminismos em disputa. Se por um lado o feminismo negro trouxe uma importante contribuição em torno do conceito de “interseccionalidade” para pensar as conexões entre os marcadores sociais, penso que a ideia de um “pensamento mestiço”, para nossa realidade afro-americana, pode ser um fator de reflexão e convergência para encontros de feminismos outros.

Já Ana Paula M. Afonso, traz uma discussão sobre o feminismo na concepção de “abordagens concorrentes” (Conrad, 2019 apud Afonso, 2020, p. 71) de forma conectada, cruzada, transnacional, comparada..., portanto, global. A. Paula Afonso entende que “os feminismos subalternos e estudos pós-coloniais e decoloniais apresentam uma variedade de possibilidades teórico-metodológicas para o ofício dos historiadores” (Afonso, 2020, p. 71), bem como são abordagens críticas à historiografia hegemônica do “Norte Global”. Como exemplo de apresentação de experiência subalterna, faz referência a tomada dos estudos de Gayatri Spivak na obra “*Pode um subalterno falar?*” e a uma entrevista da cantora e atriz Linn da Quebrada que se autointitula como “terrorista de gênero”, i.e., alguém que foge dos padrões de gênero determinados socialmente e utiliza sua música como “arma” de politização. Para A. Afonso, a ideia de “terrorismo” é pensada como estratégia potente de resistência contra as investidas da colonialidade dos corpos e do poder, para análise dos acontecimentos históricos, esta concepção contribui na medida que viabiliza novas formas de vida (AFONSO, 2020, p. 84). Deste modo, a autora entrelaça as teorias descoloniais aos aspectos de anticolonialismo evidenciados na fala da cantora.

Percebe-se que A. Afonso se vale de um termo fora do *ethos* acadêmico e da história intelectual. O termo utilizado por Linn da Quebrada se torna um vetor de reflexão de contraposição a estipulada ideia de gênero intrínseca a lógica hegemônica androcentrica, do binômio homem/mulher. Esse exemplo parece ser uma perspectiva que poderá ser adotada por diferentes pesquisadores(as), ao trazer tais experiências para o campo da discussão histórica.

O trabalho de Daniel dos Santos *Problema de gênero dos homens negros: masculinidades negras através das perspectivas do pensamento feminista negro e decolonial* publicado na revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) em 2019, foge um pouco da discussão em torno de pensar gênero a partir da

autoria feminina, no entanto, pensa os problemas das masculinidades negras a partir do pensamento feminista negro e da teoria decolonial.

Ao fazer uma crítica ao debate em torno do conceito de cultura a partir da antropologia tradicional (Franz Boas), o autor traz toda a contribuição da obra da antropóloga norte-americana Margaret Mead *Sexo e Temperamento* (1930) que descreve três etnias africanas (Arapesh, Mundugumor e Tchambuli), nas quais “perturbam de maneira significativa os padrões culturais ocidentais” (Santos, 2019, p. 74) de gênero em seus binarismos e normatividade. Isso porque, nessas etnias, há comportamentos de coesão social pacífico entre homens e mulheres (Arapesh), visceralidade bélica e antropofágica (Mundugumor) e a “inversão” dos papéis sociais (Tchambuli). Mesmo sendo uma obra publicada anterior as discussões de gênero, segundo D. Santos, a autora é uma das pioneiras em problematizar masculinidades negras na teoria feminista e não-ocidental, ainda que a leitura de M. Mead tenha um olhar “outrificador e exotificador” (Santos, 2019, p. 75).

Para pensar os problemas de gênero e das masculinidades negras na nossa sociedade atual, o autor retoma ao princípio dessas causas no argumento de bell hooks (1995). Para esta autora, o processo de desumanização de homens e mulheres negras deveu-se ao sistema colonial escravocrata, além de serem posicionados de maneira ambígua e complexa em hierarquias de poder atravessadas por marcadores sociais da diferença de raça, classe e gênero (Santos, 2019, p. 7). Mediante esse argumento, D. Santos também traz toda uma crítica as teorias feministas de matrizes brancas e europeias que acabaram por reforçar essas práticas explicitadas por b. hooks, dos problemas inter-raciais, sobretudo ao reforçar o mito do homem “negro estuprador”.

Outra intelectual importante citada por D. Santos que reforça essa crítica é a filósofa e ativista Angela Davis, ao ressaltar que o sistema patriarcal favoreceu, de certa forma, os homens negros no pós-abolição como práticas masculinistas específicas de invenção da liberdade (Santos, 2019, p. 78).

Vê-se que o autor mobiliza uma historiografia de teorias feministas negras e, portanto, converge com os nossos trabalhos aqui apresentados. Levantar exemplos ao longo da história como forma de entender a historicidade e os porquês das consequências das experiências históricas passadas que geraram os problemas da nossa sociedade atual, sobretudo na relação interseccional de raça, classe e gênero, é um viés semelhante desses artigos aqui analisados. Outro ponto comum, é a busca de origem desses problemas sociais,

datados, na maioria das vezes, a partir do início da era moderna e, portanto, do processo de colonização, o que dialoga diretamente com as discussões dos(as) pesquisadores decoloniais.

No trabalho de Daniel dos Santos, o tema da decolonialidade aparece a partir do pensamento de Glória Anzaldúa sobre a noção de “fronteira do pensamento feminista chicano” e Maria Lugones acerca da “diferença colonial” e “descolonização de gênero”, já explanados ao longo deste trabalho. Para chegar na reflexão dessas autoras, D. Santos coloca uma pergunta, diz ele: “que lugar interdito é esse e como políticas de emancipação da população negra podem surgir dessa fronteira ambígua e complexa habitada pelas mulheres negras?” (Santos, 2019, p. 85).

Para o autor, isso só será possível por meio da compreensão e conscientização das configurações e funcionamentos complexos das matrizes de opressão e com um novo projeto político que contemple demandas de homens e mulheres negras, bem como suas possíveis dissidências sexuais e de gênero no interior das comunidades negras (Santos, 2019, p. 93).

O último artigo a ser analisado, vejo como base central para a desconstrução das ideias formatadas, historicamente, sobre as questões de gênero, é o trabalho de Larissa Costard *Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História*, publicado na revista *Fronteiras e Debates* em 2017.

L. Costard, engajada numa perspectiva da “pedagogia decolonial”<sup>119</sup> (Walsh, 2008), entende que essa prática de descolonização do pensamento, dada as representatividades impostas pela cultura europeia, pode ser possível no processo de ensino e aprendizagem, quando se começa a questionar a construção social por traz das categorias impostas de gênero. Isso porque, segundo a autora, todas essas dimensões atribuídas à mulher em associação com a biologia foram construídas historicamente num lugar específico, a Europa; num sistema específico, o capitalismo colonial global, logo, “Os papéis de gênero, e o próprio conceito de gênero, não são natureza, não são essência: são relações de poder” (Costard, 2017, p. 170).

A princípio, o artigo tem por objetivo discutir os problemas dos currículos escolares com viés eurocêntrico no Brasil e do apagamento das mulheres na representatividade histórica. A concepção da teoria decolonial, na sua argumentação, é uma via de

---

<sup>119</sup> Uma propositiva para educação em torno de um pensamento crítico para com a colonialidade, propondo que se crie novas comunidades interpretativas que ajudem a ver o mundo de uma perspectiva “outra”, prezando a interculturalidade. (Oliveira; Candau, 2010, p. 26).

questionamento da origem desses problemas, como abordado em todos os trabalhos aqui apresentados. A ideia de pensar numa “pedagogia decolonial” insere-se nesse sentido, uma vez que esta pedagogia tem como objetivo “visibilizar os dispositivos de poder e questionar as ausências de grupos sociais em nossas narrativas sobre a história da humanidade” (Costard, 2017, p. 172). Por ser o currículo escolar no Brasil um processo de escolha de docentes, segundo Costard (2017), cabe a esses profissionais inserirem novas narrativas que rompam com uma história única das mulheres e do seu apagamento.

Mais uma vez, percebe-se que a relação de gênero está concomitantemente intrínseca ao processo de colonização. As relações de poder entre o patriarcado branco e heterossexual com os demais grupos sociais de diferentes raças, classes, gênero, culturas, etnias, etc. subalternizou vários grupos ao longo da história. A propositiva desses trabalhos aqui apresentados é questionar a base dos fundamentos excludentes e, para isso, investem na problematização dos fundamentos da ciência histórica vinculada na formação do imaginário social, sobretudo no âmbito escolar.

No campo científico, eles buscam tensionar a discussão em torno de conceitos canônicos engendrados na ciência histórica pouco questionados no âmbito da teoria da história, como lembra Ana Carolina Barbosa Pereira (2018). Para esta autora, diferente das ciências sociais onde o debate sobre a autocrítica em torno da dependência acadêmica no norte global é uma realidade, na História, “antes de superar a dependência, nosso campo exige que enxerguemos e problematizemos a dependência” (PEREIRA, 2018, p. 109), parece que este trabalho, aos poucos, já tem sido feito, conforme apresentado neste capítulo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia dessa tese surgiu num período de caos político e de um panorama crítico da saúde pública, os anos entre 2018 e 2022. No momento, cursos sobre a crítica colonial me chamaram atenção nas redes sociais, dada a frequência que apareciam na minha *timeline*. E mesmo sem ter conhecimento do que estava se debatendo nessas produções acadêmicas, acabei por escolher um tema de pesquisa que fosse possível compreender este cenário.

Como já ressaltai na introdução, a metodologia da pesquisa me é familiar desde o mestrado, mas esta tese cruzou questões que estão intrínsecas aos problemas sociais brasileiros, bem como é reflexo de uma geração na qual eu faço parte, fruto das políticas públicas implantadas neste século, que têm cada vez mais adentrado a uma produção dissidente dos pesadores(as) do norte global. Isso justifica a inserção do pensamento decolonial na historiografia brasileira, não só por ser autores(as) latino-americanos(as), mas também por ser uma vertente de pensamento que dialoga diretamente com a crítica colonial brasileira, não só pelo passado histórico, mas pela semelhança do debate.

Nesse sentido, apresentamos a proposta de uma “decolonialidade à brasileira”, com seu caráter de metaconceito, por associar à abertura semântica e potencial de agregar experiências e epistemes plurais, o que agregou diferentes perspectivas da produção de intelectuais brasileiros(as). Parte significativa dessa fertilidade foi identificada entre as produções relacionadas ao Ensino de História. Isso demonstra que o metaconceito de “decolonialidade à brasileira” dialoga com a receptividade de historiadores(as) no Brasil ao debate colonial, em parte pela oferta de um amplo repertório conceitual, teórico e acadêmico-político que o paradigma decolonial disponibiliza e que se mostrou fecundo para a elaboração de estratégias e atitudes capazes de dar respostas práticas aos desafios impostos pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

A decolonialidade à brasileira também parece nos informar que o repertório conceitual deste paradigma de origem latino-americana se apresentou com o potencial de aproximar intelectuais negros(as) e indígenas no Brasil, ao mesmo tempo em que essa aproximação promoveu o alargamento de referenciais teóricos e conceituais para o próprio acervo conceitual da “decolonialidade restrita”. Todavia, dadas as semelhanças entre os debates, e a relevância teórico-política deles, ressaltamos a importância da historicidade dessas diferentes perspectivas de pensamento como forma de não invisibilizar e homogeneizar o debate.

Desse modo, a decolonialidade à brasileira também aponta para os problemas característicos do pensamento acadêmico brasileiro que consiste em domesticar e esvaziar debates e conceitos potentes, como os promovidos pelo projeto acadêmico-político da decolonialidade, incorrendo na deturpação e contradição de reduzir a decolonialidade a seu sentido restrito e, sobretudo, reforçando práticas solipsistas e de colonialidade do ser, do poder e do saber, pelo silenciamento de intelectuais negros(as) e indígenas.

Os três capítulos que compõem a tese, visaram responder tais apontamentos citados acima. Sendo que o primeiro capítulo, *O lugar do pensamento decolonial na historiografia Latino-americana*, traz uma historicidade da rede M/C como forma de abarcar os autores(as) centrais na fundamentação da “decolonialidade restrita”. Foram apresentadas as perspectivas de Aníbal Quijano e Enrique Dussel a partir das suas respectivas trajetórias como forma de explanar a construção dos conceitos de “colonialidade do poder” e “transmodernidade”, entre outros. Ademais, trouxemos um debate crítico construtivo sobre o pensamento decolonial, algo que não percebemos nas fontes analisadas. Há ainda uma recepção que não se atenta as críticas construtivas quanto a essa vertente de pensamento.

No segundo capítulo, *Perspectivas decoloniais em torno das teses e dissertações na historiografia brasileira (2013 – 2023)*, apresentamos as teses e dissertações, tendo como maioria na recepção do pensamento decolonial nas mestrados profissionais. Com a leitura dos resumos e introduções, foi possível perceber os trabalhos que mais se aprofundaram no pensamento decolonial, foram estas nosso foco de análise, sobretudo quanto as definições e interpretações acerca da “decolonialidade”. As interpretações variaram entre definir o pensamento decolonial como pós-colonial, este último como conceito “guarda-chuva” que abarca a decolonialidade. Ao que parece, o conceito é entendido por abarcar histórias após os processos de independência. Mas a maioria dos trabalhos, interpretam separadamente essas diferentes perspectivas de pensamento anticolonial, abordando suas respectivas historicidades. Nesse sentido, é que ressaltamos a importância do cuidado em não homogeneizar as discussões, o que acaba por invisibilizar os lugares sociais e epistêmicos dos pesquisadores(as). Os próprios decoloniais da rede M/C descrevem a diferença do pensamento decolonial dos *Subaltern Studies* Indiano, como ressaltamos anteriormente. Este exemplo, ao nosso ver, serve para não só pensar essas duas perspectivas de pensamento, como também as diferentes vozes e movimentos do pensamento negro brasileiro e indígena.

O último capítulo, *O enfrentamento acadêmico/político em perspectiva decolonial: a crítica ao eurocentrismo mediante a atitude decolonial em artigos acadêmicos*, tratamos dos artigos em concomitância com os dossiês. Neste último, foi possível perceber um “diagnóstico” político do Brasil, sobretudo no período em questão da publicação dos artigos entre os anos de 2016 e 2023, período não só de golpe político, mas também de uma era desoladora da política brasileira e da crise sanitária no mundo como mencionamos nas nossas considerações iniciais. O que tal fator pode ter haver com a “decolonialidade”? Considerando que tais crises atingiram em maioria os povos subalternizados em cheio, além dos ataques racista, machista e homofóbicos do governo da época (2018-2022), trazer pesquisas em torno dessa ala social, nos parece que foi uma forma de responder a este governo, sobretudo pelos cortes que afetaram as universidades e sobretudo os discentes subalternizados(as). Ademais, as relações étnico-raciais no Brasil, dado o passado escravocrata, sempre fora uma questão mal resolvidas na proposta de políticas públicas para os povos racializados. Deste modo, as pesquisas são um sintoma da crítica colonial da historiografia brasileira.

Os artigos apresentaram concepções na prática e articulações acerca de “atitudes decoloniais” para a reversão das práticas coloniais que são tensionadas na cultura escolar. A escola, nesse sentido, tem sido o espaço de disputa e enfrentamento de crítica a colonialidade. Os projetos para discente, docentes e comunidade escolar, parecem ser a via de apresentação da “decolonialidade à brasileira”. A formação histórica de alunos(as) e a disputa em colocações nos currículos e PPPs escolares, tem prevalecido na recepção da decolonialidade no Brasil.

Nesse sentido, acreditamos que os ProfsHistória têm sido o campo principal da recepção do pensamento decolonial no Brasil. A reflexão acerca da temática aqui proposta é apresentada nas pesquisas da ala de teoria da história e historiografia, mas quem desempenha o plano prático da teoria têm sido os professores(as) da rede básica de ensino. É muito relevante apontarmos essa questão, já que, por vezes, as pesquisas sobre ensino de História são negligenciadas por historiadores(as) mais tradicionais (Santos, 2020).

Talvez a boa surpresa desta pesquisa seja o enaltecimento desse campo da História, com relação a crítica colonial. A escola ainda parece ser um dos principais espaços de reversão das subjetividades coloniais. Não só pela aplicação dos projetos decoloniais, mas pela resultante que é apresentada nas pesquisas. Por mais que a decolonialidade seja dada numa agência com os movimentos sociais e na luta por políticas públicas, a escola ao que

parece nas narrativas dos pesquisadores(as), pode ser o germe para esse movimento. Discutir pautas que até então eram legadas aos movimentos sociais e hoje reforçados nas leis 10.369 e 11.645 para dentro da escola, é ao nosso ver, a própria relação da decolonialidade com os movimentos sociais, e essa continuidade não deve ser esquecida. Portanto, existe uma decolonialidade à brasileira!

## FONTES

- **Teses e Dissertações**

ANDRADE, Ana Carolina da Silva. **A invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de História: desafios para uma pedagogia decolonial**. 2021, 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ. 2021.

BAPTISTA, Arthur José. **Nossos pais não foram gauleses: Os desafios da formação de professores nos conteúdos da Lei 10.639/2003 no Colégio Pedro II, por meio das ações do NEABI/CPII**. 2021 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - RJ, 2021.

BARARUA, Marcus Vinicius Valente. **A formação dos docentes de história e a lei nº 11.645/2008: mudanças de perspectivas no trato da temática indígena no ensino de história (2008-2018)**'. 2020, 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Pará – PA. 2020.

BARBOZA, Adinaly Pereira. **Interculturalidade e decolonialidade no currículo de história: olhares para a reeducação étnico-racial em turmas dos anos finais do ensino fundamental**. 2021, 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Pernambuco – PE. 2021.

BRIOSO, Antonia Maria Rodrigues. **“Projeto Cartografia da Cultura Afro-Brasileira da EAUFPA: uma didática da História em interface com a Pedagogia Decolonial**. 2018, 155 f. Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Pará - PA.

CARVALHO, Francideia Gomes Sousa de. **Trajetórias ausentes: um estudo sobre intelectuais negras como ferramenta para um ensino decolonial, antirracista e antissexista**. 2022, 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual do Piauí- PI. 2022.

CASSIANO, Fabiana de Franca. **Ensino antirracista na educação infantil: Novas perspectivas para o currículo**. 2022, 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ. 2022.

CORREIA, Edilson Carlos Costa. **O nuevo cine Latinoamericano a partir de uma perspectiva intercultural e decolonial: “Terra em transe”, “memórias del subdesarrollo” e “la sangre del condor”**. 2013 139 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás – GO, 2013.

COSTA, Luciana Moreira. **“Deixe que eu conto minha história”:** narrativas outras do **Bbairro Arenoso para pensar as relações étnico-raciais no ensino de história**. 2022, 155 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade do Estado da Bahia- BA. 2022.

DIALLO, Cintia Santos. **História da África e cultura afro-brasileira no ensino superior público: análises sobre currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura em História**

**em Mato Grosso do Sul (2003-2016)**. 2017. 347f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados– MS, 2017.

FREITAS, Andre Luiz Ranucci. **Quebra das estátuas: possibilidades de uma (re)escrita decolonial e pública da história**. 2021, 207 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense – RJ, 2021,

GAUDARD, Maria Camila Vieira da Silva. **Um convite à leitura – como os livros infanto-juvenis podem atuar na prática antirracista e decolonial'**. 2021 113f. **Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História)** - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- RJ. 2021.

JUNIOR COSTA, Joao Morais da. **Entre negros, caboclos e gentios: os usos das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na construção de uma proposta de currículo decolonial para o Amapá**. 2020 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Amapá – AP. 2020.

LIMA, Nilson Cunha de Almeida. **Ensino de história e educação ambiental: palavras de um Xamã Yanomami como manhas para ocupar e decolonizar a BNCC**. 2023, 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Universidade Regional do Cariri – CE. 2023.

MARINS, Monique Magalhaes. **Todo dia é dia de índio. Que índio?** 2020, 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ. 2020.

MAZARAO, Karine de Fatima. **História das mulheres e relações de gênero como possibilidades críticas ao ensino de história: repensando as mulheres no Brasil colonial**. 2020 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Universidade Estadual de Maringá – PR. 2020.

MORAIS, Natércia Cristyna Freitas. **Ensino de História Indígena: a valorização das diferenças étnicas na escola Maria Lenir Araújo Meneses em Barra do Corda-MA**. 2022, 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Norte do Tocantins – TO. 2022.

NASCIMENTO, Soraia Maria Ceita do. **Pedagogia feminista negra decolonial para um Ensino de História engajado na Educação Básica**. 2020, 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado da Bahia - BA. 2020.

NUNES, Leandro Nepomuceno. **Por uma História originária: Povos Indígenas e Ensino de História**. 2020, 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - RJ. 2020.

NAKASHIMA, Henry Albert Yukio. **"Por que Kamña matou Kiña?": a retórica indigenista estatal, a Funai e os Waimiri-Atroari (1967-1988)**. 2022, 460 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP, 2022.

OLIVEIRA, Adil Sousa. **Presença dos Kamakã-Mongoyó no Planalto da Conquista: uma abordagem decolonial para o ensino de história e cultura indígena**. 2022, 141 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – BA. 2022.

REIS, Rodrigo Ferreira dos. **Beatriz Nascimento vive entre nós: pensamentos e narrativas afro-modernas e a emancipação do ser (Anos 70/90)**. 2020 121 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade do Estado de Santa Catarina – SC, 2020.

SANTOS, Luziane Laurindo dos. **“Do chão do quilombo” Ilha São Vicente -TO: uma prática extramuros para o Ensino de História**. 2022, 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Norte do Tocantins – TO. 2022.

SANTOS, Maria das Dores Fonseca Ribeiro. **descolonizar o pensamento para reaprender a história: o povo indígena Potiguara no ensino de História no contexto do Ensino Médio na Paraíba, 2019-2022**. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte – RN. 2022.

SANTOS, Rhanes Souza Alves. **Rompendo silêncios: sujeitos negros e o Currículo no Ensino de História do município de Mirante – Bahia**. 2022, 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – BA. 2022.

SANTOS, Viviane Nazario. **Educação antirracista e a contribuição da pedagogia decolonial no ProfHistória: o samba enredo do G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (2019) na proposta de fanzines**. 2022, 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – RJ. 2022.

SILVA, Francly Leyla Salazar da. **O Ensino de História e as relações étnico-raciais numa escola cívico-militar de Araguaína-TO**. 2021 199 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Tocantins – TO. 2021.

SILVA, Luis Antonio Andrade da. **A letra viva da lei 11.645/2008 em um caderno temático: história e culturas indígenas no ensino médio**. 2022, 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Amapá – AP. 2022.

SOUZA, Andreia Costa. **Ensino de História e mulher negra: um olhar interseccional sobre as percepções de estudantes em Conceição do Araguaia-PA**. 2020, 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Tocantins – TO. 2020.

SOUZA, Josiane Nazare Pecanha de. **Nossos passos vêm de longe: o ensino de História para a construção de uma Educação Antirracista e Decolonial na Educação Infantil**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ. 2018.

SOUZA, Karla Alessandra Alves de. **“A queda do céu”: o pensar decolonial na obra de Kopenawa Yanomami (1990-2015)**. 2019, 204 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás – GO, 2019.

SOUZA, Tecia Goulart de. **Educação para as relações étnico-raciais no centro de ensino fundamental Miguel Arcanjo – São Sebastião – Distrito Federal: diálogos dentro e fora da escola**. 2020, 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Santa Catarina – SC. 2020.

STORI, Jessica Brisola. **"Quando infiltrei na literatura eu não previa o pranto": a memória e a escrita de Carolina Maria de Jesus**. 2020 139 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Paraná – PR. 2020.

- **Dossiês**

ASSUNÇÃO, Marcelo F. M. de. et al. Intelectualidades negras e a escrita da história. **Revista de Teoria da História**, v. 22, n. 2, 2019.

BRIGHENTI, Clovis Antonio; WITTMANN, Luisa Tombini. Dossiê: História Indígena e Estudos Decoloniais. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n.3, p. 3-7, 2018.

CARVALHO, Marina Vieira de; FONSECA, Mariana; VIANA, Iamara. o protagonismo das mulheres negras nas histórias dos brasis. **Revista TransVersos**, n. 20, p. 6-12, 2020.

OLIVA, Anderson; CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, v. 12, n. 25, 2023.

OLIVEIRA, Maria da Gloria de; HANSEN, Patricia Santos. Corpos, tempos, lugares das historiografias/Bodies, times, places of historiographies. **Historia da Historiografia**, v. 16, n. 41, p. 1-14, 2023.

PAIM, Elison Antonio; SILVA, Mônica Martins da. Apresentação OUTROS TEMPOS, OUTROS ENSINOS, OUTRAS HISTÓRIAS. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 34, p. 3-7, 2019.

PEREIRA, Allan Kardec. et al. Na teoria da história e da literatura há questão racial, em teoria: Apresentação do dossiê. **Revista de Teoria da História**, v. 26, n. 1, p. 5-8, 2023.

- **Artigos**

AFONSO, Ana Paula Jardim Martins. Terrorismo de gênero: estratégia às violências epistêmicas a partir de um debate decolonial global: Gender terrorism: strategy for epistemic violence from a global decolonial debate. **Revista Caminhos da Historia**, v. 25, n. 2, p. 69-87, 2020.

AMORIM, Gusmão Freitas. Ensino de História e decolonialidade: proposta e experiência da escola afro-brasileira Maria Felipa. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, v. 6, n. 2, p. 89-104, 2023.

BARRETO, Lucas W. de Oliveira; OLIVEIRA, Valéria Maria Santana; DE MESQUITA, Ilka Miglio. Memória/identidade Xokó e a decolonização do ensino de História. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 34, p. 23-40, 2019.

BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito; SILVA, Giovani José da. Formação de professores no Amapá e norte do Pará, Brasil: vivências em uma licenciatura intercultural indígena. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 34, p. 653-678, 2021.

BRITO, Thiago Henrique Borges; MUNIZ, Kassandra; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramentos de reexistência: produção de cartazes digitais como forma de afirmação da intelectualidade jovem e negra. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, p. 601-628, 2018.

CAVALCANTI, Maria Clara Martins. Gênero e a escrita da história: reflexões sobre feminismo, raça e crítica à colonialidade. **Em Perspectiva**, v. 6, n. 1, 2020.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. **Fronteiras & Debates**, v. 4, n. 1, p. 159-175, 2018.

DINIZ, Leomar Oliveira. Diálogo (necessário) entre o Ensino de História Indígena e Interculturalidade Crítica. **Temporalidades**, v. 12, n. 3, p. 595-614, 2020.

NAZARENO, Elias. História, tempo e lugar entre o povo indígena Bero Biawa Mahãdu (Javaé): a partir da interculturalidade crítica, da decolonialidade e do enfoque enactivo. **Direitos humanos e pluriversalidade: conexões temáticas**, v. 1, p. 85-118, 2017.

OLIVEIRA, Maria da Glória. Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à história da historiografia. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 11, n. 28, 2018.

SANTOS, Daniel. Problemas de gênero dos homens negros masculinidades negras através das perspectivas do pensamento feminista negro e decolonial. **Revista ABPN**, v. 11, n. 30, 2019.

SILVA, Renata Carvalho. Mito e o Ensino de História e Cultura Indígena em perspectiva decolonial. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 31, p. 26-48, 2018.

VEIGA, Ana Maria. Uma virada epistêmica feminista (negra): conceitos e debates. **Revista Tempo e Argumento**, v. 12, n. 29, p. e0101-e0101, 2020.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Charlisson Silva de; DOMINGUES, Petrônio. Decolonialidade e a Teologia Negra no Brasil. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 13, n. 2, 2023.
- ARAUJO, Valdei L. História da historiografia como analítica da historicidade. **História da Historiografia**, n. 12, p. 34-44, 2013.
- ASSUNÇÃO, Marcello Felisberto Moraes de. As injustiças de Clio revisitado: Clóvis Moura e a crítica da branquitude no campo historiográfico. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 15, n. 38, p. 231-252, 2022.
- ASSUNÇÃO, Marcello Felisberto Moraes. As políticas do tempo da branquitude. **Esboços: histórias em contextos globais**, v. 30, n. 55, p. 423-441, 2023.
- ASSUNÇÃO, Marcello Felisberto Moraes de; TRAPP, Rafael Petry. É possível indisciplinar o cânone da história da historiografia brasileira? Pensamento afrodiaspórico e (re) escrita da história em Beatriz Nascimento e Clóvis Moura. **Revista Brasileira de História**, v. 41, p. 229-252, 2021.
- ASSUNÇÃO, Marcello Felisberto Moraes de. A História em 60 minutos. Disponível em: <https://youtu.be/RbWO5vpgA18>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BARBOSA, Muryatan Santana. **A África por ela mesma: a perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO)**. 2012, 209 f. (Tese de Doutorado) - Universidade de São Paulo- SP, 2012.
- BAROM, Wilian. C. **Didática da História e consciência histórica: pesquisas na pós-graduação brasileira (2001-2009)**. 2012, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. 2012.
- BARROS, José D.'Assunção. **Teoria da história- Acordes historiográficos: uma nova proposta para a Teoria da História**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014, pp. 9-67.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL. Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**. v.31, n.1, jan./abr., 2016.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Companhia das letras, 2022.
- BIDASECA, Karina. Maria Lugones. **Blogs de ciências da Universidade Estadual de Campinas Mulheres na Filosofia**, v. 7, n. 2, 2021, p. 13-28.
- BITTENCOURT, Circe F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

CABALUZ, Fabián. Filosofía de la liberación y pedagogías críticas latinoamericanas. Entrevista a Enrique Dussel. **Cuaderno de Pensamiento Latinoamericano**, v. 21, p. 136-148, 2014.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo. Manifiesto Inaugural Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (coords.). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. México: Miguel Ángel Porrúa. 1998, s/p.

CASTRO-GÓMEZ. S. **Pensamiento decolonial introducción**. Disponível em: [https://youtu.be/R\\_9k23\\_osOQ](https://youtu.be/R_9k23_osOQ). Acesso em 10 fev 2022.

CASTRO-GÓMEZ, S. **Quijano- la colonialidad del poder**. Disponível em: <https://youtu.be/326iVo9xNNY>. Acesso em 12 fev 2023.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 1987, p. 65-109.

CHAMBERS, Paul Anthony. Epistemología y política: una crítica de la tesis de la “colonialidad del saber”. **Discusiones Filosóficas**, v. 20, n. 34, 2019, p. 65-90.

CONNELL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, n. 80, p. 09-20, 2012.

CUSICANQUI, Silvia R. **Ch'ixinakax Vtxiwa: Uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores**. São Paulo: N-1 Edições, 2021.

DESCARTES, Rene. **Discurso do método**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

DUSSEL, Enrique. **1492: O Encobrimento do Outro** “A Origem do “Mito da Modernidade”. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Meditações anticartesianas sobre a origem do discurso filosófico da modernidade. In. MENESES, M; SANTOS, B. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130

DUSSEL, Enrique. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). **Colección Sur Sur**, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/> . Acesso em: 8 jul. 2023.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 51-73, 2016.

EDITORIAL. Enrique Dussel. Una filosofía de la liberación. El grito doliente de la otredad como dimensión del sentido y significado de una actual realidad histórica. **Anthropos: Huellas del Conocimiento**, n. 180, 1998.

FEMENÍAS, María Luisa. María Lugones (1944-2020) In *Memoriam. Polémicas Feministas*, n. 4, p. 1-9, 2021.

GIL, Tiago. **Como se faz um banco de dados (em história)**. Puerto Alegre: Ladeira Livros, 2015.

GOMES, Nilma L. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In. MENESES, M; SANTOS, B. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 492-516.

GROSGUÉL, Ramón. La compleja relación entre modernidad y capitalismo: una visión descolonial. **Pléyade**, n. 21, p. 29-47, 2018.

GROSGUÉL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In. MALDONADO-TORRES, Nelson; COSTA, Joaze; GROSGUÉL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, pp. 55-77.

HALL, Stuart. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 101-128.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013, p. 83-104.

KOSELLECK, Reinhart. **História de conceitos**: estudos sobre a semântica e a pragmática da linguagem política e social. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020, p. 7-107.

LANDER, E. Apresentação. In. CASTRO-GÓMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (coords.). **Teorías sin disciplina**: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate. México: Miguel Ángel Porrúa. 1998, s/p.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**: ensaios e conferências. Autêntica Editora, 2019.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula rasa**, n. 09, p. 73-101, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson; COSTA, Joaze; GROSGUÉL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 9-26.

MALDONADO-TORRES, Nelson; Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In. BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGUÉL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, pp. 27-53.

MARTINS, Paulo Henrique. **Teoria Crítica da Colonialidade**. Rio de Janeiro: Ateliê de Humanidades, 2019.

MARTINS, Paulo Henrique. Teoria Crítica da Colonialidade: rumos de uma teoria crítica plural, descolonizada, cosmopolita e fronteiriça. **Novos Rumos Sociológicos**, v. 9, n. 15, p. 159-194, 2021.

MARTINS, Paulo Henrique. Aula 3: **Teoria crítica da colonialidade**. Disponível em: <https://youtu.be/GotfzP7luls>. Acesso em: 22 set. 2020.

MATOS, Lennon Oliveira; GONZÁLEZ, Iván David Sanabria. Entrevista a Catherine Walsh: pensar-sentir-actuar desde y con los gritos y las grietas en América Latina. **Revista Estudos Culturais**, n. 4, p. 92-110, 2019.

MENESES, M; SANTOS, B. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-30.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura – Un manifiesto. In. CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007. pp. 25-46.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MIRANDA, Fernanda R; ASSUNÇÃO, Marcello F. M. Colonialidade e silenciamento nos cânones literário e historiográfico brasileiros. **Anuario de la Escuela de Historia Virtual**, v. 13, n. 22, p. 202-217, 2022.

MONTEIRO, John M. Tupis, tapuias e historiadores. **Estudos de História Indígena e do**, 2001.

MONTOYA , Rodrigo. Aníbal Quijano: socialización del poder como cuestión central del socialismo. **Discursos del Sur, revista de teoría crítica en Ciencias Sociales**, n. 3, p. 55-75, 2019.

ORTIZ, Carolina. El arte y la heterogeneidad histórico estructural en la obra de Aníbal Quijano. **Revista de Sociología**, n. 28, p. 65-82.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

OURIQUES, Nildo D. Entrevista con Enrique Dussel. **Estudios Latinoamericanos**, v. 2, n. 4, 1995, p. 181-202.

PEREIRA, Allan Kardec da S. O que fazer quando apenas a inclusão não basta?: Tempos outros e novos arsenais explicativos na escrita da História. **Esboços: histórias em contextos globais**, v. 30, n. 55, p. 415-422, 2023.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História. **Revista Tempo e Argumento**, v. 10, n. 24, p. 88-114, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In. MENESES, M; SANTOS, B. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

QUIJANO, Aníbal. La nueva heterogeneidad estructural en América Latina”, en **¿Nuevos temas o nuevos contenidos?** Las ciencias sociales de América Latina y el Caribe ante el nuevo siglo, Heinz R. Sonntag (Ed.), Caracas, Nueva Sociedad/UNESCO, 1989.p. 8-33.

QUIJANO, Aníbal. **Modernidad, identidad y utopía en América Latina.** Lima: Sociedad y Política, 1988, p.45-69.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais—Perspectivas Latinoamericanas.** Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. La **americanidad como concepto o América en el mundo moderno-colonial.** Buenos Aires: Del Signo, 2019, p. 135-150.

REYES, Antonio Romero. Aníbal Quijano: El giro epistémico hacia la colonialidad del poder. **Tramas y Redes**, n. 2, p. 139-156, 2022.

RÍOS, Jaime. Crisis y Ciencias Sociales entrevista a Aníbal Quijano. **Tareas**, n. 136, p. 67-94, 2010.

RUBBO, Deni A. Travessias sociológicas, cruzamentos tropicais: Aníbal Quijano e o Brasil. **Revista Pós Ciências Sociais**, v.19(1), 19–46, 2022.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UnB, 2010.

SANTOS, Neusa de S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda.** Bazar do Tempo, 2021.

SANTOS, Silmária R. **A inserção dos trabalhos de Jörn Rüsen no Brasil e a interpretação da teoria da didática da história nas pesquisas brasileiras (2010-2017).** 199f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

TRAPP, Rafael P. História, raça e sociedade: notas sobre descolonização e historiografia brasileira. **Revista de Teoria da História—Volume**, v. 22, n. 02, 2019.

WALSH, Catherine. Estudos (inter) culturais na chave descolonial. **Tabula Rasa**, n. 12, p. 209-227, 2010.

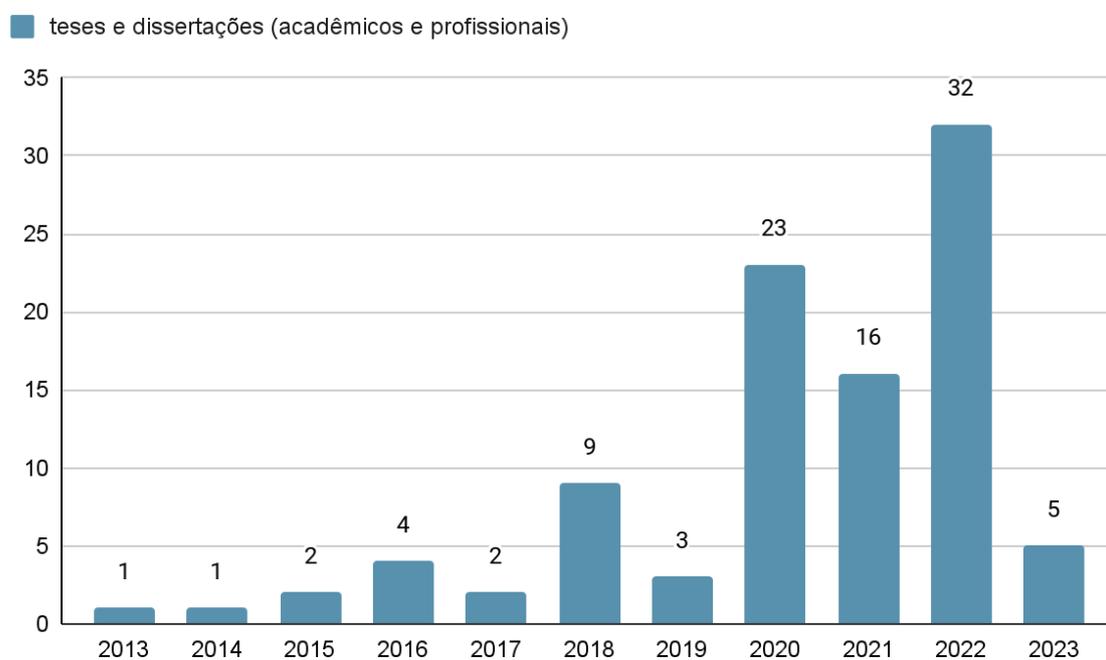
WALSH, Catherine et al. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Construyendo interculturalidad crítica**, v. 75, n. 96, p. 167-181, 2010.

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

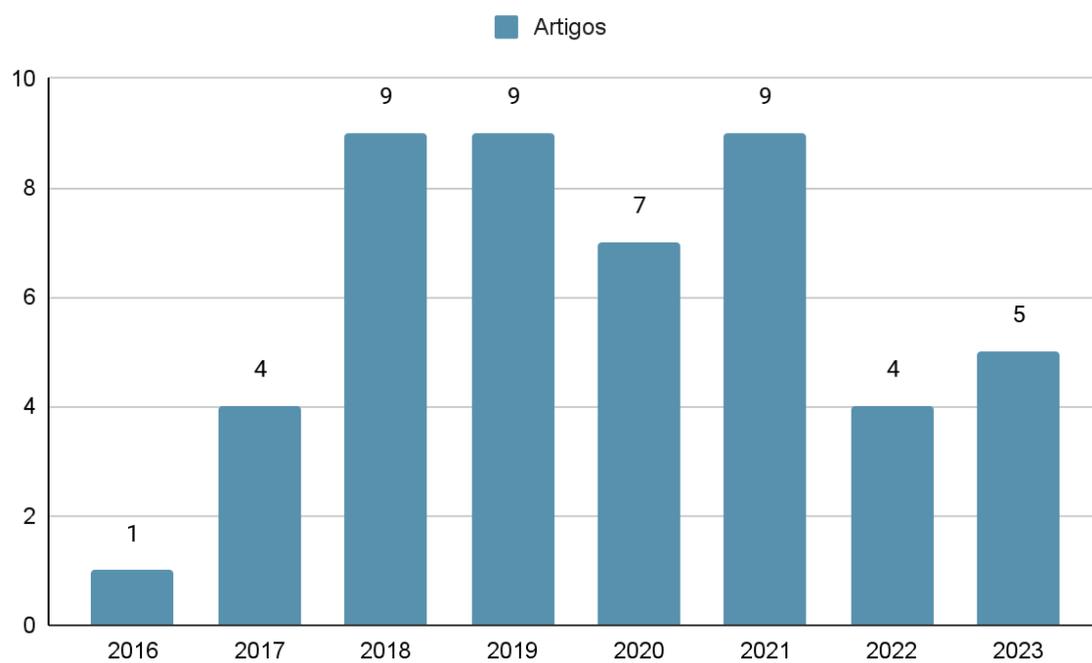
WALSH, Catherine. Reflexiones em torno a la colonialidad/descolonialidad del poder em América Latina hoy In. **QUIJANO, Aníbal. Aníbal Quijano: ensayos en torno a la colonialidad del poder.** Compilado por Walter Mignolo. 1ª ed.. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2019, p. 89-100.

ZEVALLOS, Enrique Amayo. Aníbal Quijano (1930-2018), Instituto de Estudios Avanzados e o contexto peruano. **Estudios Avanzados**, v. 32, p. 411-427, 2018.

## ANEXOS

**Gráfico 1.** Quantidade de teses e dissertações publicadas sob a ótica da decolonialidade (2013-2023)

Fonte: autoria própria.

**Gráfico 2.** Quantidade de artigos publicados sob a ótica da decolonialidade (2016-2023)

Fonte: autoria própria.

**Gráfico 3.** Teses, Dissertações e Artigos

## ANEXOS TABELAS

## 1. Tabela de artigos publicados sob a ótica da decolonialidade (2016-2023)

| Ano de publicação | Autores(as) (formação)  | Título   | Revista  | Palavras-chave  | Temática                    |
|-------------------|---|--|--|---|-----------------------------|
| 2016              | Kalna Mareto Teao (história);<br>Paulo de Tássio Borges da Silva (Pedagogia*);<br>Sandra Benites (antropologia) | Produções Curriculares entre os Guarani Mbya do Espírito Santo (ES): enunciações corporais e os (des)encontros com a escola. | <i>Odeere</i> : Revista do programa de pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade     | Currículo, Enunciação, Guarani Mbya, Corpo.   | Ensino de história indígena |
| 2017              | Larissa Costard   | Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História                         | <i>Fronteiras &amp; Debates</i> (UNIFAP)   | História das mulheres, pedagogia decolonial, gênero e currículo, femi-nismo decolonial. | Gênero, feminismos          |
| 2017              | Thais Elisa Silva da Silveira (história)  | Indígenas em contexto urbano e o ensino de História.   | <i>Revistas Percursos</i> (UDESC-ibterdisciplinar-ciências humanas e ciências sociais aplicadas) | Índios. Ensino de História. Rio de Janeiro.   | Ensino de história indígena |

|      |   |  |  |   |   |
|------|---|--|--|---|---|
| 2017 | Carmem Zeli de Vargas Gil (História/educação);<br>Carla Beatriz Meinerz (História/educação).        | Educação, patrimônio cultural e relações étnico-raciais: possibilidades para a decolonização dos saberes                     | <i>Revista Horizontes</i><br>(Universidade São Francisco/SP)                   | Educação; Patrimônio cultural; Relações Étnico-raciais; Decolonização; Saberes. | Ensino de história africano e afro-brasileiro |
| 2017 | Erika Bastos Arantes (História)<br>Rafael Maul de Carvalho Costa (História (grad) + educação (phd)) | Ensino de História, educação popular e descolonização: apontamentos sobre percursos cruzados                                 | <i>Fronteiras e Debates</i><br>(UNIFAP)  | Ensino de História; Educação Popular; Ensino de África                          | Ensino de história africano e afro-brasileiro |
| 2018 | Maria da Glória de Oliveira   | Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à história da historiografia                                       | <i>História da Historiografia</i><br>(SBTHH, UFOP, UNIRIO)                     | História intelectual; Produção intelectual feminina; Gênero.                    | Gênero, feminismos                            |
| 2018 | Ana Carolina Barbosa Pereira  | Precisamos falar sobre o <i>lugar epistêmico</i> na Teoria da História   | <i>Tempo e Argumento</i><br>(PPGH/UDESC)                                       | Teoria da História. Historiografia. Geopolítica.                                | Teoria da história, historiografia            |
| 2018 | Giovani José da Silva (história)  | Protagonismos indígenas em Mato Grosso (do Sul): Memórias, narrativas e ritual Kadiwéu sobre a Guerra (sem fim) do Paraguai. | <i>Revista Brasileira de História &amp; Ciências Sociais</i> – RBHCS<br>(FURG) | Protagonismo indígena. Kadiwéu. Guerra do Paraguai.                             | Ensino de história indígena                   |
| 2018 | Keyde Taisa da Silva (geografia);<br>Poliene Soares dos   | Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena: entre  | <i>Crítica Cultural</i> (Unisul-PPG ciências da Linguagem)                     | Invisibilização. Subalternos. Indígenas. Resistência. Protagonismo.             | Ensino de história indígena                   |

|      |  |   |  |   |   |
|------|--|---|--|---|---|
|      | Santos Bicalho (história)  | silenciamentos e protagonismo.  |  |   |   |
| 2018 | Odair de Souza (história)  | A educação para as relações étnico-raciais e as novas perspectivas para o ensino de história na Educação Básica | <i>Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica</i> (Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco - CAp UFPE) | Ensino de história. Educação para as relações étnico-raciais. Decolonialidade. Interculturalidade.          | Ensino de história africano e afro-brasileiro |
| 2018 | Renata Carvalho Silva (história)   | Mito e o Ensino de História e Cultura Indígena em perspectiva decolonial  | <i>Revista Catarinense de História</i> (Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS)   | Ensino de História Indígena; Interculturalidade; Narrativas Indígenas.                                      | Ensino de história indígena                   |
| 2018 | Elias Nazareno Ordália (história);<br>Cristina Gonçalves Araújo (história)   | História e diversidade indígena na base nacional comum curricular (2015-2017)                                   | <i>Revista Temporis</i> (UEG, educação)  | BNCC; História Indígena; Diversidade Cultural.  | Ensino de história indígena                   |
| 2018 | Roberto Carlos Costa da Silva (história)<br>Eliane Almeida de Souza e Cruz (história)<br>Julio Cesar Araujo dos Santos (História/educação) | Educação outra: ações docentes como pedagogia decolonial e intercultural  | <i>Revista Pensamiento Actual</i> (Universidade Costa Rica)  | educação intercultural, pensamento descolonial, transgressões curriculares, luta anti-racista, africanidade | Ensino de história africano e afro-brasileiro |
| 2018 | Thiago Henrique Borges Brito (história);<br>Kassandra Muniz  | Letramentos de reexistência: produção de cartazes digitais como forma de afirmação da intelectualidade jovem e  | <i>Revista Brasileira de pesquisadores Negros</i>  | Cartaz digital; Letramentos de reexistência; Decolonialidade; Linguagem;                                    | Ensino de história africano e afro-brasileiro |

|      |  |   |  |   |  |
|------|--|---|--|---|--|
|      | (letras);<br>Ana Lúcia Silva Souza<br>(Ciências Políticas e<br>Sociais). | negra.  |  | História.   |  |
| 2019 | Petrônio Domingues   | Severo d’Acelino: Um<br>Intelectual Pan-Africanista   | <i>Revista Teoria Da História</i><br>(PPGH/UFG)                                | Negro, raça, afro-diáspora,<br>literatura, intelectual.   | Teoria da<br>história,<br>historiografia |
| 2019 | Rafael Gonçalves<br>Borges   | A Crítica Eurocêntrica no<br>Ensino de História da<br>América:<br><br>Abordagens Sobre a<br>Retórica Lascasiana | <i>Revista Transversos</i><br>(PPGH/UERJ)                                      | Ensino de História,<br>eurocentrismo, Las Casas,<br>decolonialidade                             | Teoria da<br>história,<br>historiografia |
| 2019 | Rafael Petry Trapp1  | História, Raça e Sociedade:<br>Notas Sobre Descolonização<br>e Historiografia Brasileira                        | <i>Revista Teoria da História</i><br>(PPGH/UFG)                                | Historiografia Brasileira;<br>Sociedade; Racismo epistêmico;<br>Raça; Intelectualidades Negras. | Teoria da<br>história,<br>historiografia |
| 2019 | Maria Clara Martins<br>Cavalcanti  | Gênero e a escrita da<br>história:<br><br>reflexões sobre feminismo,<br>raça e crítica à colonialidade          | <i>Em Perspectiva</i> (Revista<br>do PPGH/UFG)                                 |   | Gênero,<br>feminismos                    |
| 2019 | Lucas Wendell de<br>Oliveira Barreto<br>(história*);                     | Memória/identidade Xokó e<br>a decolonização do ensino<br>de História.  | <i>Fronteiras: Revista</i><br>Catarinense de História<br><br>(Pós-graduação em | Povo Xokó; História Indígena;<br>Decolonialidade.   | Ensino de<br>história indígena           |

|      |   |  |  |  |   |
|------|---|--|--|--|---|
|      | Valéria Maria Santana Oliveira (história);<br>Ilka Miglio de Mesquita (história)  |  | História da UFFS)  |  |   |
| 2019 | Elizabeth Vieira Macena (história);<br>Beatriz dos Santos Landa (história).   | Ensino da temática indígena nas escolas da rede pública de Ponta Porã/MS | <i>Fronteiras</i> (Revista Catarinense de História Pós-graduação em História da UFFS). | Lei 11.645/2008; Ponta Porã/MS; História e Cultura Indígena          | Ensino de história indígena                   |
| 2019 | Juliano Gonçalves Pereira (Educação física, história, educação);<br>Mário Fernandes Rodrigues (Letras);<br>Ana Paula Nogueira Nunes (Fisioterapia/saúde coletiva);<br>Brás da Costa Guimarães Júnior (história);<br>Flávia Dias Freitas (história); Janaíne dos Anjos Ferraz (história);<br>Janaíne dos Anjos | A urgência de outras visões sobre as juventudes negras no Brasil.        | Revista Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN)                                      | Juventude Negra; Juventudes Negras; Representações; Decolonialidade. | Ensino de história africano e afro-brasileiro |

|      |   |   |  |  |   |
|------|---|---|--|--|---|
|      | Ferraz (história)<br>Samara da Silva Marques (história);<br>Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (educação/sociologia) |   |  |  |   |
| 2019 | Cíntia Santos Diallo (história)<br>Claudia Araújo de Lima (pedagogia)<br>mest/dout/ saúde pública                 | Alguém Sabe? Alguém Viu? Qual o Lugar da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Licenciatura na Região do Centro-Oeste? | <i>Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura</i> (UFRJ) | História Africana e Afro-brasileira. Relações Étnico-raciais. Formação de Professores. | Ensino de história africano e afro-brasileiro |
| 2019 | Daniel dos Santos (história).   | Problemas de Gênero dos Homens Negros:<br><br>Masculinidade Negras Através das Perspectivas do pensamento Feminista Negro e Decolonial.   | <i>Revista Brasileira de pesquisadores Negros</i>              | Raça; Gênero; Feminismo Negro; Feminismo Decolonial; Masculinidades Negras.            | Ensino de história africano e afro-brasileiro |
| 2020 | Ana Maria Veiga   | Uma virada epistêmica feminista (negra): conceitos e debates  | <i>Tempo e Argumento</i> (PPGH-UDESC)                          | Feministas Negras. Racismo. Interseccionalidade. Colonialidade                         | Gênero, feminismos                            |
| 2020 | Angela Figueiredo   | Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial   | <i>Tempo e Argumento</i> (PPGH-UDESC)                          | Epistemologia. Movimento social. Feminismo negro. Empoderamento.                       | Gênero, feminismos                            |

|      |  |  |  |   |   |
|------|--|--|--|---|---|
|      |  |  |  | Descolonização.   |   |
| 2020 | Ana Paula Jardim<br>Martins Afonso   | Terrorismo De Gênero:<br>Estratégia Às Violências<br>Epistêmicas a Partir de um<br>Debate Decolonial Global            | <i>Caminhos da História</i> (<br>UNIMONTES)                            | História global; feminismos<br>subalternos; estudos pós-<br>coloniais; terrorismo de gênero           | Gênero,<br>feminismos                               |
| 2020 | André Luan Nunes<br>Macedo   | A História do Eurocentrismo<br>na História Intelectual   | <i>Revista Teoria Da História</i><br>(PPGH/UFG)                        | Eurocentrismo; Global History;<br>decolonialismo; pós-<br>colonialismo; teorias do<br>desenvolvimento | Teoria da<br>história,<br>historiografia            |
| 2020 | Carlos Alberto de<br>Oliveira Gomes Junior<br>(história)<br><br>Maria Aparecida Vieira<br>de Melo (Educação) | A lei 11.645/2008 e a<br>formação docente<br>intercultural para<br>historiadores                                       | <i>Diversitas Journal</i><br><br>(Universidade Estadual de<br>Alagoas) | Formação Intercultural, Lei<br>11.645/08, Temática indígena.  | Ensino de<br>história indígena                      |
| 2020 | Leomar Oliveira Diniz<br>(história)  | Diálogo (necessário) entre o<br>Ensino de História Indígena<br>e Interculturalidade Crítica                            | <i>Temporalidades – Revista</i><br>de História<br><br>(UFMG)           | Ensino de História; Ensino de<br>História Indígena;<br>interculturalidade crítica.                    | Ensino de<br>história indígena                      |
| 2020 | Serinaldo Oliveira<br>Araújo (história);<br><br>Maria do Carmo<br>Rebouças dos Santos<br>(direito)           | Educação e<br>Decolonialidade: A história<br>da África e<br><br>diáspora longe do olhar<br>europeu                     | Revista Eletrônica<br>Multidisciplinar Pindorama<br>(UFSB)             | Decolonialidade. História<br>Africana. Educação Étnico-<br>Racial.                                    | Ensino de<br>história africano<br>e afro-brasileiro |
| 2021 | Sandor Fernando<br>Bringmann; (história);<br><br>Marjorie Edyanez dos<br>Santos Göttert                      | Ensino de história indígena<br>através de narrativas<br>indígenas: reflexões a partir<br>da interculturalidade crítica | <i>Sobre Tudo</i><br><br>(Colégio de Aplicação da<br>UFSC)             | Ensino de História Indígena;<br>Interculturalidade; Narrativas<br>Indígenas                           | Ensino de<br>história indígena                      |

|      |  |   |   |   |                                |
|------|--|---|---|---|--------------------------------|
|      | (história).  | e da decolonialidade  |   |   |                                |
| 2021 | Vinícius Silveira Luz<br>(história)  | “Muito mais que um jogo”:<br>a diversidade<br><br>cultural nas práticas<br>esportivas<br><br>dos povos indígenas como<br>temática para o ensino de<br>História.       | <i>Revista História Hoje</i><br>(ANPUH-nacional)  | esporte; cultura; História<br>indígena.   | Ensino de<br>história indígena |
| 2021 | Cecília Maria Chaves<br>Brito Bastos (história)<br><br>Giovani José da Silva<br>(história) | Formação de professores no<br>amapá e norte do Pará,<br>Brasil: vivências em uma<br>licenciatura intercultural<br>indígena  | <i>Interfaces da Educação</i><br>(UEMS)   | Educação Básica. Formação de<br>professores. Povos indígenas.<br>Pedagogia intercultural/<br>decolonial | Ensino de<br>história indígena |
| 2021 | Gérson Wasen Fraga<br>(história)   | Eu, o professor jurua:<br>reflexões sobre a prática<br>docente em História Indíge.  | <i>Cadernos NAUI</i><br><br>(Núcleo de Dinâmicas<br>Urbanas e Patrimônio<br>Cultural do Programa de<br>Pós-Graduação em<br>Antropologia Social da<br>UFSC)          | ensino; história indígena:<br>populações nativas.   | Ensino de<br>história indígena |
| 2021 | Kalina Vanderlei Silva<br>(história)   | Oficinas digitais de artes<br>indígenas para professores<br>de ensino fundamental e<br>ensino médio: Produzindo<br>conhecimento decolonial<br>sobre história indígena | <i>Revista Brasileira de<br/>Extensão Universitária</i><br>(Fórum de Pró-Reitores de<br>Extensão das Instituições<br>de Educação Superior<br>Públicas Brasileiras – | Lei 11.645; Cultura; Educação;<br>Professores; Decolonização  | Ensino de<br>história indígena |

|      |  |   |  |  |   |
|------|--|---|--|--|---|
|      |  |   | UFFS)  |  |   |
| 2021 | Helena Fediuk Gohl<br>(história)<br><br>Cristiani Bereta da Silva<br>(história)  | Considerações sobre Experiências do Ensino de História Indígena em uma Perspectiva Decolonial                                 | <i>Criar Educação</i> (Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESCO)   | pedagogia decolonial; ensino de História; história indígena.                 | Ensino de história indígena                   |
| 2021 | Joselaine Dias de Lima Silva (história)  | Entre imaginários e representações: o ensino da História e Cultura Indígena   | <i>Simbiótica</i> (Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias [NEI-UFES] e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo [UFES]) | Lei 11.645/2008; teoria decolonial; questão indígena; consciência histórica. | Ensino de história indígena                   |
| 2021 | Janaina Amorim da Silva<br>(História/educação)<br><br>Mylene Silva de Pontes<br>(história)<br><br>Elison Antonio Paim<br>(história/educação) | No entrecruzar da História, Patrimônio e Educação Étnico-Racial — Uma experiência decolonial possível na Educação de São José | <i>Revista Diálogo Educacional</i><br><br>(PUC/PR)   | Ensino de História. Patrimônio. Educação Étnico-Racial.                      | Ensino de história africano e afro-brasileiro |
| 2021 | Vanessa Gomes de Castro (ciências sociais)   | Educação para as relações étnico-raciais: o projeto Museu de História e Cultura   | <i>Revista Diálogo Educacional</i> (PUC/PR)  | Museu. Simulação. Escola. História e cultura afro.                           | Ensino de história africano e afro-brasileiro |

|      |   |  |   |  |   |
|------|---|--|---|--|---|
|      | Thiago Rodrigues Tavares (Ciências sociais/história)  | Afro na escola   |   |  |   |
| 2022 | Cíntia Santos Diallo (história e educação);<br>Cláudia Araújo de Lima (Pedagogia/Educação). | História dos afro-brasileiros, africanos<br>e a educação antirracista: o olhar das/os professoras/es das licenciaturas                       | <i>Revista Educação e Pesquisa</i><br>(USP) | Lei no 10.639/2003; Educação antirracista; Licenciaturas.                                  | Ensino de história africano e afro-brasileiro |
| 2022 | Cristiane Lima Santos Rocha (história)<br>Ilka Miglio Mesquita (história/educação)          | Pelas brechas do currículo: a formação do processo educativo interétnico em Salvador, Bahia - 1970-1980                                      | <i>Brazilian Journal of Development</i>     | Manifesto Insurgente, Processos educativos, Currículo                                      | Ensino de história africano e afro-brasileiro |
| 2022 | Kátia Luzia oliveira (história)   | Visibilizando conhecimentos, culturas, história indígenas através do estudo de narrativas de lideranças, intelectuais e escritores indígenas | <i>Revista de História</i><br>(UFBA)        | Ensino de Histórias Indígenas; Lideranças e Intelectuais Indígenas; Lei 11.645/2008.       | Ensino de história indígena                   |
| 2022 | Maria da Glória de Oliveira   | Quando será o decolonial? Colonialidade, reparação histórica e politização do tempo  | <i>Caminhos da História</i>                 | Colonialidade; reparação histórica; políticas do tempo; historiografia; teoria da história |   |
| 2023 | Gusmão Amorim   | Ensino de história e decolonialidade: proposta e   | <i>Revista em Favor da Igualdade Racial</i> |  |   |

|      |                                 |   |  |  |                                     |
|------|---------------------------------|---|--|--|-------------------------------------|
|      |                                 | experiência da escola afro-brasileira maria felipa  |  |  |                                     |
| 2023 | Marcello Felisberto M. Assunção | As políticas do tempo da branquitude.   | <i>Esboços: histórias em contextos globais</i> | Política do tempo; Supremacia branca; Branquitude; Escrita da História |                                     |
| 2023 | Maria da Glória de Oliveira     | Espectros da colonialidade-racialidade e os tempos plurais do mesmo.                      | <i>Esboços: histórias em contextos globais</i> | Historiografia; Colonialidade; Racialidade                             |                                     |
| 2023 | Rafael P. Trapp                 | Raça, corporeidade e subjetividade em Beatriz Nascimento e Eduardo de Oliveira e Oliveira | <i>História da Historiografia</i>              | Epistemologia; História; Ciências Sociais                              |                                     |
| 2023 | Rodrigo Perez Oliveira          | Descolonialidade, Reabilitação, subversiva, racionalidade estruturalista                  | <i>Teoria da História / UFG</i>                |  | Teoria da História e Historiografia |

**Fonte:** autoria própria.

## 2. Teses e dissertações publicadas sob a ótica da decolonialidade (2013-2023)

| Ano de publicação | Título  | Autor                        | Orientador                         | Tipo        | Universidade                                  | Programa | Palavras-chaves   | Temática                           |
|-------------------|---|------------------------------|------------------------------------|-------------|---|----------|---|------------------------------------|
| 2013              | O Nuevo Cine Latinoamericano a Partir de uma Perspectiva Intercultural e Decolonial: “Terra em Transe”, “Memórias Del Subdesarrollo” e “La Sangre Del Cóndor” | Edilson Carlos Costa Correia | Elias Nazareno                     | Dissertação | Universidade Federal de Goiás                 | História | Nuevo Cine Latinoamericano ; colonialidade do saber; resistência epistêmica; eurocentrismo e colonial | Teoria da história, historiografia |
| 2014              | Direitos e Autonomia Indígena no Brasil (1960 – 2010): uma análise histórica à luz da teoria do sistema-mundo e do pensamento decolonial                      | Zema de Resende              | Albene Miriam Menezes Klemi        | Tese        | Universidade de Brasília                      | História | Direitos dos Povos Indígenas; Autonomia Indígena; Pensamento Decolonial                               | Teoria da história, historiografia |
| 2015              | Ecos Martianos no Discurso Pós-Colonial   | Amelia Cardoso de Almeida    | Albertina Vicentini Assumpcao      | Dissertação | Pontifícia Universidade Católica de Goiás     | História | Identidade, cultura, pós-colonialismo, imitação, mestiçagem   | Teoria da história, historiografia |
| 2015              | De Caliban a Próspero: a Sociedade Brasileira e a Política Externa da República (1889 – 1945)   | Ludimila Stival Cardoso      | Elias Nazareno                     | Tese        | Universidade Federal de Goiás                 | História | Decolonialidade; Colonialidade do Poder; Política Externa; Brasil; Sociedade                          | Teoria da história, historiografia |
| 2016              | A poética da esperança: sentidos políticos nas memórias de Nelson Mandela   | Cristiane Mare da Silva      | Maria Antonieta Martines Antonacci | Dissertação | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | História | Memória; Biografia; África do Sul; Nelson Mandela;  | Teoria da história, historiografia |

|                     |  |                               |                                 |             |  |                 |  |   |
|---------------------|--|-------------------------------|---------------------------------|-------------|--|-----------------|--|---|
|                     |  |                               |                                 |             |  |                 | Antirracismo;<br>Políticas<br>decoloniais  |   |
| 2017                | O Ensino de História Africana e Afro- Brasileira à Luz do Debate Pós-Colonial: Estado da Arte Da Produção Final dos Discentes Nos Programas de Pós- Graduação em História da Região Norte e Centro-Oeste (1998-2012) | Amauri Junior da Silva Santos | Renilson Rosa Ribeiro           | Dissertação | Universidade Federal de Mato Grosso      | História        | História da África; Lei N.º 10.639/03; Produção Acadêmica; CAPES                       | Ensino de história africano e afro-brasileiro |
| 2017                | Limites e Possibilidades de uma Visão Afrocentrada a Partir da Obra de Ibn Khaldūn   | Rafael Farias de Menezes      | Anderson Ribeiro Oliva          | Dissertação | Universidade de Brasília                 | História        | História da África; Ibn Khaldūn; Kitab al-‘Ibar; visão afrocentrada                    | Ensino de história africano e afro-brasileiro |
| 2018                | A Cultura Material no Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana: Por Uma Pedagogia Decolonial   | Clarissa Adjuto Ulhoa         | Alexandre Martins de Araujo     | Tese        | Universidade Federal de Goiás            | História        | História e cultura afro-brasileira e africana; cultura material e pedagogia decolonial | Ensino de história africano e afro-brasileiro |
| 2018 não localizada | Entre o colonial e o decolonial: a Base Nacional Comum Curricular como Território de Disputas  | Diogo Alchorne Brazao         | Helenice Aparecida Bastos Rocha | Dissertação | Universidade do Estado do Rio de Janeiro | História Social | BNCC; Currículo, Ensino de História, Eurocentrismo, Pensamento decolonial.             | Ensino de história                            |
| 2019                | Do Parque Indígena do Xingu ao estudo de caso  | Adrieli Muller Sehnem         | Jaqueline Aparecida             | Dissertação | Universidade Federal de                  | História        | Educação Escolar; Povos  | Ensino de história                            |

|      |  |                                 |                         |             |   |          |  |                                    |
|------|--|---------------------------------|-------------------------|-------------|---|----------|--|------------------------------------|
|      | sobre querência - MT: narrativas históricas de estudantes indígenas.                                       |                                 | Martins Zarbato         |             | Mato Grosso                               |          | Indígenas; Estudos Decoloniais; História Oral  | indígena                           |
| 2019 | “A Queda do Céu”: o Pensar Decolonial na Obra de Kopenawa Yanomami (1990-2015)                             | Karla Alessandra Alves de Souza | Elias Nazareno          | Dissertação | Universidade Federal de Goiás             | História | A queda do céu; Povo Yanomami; Apropriação subversiva da escrita; Desobediência epistêmica; Manifesto decolonial | Teoria da história, historiografia |
| 2020 | "Quando infiltrei na literatura eu não previa o pranto": a memória e a escrita de Carolina Maria de Jesus  | Jessica Brisola Stori           | Ana Paula Vosne Martins | Dissertação | Universidade Federal do Paraná            | História | Carolina Maria de Jesus; escrita de mulheres; crítica pós-colonial e decolonial                                  | Gênero, feminismos                 |
| 2020 | A Imaginação Histórica de Paul Gilroy Formas narrativas e performances textuais de uma tradição diaspórica | Gabriel dos Santos Gonzaga      | Arthur Lima de Avila    | Dissertação | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | História | Paul Gilroy; Diáspora; Pós-colonial; Imaginação Histórica; Teoria e História da Historiografia                   | Teoria da história, historiografia |
| 2020 | As histórias pelas lentes de Sembène: narrativas históricas e emancipação (Anos 1970/1980)                 | Vinicius Pinto Gomes            | Claudia Mortari         | Dissertação | Universidade do Estado de Santa Catarina  | História | História do Tempo Presente; Sembène Ousmane; Narrativas Históricas;  | Teoria da história, historiografia |

|      |   |                            |                           |             |   |                  |   |                                    |
|------|---|----------------------------|---------------------------|-------------|---|------------------|---|------------------------------------|
|      |   |                            |                           |             |   |                  | Decolonialidade   |                                    |
| 2020 | Beatriz Nascimento vive entre nós: pensamentos e narrativas afro-modernas e a emancipação do ser (Anos 70/90)           | Rodrigo Ferreira dos Reis  | Claudia Mortari           | Dissertação | Universidade do Estado de Santa Catarina  | História         | História do Tempo Presente; Beatriz Nascimento; Diáspora; Decolonialidade               | Teoria da história, historiografia |
| 2021 | Violência Sexual na Índia: o Caso Nirbhaya, Ativismos Feministas e os Protestos em Nova Delhi Entre os Anos 2012 e 2015 | Carolina Pereira Acypreste | Claudia de Jesus Maia     | Dissertação | Universidade Estadual de Montes Claros    | História         | Violência Sexual; Mulheres; Gênero; Índia; Feminismo descolonial                        | Gênero, feminismos                 |
| 2021 | Quebra das Estátuas: Possibilidades de uma (re)escrita decolonial e pública da História                                 | Andre Luiz Ranucci Freitas | Juniele Rabelo de Almeida | Dissertação | Universidade Federal Fluminense           | História         | Quebra das Estátuas; Patrimônio; Decolonialidade; História Pública; Sentidos de Passado | Teoria da história, historiografia |
| 2021 | O sagrado em Arthur Bispo do Rosário  | Maysa Martins              | Carolin Overhoff Ferreira | Dissertação | Universidade Federal de São Paulo         | História da Arte | Arte afro-brasileira; Arthur Bispo do Rosário; Sagrado; Decolonialidade                 | Teoria da história, historiografia |
| 2021 | Consciência Histórica nos Anos Iniciais: Ludicidade e Decolonialidade na Didática da História                           | Tales Damascena de Lima    | Thais Alves Marinho       | Dissertação | Pontifícia Universidade Católica de Goiás | História         | Didática da História; Consciência Histórica; Anos iniciais; Gamificação                 | Ensino de história                 |

|      |   |                                   |   |             |   |                  |  |                                    |
|------|---|-----------------------------------|---|-------------|---|------------------|--|------------------------------------|
| 2022 | "Por Que Kamña Matou Kiña?": A Retórica Indigenista Estatal, A Funai e os Waimiri-Atroari (1967-1988)                                 | Henry Albert Yukio Nakashima      | Yvone Dias Avelino                      | Tese        | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | História         | Waimiri-Atroari; Povos indígenas; FUNAI; decolonialidade; ditadura                                     | Teoria da história, historiografia |
| 2022 | Mitos e Vivências Educacionais no Espaço Cultural Vila Esperança/Escola Pluricultural Odé Kayodê                                      | Haroldo Nelio Peres Campelo Filho | Elias Nazareno                          | Dissertação | Universidade Federal de Goiás                 | História         | Mitos como recurso pedagógico; educação intercultural; escola pluricultural odé kayodê                 | Ensino de história indígena        |
| 2022 | Contribuições Mariateguianas Para a Descolonização do Conhecimento na América Latina  | Luan Frederico Paiva da Silva     | Elias Nazareno                          | Dissertação | Universidade Federal de Goiás                 | História         | Mariátegui; Colonialidade; Indigenismo na América Latina; Educação                                     | Teoria da história, historiografia |
| 2022 | "Então, Menina, A Marcha É Libertadora": pela Vida das Mulheres e pela Agroecologia - PB  | Lais de Oliveira Neves            | Ana Maria Veiga                         | Dissertação | Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa) | História         | Marcha pela Vida das Mulheres e pela Agroecologia; Feminismo decolonial; Ecofeminismo; Mulheres rurais | Gênero; feminismo                  |
| 2022 | Decolonialidade e gestão da alteridade: a prática da curadoria compartilhada entre povos indígenas e instituições culturais no Brasil | Juliana Gil Bahia Knopp           | Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque | Dissertação | Universidade do Estado do Rio de Janeiro      | História da Arte | Gestão da alteridade; Curadoria compartilhada; Artes indígenas; Instituições                           | Teoria da história, historiografia |

|      |  |                                 |                        |             |   |          |   |                                    |
|------|--|---------------------------------|------------------------|-------------|---|----------|---|------------------------------------|
|      |  |                                 |                        |             |   |          | culturais   |                                    |
| 2022 | Colonialidade do Saber: Narrativas e Iconografias Indígenas nos Livros Didáticos de História do Colégio Ana Algemira do Prado, em Palestina de Goiás | Crisnamurte Alves Carneiro      | Sibeli Aparecida Viana | Dissertação | Pontifícia Universidade Católica de Goiás | História | História Indígena; Decolonialidade; Livro Didático; Educação; Arqueologia | Ensino de história Indígena        |
| 2022 | Latinofobia: do Discurso Político Vencedor Para as Telas de Cinema – uma Leitura Decolonial a Partir de Rambo Last Blood (2019)                      | Daniel Matheus de Souza Pereira | Helena Amalia Papa     | Dissertação | Universidade Estadual de Montes Claros    | História | Poder; Latinofobia.; Rambo; Latinos; Donald Trump; Decolonial             | Teoria da história, historiografia |

**Fonte:** autoria própria.

## 3. Mestrados profissionais (2016-2023)

| ANO PUBLICAÇÃO | TÍTULO   | AUTOR/A                  | ORIENTADOR/A                  | UNIVERSIDADE | PALAVRAS-CHAVE  | TEMÁTICA                                     |
|----------------|--|--------------------------|-------------------------------|--------------|---|--|
| 2020           | História das mulheres e relações de gênero como possibilidades críticas ao ensino de história: repensando as mulheres no Brasil colonial | Karine de Fatima Mazarão | Jose Henrique Rollo Goncalves | UEM          | Currículo; história das mulheres; gênero; colonialidade; ensino de história.  | Ensino de história e gênero                  |
| 2018           | As Marias da Conceição: por um ensino de história situado, decolonial e interseccional   | Carla de Moura           | Fernando Seffner              | UFRGS        | Ensino de história situado. feminismo negro. interseccionalidade. lugar de fala. educação patrimonial. pedagogias decoloniais | Ensino de história e gênero                  |
| 2020           | Sequência didática para uma educação antirracista em perspectiva decolonial: conceitos fundamentais, roteiro urbano e fontes literárias  | Sara Cesar Brito Mota    | Daniel Pinha Silva            | UERJ         | Ensino de história; literatura; educação étnico-racial; decolonialidade   | Ensino de história e Relações étnico-raciais |
| 2020           | Educação para as relações étnico-raciais no centro de ensino fundamental   | Tecia Goulart de Souza   | Elison Antonio Paim           | UFSC         | Ensino de história; educação para as relações étnico-raciais s; lei 10.639/2003;  | Ensino de história e Relações étnico-raciais |

|      |  |                                       |                                   |       |   |  |
|------|--|---------------------------------------|-----------------------------------|-------|---|--|
|      | Miguel Arcanjo – São Sebastião – distrito federal: diálogos dentro e fora da escola'   |                                       |                                   |       | currículo;decolonialidade.  |  |
| 2020 | Repensando a aula de história: decolonialidade, resistência e protagonismo'  | Sheila Lima Nogueira                  | Nilton Mullet Pereira             | UFRGS | Pedagogia decolonial; ensino de história; resistência   | Ensino de história e Relações étnico-raciais |
| 2020 | Histórias e culturas em nossos quintais: possibilidades de uso no ensino de história do sítio arqueológico pacoval em Macapá, Amapá/Brasil | Eliana da Silva Ribeiro               | Cecilia Maria Chaves Brito Bastos | UNFAP | Ensino de história; educação patrimonial; pedagogias freireana e decolonial; sítio arqueológico Pacoval; Macapá-Amapá | Ensino de história indígena                  |
| 2020 | Por um ensino de história decolonial: os Tupi Guarani do alto Paranapanema   | Alexandre Mazetto Vieira              | Jean Carlos Moreno                | UEPG  | Ensino de história; história indígena; indígena; povo tupi guarani; decolonialidade; formação docente                 | Ensino de história indígena                  |
| 2018 | Religiosidades em coleções didáticas de história: história sociedade e cidadania (2013) e nova história integrada (2015)                   | Guilherme Braunsperger De Lima Vieira | Elison Antonio Paim               | UFSC  | livro didático; decolonialidade; PNLD 2015; religiosidade   | Ensino de história                           |
| 2020 | O estudo da migração   | Vanessa                               | Edson antoni                      | UFRGS | Ensino de história; migração;   | Ensino de história                           |

|      |   |                                  |                                   |       |   |   |
|------|---|----------------------------------|-----------------------------------|-------|---|---|
|      | no ensino fundamental: humanizando sujeitos e saberes.  | Nicoceli Bull                    |                                   |       | decolonialidade.  |   |
| 2020 | O ensino de história da África e da cultura afrobrasileira: uma proposta de ação decolonial em conexão com a didática da história | Alerrandson Afonso Melo Pinon    | Luiz Augusto Pinheiro Leal        | UFPA  | História da África; cultura afro-brasileira, relações étnico-raciais, pensamento decolonial, didática da história | Ensino de história afro-brailleiro e africana |
| 2018 | “Projeto cartografia da cultura afro-brasileira da eaufpa: uma didática da história em interface com a pedagogia decolonial.”     | Antonia Maria Rodrigues Brioso   | Eliane Cristina Soares Charlet    | UFPA  | Ensino; cartografia; história; projeto  | Ensino de história afro-brasileiro e africano |
| 2021 | Pedagogia feminista negra decolonial para um ensino de história engajado na educação básica                                       | Soraia Maria Ceita Do Nascimento | Claudia Pons Cardoso              | UNEB  | Ensino de história;decolonialidade;modernidade/colonialidade;feminismo negro;pedagogia feminista decolonial       | Ensino de história e gênero                   |
| 2016 | vozes, corpos e saberes do maciço: memórias e histórias de vida das populações de origem africana em                              | Karla Andrezza Vieira            | Nucia Alexandra Silva De Oliveira | UDESC | Ensino de história;educação étnico-racial;maciço do morro da cruz;memória e decolonialidade                       | Ensino de história afro-brailleiro e africana |

|      |  |                                     |  |       |   |  |
|------|--|-------------------------------------|--|-------|---|--|
|      | territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis   |                                     |  |       |   |  |
| 2022 | Trabalhando a decolonialidade em uma sala de aula na favela: uma escola na Maré sob uma sociedade em (des)construção           | Claudia Da Fonseca Costa            | Marina Annie Martine Berthet Ribeiro   | UFF   | Decolonialidade; racismo; descolonização  | Ensino de história e Relações étnico-raciais |
| 2018 | Buenas América Latina digital: o ensino de história da América Latina e os atravessamentos da cultura digital na sala de aula  | Said Lucas de Oliveira Salomon      | Fernando Felizardo Nicolazzi           | UFRGS | Ensino de história. américa latina. decolonial. cultura digital   | Ensino de história                           |
| 2022 | Paraty como cidade educadora história decolonial e contra-hegemônica da cidade   | Regina Celia Santos Ribeiro Crispim | Maria Angelica da Gama Cabral Coutinho | UFRRJ | Cidades educadoras; história de Paraty; currículo decolonial; história contra-hegemônica                | Ensino de história                           |
| 2022 | Educação antirracista e a contribuição da pedagogia decolonial no ProfHistória: o samba enredo do G.R.E.S. Estação Primeira de | Viviane Nazario Santos              | Vera Lucia Boguea Borges               | UERJ  | Ensino de história; decolonialidade; pedagogia decolonial; samba-enredo; educação antirracista; fanzine | Ensino de história e Relações étnico-raciais |

|      |  |                                 |                               |        |  |  |
|------|--|---------------------------------|-------------------------------|--------|--|--|
|      | Mangueira (2019)   |                                 |                               |        |  |  |
| 2018 | Nossos passos vêm de longe: o ensino de história para a construção de uma educação antirracista e decolonial na educação infantil. | Josiane Nazare Pecanha de Souza | Camilla Agostini              | UERJ   | Ensino de história; educação antirracista; educação decolonial; educação infantil                          | Ensino de história e Relações étnico-raciais |
| 2018 | A educação para as relações étnicorraciais no ensino de história: memórias e experiências de professoras da educação básica        | Odair De Souza                  | Elison Antonio Paim           | UFSC   | Ensino de história; relações étnicorraciais; memórias e experiências; interculturalidade; decolonialidade. | Ensino de história e Relações étnico-raciais |
| 2022 | Música, decolonialidade e ensino de história: perspectivas a partir do rap indígena.   | Aurélio Inacio Faria            | Heloisa Selma Fernandes Capel | UFG    | Ensino de história; história indígena; música; rap indígena; decolonialidade                               | Ensino de história indígena                  |
| 2022 | Decolonizaê: intervenções artísticas sob a perspectiva decolonial no ensino de história  | Marcelo aa Silva Borges         | Edson Antoni                  | UFRGS  | Ensino de história; américa latina; decolonialidade; intervenção artística                                 | Ensino de história e Relações étnico-raciais |
| 2020 | Por uma história originária: povos   | Leandro Nepomuceno              | Juçara Da Silva Barbosa De    | PUC-RJ | Povos originários; indígenas; eurocentrismo; currículo; ensino de  | Ensino de história                           |

|      |   |  |                                    |       |   |   |
|------|---|--|------------------------------------|-------|---|---|
|      | indígenas e ensino de história  | Nunes                                      | Mello                              |       | história  | indígena                                      |
| 2020 | Decolonizando a África: o uso da tecnologia educacional para uma educação antirracista no ensino de história                      | Hortencia Keize Araujo Cardin              | Jose Do Espirito Santo Dias Junior | UFPA  | Ensino de história; aprendizagem histórica; saberes e práticas no espaço escolar; história da África; decolonialidade; antirracismo | Ensino de história afro-brailleira e africano |
| 2023 | Historiografia, música e decolonialidade: possibilidades no ensino de história no Ceará   | Emilio Albuquerque Fernandes               | Edmilson Alves Maia Junior         | UFCE  | Ensino de história; historiografia; música; decolonialidade.  | Ensino de história e Relações étnico-raciais  |
| 2020 | “[...] Vai haver outra guerra, a guerra das mulheres”: o protagonismo das mulheres Igbos na escrita de flora Nwapa (Nigéria 1960) | Tathiana Cristina da Silva Anízio Cassiano | Claudia Mortari                    | UDESC | Ensino de história; história de África; literatura; decolonialidade   | Ensino de história afro-brasileiro e africano |
| 2020 | Todo dia é dia de índio. que índio?   | Monique Magalhaes Marins                   | Helena Maria Marques Araujo        | UERJ  | Dia do índio; decolonialidades; lei 11.645/08   | Ensino e ensino de hist indígena              |
| 2021 | A invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de história: desafios para  | Ana Carolina da Silva Andrade              | Helena Maria Marques Araújo        | UERJ  | Ensino de história; livro didático; decolonialidade; mulheres negras  | Ensino de história e gênero                   |

|      |   |                                      |                             |        |  |   |
|------|---|--------------------------------------|-----------------------------|--------|--|---|
|      | uma pedagogia decolonial  |                                      |                             |        |  |   |
| 2020 | Ensino de história indígena e identidade: quebrando estereótipos através da elaboração de jogos sobre os Laklãnõ-Xokleng                                      | Adileide Maciel Da Cruz              | Sandor Fernando Bringmann   | UFSC   | Ensino de história indígena; lei 11.645/2008; laklãnõ-xokleng; pesquisaação; jogos didáticos                               | Ensino de história indígena                   |
| 2021 | Um convite à leitura – como os livros infanto-juvenis podem atuar na prática antirracista e decolonial  | Maria Camila Vieira Da Silva Gaudard | Aline Montenegro Magalhaes  | UNIRIO | Ensino de história; decolonialidade; racismo religioso; PNLD literário; lei 10.639/2003; lei 11.645/2008; história pública | Ensino de história e Relações étnico-raciais  |
| 2021 | Nossos pais não foram gauleses: os desafios da formação de professores nos conteúdos da lei 10.639/2003 no Colégio Pedro II, por meio das ações do NEABI/CPII | Arthur Jose Baptista                 | Helena Maria Marques Araujo | UERJ   | Decolonialidades; lei 10.639/03; NEABI/CPII  | Ensino de história afro-brasileiro e africano |
| 2021 | O ensino de história numa perspectiva antirracista  | Beatriz Sogas Moreira Militao        | Gessica Goes Guimaraes Gaio | UERJ   | Ensino de história; educação antirracista; educação decolonial   | Ensino de história e Relações étnico-raciais  |
| 2021 | Casa do agente  | Daniela                              | Elison Antonio              | UFSC   | Educação para o patrimônio;  | Ensino de história                            |

|      |   |                                    |                                |        |  |   |
|------|---|------------------------------------|--------------------------------|--------|--|---|
|      | ferroviário de Estação Cocal: memórias, educação para o patrimônio e o ensino de história   | Karine dos Santos Acordi           | Paim                           |        | memórias; mônadas; decolonialidade   |   |
| 2020 | Entre negros, caboclos e gentios: os usos das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na construção de uma proposta de currículo decolonial para o Amapá | Joao Morais da Costa Junior        | Giovani Jose Da Silva          | UNIFAP | Ensino de história; currículo de história; decolonialidade; leis 10.639/03 e 11.645/2008; Amapá              | Ensino de história afro-brasileiro e africano |
| 2022 | Trajetórias ausentes: um estudo sobre intelectuais negras como ferramenta para um ensino decolonial, antirracista e antissexista                | Francideia Gomes Sousa De Carvalho | Mary Angelica Costa Tourinho   | UESPI  | Ensino decolonial; feminismo negro; Beatriz Nascimento; Lélia Gonzalez; sequência didática                   | Ensino de história afro-brasileiro e africano |
| 2020 | Ensino de história e mulher negra: um olhar interseccional sobre as percepções de estudantes em conceição do Araguaia-PA                        | Andreia Costa Souza                | Dernival Venancio Ramos Junior | UFT    | Ensino de história; relações étnico-raciais; gênero; interseccionalidade; descolonização; racismo estrutural | Ensino de gênero                              |

|      |  |                              |                                  |       |  |   |
|------|--|------------------------------|----------------------------------|-------|--|---|
| 2020 | Sobreviver é resistir: vida e movimento na formação dos/as professores/as de história da rede municipal de ensino de porto alegre/rs                           | Rodrigo Souza dos Santos     | Caroline Pacievitch              | UFRGS | Ensino de história; saberes e práticas no espaço escolar; formação de professores/as de história; Porto Alegre; liberdade de ensinar; resistência. | Ensino de História                            |
| 2023 | Circuito Quilombola Carrapatos da Tabatinga e Quinta Sol/MG: proposta para um ensino de história decolonial  | Sandra Maisa Dos Santos      | Gilberto Cezar de Noronha        | UFU   | Ensino de história; memória e identidade; espaços de memória; quilombos; história local; desçoçonialidade(s)                                       | Ensino de história afro-brasileiro e africano |
| 2021 | O ensino de história vai à feira: inventários participativos e saberes reversos a partir de uma educação patrimonial decolonial                                | Sabrina Barros Nepomuceno    | Margarida Maria Dias De Oliveira | UFRN  | Feira Livre de São Bento; inventários participativos; educação patrimonial decolonial; história local; ensino de história                          | Ensino de história                            |
| 2019 | Silêncio na sala! combates narrativos contra o silenciamento de grupos periféricos através dos modelos não formais de ensino da Olimpíada Nacional em História | Paulo Airton Pinto Damasceno | Haroldo Loguercio Carvalho       | UFRN  | Ensino de história; didática histórica; narrativa histórica; consciência histórica; silenciamento; olimpíadas científicas; ONHB.                   |   |

|      |  |   |                                 |         |   |   |
|------|--|---|---------------------------------|---------|---|---|
|      | do Brasil (ONHB) e de olimpíadas escolares internas (OIH)  |   |                                 |         |   |   |
| 2022 | “Das pedras pisadas do cais” - o trabalho de campo na Pequena África como caminho para uma educação patrimonial decolonial                           | Francisco Das Chagas de Alcantara Araripe | Helena Maria Marques Araujo     | UERJ    | Pequena África; decolonialidade; ensino de história; patrimônio; memória                                | Ensino de história afro-brasileiro e africano |
| 2020 | A formação dos docentes de história e a lei nº 11.645/2008: mudanças de perspectivas no trato da temática indígena no ensino de história (2008-2018) | Marcus Vinicius Valente Bararua           | Maria Roseane Correa Pinto Lima | UFPA    | Ensino de história; relações étnico-raciais; currículo de história; decolonialidade; interculturalidade | Ensino de história indígena                   |
| 2023 | A história que a história não conta: a abordagem decolonial presente no samba-enredo da estação primeira de mangueira                                | Ana Claudia De Oliveira                   | Teresa Almeida Cruz             | UFAC    | Relações étnico-raciais; samba-enredo; mangueira; decolonialidade; roteiro de aprendizagem.             | Ensino de história afro-brasileiro e africano |
| 2021 | Narrativas possíveis, leituras indisciplinadas:  | Tiago Abreu Nogueira                      | Fabio Franzini                  | UNIFESP | Aula de história; aula como arte; desobediência epistêmica; descolonização do ensino de                 | Ensino de História                            |

|      |  |                                   |  |       |  |                             |
|------|--|-----------------------------------|--|-------|--|-----------------------------|
|      | desobediência epistêmica e teoria narrativista – contribuições para uma abordagem decolonial do ensino de história                         |                                   |  |       | história; narratividade  |                             |
| 2021 | A história do ensino de história da américa: o olhar decolonial sobre a presença da américa latina em livros didáticos para o ensino médio | Anna Luiza Portugal Pereira Gomes | Maria Angelica da Gama Cabral Coutinho | UFFRJ | América Latina; livro didático; ensino médio   | Ensino de história          |
| 2022 | O trabalho com história local e princípios suleadores para o empoderamento identitário de uma comunidade periférica                        | Rodrigo Alves Lampert             | Edson Antoni                           | UFRGS | Oficinas pedagógicas; história local; educação decolonial; memorial                    | Ensino de História          |
| 2021 | Corpo e ensino de história: experiências e reflexões sobre o uso de linguagens artísticas em sala de aula                                  | Maria Vanessa Campos de Souza     | Thiago de Abreu e Lima Florêncio       | URCA  | Ensino de história; corpo. Produção de presença; consciência crítica; decolonialidade. | Ensino de história e gênero |

|      |   |                         |                            |        |   |   |
|------|---|-------------------------|----------------------------|--------|---|---|
| 2020 | “Maria da Vila Matilde” e “marido da orgia” formas de dizer/cantar sobre a violência contra mulheres: a canção popular brasileira no ensino de história | Leticia Morales Brum    | Natalia Pietra Mendez      | UFRGS  | Ensino de história; canção popular brasileira; violência contra mulheres; aracy de almeida; elza soares | Ensino de história e gênero                   |
| 2022 | Presença dos Kamakã-Mongoyó no planalto da conquista: uma abordagem decolonial para o ensino de história e cultura indígena                             | Adil Sousa Oliveira     | Grayce Mayre Bonfim Souza  | UFSB   | Ensino de história; história indígena; decolonialidade; memória coletiva; saberes indígenas             | Ensino de história indígena                   |
| 2023 | Ecossistemas ancestrais da umbanda nos entre diálogos dos tambores  | Thays Lima Cavalcante   | Tania Mara Rezende Machado | UFAC   | Pontos cantados; decolonialidade; ancestralidade; fontes históricas; umbanda                            | Ensino de história afro-brasileiro e africano |
| 2021 | Interculturalidade e decolonialidade no currículo de história: olhares para a reeducação étnico-racial em turmas dos anos finais do ensino fundamental  | Adinaly Pereira Barboza | Eleta de Carvalho Freire   | UFPE   | Ensino de história; currículo e ensino de história; relações étnico-raciais                             | Ensino de história e Relações étnico-raciais  |
| 2022 | Vila de São José de   | Vera do                 | Andrius                    | UNIFAP | Fonte histórica; costumes;  | Ensino de história                            |

|      |  |  |                       |      |   |  |
|------|--|--|-----------------------|------|---|--|
|      | Macapá, projeto pinsonia, os “costumes” e o ensino de história   | Socorro Cunha Da Silva                 | Estevam Noronha       |      | cotidiano; perspectiva decolonial; ensino de história   |  |
| 2022 | Descolonizar o pensamento para reaprender a história: o povo indígena potiguara no ensino de história no contexto do ensino médio na Paraíba, 2019-2022. | Maria das Dores Fonseca Ribeiro Santos | Roberto Airon Silva   | UFRN | Ensino de história. Currículo. Decolonialidade. Povo potiguara. Baía da traição.  | Ensino de história indígena                  |
| 2022 | A (in)visibilidade de negros e indígenas no memorial casa governador Régis Pacheco: uma proposta decolonial para o ensino de história                    | Angela Maria de Jesus Souza            | Cleide De Lima Chaves | UESB | Ensino de história; educação patrimonial; pedagogia do objeto; pedagogia decolonial; museus e relações étnico-raciais; vitória da conquista; casa memorial governador Régis | Ensino de história e Relações étnico-raciais |
| 2022 | Por uma história indígena decolonial do seridó no ensino de história: experiências a partir do uso das novas tecnologias digitais                        | Veranilson Santos Pereira              | Vanessa Spinosa       | UFRN | Ensino de história; letramento histórico-digital; história do Brasil; decolonial; TIDCS; história indígena.   | Ensino de história indígena                  |

|      |   |  |                                    |      |  |  |
|------|---|--|------------------------------------|------|--|--|
|      | da informação e da comunicação  |  |                                    |      |  |  |
| 2021 | Meter-se a besta na feitura: passeando, ensinando e aprendendo história em lugares, memórias e patrimônios outros.          | Fabio Diego Quintanilha Magalhaes Maia | Verena Alberti                     | UERJ | Ensino de história; aula-passeio; pedagogia decolonial; interculturalidade crítica; comunidades tradicionais | Ensino de história                           |
| 2022 | Ensino antirracista na educação infantil: novas perspectivas para o currículo   | Fabiana de Franca Cassiano             | Gessica Goes Guimaraes Gaio        | UERJ | Ensino de história; educação infantil; ensino antirracista; pedagogia decolonial; currículo                  | Ensino de história e Relações étnico-raciais |
| 2022 | Ensino de história indígena: a valorização das diferenças étnicas na Escola Maria Lenir Araújo Meneses em Barra do Corda-MA | Natercia Cristyna Freitas Morais       | Marcos Edilson de Araujo Clemente  | UFNT | Ensino de história; relações étnico-raciais; decolonialidade; interculturalidade crítica; Tenetehara         | Ensino de história indígena                  |
| 2022 | Memórias e representações das populações indígenas: estratégias de ensino de história na cidade de Curuçá, Pará.            | Aline Karla Rego Souza                 | Jose do Espirito Santo Dias Junior | UFPA | Ensino de história; aprendizagem histórica; decolonialidade; temática indígena; novas narrativas             | Ensino de história indígena                  |

|      |   |                                |                                  |       |  |   |
|------|---|--------------------------------|----------------------------------|-------|--|---|
| 2022 | Entre imagem e narrativa: a branquitude representada no livro didático de história do 9º ano da coleção araribá mais (Marabá-PA)      | João Luiz Damasceno De Queiroz | Karla Leandro Rascke             | UFPA  | Ensino de história; aprendizagem histórica; decolonialidade; temática indígena; novas narrativas                                       | Ensino de história e Relações étnico-raciais  |
| 2018 | Múltiplos olhares no ensino da temática indígena: história e cultura guarani na educação básica                                       | Regiane Pereira De Melo Lima   | Luisa Tombini Wittmann           | UDESC | Guarani; povos originários; indígenas; decolonialidade; nova história indígena; ensino de história; livros didáticos; lei 11.645/2008. | Ensino de história indígena                   |
| 2022 | Do terreiro à escola: práticas de ensino de história a partir das vivências do cavalo marinho em Aliança-PE                           | Luciano Antonio dos Santos     | Mario Ribeiro dos Santos         | UPE   | Ensino de história; cavalo marinho; decolonialidade; reeducação étnico-racial; Aliança-PE.   | Ensino de história afro-brasileiro e africano |
| 2022 | “Deixe que eu conto minha história”: narrativas outras do bairro Arenoso para pensar as relações étnico-raciais no ensino de história | Luciana Moreira Costa          | Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes | UNEB  | Ensino de história; história local; memória; relações étnico-raciais; decolonialidade; interculturalidade                              | Ensino de história e Relações étnico-raciais  |
| 2022 | Rompendo silêncios: sujeitos negros e o   | Rhanes Souza                   | José Rubens Mascarenhas          | UESB  | Ensino de história; escola; currículo e ensino de história; educação anti-   | Ensino de história afro-brasileiro e          |

|      |  |                               |                                    |        |  |   |
|------|--|-------------------------------|------------------------------------|--------|--|---|
|      | currículo no ensino de história do município de Mirante - Bahia  | Alves Santos                  | De Almeida                         |        | racista; decolonialidade   | africano                                      |
| 2022 | A letra viva da lei 11.645/2008 em um caderno temático: história e culturas indígenas no ensino médio                                  | Luis Antonio Andrade Da Silva | Cecilia Maria Chaves Brito Bastos  | UNIFAP | Ensino de história; história indígena; lei 11.645/2008; decolonialidade; ensino médio        | Ensino de história indígena                   |
| 2022 | “Do chão do quilombo” Ilha São Vicente -TO: uma prática extramuros para o ensino de história   | Luziane Laurindo Dos Santos   | Martha Victor Vieira               | UFNT   | Ensino de história; profhistória; história local; quilombo Ilha São Vicente; decolonialidade | Ensino de história afro-brasileiro e africano |
| 2023 | Ensino de história e educação ambiental: palavras de um Xamã Yanomami como manhas para ocupar e decolonizar a BNCC                     | Nilson Cunha De Almeida Lima  | Francisco Egberto de Melo          | URCA   | Ensino de história; educação ambiental. BNCC. Relação humano-natureza. História decolonial.  | Ensino de história indígena                   |
| 2022 | O ensino de história e as mulheres intelectuais na idade média: uma proposta didática decolonial a partir da escola estadual Instituto | Janaira Fidelis Caetano       | Veronica Aparecida Silveira Aguiar | UFAC   | Gênero; currículo; ensino de história; Mulheres na idade média.                              | Ensino de história e gênero                   |

|      |  |                               |                             |        |  |   |
|------|--|-------------------------------|-----------------------------|--------|--|---|
|      | Lourenço Filho em Rio Branco - ac  |                               |                             |        |  |   |
| 2021 | O ensino de história e as relações étnico-raciais numa escola cívico-militar de Araguaína-TO   | Francy Leyla Salazar Da Silva | Dimas Jose Batista          | UNIFAP | Ensino de história; ProfHistória; relações étnico-raciais; identidade negra; decolonialidade; escola cívico-militar        | Ensino de história e Relações étnico-raciais  |
| 2022 | Saberes indígenas no ensino de história: reflexões sobre a experiência dos educadores indígenas guaranis da Escola E.E.B.I. Wherá Tupã Potydjá                         | Marcela De Liz                | Sandor Fernando Bringmann   | UFSC   | Educação escolar indígena; ensino de história; cultura indígena; história indígena; história; decolonialidade; escola      | Ensino de história indígena                   |
| 2022 | Invisibilidade, apagamento e estereótipos de povos indígenas no espaço escolar: um diálogo com Manoela e Suzana Karipuna e suas perspectivas sobre ser indígena mulher | Ana Claudia Dutra Soares      | Anna Maria Alves Linhares   | UFPA   | Ensino de história; povos indígenas; indígenas mulheres; história indígena; invisibilidade histórica; feminismo decolonial | Ensino de história indígena                   |
| 2022 | A imagem como documento: a história dos africanos e afrobrasileiros por  | Karoline Lima Sirqueira       | Alexandre Martins De Araujo | UFG    | Imagens; lei 10.639/03; temática africana e afro-brasileira; estereótipo; decolonial; livro didático de história           | Ensino de história afro-brasileiro e africano |

|      |   |                       |                          |      |  |   |
|------|---|-----------------------|--------------------------|------|--|---|
|      | meio das imagens nos livros didáticos   |                       |                          |      |  |   |
| 2022 | Descolonizar a história da África e da cultura afro-brasileira: por um currículo negro afrorreferenciado e pluriversa | Adriana Germana Luzia | Oswaldo Rodrigues Junior | UFMT | Movimentos sociais negros; lei 10.639/2003; BNCC/ensino de história; história da África e cultura afro-brasileira; decolonialidade | Ensino de história afro-brasileira e africano |

**Fonte:** Autoria própria.

## 4. Autores(as) mais citados(as) nos trabalhos

| Autores(as)                 | Quantidade           |         | Total |
|-----------------------------|----------------------|---------|-------|
|                             | Dissertações e teses | Artigos |       |
| Quijano, Aníbal             | 21                   | 10      | 31    |
| Mignolo, Walter             | 18                   | 10      | 28    |
| Walsh, Catherine            | 10                   | 18      | 28    |
| Santos, Boaventura de Sousa | 13                   | 11      | 24    |
| Fanon, Frantz               | 14                   | 2       | 16    |
| Grosfoguel, Ramón           | 12                   | 3       | 15    |
| Maldonado-Torres, Nelson    | 11                   | 4       | 15    |
| Hall, Stuart                | 14                   | 0       | 14    |
| Candau, Vera                | 4                    | 9       | 13    |
| Dussel, Enrique             | 11                   | 2       | 13    |
| Bhabha, Hommi               | 10                   | 1       | 11    |
| Castro-Gómez, Santiago      | 8                    | 3       | 11    |
| Ballestrin, Luciana         | 8                    | 2       | 10    |
| Foucault, Michel            | 8                    | 2       | 10    |
| Gomes, Nilma Lino           | 4                    | 6       | 10    |
| Oliveira, Luiz Fernandes    | 6                    | 4       | 10    |
| Said, Edward                | 7                    | 1       | 8     |
| Cesaire, Aimé               | 6                    | 1       | 7     |
| Hooks, Bell                 | 4                    | 2       | 6     |
| Kopenawa, David             | 3                    | 3       | 6     |
| Krenak, Ailton              | 3                    | 2       | 5     |
| Lander, Edgardo             | 3                    | 2       | 5     |
| Bernardino-Costa, Joaze     | 4                    | 0       | 4     |
| Chakrabarty, Dipesh         | 4                    | 0       | 4     |
| Lugones, Maria              | 2                    | 2       | 4     |
| Memmi, Alberto              | 4                    | 0       | 4     |
| Munanga, K.                 | 1                    | 3       | 4     |

|                        |   |   |   |
|------------------------|---|---|---|
|                        |   |   |   |
| Santos, Milton         | 2 | 2 | 4 |
| Baniwa, Gersem         | 0 | 3 | 3 |
| Collins, Patricia Hill | 2 | 1 | 3 |
| Davis, Angela          | 1 | 2 | 3 |
| Escobar, Arturo        | 3 | 0 | 3 |
| Gonzalez, Lélia        | 1 | 2 | 3 |
| Wallenstein, Imanuell  | 2 | 1 | 3 |
| Anzaldúa, Glória       | 0 | 2 | 2 |
| Brah, Avtah            | 1 | 1 | 2 |
| Curiel, Ochy           | 1 | 1 | 2 |
| Cusicanqui, Silvia     | 2 | 0 | 2 |
| Derrida                | 2 | 0 | 2 |
| DuBois                 | 2 | 0 | 2 |
| Evaristo, Conceição    | 1 | 1 | 2 |
| Kilomba, Grada         | 1 | 1 | 2 |
| Nascimento, Abdias     | 2 | 0 | 2 |
| Nascimento, Beatriz    | 1 | 1 | 2 |
| Oyěwùmí, Oyèrónkẹ      | 1 | 1 | 2 |
| Segato, Rita           | 2 | 0 | 2 |
| Sodré, Muniz           | 1 | 1 | 2 |
| Spivak, Gayatri        | 1 | 1 | 2 |
| Alatas, Syed Farid     | 0 | 1 | 1 |
| Casanova, Pablo        | 1 | 0 | 1 |
| Cida Bento             | 1 | 0 | 1 |
| Connell, Raywel        | 0 | 1 | 1 |
| Crenshaw, Kimberlé     | 0 | 1 | 1 |
| Gilroy, Paul           | 1 | 0 | 1 |
| Meneses, Sonia         | 0 | 1 | 1 |

**Fonte:** autoria própria.