

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Érika Thadeu de Freitas

NARRATIVAS INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA:

Um Olhar Decolonial para os Anos Iniciais

Rio de Janeiro

2026

Érika Thadeu de Freitas

NARRATIVAS INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA:
Um Olhar Decolonial para os Anos Iniciais

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador (a) Professor (a) Dr. Esther Kuperman

Rio de Janeiro
2026

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA BIBLIOTECA

PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

F866 Freitas, Érika Thadeu de
Narrativas indígenas no ensino de história : um olhar decolonial para os Anos Iniciais / Érika Thadeu de Freitas. – Rio de Janeiro, 2026.

165 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Esther Kuperman.

1. Anos iniciais do ensino fundamental – Estudo e ensino. 2. História – Estudo e ensino. 3. Povos indígenas – Brasil – História – Estudo e ensino. 4. Decolonialidade. I. Kuperman, Esther. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 372

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7: 5692.

Érika Thadeu de Freitas

NARRATIVAS INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA:
Um Olhar Decolonial para os Anos Iniciais

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 10/03/2026.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Esther Kuperman
MPPEB/CPII

Prof. Dr. Rogério Mendes de Lima
MPPEB/CPII

Prof.^a Dr.^a Ana Ivenicki
PPGE/UFRJ

Rio de Janeiro

2026

Dedico esta pesquisa aos docentes que, diariamente, se empenham em fazer da escola um espaço de resistência e transformação, em prol de uma educação mais justa e inclusiva. É na busca pela resignificação do ensino que podemos ampliar os horizontes dos estudantes para formação de indivíduos com maior consciência social, no verdadeiro exercício da cidadania e da democracia. Que o conhecimento aqui produzido possa contribuir para práticas pedagógicas mais humanizadas e decoloniais.

AGRADECIMENTOS

Tenho a impressão de que, nos dias de hoje, precisamos, cada vez mais, falar sobre o desafio que envolve o fato de se fazer pesquisa em concomitância com a maternidade e o exercício profissional, justamente por viver/entender as consequências disso para o meu aprimoramento docente. Equilibrar os compromissos reais com os objetivos do estudo é uma tarefa que exige muita resiliência, tanto da mãe, como dos próprios filhos, mesmo que eles, diante da infância, não entendam essa qualidade de forma consciente.

Por vê-los resilientes na medida que suas maturidades os permitem e entender que nem todas as consequências das escolhas são somente minhas, inicio aqui agradecendo ao Miguel e à Mylena, meus amados filhos, pela compreensão diante dos momentos em que não estive por perto e precisei dedicar-me a pesquisa com exclusividade. É importante registrar que mesmo nesses instantes, era influenciada pela grandiosidade que se tem os filhos no currículo, que eu escrevia.

Agradeço meu esposo, Daniel, por me apoiar incondicionalmente, desde quando o Mestrado era apenas um sonho. Dividir a caminhada com um parceiro de tamanha sensibilidade e carinho é, para mim, uma grande honra.

Agradeço também aos meus pais, Edson e Marilene, que fizeram tudo que era possível para que eu tivesse uma educação de qualidade e fosse consciente das minhas limitações e privilégios. Acrescento ainda imensa gratidão à minha sogra Selma que, junto a minha mãe, forma uma rede de apoio generosa e infalível.

Agradeço à minha irmã Eloah, por todas as vezes que ouviu meus desabafos e não me permitiu desanimar quando nem eu mesma acreditava que era possível. Sou grata também aos meus amigos e amigas que estiveram comigo vivendo essa pesquisa e brindando cada etapa concluída.

Agradeço o apoio dos meus colegas de trabalho, em especial, a querida Anna Paula Bahia que foi uma das primeiras pessoas a ver potencial no trabalho que eu desenvolvia, acreditar no valor das minhas contribuições para o campo da pesquisa e me encorajar a participar do processo seletivo do Mestrado Profissional do Colégio Pedro II.

Agradeço a todos estudantes das turmas nas quais lecionei nesses mais de vinte anos dedicados a formação estudantil. Eles são a materialização do compromisso que assumi desde o primeiro diploma e seguem sendo meu maior propósito para estudar e exercer minha função em sua melhor versão.

Agradeço à minha orientadora Esther Kuperman que, com maestria e afetividade, aceitou conduzir este trabalho, e contribuiu, de forma grandiosa, com seus apontamentos em cada etapa. Estendo meus agradecimentos aos professores Ana Ivenicki e Rogério Mendes, os quais tenho profundo respeito e admiração, pelas observações feitas durante a qualificação e defesa, essenciais para melhor condução da escrita.

Certa de que tive grande dedicação de cada docente durante o curso, agradeço aos professores do MPPEB que, com empatia e excelência, compartilharam saberes e experiências, contribuindo para meu aperfeiçoamento profissional.

Com enorme carinho, estendo meus agradecimentos aos colegas da Turma 2024 do MPPEB, pelo apoio e companheirismo ao longo desses dois anos. Entre prazos e risadas, laudas e brindes, colecionei momentos únicos e inesquecíveis.

Agradeço às educadoras que participaram do curso de extensão, campo empírico desta pesquisa, e se dedicaram de forma brilhante. Ver professoras tão comprometidas com o que fazem, me afasta qualquer impressão de impotência e descaso.

E, finalmente, mas não menos relevante, deixo registrado meu agradecimento ao meu parceiro canino, Thor, por ser companhia constante nesse longo processo de escrita.

Então para que ser cidadão? Para que ter cidadania, alteridade, estar no mundo de uma maneira crítica e consciente, se você pode ser consumidor? Essa ideia dispensa a experiência de viver numa terra cheia de sentido, numa plataforma para diferentes cosmovisões.

(Ailton Krenak, 2020)

RESUMO

FREITAS, Érika Thadeu. **Narrativas Indígenas no Ensino de História: Um Olhar Decolonial para os Anos Iniciais.** 165f. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2026.

A presente pesquisa pretende investigar as potencialidades do uso das narrativas indígenas no ensino de História, contribuindo para fomentar uma educação decolonial nos primeiros anos de escolaridade. Utilizando uma investigação qualitativa, buscamos conhecer como os professores abordam questões históricas dos povos originários e seus descendentes, dentro de um contexto educacional, ao mesmo tempo em que serão pensadas estratégias para promoção de um sistema educativo mais inclusivo e diversificado. Para tanto, será fundamental refletir sobre as estruturas de poder que controlam o modo como as escolas ensinam e transmitem narrativas históricas. A metodologia a ser adotada integra questionários, roda de conversa e observação participante, buscando identificar discursos e representações que possam perpetuar ou suprimir as relações de poder coloniais. Acredita-se que os objetivos desta investigação podem contribuir para o debate sobre as práticas docentes decoloniais e oferecer ideias valiosas que ampliem o repertório de conhecimentos valorizados na escola. A importância deste estudo reside na urgência para enfrentamento das injustiças históricas e estruturais que prevalecem na educação, com a determinação de estimular a criação de ambientes escolares nos quais todos os alunos sintam-se legitimados, independentemente dos seus antecedentes culturais, étnicos ou socioeconômicos. O público-alvo da pesquisa envolve docentes do Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que participaram por meio de realização de um curso de extensão com debates e engajamento profissional para o refinamento das ações educativas. O produto educacional, produzido durante o curso, reflete um guia com orientações acerca da temática da pesquisa e sugestões de atividades que valorizem os povos que foram silenciados no processo de construção da sociedade brasileira. Através dos resultados da pesquisa espera-se contribuir com a formação continuada dos educadores e com a descolonização curricular.

Palavras-Chave: decolonialidade, ensino, povos indígenas, História, Anos Iniciais.

ABSTRACT

FREITAS, Érika Thadeu. **Indigenous Narratives in History Teaching: A Decolonial Perspective in the Early Years of Elementary School.** 165f. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2026.

This research aims to investigate the potential of using indigenous narratives in history teaching, contributing to the promotion of decolonial education in the early years of schooling. Using qualitative research, we seek to understand how teachers address historical issues relating to indigenous peoples and their descendants within an educational context, while also considering strategies for promoting a more inclusive and diverse education system. To this end, it will be essential to reflect on the power structures, that control how schools teach and transmit historical narratives. The methodology to be adopted integrates questionnaires, roundtable, discussions and participant observation, seeking to identify discourses and representations that may perpetuate or suppress colonial power relations. It is believed that the objectives of this research can contribute to the debate on decolonial teaching practices and offer valuable ideas that expand the repertoire of knowledge valued in schools. The importance of this study lies in the urgency of addressing the historical and structural injustices that prevail in education, with the determination to encourage the creation of school environments in which all students feel legitimized, regardless of their cultural, ethnic or socioeconomic backgrounds. The target audience of the research involves teachers from the early years of elementary school, who will participate by taking an extension course with debates and professional engagement to refine educational actions. The educational product, produced during this course, reflects a guide with guidelines on the research topic and suggestions for activities that value the peoples who were silenced in the process of building Brazilian society. Through the results, it is hoped to contribute to the continuing education of educators and the decolonization of the curriculum.

Keywords: decoloniality, teaching, indigenous peoples, History, early years of elementary school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nuvem de palavras feita na Aula 1 do curso	92
Figura 2 – Nuvem de palavras referente a avaliação do curso feita pelas cursistas	118
Figura 3 – Capa do Produto Educacional	125
Figura 4 – Sumário do Produto Educacional (<i>e-book</i>)	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade das participantes.....	79
Gráfico 2 – Tempo de atuação das participantes	80
Gráfico 3 – Rede de atuação das participantes	81
Gráfico 4 – Formação anterior das respondentes na área de estudo.....	84
Gráfico 5 - Apresentação da cultura indígena nos materiais didáticos utilizados pelas respondentes	87
Gráfico 6 – A percepção infantil quanto aos conteúdos indígenas segundo as cursistas	111
Gráfico 7 – Satisfação das cursistas quanto ao material didático do curso de extensão	116
Gráfico 8 – Impressão das cursistas quanto ao curso de extensão	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses, Dissertações e Artigos produzidos	22
Quadro 2 – Artigos produzidos em revistas científicas nacionais	23
Quadro 3 – Unidades Temáticas de História na BNCC – Anos Iniciais	38
Quadro 4 – Identificação das participantes do curso para pesquisa	79
Quadro 5 – Expectativas das respondentes com relação ao curso.....	88
Quadro 6 – Como a colonialidade é percebida pelas participantes no contexto escolar	98
Quadro 7 – Assuntos identificados pelas cursistas com potencial decolonial para garantir a aplicabilidade da Lei 11645/08.....	106
Quadro 8 – Análise das atividades do produto educacional feita pelas cursistas.....	113
Quadro 9 – Características das atividades pedagógicas contidas no <i>e-book</i>	128

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 A PERSPECTIVA DECOLONIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS	27
1.1 Origem e fundamentos da decolonialidade.....	27
1.2 A colonialidade presente na sociedade e seus reflexos na educação.....	29
1.3 O ensino de História nos Anos Iniciais: oportunidade para refletir sobre as memórias coletivas	36
2 A LEI 11.645/08 E SUA APLICABILIDADE NA EDUCAÇÃO	41
2.1 Histórico e contexto da implementação da lei.....	41
2.2 Avanços e desafios presentes na execução legal	43
2.3 O papel da legislação na construção de uma educação decolonial	48
3 NARRATIVAS INDÍGENAS E O RESGATE DA MEMÓRIA SILENCIADA	52
3.1 A Voz dos Povos Originários: Memória, Identidade e Currículo.....	52
3.2 Entre o Reconhecimento e o Diálogo: Multiculturalismo e Interculturalidade em Perspectiva.....	57
3.3 Rompendo o Silenciamento: Saberes Originários como instrumentos decoloniais no ensino.....	60
4 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS DECOLONIAIS: RELATOS DE UM CURSO DE EXTENSÃO SOBRE NARRATIVAS INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA	69
4.1 O contexto da pesquisa e os caminhos metodológicos traçados.....	69
4.2 Concepção e estrutura do curso de formação docente.....	75
4.3 Descolonizando o Olhar para Decolonizar o Ensino: as vivências de uma experiência formativa.....	90
4.4 Impactos do curso na prática pedagógica e para o ensino de história nos Anos Iniciais .	116
5 PRODUTO EDUCACIONAL: E-BOOK PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS	123
5.1 Apresentação do Produto Educacional	123
5.2 Estrutura e Conteúdo do E-book.....	125

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: MAIORES DE IDADE.....	142
APÊNDICE B – PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE EXTENSÃO.....	145
APÊNDICE C – CRONOGRAMA E CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DO CURSO.....	146
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO INICIAL PARA OS PARTICIPANTES.....	152
APÊNDICE E – ATIVIDADE ASSÍNCRONA DA AULA 02 DO CURSO DE EXTENSÃO.....	155
APÊNDICE F – ATIVIDADE ASSÍNCRONA DA AULA 03 DO CURSO DE EXTENSÃO.....	156
APÊNDICE G – ATIVIDADE SÍNCRONA DA AULA 04 DO CURSO DE EXTENSÃO	157
APÊNDICE H – ATIVIDADE ASSÍNCRONA DA AULA 04 DO CURSO DE EXTENSÃO.....	158
APÊNDICE I – ATIVIDADE ASSÍNCRONA DA AULA 05 DO CURSO DE EXTENSÃO.....	159
APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO FINAL PARA OS PARTICIPANTES.....	161
ANEXO A – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA BNCC.....	163
ANEXO B – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA BNCC.....	165

INTRODUÇÃO

No âmbito da educação contemporânea, o tema central desta pesquisa é a decolonialidade nas práticas docentes e na produção de atividades para o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A motivação para o estudo está relacionada às observações e experiências acumuladas nos anos de 2021 a 2024, nos quais lecionei a disciplina de Estudos Sociais em turmas de 5º ano, no *Campus Realengo I* do Colégio Pedro II. De acordo com a proposta curricular da instituição, os assuntos abordados na disciplina, nesse ano de escolaridade, são divididos em temáticas das áreas de História, que giram em torno dos períodos históricos nacionais, e Geografia, relacionadas a noção de tempo e formas de representação do espaço. Considerando os conhecimentos que os alunos trazem consigo do ano letivo anterior, quando já são introduzidas algumas noções sobre a história do Brasil, comumente inicio o planejamento pedagógico do ano letivo falando sobre a redefinição do termo descobrimento, quem são os povos nativos e como eles nomeavam essa terra antes de ser renomeada pelo colonizador.

Planejar as aulas que contam sobre a história do país sempre foi algo que me inspirou cuidados, pois como educadora e psicopedagoga, busco constantemente oferecer para os alunos uma abordagem que traga diferentes pontos de vista, evitando perpetuar as narrativas dominantes que historicamente foram mantidas em grande parte dos materiais didáticos presentes nas escolas. Nas primeiras aulas sobre o assunto, inúmeras vezes me deparei com falas estereotipadas das crianças ao se referirem aos povos originários. Frases como “tem índio na cidade?”, “índio vive longe da gente” ou “quando eu era pequeno usava cócar no dia do índio na escola” me geravam bastante incômodo. Em vários momentos eu refletia: como crianças com 9, 10 anos chegam ao final dos Anos Iniciais com uma percepção tão rasa quanto aos nativos e seus descendentes? De que forma a escola tem contribuído para a perpetuação dessas falas cristalizadas?

Junto à coordenação da disciplina de Estudos Sociais, sempre pesquisei livros e recursos digitais que oferecessem múltiplos olhares sobre a chegada dos portugueses ao território brasileiro e como poderíamos considerar a valorização de quem aqui já estava. Todavia, apesar de ser um tema mais explorado, principalmente após as leis direcionadas às questões étnicas (10639/2003; 11645/2008), ainda são poucos os materiais didáticos que trazem uma abordagem decolonial ao tratar dos assuntos da história do país. Durante esses anos, os materiais que encontrei que tinham essa abordagem, tratavam do silenciamento dos povos escravizados, dando (ainda que pouca) ênfase a valorização dos povos africanos e afro-

brasileiros, mas poucos davam destaque ao lugar ocupado pelos indígenas ao longo dos séculos e seu posicionamento na sociedade atual.

Assim, vendo os alunos com uma grande necessidade de expandir suas consciências históricas e, considerando a pouca oferta de recursos disponíveis para que os professores pratiquem a decolonialidade em suas aulas, pensei na importância de ampliar ainda mais meu conhecimento no que tange aos processos de descolonização curricular e da construção da prática decolonial docente de modo que seja possível ampliar a divulgação da importância disso na formação dos indivíduos conscientes da origem brasileira e dos mecanismos que operam a organização social que temos nos dias de hoje.

Ao reconhecer a escola básica como instituição responsável pelo ensino formal e como espaço legitimado de interação e aprendizagem, é fundamental que os educadores entendam a responsabilidade que envolve o ato de ensinar. Partindo do princípio que o foco é a formação integral dos indivíduos, tornando-os capazes de exercer a crítica e a ação consciente na sociedade, não podemos restringi-la a um espaço de preparo para o mercado de trabalho, exclusivamente técnico, cujo o compartilhamento de saberes se direciona apenas para o acúmulo de informações, sem estabelecer reflexões que busquem compreender e transformar a realidade (Gramsci, 1982).

Desse modo, no Brasil, quando falamos especificamente sobre aulas de História, elas se apresentam como legítimas oportunidades para aprender sobre as divisões sociais e suas conexões com o legado persistente do colonialismo que ainda reflete a desigualdade na sociedade contemporânea e se faz presente também nos contextos educacionais ao tratarmos, por exemplo, sobre as invasões colonizadoras como grandes feitos sob o olhar passivo dos seres colonizados, como se tantas mortes e o processo de escravização fossem algo natural. Por muitas décadas essas eram as únicas versões contidas nos livros didáticos e, por mais que estejamos conscientes da importância dos povos subalternizados atualmente, precisamos considerar que tivemos, e ainda temos, uma formação dos indivíduos com uma visão eurocentrada, que por muitas vezes legitima a degradação em prol do progresso ou da chamada “evolução”.

Saber que a diversidade racial existe no Brasil não é suficiente. É preciso dar protagonismo a ela, contar a história dessa diversidade desde a sua chegada e como foi seu processo de permanência até aqui. Tratar os povos violentados durante a colonização como coadjuvantes acaba por manter o silenciamento desses povos e, conseqüentemente, conserva estruturas de poder e pouca compreensão sobre como nossa estrutura social se fez.

Na escolarização brasileira ainda se faz presente uma narrativa histórica tradicional que destaca a visão dos europeus diante da apropriação de novos territórios, minimizando a resistência dos povos indígenas. Diante disso, a abordagem decolonial docente se apresenta como um caminho possível para a reconstrução da memória histórica, em um processo de descolonização do saber. Revisitar a história contemplando as contribuições dos povos originários e esclarecendo o processo de apagamento que sofreram é uma forma de reconhecer as violências do passado e fortalecer a luta por justiça social.

Com relação ao processo de construção de identidade nacional, na medida em que incorporamos as narrativas indígenas no ensino de história dos Anos Iniciais, os estudantes passam a compreender que nosso país não se restringe à matriz europeia, mas é resultado de um encontro de culturas, onde os povos originários desempenham papel essencial, com contribuições na linguagem, na alimentação, nos costumes e nas diferentes formas de ver o mundo e ressignificar o progresso, o passado e o futuro. Esse conhecimento permite que o aluno se reconheça em uma sociedade diversa, desenvolvendo uma percepção mais crítica e respeitosa na medida em que possibilita a desconstrução de possíveis estereótipos.

Recordando outras aulas nas quais levei algumas perguntas disparadoras da temática colonização brasileira, lembro dos olhares surpresos dos alunos frente a questionamentos como: “por que grande parte de nós não tem sobrenome indígena?”, “onde vivem os indígenas atualmente e o que fazem?”, ou ainda, “o que aconteceu com os escravizados após as leis abolicionistas?”. A impressão que eu tive era de que as crianças nunca haviam pensado sobre essas questões, o que me motivou a levá-las a refletir o porquê precisavam aprender sobre tais indagações.

Outro episódio relevante ocorreu em 2023, em uma Reunião de Pais, após a finalização de um período avaliativo trimestral. Ao explicar aos familiares a proposta curricular da série e os objetivos dos temas abordados naquele trimestre, alguns responsáveis de uma das turmas trouxeram os seguintes comentários: “vejo o material da minha filha e percebo que só agora estou aprendendo história”, ou ainda “antigamente ninguém ensinava isso na escola”. Essas frases corroboram com a transformação educacional que a instituição escolar atravessou nas últimas décadas. Até porque se a sociedade muda, a escola precisa acompanhar esse processo de mudança e adequar-se às demandas das novas gerações. Todavia, é importante destacar o que essas famílias sinalizaram, pois, a mesma forma de contar uma mesma história por muito tempo formou muitas pessoas com um único jeito de ver e reproduzir a história contada.

Preciso dizer que sempre considerei isso minimamente estranho: apresentar histórias do passado a partir de um único modo que alguém nos contou sobre como as coisas aconteceram. Quantos detalhes estão envolvidos nisso? Por que aquela versão foi a “escolhida” para ser contada? Os outros personagens envolvidos naquela história fariam o mesmo relato? Uma das principais consequências das aulas de história regidas sobre um único discurso foi aqui relatada e resgato: a única história sobre o Brasil, contada repetidamente, foi o que nossa população assumiu como única verdade, por muitos anos, e não há como não relacionar esse fato com o poder que existe na história única, que ao ser contada diversas vezes se torna definitiva (ADICHIE, 2019).

É importante lembrar que a versão que descreve as conquistas do colonizador não nos trouxe conhecimento sobre as versões das etnias nativas e tal fato está associado ao poder da escrita, dominada pelas nações europeias, já consideradas mais “desenvolvidas” naquele tempo. Assim, a sociedade letrada, legitimando histórias a partir dessa única forma de registro, foi desde então criando narrativas e construindo estereótipos históricos, que atualmente nos levam a pensar sobre sua incompletude ou superficialidade.

O lugar de exotismo atribuído aos indígenas nos currículos e materiais didáticos é, em grande parte, reflexo de uma construção histórica que os posiciona como figuras distantes, um eterno “outro” que não se assemelha ao cidadão atual e está preso a um passado remoto ou a um mundo à parte da sociedade moderna. Isso prejudica o reconhecimento e compreensão estudantil com relação a conexão existente entre as causas indígenas e os problemas contemporâneos enfrentados pela sociedade brasileira como um todo. A imagem folclórica indígena traz uma simplificação de sua identidade e reforça estruturas coloniais de dominação, mantendo-os à margem do debate social e político.

Diante dos diversos exemplos que aqui discorri e, buscando analisar os impactos pedagógicos e formativos da apresentação dos diferentes pontos de vista presentes em uma mesma história, trago o seguinte problema para essa pesquisa: **de que forma as narrativas indígenas podem contribuir para uma abordagem decolonial no ensino de história dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?**

Posto que a produção e seleção de atividades pedagógicas está inserida no planejamento docente e se apresentam como possibilidade de exploração de diferentes contextos interculturais para abordagem dos conteúdos escolares, aponto-a como importante recurso didático para fomentar a consciência crítica dos alunos e refletir sobre as estruturas de poder que estão envolvidas nas narrativas históricas e, portanto, será tema de destaque na pesquisa.

A fim de elucidar o problema de pesquisa sinalizado traçou-se como objetivo geral investigar as potencialidades do uso das narrativas indígenas no ensino de História, contribuindo para fomentar uma educação decolonial, que valorize os povos originários e questione abordagens eurocêntricas presentes na instituição escolar e na prática docente.

No que tange aos objetivos específicos, o estudo propõe:

- a) Averiguar possibilidades e entraves para a implementação da Lei 11.645/08, considerando sua relação com a abordagem decolonial no ensino;
- b) Explorar os conceitos que envolvem a decolonialidade, o protagonismo indígena e suas contribuições para a formação dos estudantes, considerando os autores dedicados a esta temática;
- c) Promover atividade formativa com professores dos Anos Iniciais, incentivando reflexões críticas sobre a desconstrução de perspectivas eurocêntricas no ensino;
- d) Analisar as percepções dos educadores em relação à decolonialidade e aos povos indígenas, destacando as oportunidades e desafios por eles apontados, através da aplicação de questionários;
- e) Elaborar um guia prático com orientações, estratégias e sugestões de atividades para integração das perspectivas decoloniais e valorização indígena nas ações educativas.

É importante aqui lembrar que, historicamente, a escola carrega um legado persistente do colonialismo presente desde a origem desse espaço coletivo, ainda no período colonial brasileiro. Mantendo princípios que estruturaram as primeiras escolas jesuíticas, as instituições de ensino foram moldando uma abordagem tradicional que, por séculos, dedicou-se a formação dos indivíduos com uma visão eurocentrada da sociedade. Essa origem colonialista ainda se faz presente na organização dos conteúdos escolares e a perpetuação do ensino sob o olhar do colonizador acaba por manter o silenciamento dos povos marginalizados e, conseqüentemente, ainda conserva estruturas de poder e pouca compreensão sobre a organização da sociedade atual.

A legislação vigente no país aponta que, nas últimas décadas, algumas políticas em prol da diversidade racial e étnica reforçaram a implementação de condutas mais efetivas, a exemplo da Lei 11645/2008, que estabelece a obrigatoriedade da temática afro-brasileira e indígena nas escolas de rede pública e privada. Esse documento trata da alteração de duas regulamentações anteriores, em que já havia a defesa de uma educação para diversidade: Lei

de Diretrizes e Bases (Lei 9394/1996) e a Lei 10639/2003, que já trazia as determinações referentes à história afro-brasileira.

Diante disso, considerando a inegável pluralidade nacional, a adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também traz menções ao tema, associando-o às habilidades descritas no documento, todavia, por assumir caráter orientador às escolas, como normativa que reúne aprendizagens essenciais a formação básica, precisamos refletir sobre a efetivação dessa relevância temática nas propostas pedagógicas que as escolas têm escolhido e praticado. Afinal, antes mesmo da homologação da base nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) já tratavam da produção de conhecimento associado à valorização multicultural em todos os níveis e modalidades de ensino. “Reconhecimento implica justiça e iguais direitos (...), isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas (...), buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira” (BRASIL, 2004, p.11-12).

Assim, um aspecto importante a ser destacado é que o simples reconhecimento da existência da diversidade racial no Brasil, não a torna protagonista nos campos de atuação previstos na BNCC. Isso dependerá, em grande medida, de uma análise criteriosa dos assuntos legitimados e organizados no currículo escolar sob perspectivas decoloniais, com intuito de identificar que histórias são contadas e se estas revelam todas as vozes e olhares dos atores nelas envolvidos.

Neste sentido, esta pesquisa apresenta pertinência no contexto da Educação Básica ao encaminhar uma necessária revisão curricular e os processos que envolvem esse movimento, pois ao ressignificar essas histórias e apurar as narrativas hegemônicas, é possível ampliar os conhecimentos dos alunos, com uma abordagem mais inclusiva e justa.

Também refletindo as disposições legais, é possível notar que houve, nos últimos anos, um aumento expressivo no número de obras de literatura infanto-juvenil que tratam de questões étnico-raciais, sobretudo envolvendo histórias de identidade e empoderamento negro. Isso, sem dúvidas, contribui com o acervo que as famílias brasileiras e as escolas podem ter acesso para explorar a temática com maior aprofundamento. Porém, poucas são as obras que tratam da relevância identitária indígena e sua luta pelo reconhecimento. Por parte do educador, é necessária uma seleção cuidadosa dos exemplares, verificando como cada obra aborda a pluralidade e se reforça estigmas colonizadores da história nacional. Essa análise só é possível de ser feita de forma efetiva, se considerarmos o processo de ressignificação do pensamento e dos critérios de escolha provocada pela decolonialidade.

Academicamente, nos últimos anos, evidenciaram-se pesquisas que versam sobre as relações étnico-raciais no âmbito educacional, porém, se considerarmos o contexto social que temos, com a forte presença do racismo estrutural, ainda são diminutas as produções que se equiparam a necessidade de debates e divulgação que existe no Brasil. Dentro desta temática, iniciativas recentes tratam da valorização da cultura negra, contudo, a lacuna é ainda maior quando buscamos por autores que abordam a herança indígena na formação da identidade nacional. Cabe lembrar que o combate ao preconceito social enraizado no país também deve questionar à invisibilização e depreciação dos povos originários. Ademais, é de extrema relevância a realização de estudos que tratem do tema com criticidade, mostrando os caminhos possíveis para a mudança da perspectiva eurocentrada presente nos assuntos tratados em sala de aula desde os primeiros anos de escolaridade.

Em um panorama nacional, temos avanços teóricos no campo dos estudos decoloniais, mas ainda existem lacunas na formação docente que reverberam uma reflexão sobre a estruturação escolar, uma maior consciência profissional no que diz respeito às desigualdades históricas e incorporando a decolonialidade nas práticas pedagógicas. Assim, essa pesquisa não só enriquece a discussão acadêmica, mas também fornece fundamentos para a capacitação de educadores empenhados na justiça cognitiva e emancipação dos sujeitos.

A fim de ratificar essa lógica e trazer dados que fundamentam a relevância desse estudo, foi feito um levantamento bibliográfico em três bases de dados, em maio de 2024, examinando o quantitativo de produções acadêmicas que abarque o Ensino de História e a Educação para as Relações Étnico-Raciais sob o viés da Interculturalidade Crítica e Decolonialidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como o intuito desse estudo considera o cenário nacional, foram priorizadas as produções em Língua Portuguesa, com o objetivo de mapear e analisar as pesquisas acadêmicas que abordam a relação entre a decolonialidade e o ensino de História no referido segmento de ensino, identificando as tendências e perspectivas adotadas nesse campo específico.

O Portal de Periódicos ¹ e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ² foram utilizados para realizar buscas de teses e dissertações. Para filtrar artigos produzidos recentemente, também de acordo com a temática em questão, foi utilizado o Scielo³, biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras. Primeiramente, utilizou-se a palavra-chave “decolonialidade” e observou-se um

¹ <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

² <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

³ <https://www.scielo.org/>

grande volume de estudos nos últimos anos nas bases de dados. Este marcador nos leva a concluir que se trata de um tema/termo utilizado recentemente nas pesquisas, confirmando sua demanda contemporânea. Assim, mesmo que utilizássemos o recorte temporal, não reduziria substancialmente a grande quantidade de trabalhos como resultado dessa primeira busca.

Desta forma, foi necessária a inclusão de outras palavras-chave - “anos iniciais”, “ensino de história” e “povos indígenas” - de modo a aprimorar a qualidade, relevância e eficiência da investigação. A escolha desses termos considera as especificidades da pesquisa destinada a refletir sobre a atuação do educador no início do ensino fundamental.

Diante da amplitude internacional de acesso à pesquisa da biblioteca eletrônica Scielo, além dos termos-chave, também foram inseridos os filtros de idioma e coleção, selecionando assim apenas os artigos científicos publicados no Brasil e em português.

Nos levantamentos feitos, foram considerados os seguintes critérios: a presença de uma das combinações das palavras-chave nos títulos das dissertações ou artigos e a leitura dos resumos dos trabalhos filtrados a partir do primeiro critério, analisando a pertinência vinculada ao estudo aqui proposto. Cada termo foi utilizado com aspas para que as buscas apresentassem maior exatidão e sem variações nas combinações conforme exemplificadas nos quadros abaixo, elaborados a partir dos resultados obtidos:

Quadro 1 – Teses, Dissertações e Artigos produzidos

Busca	Chaves de Busca	Resultados Obtidos	
		Portal de Periódicos	Catálogo CAPES
1	“decolonialidade”	967 resultados encontrados.	1780 resultados encontrados.
2	“decolonialidade”+ “anos iniciais”	Dos 04 resultados encontrados, apenas 01 artigo converge com o enfoque da pesquisa (Casteleira & Diniz, 2023).	Dos 06 resultados encontrados, 03 apresentam pertinência com a pesquisa (Lima, 2023; Encarnação, 2022; Lima, 2021).
3	“decolonialidade”+ “ensino de história”+ “anos iniciais”	Nenhum resultado encontrado.	Nenhum resultado encontrado.

4	“decolonialidade”+ “ensino de história”	Dos 19 resultados encontrados, 03 artigos convergem com o foco da pesquisa (dos Santos & Lucini, 2022; Pereira & Paim, 2018; Oliveira & Oliveira, 2022).	Dos 2 resultados obtidos, nenhum deles converge com o foco da pesquisa.
5	“decolonialidade”+ “povos indígenas”	Dos 39 resultados encontrados, 05 artigos convergem com o foco da pesquisa (Paim & Araujo, 2018; Ferreira & Chue, 2020; Fleury, 2014; Paes et al, 2022; Silva & Estácio, 2023).	Foram 167 resultados obtidos. Diante do grande quantitativo, foi inserido mais um termo relacionado à temática, refinando a busca pertinente à pesquisa.
6	“decolonialidade”+ “povos indígenas” + “ensino de história”	Apenas 01 resultado encontrado que não converge com o foco da pesquisa.	Dos 22 resultados obtidos, 09 deles convergem com o foco da pesquisa. (Santos, 2022; Oliveira, 2023; Maciel, 2021; Gottert, 2021; Silva, 2019; Morais, 2022; Jesus, 2021; Silva, 2022; Soares, 2022).

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2024.

Quadro 2 – Artigos produzidos em revistas científicas nacionais

Busca	Chaves de Busca	Resultados Obtidos
		Scielo
1	“decolonialidade”	159 resultados encontrados.
2	“decolonialidade”+ “anos iniciais”	Não foram encontrados resultados.
3	“decolonialidade”+ “ensino de história”	Não foram encontrados resultados.
4	“decolonialidade” + “povos indígenas”	Dos 5 resultados obtidos, apenas 01 converge com o foco da pesquisa (Castro & Oliveira, 2022)

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2024.

A partir das tabelas disponibilizadas vemos que, mesmo utilizando combinações diferentes com as palavras-chave, a apuração de produção acadêmica manteve-se pequena. O resultado foi ainda menor quando a busca priorizou pesquisas direcionadas para os anos iniciais do ensino fundamental, o que confirma a demanda de estudos que versem sobre questões étnico-raciais e decolonialidade nos primeiros anos da escolaridade infantil.

Mediante a análise, percebeu-se que grande parte dos resumos se referem à pesquisas que ressaltam a importância da formação continuada, a diversidade associada às pautas de gênero, a revisão literária da temática e refletem sobre a reestruturação curricular, todavia, conforme sinalizados no quadro, são poucos os trabalhos que tratam das práticas decoloniais docentes em salas de aula. Merecem especial destaque os refinamentos direcionados à disciplina de História, uma vez que não foram encontradas pesquisas que tratassem dessa área de ensino para crianças ainda tão pequenas. Quando abordam tal disciplina, a maioria dos estudos apresentam análises envolvendo adolescentes ou a modalidade jovens e adultos.

Considerando esse levantamento, é possível argumentar que há uma lacuna significativa no conhecimento e na prática pedagógica que precisa ser preenchida. A pesquisa proposta visa contribuir para este campo emergente, oferecendo novas perspectivas e estratégias para a incorporação da decolonialidade no ensino de História nos anos iniciais. A análise das produções acadêmicas dos últimos anos mostra que há um consenso sobre a necessidade de transformar ações educativas, tornando-se necessário, portanto, trabalhos que não apenas ilustram a viabilidade das práticas decoloniais, mas também apontam caminhos e os benefícios educacionais e sociais de sua adoção.

Além disso, a relevância da formação docente enfatizada em vários estudos sublinha a importância do aumento das pesquisas dedicadas ao tema, de modo a trazer qualidade ao acervo bibliográfico para a formação inicial ou continuada desse profissional. Ao trazer contribuições sobre a temática e propor recursos que incorporam a vertente decolonial, o estudo busca não apenas melhorar a prática pedagógica, mas também fortalecer o papel dos professores como agentes de transformação social. Isso é especialmente relevante em um momento em que a educação brasileira enfrenta demandas por maior equidade e inclusão.

Portanto, a revisão do estado da arte não apenas valida a magnitude da pesquisa, mas também destaca o alcance da persistência investigativa sobre práticas pedagógicas que promovam a decolonialidade. Ao explorar as práticas docentes e propor estratégias e materiais didáticos sob a ótica decolonial, tanto o estudo como o produto educacional pretendem contribuir para o avanço do conhecimento na área, oferecendo reflexões que possam enriquecer o campo educacional.

A seleção das bases teóricas que fundamentam esta pesquisa decorre da necessidade de adotar uma abordagem crítica para repensar o ensino de história no início da escolarização infantil. Mais do que abordar as ideias que evoluem a decolonialidade e a relevância do protagonismo indígena de forma isolada, esses referenciais se conectam para reforçar a possibilidade de realizar a inclusão da cultura nativa brasileira no currículo escolar de forma efetiva, alinhando-se ao que prevê a Lei 11.645/08.

Para tanto, o estudo trará contribuições a partir de diferentes vertentes: partindo de uma perspectiva decolonial, autores como Quijano (2005; 2009) e Mignolo (2014; 2017) são referenciais relevantes do grupo Modernidade/Colonialidade para explorar os conceitos que envolvem a colonialidade, destacando de que forma os vestígios coloniais reforçam as hierarquias culturais presentes em grande parte das sociedades ocidentais, além de tratar do processo de descolonização do pensamento como passo imprescindível para desvinculação da matriz colonial rumo às condutas que representem, de fato, a decolonialidade.

Outro alicerce importante, voltado para estudos pós-coloniais, refere-se aos aportes de Frantz Fanon (2008; 2022) que enfatiza os impactos psicológicos e culturais da colonização, nos indivíduos e coletivamente, principalmente quanto à formação de identidades e desumanização dos povos subalternizados. Suas obras são fundamentais para compreensão do apagamento histórico sofrido pelos povos originários. Convergindo com uma análise das opressões estruturais, também serão relevantes as obras de Paulo Freire (1987; 1996) ao apresentar a escola como espaço que pode reproduzir ou questionar as desigualdades sociais, destacando a educação como caminho para superar imposições de forma dialógica e conscientizadora.

E, finalmente, a pesquisa também traz a perspectiva indígena no seu arcabouço teórico, como seu eixo central, buscando dialogar com referências importantes como Ailton Krenak (2019; 2020; 2022; 2025), Eliane Potiguara (2018), Fernanda Vieira Sant'Anna (2021a; 2021; 2023) e Daniel Munduruku (2009; 2014), autores que, conectados aos seus saberes ancestrais, questionam modelos de desenvolvimento impostos pela colonização. Entende-se que incorporar vozes indígenas no campo das pesquisas brasileiras é, em si, um ato de resistência, numa tentativa concreta de exercer uma lógica decolonial, reconhecendo o conhecimento dos povos originários como legítimos e essenciais para elucidar meios para que a aprendizagem escolar aconteça a partir de outras perspectivas.

Após essa breve introdução e, para além dos anexos e considerações finais da pesquisa, apresentaremos os principais eixos temáticos que envolvem o estudo em cinco capítulos, abordando aspectos primordiais que envolvem o ensino e novas possibilidades de

pensarmos sobre ele, considerando a abordagem decolonial, formação docente e os aparatos legais que buscam sustentar o respeito à diversidade na educação nacional.

O primeiro capítulo tratará dos pressupostos que envolvem a origem decolonialidade e sua relação com a educação, destacando os impactos das concepções eurocentradas na produção do saber, fundamentalmente, no ensino de história.

No segundo capítulo, será analisado o contexto da implementação da Lei 11.645/08, ressaltando sua importância na valorização das narrativas indígenas no currículo escolar e os desafios que envolvem sua execução e conexão com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A partir das contribuições de intelectuais indígenas, o terceiro capítulo traz ênfase as formas pelas quais os esses povos têm reivindicado seus espaços de fala e conhecimento, e discute possibilidades para superar sua invisibilização no ensino, enfatizando a necessidade de repensar as práticas escolares e exaltar a oralidade, principal fonte de produção do saber dos povos originários.

O quarto capítulo apresentará o detalhamento da organização e execução do curso de formação docente, com reflexões sobre o impacto da formação na prática pedagógica dos professores participantes e a respeito do processo de descolonização do olhar docente, enfatizando os caminhos para a abordagem decolonial no ensino de história dos Anos Iniciais.

Por fim, no quinto capítulo será apresentado o material produzido no decorrer do estudo e fruto das interações com os sujeitos participantes que representa o produto educacional inerente ao curso de mestrado. No formato de e-book e com o intuito de oferecer um suporte teórico e prático aos professores dos Anos Iniciais, reunirá os pressupostos fundamentais associados à decolonialidade e ao protagonismo indígena no ensino de história, bem como contará com sugestões de atividades pedagógicas, alinhadas à BNCC e à Lei 11.645/08, que poderão ser aplicadas em sala de aula para promover um ensino mais representativo e crítico.

Dessa forma, esta investigação busca contribuir para os debates que envolvem a legitimação do conhecimento e quais são as possibilidades para que a escola apresente a pluralidade étnica brasileira e ajude a superar as marcas deixadas pela colonialidade no contexto educacional e social.

1. A PERSPECTIVA DECOLONIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

1.1 Origem e fundamentos da decolonialidade

Apesar de existir quem negue, é possível perceber que em toda sociedade existe um viés ideológico que a organiza e determina ações coletivas e individuais. No Brasil, nosso constructo social reflete escolhas para cultura, economia, política e educação que dialogam com os ideais do sistema capitalista que é adotado muito antes que tivéssemos consciência dele. Entender que a lógica social que vivemos envolve os conceitos de sucesso e felicidade diretamente relacionado ao acúmulo de capital e que tal perspectiva é a adoção de um viés ideológico é apenas um exemplo prático que nos leva a perceber os efeitos do colonialismo histórico brasileiro.

Não há sociedade que não tenha história e que não seja fruto das ações humanas nela recorrentes. Logo, trazer o resgate do passado nacional nos ajuda a compreender a colonialidade, enquanto resquício do período colonial e, por consequência, um caminho para detalhar a origem da decolonialidade como resposta crítica, que questiona os modelos impostos pela colonização.

Walter D. Mignolo (2017) e Anibal Quijano (2005) consideram que a colonialidade não se restringe ao exercício econômico e político da época em que o colonialismo estava estabelecido em determinado local, mas se estende cultural e socialmente nas práticas que perpetuam a matriz ocidental para a produção do conhecimento e da organização dessas sociedades na modernidade.

Nesse sentido, fica claro que colonialismo e colonialidade, apesar de terem suas origens no mesmo processo social e histórico de apropriação do espaço, não são empregados como sinônimos. Ao contrário do colonialismo, que diz respeito à ocupação direta do território pelas potências europeias, a colonialidade surge como consequência deste e permanece operando nas localidades mesmo após tornarem-se independentes, por meio de hierarquias de poder, saber e ser, que seguem estabelecendo a legitimidade e a manutenção dos paradigmas ocidentais (Bernadino-Costa, Maldonado-Torres & Grosfoguel, 2023).

Apesar dos debates sobre a colonialidade e o eurocentrismo como matriz dominante do pensamento global terem se intensificado no século XX, especialmente com Quijano (2005; 2009) e demais pensadores do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), ações com raízes decoloniais sempre existiram configuradas na resistência dos povos não-europeus aos

impactos da colonização. Mignolo (2017) traz essa reflexão e nos leva a compreender que as fugas indígenas, a criação de quilombos e revoltas contra à escravização que ocorreram no Brasil, foram movimentos de resistência frente às imposições civilizatórias do colonialismo, cerne principal da perspectiva decolonial.

De todo modo, é fundamental exaltar os avanços teóricos conquistados pelo coletivo M/C que, ao reunir autores latino-americanos, propôs um movimento epistemológico renovador nas ciências sociais, passando a questionar os impactos da modernidade, geralmente ligada ao progresso e desenvolvimento, mas também conectada de forma intrínseca à violência e exploração, características presentes na colonização de diferentes sociedades na América Latina. Ao trazer o chamado “giro decolonial”, o grupo manteve-se inclinado à ruptura do pensamento europeu, revelando outras bases teóricas a partir de culturas historicamente subalternizadas.

A busca por novos horizontes, tendo como assento a insubordinação à hegemonia europeia e estadunidense, revelou-se também como um movimento de resistência, ainda que no campo científico, uma vez que reconheceu na raiz da sociedade moderna um projeto de sujeição dos povos colonizados.

Esse processo de revisão teórica não se configurou uma teoria fechada, mas sim a organização de uma nova perspectiva de interpretar e questionar o mundo a partir das experiências daqueles oprimidos pela força da colonialidade, sendo

uma maneira de pensar e de estar no mundo, e não um método para estudar. Pensar decolonialmente significa desatrelar-se dos pressupostos da epistemologia moderna baseados na diferença entre o sujeito cognoscente e o objeto a conhecer (...) são processos de busca de se estar no mundo e fazer nesse estar desobedecendo àquilo que a retórica da modernidade e do desenvolvimento quer que sejamos e façamos. (Mignolo, 2014)

Cabe aqui reconhecer, portanto, que os primeiros ensaios e debates propostos em aposta ao giro decolonial representaram certo “movimento” no mundo acadêmico que se afastava dos padrões que envolviam a produção do conhecimento. Isso não significa dizer que houve imediata anulação de outras abordagens historiográficas. Ao reconhecer que múltiplas formas de conhecimento possam existir, se dedica apenas a questionar qualquer uma delas impostas como únicas ou universais.

Como Maldonado-Torres (2023) menciona,

O giro decolonial requer uma suspensão da lógica de reconhecimento e uma renúncia das instituições e práticas que mantém a modernidade/colonialidade. A

plataforma decolonial para muitos sujeitos críticos e criativos cooptados pela lógica do reconhecimento talvez termine aqui, e eles se tornam, em uma ocasião ou mais que uma ocasião, agentes da decolonialidade. (...) o ativismo não é, portanto, algo que existe fora do pensamento e da criação. O ativismo ocorre através deles, assim como na discussão de estratégias para mudar instituições específicas na sociedade. (Maldonado-Torres, 2023, P.49)

Assim, ao expandirem o repertório intelectual com obras críticas e inspiradoras, os pensadores do Grupo M/C como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Nelson Maldonado-Torres e Catherine Walsh, abriram caminho para que outros autores ampliassem o debate decolonial, explorando diferentes vieses, dentre eles, a decolonialidade no âmbito educacional e a valorização de epistemologias indígenas, desdobramentos que serão abordados ao longo dessa pesquisa. Antes disso, porém, trataremos das dimensões pelas quais a colonialidade ainda se faz presente na sociedade e continuam a moldar as relações sociais, culturais, políticas e econômicas.

1.2 A colonialidade presente na sociedade e seus reflexos na educação

Séculos se passaram, tivemos mudança de regimes governamentais no país, mas ainda identificamos, de forma contundente, a hierarquização social, desigualdade racial e subalternização cultural que tiveram como berço a colônia brasileira. Historicamente, nossa dinâmica social foi organizada a partir da manutenção desses estigmas por mecanismos que repetiram condutas sem enxergá-las como problemas a serem resolvidos. Ao contrário, eram o método para moldar as relações de poder, o conhecimento e a identidade da sociedade moderna.

“A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade” (Mignolo, 2017, p.2). Isso ocorre porque o processo de modernização ocidental se deu a partir dos princípios de colonização das Américas. Com a autodenominação de racional, desenvolvida e civilizada, a modernidade europeia se propagou mundialmente a partir da exploração de territórios, imposição religiosa e a escravização que considerava a raça como critério de dominação (Quijano, 2005). Esse processo se configurou como um sistema global que organizou o mundo hierarquicamente, diferenciando europeus e não europeus.

Assim, tomando como base os estudos decoloniais aqui mencionados, trataremos das principais dimensões que garantem a perpetuação dessa desigualdade e que se apresentam através da colonialidade do poder, do ser, do saber e a cosmogônica.

A utilização do conceito de raça como categoria de classificação social foi a justificativa para que, na expansão marítima, houvesse a exploração de africanos e indígenas como grupos considerados “inferiores”. Quijano (2005) detalha que essa configuração auxiliou a dominação europeia não apenas pela força, mas também por meio do discurso que reforçava uma ideia de superioridade branca assumindo posições de poder político e econômico. É o que o autor denomina como colonialidade do poder. Nesse sentido, nações como o Brasil, mantiveram em seu processo de descolonização, modelos institucionais que conservaram a mesma elite branca no centro das decisões nacionais, excluindo os povos explorados não apenas das representações institucionais e governamentais, mas de uma vida com condições dignas. Não podemos esquecer que mesmo após as leis abolicionistas, não houveram políticas de inserção social aos recém libertos.

A perpetuação do eurocentrismo, conectada ao processo de desumanização dos escravizados, levou esses povos a modificarem a percepção de si mesmos ao longo do tempo, moldando suas identidades e subjetividades, a partir do que lhes era apresentado no modelo colonial, na qual as conquistas estavam diretamente conectadas a existência. Nessa conjuntura, o movimento diaspórico dos africanos e indígenas os empurrou para vivências de dominação e lhes remetiam a constantes fugas ou apagamento cultural. Seus descendentes, com o tempo, passaram a reproduzir as mesmas relações e nem todos carregavam em si a ideia de contrariedade ou conseguiam imaginar uma vida diferente, mesmo diante de medidas que resultaram no fim do tráfico negreiro e do escravismo legitimado.

Segundo Maldonado-Torres (2007), na medida em que o imperialismo europeu associou as apropriações territoriais e a transformação de pessoas em mercadoria (por considerá-las primitivas ou inferiores) com a legitimação do ser, a humanidade dos corpos racializados foi posta em dúvida. Assim, a colonialidade do ser se configurou diante das vivências subalternizadas e seus efeitos psicológicos e existenciais, afetando a forma pela qual os colonizados projetavam suas expectativas de vida.

Fanon (2008; 2022) traz essa reflexão referindo-se àqueles que ele denomina “condenados da terra”, ao expor os efeitos de um viés dominante que levava os sujeitos colonizados a construir sua identidade a partir da lógica do colonizador, gerando-lhes um sentimento de alienação e uma visão de inferioridade sobre si mesmos:

A violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados; procura desumanizá-los. Nada deve ser poupado para liquidar as suas tradições, para substituir a língua deles pela nossa, para destruir a sua cultura sem lhes dar a nossa; é preciso embrutecê-los pela fadiga. Desnutridos, enfermos, se ainda resistem, o medo concluirá o trabalho (...). Se resiste, os soldados atiram, é um

homem morto; se cede, degrada-se, não é mais um homem; a vergonha e o temor vão fender-lhe o caráter, desintegrar-lhe a personalidade. (Fanon, 2022, p.9)

Percebemos mais uma vez que, para além das dimensões políticas e econômicas, o colonialismo trouxe impactos subjetivos. A colonialidade do ser implicou, portanto, uma naturalização da opressão social, reduzindo povos não europeus à marginalização e exclusão, dando origem a novas identidades e ressignificando outras. Essa mesma base de hierarquização associada a raça manteve-se posteriormente, articulando todas as formas de controle do trabalho, dos recursos e da produção em função do capital e do mercado global.

O enraizamento deste modelo de sociedade é tão profundo e influente que nem sempre percebemos sua presença ou questionamos suas sequelas na atualidade. Mas é importante que tenhamos aqui uma retomada de consciência, ainda que provocada pelo intuito decolonial da pesquisa, para refletir sobre a desnaturalização de aspectos como: expressões culturais indígenas folclorizadas e destacadas apenas em festividades, os movimentos indígenas e quilombolas por demarcação de terras com pouca divulgação na mídia, a deflagração dos altos índices de violência e encarceramento da população negra, genocídio indígena e baixa representatividade política e social são alguns exemplos que ainda refletem a colonialidade e não devem mais ser tratadas como mera casualidade.

A subalternização de pautas tão importantes ainda reverbera na formação cidadã dos sujeitos e acaba por fortalecer o racismo estrutural. Em sociedades pós-coloniais é comum vermos as pessoas buscarem adequações aos padrões culturais e estéticos brancos para serem aceitos (Fanon, 2008). Por mais que não tenhamos consciência disso, essa busca por assimilação para aceitação social foi ensinada aos nossos antepassados e nos transmitida de modo audaz e silencioso. São acordos implícitos, feitos ao longo do tempo, que garantem a manutenção dos inúmeros privilégios brancos reforçados desde Pindorama.

O pacto da branquitude, como ressalta Cida Bento (2022), apresenta-se como uma herança da escravização para os brancos, impactando coletiva e negativamente nossas possibilidades de propagar a diversidade, haja visto o apagamento das línguas indígenas de forma ampla diante da imposição do português como único idioma, ou ainda, o processo de embranquecimento populacional que apresentou-se como política nacional no início do século XX. O fato é que, embora a assimilação tenha sido uma estratégia de sobrevivência para muitos, ela não deixou de se configurar uma violência simbólica que impôs e ainda impõe padrões de comportamentos, beleza e valores.

Obviamente que, quando falamos sobre a padronização de valores, também precisamos nos questionar sobre o que de fato é ensinado em casa, nas escolas e nas

universidades. Quais conhecimentos são legitimados e propagados pela sociedade brasileira? Não há dúvidas de que os mecanismos de assimilação também estiveram/estão presentes na medida em que a estrutura epistemológica e acadêmica se organizou a partir da validação dos conhecimentos europeus.

Talvez seja lógico que isso tenha acontecido, uma vez que as primeiras instituições de ensino que no país surgiram (e que nos ajudaram a internalizar o significado dominante do que vem a ser escola) tiveram objetivos culturais, linguísticos e jesuíticos. Todavia, a escola não está fadada a reproduzir sua origem colonial. Pelo menos não deveria, se considerarmos as múltiplas atualizações educacionais e metodológicas que já tivemos no ensino desde então. O que ocorre é que, independente das estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, temos que confrontar a seletividade de perspectivas consideradas legítimas na academia e nas instituições de educação básica: quem são os autores que embasam nossa organização curricular de maneira geral? Quais fontes históricas utilizamos para apresentar os assuntos trabalhados em sala de aula? Em que medida contribuímos para a hierarquização dos conhecimentos?

As respostas para essas indagações apontam que direções tomamos para manter ou refrear o que chamamos de colonialidade do saber. Lander (2005) evidencia os subsídios que a sustentam ao mencionar que

(...) Existe uma extraordinária continuidade entre as diferentes formas através das quais os conhecimentos eurocêtricos legitimaram a missão civilizadora/normalizadora a partir das deficiências e desvios em relação ao padrão normal civilizado de outras sociedades. Os diferentes recursos históricos (evangelização, civilização, o fardo do homem branco, modernização, desenvolvimento, globalização) tem todos como sustento a concepção de que há um padrão civilizatório que é simultaneamente superior e normal. Afirmando o caráter universal dos conhecimentos científicos eurocêtricos abordou-se o estudo de todas as demais culturas e povos a partir da experiência moderna ocidental, contribuindo desta maneira para ocultar, negar, subordinar ou extirpar toda experiência ou expressão cultural que não corresponda a esse dever ser (...) (Lander, 2005, p. 14)

A continuidade destacada pelo autor se materializa na modernidade diante da necessidade de adequação ao padrão europeu para obter reconhecimento intelectual, ao passo que saberes indígenas e africanos são considerados objetos de estudo e não epistemologias legítimas para construção do saber. Nos últimos anos, percebemos que houve um ligeiro progresso no volume de produções científicas e obras literárias que ressaltam intelectuais e culturas oprimidas, mas ainda é preciso buscar uma configuração acadêmica racial mais equitativa que apareça no corpo docente, discente e nas ementas das disciplinas, fundamentalmente, dos cursos de licenciatura.

Na educação básica, a docência crítica e consciente tem papel crucial. É a partir dela que temos buscado superar o ensino tradicional, modelo amplamente difundido em sistemas educacionais influenciados pela tradição europeia e caracterizado pela memorização mecânica, entendendo o aluno como mero receptor de informações.

Essa concepção, definida por Freire (1987) como bancária, que desconsidera o aprendiz como produtor de conhecimento, é contestada desde o fim do século XIX com o avanço de correntes pedagógicas que se opunham à educação meramente disciplinadora, rígida e conteudista. Pensadores como John Dewey, Maria Montessori e Anísio Teixeira, ligados ao movimento denominado “Escola Nova”, que defendiam uma reconfiguração do ensino mais centrado no aluno e nas experiências práticas, fortaleceram as críticas mais contundentes ao modelo tradicional e embasaram grande parte das reformas educacionais brasileiras.

Esse processo de transformação educacional é contínuo e secular. Resignificar a passividade discente envolve romper com o silenciamento de outras culturas e, conseqüentemente, a quebra da lógica que rege a colonialidade do saber. Mais do que estimular a compreensão crítica da realidade, devemos levar os alunos a compreender historicamente suas realidades e pensar formas de superar os desafios que existem nos contextos em que estão inseridos.

Freire (1987) descreve a violência simbólica que envolve o ensino tradicional “bancário”, que contribuiu para que gerações inteiras de povos colonizados crescessem com o que ele chama de “consciência oprimida”, na qual viam o mundo pelos olhos dos colonizadores e sob a perspectiva eurocentrada que lhes era ensinada:

(...) nessa visão bancária de educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem (...) tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (...) Na verdade, o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime. (Freire, 1987, p.60)

Desse modo, o autor argumenta que propostas educativas centradas na exclusiva transmissão de conhecimento, reforça estruturas de dominação e cristaliza a ideia de que apenas a ótica ocidental, científica e institucionalizada é legítima. As contribuições freirianas desafiaram esse modelo já posto, indicando uma maior autonomia intelectual ao sugerir que o saber não se faz a partir de uma imposição unilateral, mas numa construção coletiva e

dialógica. Seus apontamentos, portanto, vão ao encontro das discussões decoloniais que primam pela vocalização de experiências marginalizadas como as indígenas e africanas.

Não há dúvidas que as obras de Freire têm influenciado os educadores em um repensar didático nas últimas décadas, como um processo de descolonizar o pensar para um posterior agir decolonial. O movimento proposto pelo autor exige uma tomada de consciência docente que se associa a uma reflexão crítica para o enfrentamento de estruturas que foram consolidadas ao longo da história. Desta forma, entendemos que a descolonização do pensamento parte justamente do rompimento desses alicerces, propondo ressignificar visões na medida em que avançamos na valorização de múltiplos saberes historicamente silenciados.

Ou seja, o que antecede um agir decolonial docente é o reconhecimento das marcas do colonialismo no espaço escolar e a necessidade de superação dessa lógica. Sem questionar esses referenciais, qualquer ação pedagógica corre o risco de apenas reproduzir as estruturas coloniais. Trata-se, sem dúvidas, de um posicionamento ético-político educacional, comprometido com uma reparação histórica associado ao compartilhamento do saber. É nessa medida que Walsh (2019) propõe um diálogo intercultural para uma reconstrução de sentidos a partir do encontro de diferentes epistemologias:

Ao agregar uma dimensão epistemológica "outra" a esse conceito -uma dimensão concebida na relação com e através de verdadeiras experiências de subordinação promulgadas pela colonialidade - a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta. (Walsh, 2019, p.27)

Mesmo que essa tendência do repensar educacional tenha se fortalecido com os avanços legais, a estrutura educacional ainda se apresenta engessada o que dificulta a superação da lógica transmissiva e hierárquica do ensino tradicional. A padronização avaliativa, organização seriada, rigidez curricular, foco no desempenho quantitativo e uma cultura social ainda fortemente influenciada pela colonialidade do poder fortalecem a ideia de que a boa educação escolar se refere à memorização de conteúdos e ao rigor disciplinar. Muitos pais ainda naturalizam uma abordagem conteudista porque assim aprenderam e entendem que é a forma correta pela qual seus filhos devem aprender. Por conseguinte, a permanência da organização colonial é validada nas instituições de ensino e retroalimentada pelas próprias famílias.

Outro aspecto também relevante refere-se ao acesso à educação de qualidade. A organização de camadas sociais mediante ao poder aquisitivo é uma realidade que impacta a aquisição do saber das classes populares. Perpetuando a lógica colonial da exclusão, muitas

comunidades indígenas lidam com escolas precarizadas, com pouca infraestrutura e currículos que não contemplam suas línguas e cosmovisões. O mesmo acontece na periferia dos grandes centros urbanos, onde grande parte da população negra enfrenta desafios para ingresso e permanência em instituições bem equipadas e seguras.

Quando aqui trazemos o apagamento das cosmovisões indígenas, precisamos novamente nos remeter ao passado para admitir que os efeitos da catequização dos povos originários seguem em curso. A adoção do calendário gregoriano como referência ocidental-cristã, por exemplo, se apresenta como prova contundente de que a colonialidade também construiu uma visão hegemônica sobre a organização do tempo e valorização religiosa, que silenciou outras compreensões temporais, como as indígenas e africanas, que articulam sua existência a partir dos ciclos da natureza, dos astros, da espiritualidade e da ancestralidade.

É nesse seguimento que destacamos uma quarta dimensão de impacto histórico, a colonialidade cosmogônica, que diz respeito a imposição de visões eurocêntricas sobre as formas de compreender e se relacionar com o mundo. Walsh (2009) enuncia o termo, ampliando ainda mais as discussões decoloniais, declarando ser o colonialismo um fenômeno sistêmico que alcança aspectos profundos da existência e da crença dos povos colonizados.

É a colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, que se relaciona à força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. É a que se fixa na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não-modernas, “primitivas” e “pagãs” as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos. Assim, pretende anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana. (Walsh, 2009, p.15)

Na medida em que vemos notícias sobre depredação de templos religiosos de matriz africana ou banalizamos a conexão indígena com a natureza precisamos enxergar que, enquanto sociedade/coletivo, não atribuímos o mesmo valor social às práticas espirituais não cristãs e reforçamos que o apagamento sofrido não foi apenas simbólico. A colonialidade cosmogônica mantém-se viva na modernidade por meio da marginalização de práticas e rituais outros que não se conectam com os padrões religiosos europeus. Ter essa clareza nos traz uma consciência ainda maior sobre as camadas que envolvem a subordinação epistêmica das comunidades indígenas e afrodescendentes.

Nessa conjuntura, percebemos que as dimensões em que a colonialidade opera e que foram aqui apresentadas convergem entre si, uma vez que a elite nacional, interessada na manutenção dos seus privilégios, mantém o controle político e econômico associado ao

controle epistêmico e subjetivo (Quijano, 2005). Influenciados pela internalização de uma inferioridade imposta, sujeitos colonizados foram acometidos por um processo de autoalienação que ainda é reproduzido pelos seus descendentes, sustentando assim um sistema de dominação duradouro.

Todavia, não devemos associar que essas cicatrizes surgiram diante de uma aceitação total e passiva frente aos resquícios coloniais. Diferentes marcos de resistência provam que, ao longo da história, populações renegadas têm buscado alternativas para valorização de suas tradições e garantir maior espaço político. E, é nesse sentido que o pensamento decolonial emerge não apenas como crítica, mas uma trilha possível para termos novas formas de ser, crer, pensar e agir no mundo.

1.3 O ensino de História nos Anos Iniciais: oportunidade para refletir sobre as memórias coletivas

Quando falamos sobre os Anos Iniciais, estamos nos referindo ao início da escolarização das crianças e precisamos ter consciência do que isso representa para a formação dos sujeitos. É nesse período que os estudantes constroem suas primeiras noções sobre si mesmas, sobre o outro e o mundo (Oliveira, 1997). Na medida em que crescem e estabelecem suas referências culturais, também organizam suas compreensões sobre o tempo, a família e a sociedade em que estão inseridos.

É nessa fase que as crianças estão mais receptivas às diferentes experiências e aprendizagens, uma vez que não internalizaram de forma intensa preconceitos e estereótipos sociais, o que as torna mais sensíveis a propostas que valorizem a diversidade. Logo, a forma como apresentamos o mundo pode influenciar a maneira pela qual enxergam o que está ao redor, afinal, existe um enorme potencial de aprendizagem nas interações sociais estabelecidas e no contexto cultural de cada estudante, gerando oportunidades de experimentar e construir diferentes saberes (Vygotsky, 2007).

No momento em que acontece o ingresso na escola, espaço este ainda carregado de marcas da colonialidade, os alunos acessam práticas e conhecimentos já impregnados por uma parcialidade hegemônica por reproduzir o eurocentrismo, ainda que de forma velada. A organização das salas de aula, da disciplina e a hierarquia que existem, seguem padrões ocidentais que priorizam o controle do corpo e uma rigidez estrutural. A reprodução da lógica colonial acaba por induzir certa dominação e o silenciamento das crianças, contrariando possibilidades mais ativas e democráticas para estímulo a aprendizagem.

É relevante retomar a questão curricular já mencionada anteriormente, pois entendemos que refletirmos sobre a legitimação dos conteúdos é uma estratégia profícua para praticar a abordagem decolonial de forma eficiente nas escolas.

Homologada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), é o documento nacional mais recente que descreve competências, habilidades e aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver desde a educação infantil até o Ensino Médio, sendo esse último segmento aprovado em 2018. Apesar das discussões e contrapontos levantados por especialistas da área educacional durante sua elaboração e mesmo após sua implementação, a Base é o que atualmente representa um conjunto de orientações para que as instituições de ensino públicas e particulares elaborem ou adaptem seus currículos.

Ao estabelecer certa uniformidade em suas orientações, a BNCC tenta reduzir desigualdades educacionais e aponta os conhecimentos considerados essenciais para a formação dos alunos. Todavia, para além da peculiaridade dos diversos contextos educacionais que existem no país, precisamos considerar os entraves estruturais, históricos e pedagógicos que dificultam a concretização dos objetivos apontados no documento.

Podemos citar de forma sucinta que, mais do que investir na formação continuada docente, precisaríamos pensar nas prioridades políticas e governamentais que levassem ao aumento de investimento orçamentário na educação. Esse seria um importante passo para adequação e melhorias em infraestrutura, conectividade e precarização do trabalho docente.

Entendendo que essas limitações envolvem também a criação de políticas públicas mais efetivas e buscando tratar do ensino de História, cerne principal deste estudo, priorizaremos aqui o formato em que a disciplina aparece na BNCC⁴ e as habilidades propostas até o 5º ano do Ensino Fundamental.

No referido documento, História aparece como um componente curricular, que faz parte de uma das áreas do conhecimento denominada Ciências Humanas. Junto com Geografia, nos Anos Iniciais, organizam-se em unidades temáticas, com foco na construção de uma consciência histórica inicial. Cada área do conhecimento possui as mesmas competências gerais que se estendem da Educação Infantil ao Ensino Médio, com os devidos desdobramentos, considerando as particularidades de cada uma das etapas da escolarização.

Essas particularidades aparecem detalhadas e organizadas conforme os anos de escolaridade. Vejamos as unidades temáticas de História, do 1º ao 5º ano, no quadro a seguir:

⁴ https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal.pdf

Quadro 3 – Unidades Temáticas de História na BNCC – Anos Iniciais

Ano de Escolaridade	Unidades Temáticas
1º ano	Mundo pessoal: meu lugar no mundo Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo
2º ano	A comunidade e seus registros As formas de registrar as experiências da comunidade O trabalho e a sustentabilidade na comunidade
3º ano	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município O lugar em que vive A noção de espaço público e privado
4º ano	Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos Circulação de pessoas, produtos e culturas As questões históricas relativas às migrações
5º ano	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social Registros da história: linguagens e culturas

Fonte: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Observa-se que a Base Nacional estabelece uma organização que busca privilegiar a experiência cotidiana da criança, apresentando sugestões que promovem o reconhecimento da sua própria história, daqueles que a cercam, da diversidade e das relações sociais estabelecidas em diferentes tempos e espaços. A partir dos assuntos disparadores, é possível pensar um planejamento para que a disciplina explore o reconhecimento de si e de outro enquanto sujeitos históricos, com identidades próprias e formadores de memórias coletivas. Desde o 1º ano, revelam-se temáticas como oportunidades potenciais para desenvolver aspectos como pertencimento, narrativas de origem e histórias de vida, devendo incluir, portanto, os múltiplos grupos sociais, étnicos e culturais.

Contudo, essas potências podem se manter no campo das possibilidades se houver a manutenção de um engessamento curricular que nada ou pouco altere os padrões

hegemônicos que silenciavam parte do passado, com um único jeito de contar a história. Ao estabelecer uma relação com o currículo, o documento deixa claro que a

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (Brasil, 2017, p.16)

A garantia da autonomia para adaptações curriculares aparece, ao mesmo tempo, como oportunidade e desafio. Certamente, essa flexibilidade pode indicar a valorização das especificidades regionais e étnicas, ao passo que fortalece o saber docente e o envolvimento das comunidades sem imposição de um modelo. Entretanto, pode acentuar desigualdades nos locais onde a ausência de criticidade e estrutura adequada resultem na escolha por currículos mínimos, fragmentados e alinhados a visões conservadoras. Em todos os casos, seria benéfico estabelecer mecanismos eficazes de acompanhamento e avaliação, evitando que tamanha liberdade reforce estigmas sociais.

Para compreender as relações entre o passado e o presente é importante considerar que memórias coletivas são mais do que a soma de experiências individuais, afinal, não há lembranças que são produzidas apartadas de um contexto social (Halbwachs, 2006). Trata-se da articulação de narrativas, símbolos, ritos e práticas que conferem sentido à experiência histórica de grupos sociais diversos. Há de se ter, portanto, atenção às escolhas do “como abordar” as unidades apresentadas na BNCC, de modo que elas sejam a ponte para que os estudantes alcancem as competências específicas de Ciências Humanas (ANEXO 1) e de História (ANEXO 2) sem que tenham um caráter meramente normativo ou operacional. Isso esvaziaria a propensão crítica e formativa da disciplina.

A BNCC apresenta que despertar a autonomia de pensamento é um dos objetivos do ensino de História no Ensino Fundamental e que

a busca de autonomia também exige reconhecimento das bases da epistemologia da História, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula. (Brasil, 2017, p.400-401)

Na medida em que pensamos na variedade de fontes epistemológicas e na validação de registros orais como um dos componentes para a construção da memória coletiva, trazemos a perspectiva decolonial para a implementação da Base. Esse aspecto é crucial para a construção da noção de temporalidade, tão presente na disciplina, na qual os alunos aprendem que diversas fontes configuram o tempo histórico, com mudanças e permanências (patrimônios históricos materiais e imateriais), a partir de diferentes pontos de vista. Essa consciência desconstrói a ideia na qual o tempo muitas vezes era apresentado aos estudantes de forma linear e cronológica, focando apenas nas datas de grandes feitos ocidentais, além de estimular a reflexão discente sobre os fatos que são preservados ou apagados da história oficial.

Diante dos aspectos destacados nesse capítulo, temos nos Anos Iniciais oportunidades de conduzir o ensino de História de forma crítica quando não tratamos a diversidade de maneira superficial e ressignificamos lógicas homogeneizantes que foram naturalizadas ao longo do tempo. A adoção de uma perspectiva decolonial no exercício da docência viabiliza a amplitude curricular com práticas pedagógicas que incluem diferentes matrizes civilizatórias e narrativas contra hegemônicas. É justamente nesse contexto que a Lei 11645/08, que trata da obrigatoriedade da inclusão das histórias de cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, se configura como instrumento essencial para implementar essa mudança epistêmica no cotidiano escolar, questão que será aprofundada a seguir.

2. A LEI 11.645/08 E SUA APLICABILIDADE NA EDUCAÇÃO

2.1 Histórico e contexto da implementação da lei

Mais que reconhecer a diversidade da população, as leis 10639/03 e 11645/08, que tratam especificamente da inserção dessa temática na abordagem escolar, precisam dar voz às culturas subalternizadas desde o colonialismo. Ambas as legislações são resposta à necessidade de inclusão de uma perspectiva mais profunda e direta no currículo escolar, que historicamente negligenciava ou tratava de forma superficial aspectos fundamentais da identidade nacional. As diretrizes elaboradas a partir de cada normativa apontam os rumos para que a implementação legal aconteça de forma eficaz. Como o protagonismo indígena é o principal alicerce deste estudo, trataremos especificamente do detalhamento da lei 11645/08.

Essa normativa ampliou as diretrizes da Lei 10.639/03, que já estabelecia a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, para incluir também a história e a cultura indígena, portanto, discorrer sobre o contexto que originou sua elaboração envolve diretamente as prerrogativas que resultaram no marco legal de valorização afro-brasileira promulgado em 2003.

Nesse mesmo ano, antes da homologação da lei, houve a criação da Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (Seppir), que intensificou os debates e propostas de ações envolvendo a diversidade étnico-racial, também frutos do movimento negro existente no país. Este espaço político surgiu também como consequência do reconhecimento do Estado brasileiro, a nível internacional, quanto à existência do racismo e seu comprometimento para promoção de medidas para superação deste estigma na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas que ocorreu em Durban, África do Sul, em 2001. Atualmente, a Seppir faz parte do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos.

A Conferência de Durban não foi o primeiro movimento nacional de combate ao preconceito diante do mundo. Bem antes disso, em 1968, o Brasil ratificou a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1965.

No Brasil, o movimento negro precede e cria oportunidades para várias lutas decoloniais realizadas no país, tendo exercido um papel pioneiro e essencial na obtenção de espaços políticos e na batalha por direitos e reconhecimento. O movimento indígena, por sua

vez, apesar de ser mais recente em termos de articulação política institucional, se inspira e fortalece nas vivências da população negra, unindo-se ao combate contra a colonialidade e a marginalização. Coletivamente, essas ações têm ajudado a expandir a discussão sobre diversidade, território, memória e justiça social, evidenciando a multiplicidade de vozes que formam a sociedade brasileira

O movimento negro, especialmente no final do século XX, ganhou força com a organização de grupos e associações que lutaram contra o racismo e pela implementação de políticas afirmativas. Paralelamente, os movimentos indígenas no Brasil, como a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) e outras organizações, pressionaram o governo e a sociedade para o reconhecimento e valorização de suas culturas e histórias, se mobilizaram para garantir a demarcação de suas terras e trazer para o debate público seus desafios contemporâneos, para além do respeito às suas especificidades e a preservação de seus direitos ancestrais.

Fato é que os movimentos de valorização afro-brasileira não caminhavam sozinhos para sanção da lei 10639. Já havia em 2003 pressões indígenas para inclusão e articulação política. Todavia, justamente pelo grau reduzido de organização e conseqüentemente de pressão política, a ausência dos povos originários foi mantida na redação legal e, no mesmo ano, transformada em projeto de lei (PL) para reparação história e cultural. O PL nº 433 foi o texto prévio que originou a lei 11645 aprovada posteriormente:

A sociedade saudou, recentemente, a sanção presidencial à lei que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficial e particular. Referida lei foi criticada, no entanto, pela comunidade indígena, que não foi contemplada com a previsão de disciplinas para os alunos conhecerem a realidade indígena do País. (Brasil, 2003, p.2)

O trecho evidencia que houve certa sensibilidade parlamentar com tal preocupação mediante a importância do tema. Isso também vem a confirmar que não houve um esquecimento deliberado da temática indígena na formulação da lei 10639/03, mas um recorte estratégico das demandas do movimento negro, na busca por respostas urgentes às violências históricas vividas.

Efetivamente, a criação do projeto de lei corroborou com a necessidade de ampliar a abrangência da referida normativa. Fortalecido com os movimentos e intelectuais indígenas, o projeto ganhou força com o passar dos anos seguintes, afinal, como já destacado anteriormente, a justificativa para a demanda legal também residia nos resquícios coloniais

presentes no ensino. Como aponta Gersem Baniwa (2019) – ou Gersem dos Santos Luciano – antropólogo indígena,

a escola foi sendo conhecida e imposta como um imperativo necessário e imprescindível para a existência, sobrevivência e desenvolvimento das sociedades humanas. Foi assim que a escola se tornou o instrumento mais poderoso e eficaz da longa e trágica história da colonização ocidental europeia e da colonialidade ainda vigente em nossos dias. (Baniwa, 2019 p.60)

Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e representar um dos movimentos de suplantação do racismo, essas normativas associadas a abordagem da diversidade étnico-racial na escola também dialogam com a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990) uma vez que reforçam a promoção da igualdade racial, proteção de manifestações culturais e, de certa forma, estimulam o acesso e permanência na educação.

Vale destacar ainda que, as orientações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER), instituídas em 2004 como aparato complementar da lei 10639/03, transformaram-se em instrumentos pedagógicos e políticos que incitaram a valorização da história e cultura afro-brasileira no currículo, sendo, portanto mais um estímulo à implementação efetiva da temática racial nas escolas.

Politicamente, é um artefato legal que representa um movimento mais amplo de políticas afirmativas e reparatórias, voltadas para a promoção da igualdade racial e a redução dos abismos sociais. Afinal, historicamente, a ausência da legalidade, levou assuntos de extrema relevância a serem tratados de forma superficial no Brasil.

Quando acontece a criação de mecanismos legais como esse, que transcende a educação escolar indígena, direcionados ao ensino não-indígena, legitima a noção de que esses conhecimentos pertencem exclusivamente aos territórios originários, evidenciando seu valor educacional para toda a sociedade brasileira.

Diante disso, examinaremos entraves e oportunidades que surgem na implementação desta lei, enfatizando a elaboração do texto da política e de suas diretrizes operacionais elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) - Resolução CNE/CEB 14/2015. Ademais, buscamos aqui refletir sobre os obstáculos enfrentados pelos educadores e caminhos possíveis para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e representativo. A análise será conduzida à luz das perspectivas decoloniais, que fornecem um alicerce válido para desafiar as hierarquias étnicas presentes nos conteúdos escolares.

2.2 Avanços e desafios presentes na execução legal

Primeiramente, antes de trazer outras reflexões a respeito do texto da lei, é importante refletir sobre a viabilidade de acesso público. Notoriamente, a internet possibilitou um aumento ao volume de informações e tornou-se um dos principais meios de acesso e pesquisa mundiais. Contudo, se considerarmos que cada indivíduo possui condições de vida diversas, reconhecemos que ainda não há conectividade garantida a toda população, logo, apenas o acesso virtual não garante a acessibilidade de todos.

De forma mais clara, essa acessibilidade também diz respeito à disponibilidade do texto da lei para todos os interessados. Embora o texto esteja disponível online e em publicações oficiais, pode não ser amplamente divulgado entre a comunidade escolar, incluindo professores, alunos e pais. A falta de divulgação na mídia, redes sociais e/ou materiais impressos e explicativos que aproximam o conteúdo da lei ao público escolar pode limitar o entendimento e a implementação eficaz da legislação.

O texto da normativa é curto e de fácil compreensão, mesmo apresentando linguagem jurídica. A menção direta dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas evidencia os grupos de interesse e de amparo legal. Não há dúvidas de que o foco são as instituições de ensino, logo, os estudantes, professores e gestores de escolas públicas e privadas são os principais destinatários da lei.

Obviamente, existem normativas anteriores que citam e reconhecem a pluralidade étnica do país, porém, ainda existe a contínua preocupação relacionada ao reducionismo retórico, já que a Lei 11645/08 torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, porém não prevê, em seu texto, a obrigatoriedade nos estabelecimentos dedicados à educação infantil e de ensino superior, o que gera receios, principalmente para os cursos de formação de professores (licenciaturas).

Buscando respostas para essa e demais questões que envolvem a implementação da lei, merecem apreciação as Diretrizes Operacionais, resultantes de um estudo feito pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Essas diretrizes, homologadas sete anos após a aprovação da Lei 11645/08, são resultado da participação do CNE em diferentes fóruns de educação e de consultas a professores e gestores sobre o desenvolvimento de ações referentes a diversidade étnica a partir da validação legal. Esse lapso de tempo representa um atraso burocrático que identifica a lentidão dentre as prioridades políticas, além dos debates ideológicos que ocorreram durante a elaboração do texto até a sua regulamentação.

De acordo com o documento, houve ações do Ministério da Educação (MEC) no que se refere ao oferecimento de cursos de formação continuada para aperfeiçoamento docente e à distribuição de livros didáticos para a Educação Básica. Ambos os atos seriam dedicados a consolidação dos propósitos envolvidos nas leis 10639/03 e 11645/08 para que os profissionais pudessem disseminar o potencial criativo e transformador da diversidade, para além da superação dos preconceitos que existem relacionados aos sujeitos subalternizados.

Com a formação continuada, o MEC busca suprir uma lacuna na formação inicial dos docentes e atualizá-los sobre a contemporaneidade dos povos indígenas. Já as orientações para a aquisição de livros didáticos estão voltadas para o enfrentamento das diferentes formas de discriminação e preconceito. De modo resumido, pode-se dizer que o MEC orienta para que os livros didáticos não veiculem preconceitos, estereótipos ou qualquer outra forma de discriminação; que abordem temas relacionados às questões da identidade e das diferenças, bem como reconheçam a contemporaneidade dos povos indígenas, tornando esses livros ferramentas importantes na formação contínua dos professores, desenvolvendo também nos estudantes uma consciência reflexiva crítica a respeito de sua própria sociedade e história, bem como dos grupos que as constituem. (Brasil, 2015, p.5)

Em uma primeira análise, cabe destacar que tão importante quanto à exigência do pluralismo presente nos currículos escolares, também seria fundamental a menção explícita do ensino superior na redação da lei, de modo a incluir as determinações nas instituições voltadas para preparo profissional, buscando orientar os educadores para efetivação legal consciente:

É importante destacar que o sancionamento da lei não implica, necessariamente, na sua aplicação ou mesmo em sua adequada aplicação. Sem uma formação docente apropriada e sem uma práxis decolonial de ensino, as histórias, literaturas e sabedorias. Indígenas podem chegar às salas de aula recolonizadas, minorizadas e estrangeirizadas uma vez mais. Partindo de uma perspectiva epistemológica Sul-Sul, o processo contínuo de formação docente precisa ter seu currículo constantemente questionado, ampliado e atualizado, de maneira a quebrar a monocultura do pensar eurocentrado que minoriza, se apropria e/ou silencia saberes não-ocidentais/não-ocidentalizados. (SANT'ANNA & COSTA, 2023. p. 66-67)

As autoras trazem apontamentos que indicam a importância de pensar as atitudes formativas baseados no diálogo entre os saberes produzidos nos países do Sul-Global, nações que foram colonizadas e ainda enfrentam os resquícios que a colonialidade impõe. Mesmo com orientações para oferta de cursos mencionadas nas diretrizes, há uma lacuna normativa para o trato como obrigatoriedade de uma formação inicial docente mais robusta com os fundamentos históricos, culturais e epistemológicos dos povos indígenas e afro-brasileiros, o que compromete a aplicação efetiva.

Nessa mesma lógica, a ausência da Educação Infantil nos termos legais denuncia outra limitação significativa diante do papel crucial que esse segmento tem na formação das

primeiras noções de pertencimento, respeito e relacionamento com o outro. Ao não contemplar essa etapa de forma evidente, a legislação acaba contribuindo para a manutenção de práticas estereotipadas que reproduzem invisibilidade desses sujeitos históricos. Ademais, sugestões para essa etapa escolar não aparecem nas diretrizes publicadas em 2015, o que evidencia um silenciamento nas políticas públicas voltadas para o cuidado com as primeiras percepções infantis das relações étnico raciais, como se os indivíduos não tivessem vivências plurais antes da fase de alfabetização.

De modo geral, o que temos dentre os apontamentos levantados pelas diretrizes, é a necessidade de “(...) repensar os processos relativos à formação de estudantes e de professores dessa temática diante de uma concepção mais alargada de cidadania, dada pelo reconhecimento da participação dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira(...)” (BRASIL, 2015, p.2), o que deixa subentendido o trato da diversidade para além da abordagem folclórica e as inadequações metodológicas ao abordar o tema de forma isolada e simplória.

Mesmo tendo direcionamento educacional específico, é importante acrescentar que as Diretrizes Operacionais destacam que a sociedade como um todo ganha com o acesso às diferentes tradições e culturas para superação da intolerância e discriminação racial. Elas reafirmam que a lei se mostra uma oportunidade de disseminação cultural e do exercício da democracia e enaltece a escola como espaço de alto potencial formativo para esse fim:

A inclusão da temática da história e da cultura indígenas nos currículos objetiva promover a formação de cidadãos atuantes e conscientes do caráter pluriétnico da sociedade brasileira, contribuindo para o fortalecimento de relações interétnicas positivas entre os diferentes grupos étnicos e raciais e a convivência democrática, marcada por conhecimento mútuo, aceitação de diferenças e diálogo entre as culturas. Efetivamente, o acolhimento da diferença cultural pela escola contribui decisivamente para a construção de um pacto social mais democrático, igualitário e fraterno, promovendo a tolerância como sinônimo de respeito, aceitação e apreço pela riqueza e diversidade das culturas humanas. (Brasil, 2015, p.8)

Ao longo do texto, as orientações indicam a responsabilidade dos Conselhos de Educação, das diferentes esferas do sistema de ensino, em elaborar normativas que orientem a reorganização das propostas curriculares das escolas e instituições de formação docente. Dessa forma, mesmo sendo a Lei 11645/08 uma atualização da LDB, uma legislação de amplitude maior, não estão descritas, na legislação federal, as determinações para o adequado preparo profissional, deixando a cargo dos estados e municípios a sugestão destes princípios. Em um país de dimensões continentais como o nosso, é preciso pensar nas diferentes formas

que a diversidade se faz presente em cada região e a respectiva dedicação de cada conselho ao enxergar os caminhos para essa valorização étnica.

Outro risco é o pouco compromisso político diante da lei: atrelar a eficácia legal aos empenhos governamentais, pode levar a manutenção das discrepâncias já existentes e sua abordagem rasa. A variedade de assuntos que englobam as culturas negra e indígena brasileira e quais os critérios para definição dessas abordagens são alguns dos questionamentos que precisam ser feitos quando há, de fato, a inclusão da diversidade de forma significativa nos planejamentos pedagógicos.

Como já mencionado nas palavras iniciais da pesquisa, antes de considerarmos esses apontamentos incentivados pela lei, nossos currículos tendiam a enfatizar apenas as histórias das elites políticas e econômicas, como os grandes latifundiários, industriais e políticos de destaque. Por décadas, normalizamos a visão da colonização como único processo civilizatório, sendo esta apresentada como um esforço benevolente dos europeus para trazer ordem, progresso, e cristianismo aos "povos selvagens" e "atrasados" do mundo. Ao colocarmos a lei em prática, motivamos a compreensão de que essa narrativa ignora as violências, explorações, e destruições culturais causadas pela colonização.

A Base Nacional Comum Curricular, como documento que orienta os objetivos de aprendizagem dos estudantes na educação básica, traz orientações que refletem a Lei 11645/08, principalmente nos componentes curriculares de História e Geografia, mas também sugere ampliações em outras áreas do conhecimento.

Dentre as prerrogativas, a BNCC cita a importância de ensinar sobre a resistência dos povos indígenas e afro-brasileiros, a escravidão, os movimentos de libertação, e as contribuições culturais, sociais e econômicas dessas comunidades. Todavia, apresenta menções muitas vezes genéricas e não fornecem procedimentos detalhados sobre como implementar esses conteúdos de forma prática e eficaz. A falta de especificidade pode resultar em uma aplicação legal inconsistente.

Vale mencionar ainda que, a disponibilidade e qualidade dos materiais didáticos que abordam a história e cultura afro-brasileira e indígena são variáveis. Embora alguns avanços tenham sido feitos, ainda há uma escassez de recursos que representem de maneira autêntica e abrangente as contribuições dessas comunidades. Isso pode limitar a abordagem docente desses conteúdos.

Outro limite significativo é a falta de mecanismos robustos de monitoramento e avaliação para garantir que as diretrizes da BNCC relacionadas à Lei 11645/08 sejam

efetivamente implementadas. Sem um acompanhamento contínuo, é difícil identificar lacunas e áreas que necessitam de melhorias.

Um aspecto positivo que merece destaque envolve o protagonismo das narrativas indígenas, enfatizado nas diretrizes para operacionalizar o cumprimento legislativo:

Uma de suas demandas [do movimento indígena] é a de que os próprios indígenas assumam o protagonismo de falar sobre suas histórias e culturas. Nesse sentido, os sistemas de ensino devem fomentar a publicação de materiais didáticos e pedagógicos sobre a temática de autores indígenas, bem como criar possibilidades, como a que prevê a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de contar com a presença das lideranças indígenas (pajés, xamãs, sábios, intelectuais em geral) nas instituições de Educação Básica como formadores, palestrantes e conferencistas, dentre outras formas de reconhecimento de saberes e conhecimentos indígenas. (Brasil, 2015, p.7)

Esse enfoque valoriza os indígenas não apenas como objetos de estudo, mas como sujeitos históricos, abrindo espaço para o reconhecimento de epistemologias outras que contribuem para a formação dos estudantes. Trazer os sujeitos indígenas para dentro da escola reconfigura as relações de poder e legitimidade do saber, fundamentalmente quando esses sujeitos são convidados a tratar de questões de impacto coletivo como sustentabilidade, energia, economia e futuro, ampliando as visões de mundo da comunidade escolar.

2.3 O papel da legislação na construção de uma educação decolonial

Sem dúvidas, temos na referida lei uma oportunidade de desconstruir a matriz colonial enraizada no sistema educacional brasileiro. Contudo, a eficácia dessa iniciativa depende da capacidade de questionar e reformular as estruturas de poder que ainda privilegiam o conhecimento eurocêntrico. As raízes desse privilégio reproduzem o que Quijano (2005) descreve como a hierarquização das relações sociais com base na raça, cultura e conhecimento. Dissolver saberes hierarquizados exige uma revisão curricular importante que vai para além da inclusão de novos conteúdos e inclui a mudança de percepções racializadas entranhadas na sociedade.

Sabendo que uma educação com base em perspectivas decoloniais não se constrói apenas com boas intenções pedagógicas, a legislação é um marco normativo que endossa o enfrentamento das desigualdades, criando novas possibilidades para o pensar e o fazer docente, gerando, inclusive, a obrigatoriedade da produção de material didático relativo ao tema, bem como sua inclusão nos livros didáticos.

Leis como essa são avanços significativos para sustentar práticas educativas que resgatem o processo histórico de miscigenação cultural do Brasil, validando as experiências diaspóricas, de resistência e resiliência das populações africanas e indígenas contra a opressão colonial e racista. Nos termos da lei, esse aspecto aparece subentendido no trecho “(...) a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.” (Brasil, 2008).

Porém, mais do que ressaltar suas contribuições, é crucial que se examine práticas cotidianas e mentalidades associadas à representação social estereotipada dos negros e indígenas na mídia, nos livros didáticos e paradidáticos, por exemplo. Ainda em referência ao trecho legal destacado, vale refletir se o uso do termo “índio” no texto da normativa reflete uma referência colonial antes construída e se ainda cabe seu uso, fundamentalmente nas produções de políticas públicas.

Passados alguns anos da implementação legal, e tantos séculos após o negligenciamento da cultura indígena, o caminho para reparação e inserção curricular ainda é grande. O indígena Gersom Baniwa, autor de diferentes obras que abarcam as cosmovisões originárias, em entrevista dada a professora Maria Aparecida Bergamaschi em 2012 (publicada em 2013), reconhece o potencial da instituição escolar, mas afirma que é preciso desconstruir estereótipos que existem no senso comum coletivo:

A escola é a instituição e o lugar privilegiado e estratégico para reduzir ou eliminar a intolerância, o preconceito, a discriminação e o racismo entre pessoas e povos. A Lei 11.645 é, portanto, uma excelente oportunidade e possibilidade para isso. Agora, nós temos alguns desafios. Embora seja um instrumento importante, nós não estávamos preparados para isso porque veio um pouco cedo, do ponto de vista da construção mental, do imaginário. (Bergamaschi, 2013, p.141-142)

Isso quer dizer que, obviamente, a batalha pelo reconhecimento dos saberes indígenas como também legítimos nos livros e atividades escolares requer a destruição do monopólio epistêmico da cultura ocidental. Mais do que isso: requer dar vida contemporânea e contextualizada a esse sujeito descendente de um tempo que antecede o pré-colonialismo brasileiro, tirando-o de um lugar cristalizado e distante. Baniwa, na mesma oportunidade, traz outra consideração relevante:

Temos grandes desafios: primeiro, não temos materiais didáticos educativos! E me parece que é difícil produzir material didático para atender essa orientação normativa, pela própria complexidade que é. Veja: nós estamos falando de informações, de conhecimentos sobre os índios, para não índios. Então, o primeiro desafio é como os povos indígenas vão se apropriar dessa ferramenta para divulgar

seus conhecimentos, seus valores, suas culturas e tradições. (...) A primeira pergunta é: “O que os povos indígenas querem que os não índios saibam deles?”. (...) São os índios que devem definir o que querem e como querem ser conhecidos pela sociedade nacional. (Bergamaschi, 2013, p.142)

A preocupação do antropólogo indígena propõe a redefinição do lugar dos povos originários, centralizando suas vozes no processo educativo. São ponderações que confirmam a perspectiva decolonial como proposta para que a lei encontre êxito na formação dos estudantes e na superação do racismo estrutural e epistêmico. Ao afirmar que os próprios indígenas devem decidir os conteúdos e a maneira como desejam ser representados, Baniwa reivindica o direito à autodeterminação, aspecto fundamental também defendido por Walsh (2009) ao sugerir que os saberes marginalizados não somente sejam incorporados no currículo, mas que também questionem, desestabilizem e reconfiguram os pilares coloniais da educação.

Resgatando, ainda, a reflexão acerca do uso do termo “índio”, desta vez feito por um dos seus representantes, é primordial trazer o contexto estratégico para uma comunicação consciente. Muitos indígenas ainda se utilizam do termo como recurso, considerando seu amplo reconhecimento social no país, funcionando como uma chave de leitura compreendida fora das comunidades originárias. Embora o termo de invenção colonial seja hoje genérico e reducionista, ainda se apresenta como referência comum, compreendida por grande parte da população.

De qualquer forma, reinvocamos o risco da manutenção de seu uso, ainda que de forma proposital e “bem-intencionada”, sob risco de minimizarmos seu poder de apagamento da diversidade étnica indígena, fortalecidas nos argumentos de Munduruku (2016) que enfatiza:

Talvez a mais importante seja rever o conceito do “índio” que está introjetado no coração do brasileiro. As escolas e seus profissionais precisam fazer uma leitura crítica sobre como estão lidando com este conceito e, quem sabe, passar a tratar o tema com a dignidade que merece. Precisa começar a se dar conta que esta palavra traz consigo um fardo muito grande e pesado, pois se trata de um apelido aplicado aos habitantes dessa terra. Pensar que a palavra é um engano tão grande quanto considerar que estes grupos humanos podem ser reduzidos a ela. Não podem. (Munduruku, 2016, p.19-20)

Com base nessas prerrogativas e nos autores utilizados como referências, esta pesquisa enuncia os povos nativos, indígenas, ou ainda, povos originários, entendendo serem esses os termos que melhor representam suas histórias e demandas. Entendemos que, justamente pela abordagem decolonial proposta no estudo, faz-se inevitável a problematização do termo índio, bem como a apresentação dos motivos que justificam seu forçoso desuso.

Retomaremos no próximo capítulo as considerações acerca do protagonismo indígena na produção do conhecimento e o papel que suas narrativas podem assumir na apresentação da história nacional e de diferentes formas de ser e estar no mundo.

3. NARRATIVAS INDÍGENAS E O RESGATE DA MEMÓRIA SILENCIADA

3.1 A Voz dos Povos Originários: Memória, Identidade e Currículo

Ao tratar esses três aspectos e como se inter-relacionam, precisamos pensar sobre o que o reducionismo do termo índio nos ocultou em termos culturais e identitários, afinal, o sujeito indígena que a criança imagina está diretamente relacionado com a forma como a escola não-indígena endossa ou não essa homogeneização e esta imagem.

O uso do termo genérico, fruto da lógica colonial, apagou centenas de etnias e as reduziu a uma única representação estática. Assim, Ticunas, Pataxós, Mundurucus, Xavantes e tantos outros foram invisibilizados, mas ainda resistem, sobrevivem e buscam combater tamanho apagamento. Para além da anulação da alteridade indígena, essa simplificação foi ferramenta política e ideológica da colonização e se manteve durante os séculos, nos afastando das verdadeiras raízes do continente.

Eliane Potiguara, importante autora indígena, denuncia que esse enquadramento generalista impôs uma identidade forçada que por muito tempo negou a auto identificação desses povos. Uma distorção que os condiciona a vestirem uma espécie de “máscara” exigida pela sociedade, escondendo sua verdadeira identidade para subsistir em um mundo que ainda teima em vê-los como vestígios do passado.

Infelizmente, essa visão se mantém na educação, na mídia e nas políticas públicas, onde os povos nativos são reconhecidos apenas quando atendem ao ideal romântico e folclórico criado no imaginário nacional. Grande parte das suas lutas noticiadas pela imprensa não geram mobilização populacional, pois a maioria dos brasileiros desassocia essas demandas da urgência social coletiva. Potiguara (2018) evidencia essa questão no seguinte trecho:

(...) Que faço com a minha cara de índia? / E meus espíritos / E minha força / E meu Tupã / E meus círculos? / Que faço com a minha cara de índia? / E meu Toré / E meu sagrado / E meus “cabocos” / E minha Terra? / Brasil, o que faço com a minha cara de índia? / Não sou violência / Ou estupro / Eu sou história / Eu sou cunhã / Barriga brasileira / Ventre sagrado / Povo brasileiro (...) (POTIGUARA, 2018, p. 32)

Vemos que a autora, em um dos seus poemas na obra *Metade Cara, Metade Máscara*, traz questionamentos que indicam uma certa solidão. Apesar de sua força conjunta, a voz de Eliane se levanta como um desabafo isolado frente a um Brasil que continua a negar e

estigmatizar as comunidades indígenas. É como se a escritora estivesse sozinha em meio a uma massa indiferente à sua dor ou resistência, denunciando seu sentimento de abandono.

Ademais, ao declarar “Eu sou história / Eu sou cunhã / Barriga brasileira / Ventre sagrado”, Potiguara reivindica a posição central da mulher indígena na construção do Brasil, desafiando as narrativas oficiais que ocultam esse protagonismo. Ela se registra como essência do povo brasileiro, não como figura marginal, mas como origem e núcleo.

Conforme mencionado no capítulo anterior, observamos também que o termo “índia” não é excluído do discurso indígena, mas o nativo dele se apropria para criar uma unidade, ainda que apenas para os olhos ocidentais, que indique uma representação da distinção (branco/índio) e uma intenção política de oposição à dominação colonial.

Ao citar “meus espíritos”, “meu Tupã”, “meus círculos”, “meu Toré”, “meu sagrado”, a autora reitera uma identidade cósmica que vai além do corpo físico e pessoal. Esses componentes evocam uma percepção cósmica em que o sagrado, o espaço e as conexões comunitárias se entrelaçam. Diferente da lógica do indivíduo moderno ocidental, a “face indígena” mencionada está repleta de ancestralidade, espiritualidade e territorialidade — aspectos que ligam o sujeito ao coletivo, à terra e ao tempo cíclico das comunidades originárias.

O poema de Potiguara revela a falta de compromisso da sociedade brasileira com as questões indígenas. Embora a autora busque reconhecimento, a sociedade continua indiferente, desinteressada nas batalhas por território, por memória e por dignidade. Mas, é nesse silêncio social que a sua poesia se torna ainda mais necessária — ela persiste, grita e mostra o que a colonialidade buscou silenciar: que a identidade indígena é união, lembrança e base — e que seu desaparecimento é, igualmente, o empobrecimento da nossa própria identidade nacional.

Também por isso, a escola, imbuída dessa ideia de pertencimento cultural, tem seu compromisso com o resgate e valorização indígena. Não à toa a ideia de máscara social contida no título do livro de Potiguara dialoga com a obra *Pele Negra, Máscaras Brancas* de Fanon (2008) aqui anteriormente citada, ao dimensionar o exercício da colonialidade do ser impregnada na sociedade pós-colonial.

Em ambas as obras, a máscara não se limita a ser um enfeite ou uma metáfora superficial: ela representa um processo de recusa e ocultação da identidade verdadeira, exigido por um sistema que demanda do sujeito colonizado a adaptação a padrões culturais, estéticos e comportamentais impostos. Fanon (2008), ao abordar a vivência do negro colonizado que almeja reconhecimento em uma sociedade branca, revela como esse indivíduo

deve adotar a "máscara branca" para ser aceito, incorporando o racismo e desconsiderando a própria subjetividade. Da mesma maneira, Potiguara (2018) denuncia a invisibilização da identidade indígena, ressaltando que os povos nativos também são compelidos a esconder sua ancestralidade, espiritualidade e cultura para se conformarem a um modelo de brasilidade que os estigmatiza.

Em outro trecho do mesmo livro, a autora evidencia esses aspectos ao questionar

Quais as rasteiras que devemos dar no neocolonizador, no opressor político - cultural para despertarmos a força interior e transformá-la em sabedoria e arma para o crescimento da humanidade e de melhor qualidade de vida? Como purificar a persona que existe em nós, com tantos vícios impostos pelo sistema político e econômico que nos discrimina, nos oprime, nos mata e torna a nossa autoestima deplorável, fazendo com que aceitemos, pacíficas, durante séculos, a violência, seja física, psicológica, sexual, mental e até espiritual! (Potiguara, 2018, p.89)

Ao ilustrar com precisão a tensão que existe entre ser autêntica e ser reconhecida, a autora traz ainda outro ponto de convergência com as obras de Fanon, uma vez que expõe a dimensão psicológica do processo de colonização. No livro *Condenados da Terra* (2022), o autor francês analisa os impactos profundos que o colonialismo gera na mente do indivíduo negro, como sensações de inferioridade, alienação e desintegração. Potiguara (2018), da mesma forma, manifesta uma angústia existencial e coletiva que resulta dessa mesma lógica de exclusão e negação, intensificada pela solidão de um pertencimento não validado. A autora traz em sua obra, poemas e manifestos que clamam por reconhecimento, enfatizando que essa opressão é não apenas material, mas também simbólica e emocional.

A essa altura, percebemos que as lideranças indígenas, algumas delas destacadas nessa pesquisa, estão a certo tempo dando voz e escrita às urgências de seus povos e reforçando que a cultura originária transcende a comunicação oral, expandindo seus lugares de fala nos últimos anos no país. Mas, se há lugar de fala para esses líderes, por que eles ainda alegam silenciamento em suas obras e pronunciamentos?

Primeiramente, é fundamental compreender a concepção sobre lugar de fala que é, brilhantemente, esclarecido por Ribeiro (2017):

(...) todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de lócus social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados.

Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experimentar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão

experenciar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos. (Ribeiro, 2017, p. 47)

Essa ideia enriquece consideravelmente a análise do debate identitário, ao movê-lo de uma perspectiva apenas individual para uma esfera estrutural: trata-se, fundamentalmente, de entender a posição social que detemos no mundo e como esta afeta nossas vivências, narrativas e oportunidades. Ao afirmar que todos têm um lugar de fala, a autora desafia a concepção de que somente grupos minorizados “falam de si”, evidenciando que os sujeitos hegemônicos também se expressam a partir de um lugar — frequentemente percebido como universal, neutro ou imparcial.

Nesse aspecto, Ribeiro (2017) ajuda a desconstruir a concepção de que a escola, o currículo ou o conhecimento científico atuam em um espaço neutro. Ao invés disso, essas estruturas também têm seus lugares de fala — geralmente associados à colonialidade do saber e ao eurocentrismo. Assim, ao refletirmos sobre a estrutura do currículo de História nos Anos Iniciais, por exemplo, é fundamental questionar de que perspectiva esse currículo emerge? E, além disso, quais vozes ele exclui, desconsidera ou inferioriza?

Grada Kilomba (2019) também fornece uma chave essencial para tratar essa questão ao enfatizar que não é suficiente assegurar lugares de fala sem que existam também espaços genuínos de escuta. Esse destaque altera a ênfase da mera declaração para a esfera política e emocional da escuta: quem se mostra aberto a ouvir o que os corpos que historicamente foram silenciados têm a comunicar?

O ato de falar é como uma negociação entre quem fala e quem escuta, isto é, entre falantes e suas/seus interlocutoras/es (Castro Varela e Dhawan, 2003). Ouvir é, nesse sentido, o ato de autorização em direção à/ao falante. Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida. Nessa dialética, aquelas/es que são ouvidas/os são também aquelas/es que "pertencem". E aquelas/es que não são ouvidas/os se tornam aquelas/es que "não pertencem". A máscara recria esse projeto de silenciamento e controla a possibilidade de que colonizadas/os possam um dia ser ouvidas/os e, conseqüentemente, possam pertencer. (Kilomba, 2019, p.42-43)

Kilomba (2019) enfatiza que, mesmo quando o indivíduo subalternizado se expressa, sua fala muitas vezes não é validada. São escutas seletivas nas estruturas dominantes, que aceitam apenas determinados relatos quando estes não colocam em risco o status quo, sendo, portanto, a escuta um ato político, uma decisão ética de descolonizar as interações e possibilitar que as experiências silenciadas sejam vistas como conhecimento. De forma semelhante, Viera (2021a) nos propõe um espaço de escuta como lugar de semeadura, que reivindica não só o direito de falar mas, sobretudo, o direito à existência epistêmica plena:

Espaço de escuta marca o espaço onde essa voz que se projeta encontra audiência, escuta, espaço para semeadura de pensamentos. Precisamos de espaços de escuta para proliferar os lugares de fala. O pensamento do “dar voz” é colonizador, reafirmando um conceito de subalternidade dos Povos Originários – e de outros grupos considerados marginalizados no sistema-mundo hegemônico –, que precisariam que alguém lhes dessem voz e os tirassem do silêncio e de uma suposta incapacidade de produzir conhecimento em que se encontrariam. Esse tipo de ideação, onde nossa capacidade intelectual é inexistente, ainda persiste. Ainda se acredita que nossa intelectualidade seja baseada no que o pensamento ocidental compreende como superstições, credice ou espiritualidade deslocada de racionalidade, que nossa intelectualidade faz sentido quase como acaso e não como propósito. (Vieira, 2021a, p.9)

Vieira (2021a), descendente indígena Xokó em retomada, nos instiga a reverter a lógica colonial de “ceder da voz” — uma ação que, com aparentes boas intenções, reforça a crença de que os grupos marginalizados carecem de capacidade discursiva e intelectual. Essa alegada concessão, como observa a autora, mantém o mito de que os Povos Originários necessitam ser “trazidos à fala” por intervenções externas, desconsiderando que esse silêncio é, na realidade, imposto por estruturas de poder que deslegitimam suas formas autênticas de conhecer e expressar o mundo. Assim, estabelecer ambientes de escuta é fundamental não apenas para que essas vozes apareçam, mas para que recebam eco e valorização.

É justamente por isso que é tão importante que sujeitos indígenas ocupem, cada vez mais, espaços políticos, buscando garantir a materialização e ampliação do direito à palavra e à escuta ao passo que exercem a representatividade da diversidade étnica nas estruturas do Estado. Quando essas lideranças assumem lugares decisórios, contestam que o outro falem por eles e interprete suas realidades e necessidades, passando a levar à esfera pública pautas historicamente ocultadas, sublinhando a relevância dos espaços institucionais como locais de disputa e visibilidade. Sob essa ótica, a representação indígena pode deslocar o centro do poder discursivo, sendo, simultaneamente, um ato de resistência e uma estratégia de reexistência, pois assegura que os próprios povos sejam protagonistas e agentes das decisões que afetam suas vidas coletivas.

Nesse contexto, Kilomba (2019), Vieira (2021a) e Potiguara (2018) promovem a ideia de que o lugar de fala é insuficiente se não houver uma escuta — e que essa escuta não é passiva, mas demanda movimento e desconstrução por parte de quem se propõe a ouvir. Para que os povos colonizados abandonem suas máscaras, é necessário que o espaço social esteja receptivo à escuta da dor, da memória, da resistência e da verdade que esses corpos trazem consigo.

Espaços de escuta precisam ser criados porque nossas vozes têm valor, tal como nossas epistemologias, nossos sistemas de conhecimento. O compromisso de dismantelar o sistema-mundo colonial deve ser universal e não apenas dos grupos historicamente oprimidos por ele e que lidam com as consequências-fatais –da colonialidade diariamente. Multiplicar espaços de escuta favorece uma análise ampla das opressões que escape às epistemologias civilizatórias coloniais e alimente os sistemas de conhecimento insurgentes (...) (Vieira, 2021a, p.14)

Mais uma vez, enunciamos ser a escola o espaço profícuo para que a palavra se realize como um ato de emancipação — como palavra que muda. Sem ouvir, a fala se transforma em eco, barulho, ou desabafo isolado. Ao ouvir, ela se torna metamorfose. A decolonização do ensino só ocorre quando descolonizamos o pensamento a partir da problematização dessa escuta e damos chance para buscar conhecimentos e recursos que não apenas validam nossos paradigmas, mas que evocam aquilo que historicamente rejeitamos.

Não se deve esquecer que, historicamente, o currículo escolar, como ferramenta normativa e simbólica, tem sido um dos principais meios de manutenção da colonialidade na medida em que coloca à margem conhecimentos indígenas, afro-brasileiros e quilombolas como meras curiosidades e adendos. É nesse processo que acontece o silenciamento de falas e a imposição de “máscaras” as quais os descendentes de culturas subalternizadas adotam na medida em que não veem suas identidades ratificadas nas salas de aula, sendo tratados como “outros”, diferença ou exceção.

A construção ou ajuste curricular parte do reconhecimento da existência dos múltiplos lugares de fala e também a partir da escuta, desconstruindo a noção de que o saber científico opera em neutralidade. Não basta termos leis que integrem “conteúdo indígena” ou “história afro-brasileira” se isso não for acompanhado da disposição de ouvir essas vozes em sua essência. Sem essa escuta autêntica, o que se transmite são interpretações desprovidas de profundidade, que não colocam em risco a base colonial do saber, apenas a disfarçam.

3.2 Entre o Reconhecimento e o Diálogo: Multiculturalismo e Interculturalidade em Perspectiva

Entendendo que a decolonização do ensino transcende o reconhecimento da existência de sujeitos culturalmente diversos na história nacional e nas salas de aula, passamos a pensar sobre as práticas ativas para uma educação comprometida com a equidade. Tais práticas precisam considerar premissas fundamentais: a contextualização no ensino e a promoção da justiça epistêmica.

A contextualização no ensino implica a importância de relacionar os conteúdos pedagógicos às realidades socioculturais dos alunos, reconhecendo suas identidades, territórios, memórias e modos de vida como válidas fontes de saber. Ivenicki (2018) sugere uma formação de professores de concepção multicultural crítica que dialogue com essas diferenças sem reduzi-las à exotização ou à mera inclusão superficial. Neste cenário, para que o ensino de História nos Anos Iniciais atenda seu objetivo de tornar os indivíduos críticos e atentos às desigualdades culturais e históricas, é necessário desfazer o currículo que funciona com uma lógica abstrata e desconectada das experiências reais dos povos indígenas, quilombolas e periféricos.

Esta visão implica que, mais do que apresentar conteúdos como verdades universais, trata-se de analisá-los como construções discursivas de grupos e identidades plurais, podendo ser ressignificados à luz dos saberes produzidos por outras identidades culturais, em permanente diálogo. Também, tal abordagem do conhecimento curricular poderia ser analisada à luz das articulações entre as identidades individuais, coletivas e institucionais, no horizonte da construção de instituições como organizações multiculturais, voltadas ao desafio a preconceitos e à valorização da diversidade, em todos os seus espaços-tempos. (Ivenicki, 2018, p.1159)

Nesse contexto, a formação de professores precisa incluir uma abordagem onde o saber é visto como diverso, localizado e conectado à variedade das experiências humanas, tornando esse profissional alguém capaz de identificar os vestígios da colonialidade nos discursos e nas práticas educativas — abrangendo aquelas que incluem decisões didáticas, representações históricas e enfoques culturais. Ele deve refletir: "Quem é meu aluno?" e "De que maneira esse conteúdo confirma ou quebra silêncios históricos?".

O educador antirracista é aquele que questiona o eurocentrismo do currículo, que reconhece as narrativas orais, os conhecimentos ancestrais, as recordações coletivas e a luta das comunidades historicamente excluídas. Ele compreende que lecionar História vai além de narrar o passado, mas envolve a contestação de significados a respeito dele. Isso significa, por exemplo, reconhecer os povos indígenas como protagonistas históricos atuais, ao invés de meras representações folclóricas; destacar a relevância dos negros na constituição do Brasil, e não somente sua escravidão.

A segunda premissa, a justiça epistêmica, está profundamente associada ao reconhecimento de que existem conhecimentos historicamente desprezados pelo projeto moderno-colonial. Boaventura de Sousa Santos (2007) nomeia como epistemicídio a erradicação sistemática dos saberes de grupos subalternizados em prol de uma ciência imperial e monocultural. Para combater essa injustiça, é fundamental não apenas integrar

autores e visões marginalizadas no currículo, mas também validar as diversas maneiras de criar e legitimar o conhecimento, mesmo quando diferente dos discursos científicos ocidentais.

Retomando as reflexões de Vieira (2021a), isto significa entender que o pensamento indígena — frequentemente minimizado a superstição pela perspectiva colonizadora — é um sistema intrincado de saber que vincula espiritualidade, ciência e ética em uma lógica singular. Escutá-los não é um gesto de caridade intelectual, mas uma responsabilidade política em prol da justiça cognitiva e dos diferentes modos de existir no mundo.

Sueli Carneiro (2005) contribui para tal discussão ao indicar que a criação do “outro” como não-ser — uma ação essencial no racismo estrutural — sustenta os parâmetros sociais e educacionais de exclusão. A instituição escolar, ao reproduzir valores e hierarquias, frequentemente ensina sob a lógica da neutralidade, quando, na realidade, está imersa em uma epistemologia que nega e torna invisível o outro. Descolonizar o pensamento implica, assim, desconstruir essa neutralidade ilusória e evidenciar as hierarquias de poder que atuam na escolha do que é ou não é visto como conhecimento escolar.

Assim, a mudança no ensino de História envolve a consideração dos conhecimentos comunitários, a valorização das tradições, a crítica à uniformização dos conteúdos e a receptividade a diferentes epistemologias. Contextualização e justiça epistêmica transcendem a teoria, sendo práticas educativas diárias que exigem do educador a reinvenção da escola como um local de reestruturação discursiva e expansão de perspectivas.

Esse posicionamento opõe-se diretamente à lógica neoliberal de diversidade presente na política contemporânea, a qual não devemos desconsiderar sua existência, que busca restringir a pluralidade cultural a uma abordagem de inclusão apenas formal e utilitária. Conforme nos adverte Walsh (2009), o neoliberalismo assimila discursos sobre diferenças e interculturalidade apenas de maneira superficial, despojado de sua força crítica e transformadora. Nessa visão, a diversidade é valorizada como ativo de mercado, como ferramenta para aumentar a competitividade ou reforçar uma imagem consciente, sem analisar os sistemas de poder que continuam gerando desigualdades e exclusões estruturais.

Em vez dessa versão funcional, a ideia de uma interculturalidade / multiculturalismo crítica (o) — postuladas por Walsh (2009) e Ivenicki (2018) — convoca a desconstruir as hierarquias epistêmicas e culturais que sustentam a colonialidade. Nesse contexto, o ensino não deve apenas “incluir” elementos culturais aos conteúdos convencionais, mas é necessário reformular a própria maneira de compreender o saber, confrontando os legados coloniais com

práticas educativas que proponham um tensionamento constante, um “in-surgir” (Walsh, 2009), que façam da escola um território de re-existência.

Diante dos fatos aqui expostos, fica evidente que o exercício da prática escolar decolonial também está conectado a maneira como as relações raciais e outras dimensões influenciam as vivências educativas e como o currículo, a linguagem, as representações e os silêncios sustentam hierarquias de valor. Um trabalho docente que reconhece os atravessamentos de raça, gênero, etnia, religião, classe e geração que os estudantes carregam de forma simultânea e indissociável, entende a diversidade não como uma categoria isolada.

A noção dessa complexidade é tratada por Ivenicki (2020) como pedagogias que reconhecem diferentes pertencimentos identitários, denominada pela autora como uma conduta multicultural híbrida e interseccional na qual

(...) passa-se a “desessencializar” a categoria identidade, o que, segundo esta perspectiva, poderia ajudar professores, futuros professores e alunos a compreenderem a relevância de se desafiar abordagens dicotômicas que acabam por congelar “eu” e o “outro”. Ao contrário, estas abordagens preconizam que a diferença deve ser entendida como ligada a processos de colonização que subestimam os saberes do “colonizado”. Tais processos, nessa visão, ainda seriam inerentes a nosso currículo e à própria formação de professores e, portanto, poderiam ser desafiados em perspectivas pedagógicas de experiências curriculares multiculturalmente orientadas, com sensibilidades críticas, pós-coloniais e decoloniais. (Ivenicki, 2020, p.41)

A forma como entendemos a construção da identidade também implica na forma como ensinamos. Entendê-la como múltipla e dinâmica afasta dicotomias como “eu × outro” ou “nós × eles”, que congelam as posições sociais e reforçam desigualdades. Assim, o processo de decolonizar o ensino perpassa pela consciência de que diferenças não são naturais ou neutras e precisam ser entendidas no contexto das relações de poder e das bases históricas que sustentam as assimetrias sociais, políticas e culturais.

Em uma escola que busca ser verdadeiramente democrática, o professor é também um estudante, aberto a reavaliar seus próprios papéis de fala e escuta, e a criar, junto aos alunos, uma nova maneira de existir no mundo. É como Ailton Krenak, escritor indígena, sabiamente descreve como “suspender o céu”, ampliando as possibilidades do pensar e do sentir, “é enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir” (Krenak, 2020, p. 32).

É nessa direção que seguimos para a próxima seção, focada na compreensão dos saberes originários como ferramentas decoloniais na educação, explorando como esses

saberes, fundamentados em práticas comunitárias e cosmologias específicas, podem questionar estruturas coloniais e estimular novas maneiras de ensinar e aprender.

3.3 Rompendo o Silenciamento: Saberes Originários como instrumentos decoloniais no ensino

Trazer para sala de aula diferentes perspectivas e estabelecer diálogos interculturais para debater sobre problemas recorrentes da sociedade moderna como conflitos territoriais ou crises climáticas são movimentos que precisam estar cada vez mais presentes na escola. Ampliar o olhar e validar cosmovisões indígenas não só retiram esses povos de um lugar de fantasia e inércia no passado brasileiro, como os fortalecem como fontes do saber para pensar soluções viáveis para o presente e o futuro.

Quando tratamos do ensino de história, precisamos fundamentalmente contextualizar que os indígenas só foram reconhecidos como sujeitos de direitos a partir da Constituição de 1988, marco que, embora tardio, abriu caminhos para o fortalecimento das lutas por reconhecimento, dignidade e valorização cultural. Desde então, esses povos propagam suas cosmovisões com maior alcance social, sempre desafiando a racionalidade ocidental e se tornando ferramentas educacionais para garantir amplitude epistemológica nos conteúdos trabalhados na escola.

É relevante trazer um dos principais aspectos defendidos por esses povos para a desconstrução de estereótipos, referente às suas habilidades comunicacionais, já que por séculos eram designados como ágrafos ou destituídos de formas próprias de registrar ou transmitir saberes. Vieira (2023), utilizando-se do plural para esclarecer multiplicidade, afirma que

as Literaturas Indígenas, por meio da escrita-desenho da memória, preenchem as lacunas da ruptura histórica provocada pelo colonialismo e perpetuadas pela colonialidade. Pelas Literaturas, reinscrevemos territórios, identidades e memórias, quebrando os silenciamentos forçados por mais de 500 anos de guerra colonial. As Literaturas Indígenas agem como ferramenta na decolonização de corpos e mentes, atuando na construção de mundos possíveis (...) (Vieira, 2023, p. 125)

Ao mencionar a “escrita-desenho da memória” a autora transcende os parâmetros e convenções da escrita alfabética e nos convida a pensar em outras formas de compreender significados. Sabemos, por exemplo, que o grafismo nos corpos indígenas apresenta intencionalidade comunicacional, uma vez que são referências de suas etnias e valores. Na

medida que entendemos a escrita como traços que formam letras e palavras com semelhante intenção, entendemos que as literaturas nativas carregam, não apenas nos livros, mas nos corpos, objetos, tecidos, cerâmicas e pinturas, forma uma linguagem complexa, repleta de significados e desconstruímos a ideia de agrafia.

Ao invés de atribuímos a falta de escrita, precisamos resgatar a imposição colonial de um único modelo de alfabetização – ocidental e alfabético – que deslegitimou outras maneiras de expressar e preservar conhecimentos. Ao serem integradas ao ambiente escolar, as narrativas indígenas exibem múltiplos formatos e provocam a necessidade de expandir a noção de letramento, validando a importância epistêmica de símbolos e grafismos também como formas autênticas de conhecimento.

Outro aspecto considerado um dos erros mais frequentes nas práticas educativas é limitar as narrativas indígenas à categoria de “mitos”, como se fossem apenas contos imaginários e sem conexão com a realidade. Tal atitude não só deslegitima a profundidade epistemológica desses conhecimentos, mas também fortalece a perspectiva colonial que menospreza a produção intelectual dos povos nativos, rotulando-a como superstição e descredenciando-a enquanto saber. De acordo com Munduruku (2014), as histórias indígenas representam maneiras de transmitir valores, cosmologias e modos de vida que guiam a convivência em grupo, interligando ética, espiritualidade e saber ecológico.

Expandindo as palavras do seu parente, Vieira (2021) nos convida a pensar em um reposicionamento literário da cultura indígena na medida em que

ao questionar a tradição e sua função, as literaturas Indígenas inscrevem no cânone – ocidental-euro/norte-americano – os silêncios forçados em anos de colonialidade e silenciamento brutais, onde suas culturas eram ditas selvagens e indignas das “belas letras”, e favorecem a criação de novas epistemes que repudiam as noções binomiais do pensar academicista eurocentrado. (Vieira, 2021, p.14)

Saindo do lugar de lendas, as contribuições ameríndias originárias se mostram instrumentos decoloniais para o ensino quando apresentam outras concepções diferentes da lógica extrativista e consumista que rege as sociedades capitalistas. Buscando também sustentar a desfolclorização desses povos associada a descolonização do conhecimento, traremos aqui algumas ideias, manifestadas pelos autores indígenas Ailton Krenak (2019; 2020; 2025), Daniel Munduruku (2009; 2012; 2014) e Vieira [Sant’Anna] (2021a; 2023) que, em suas obras e participações em congressos e eventos públicos, expressam outras abordagens interessantes para a prática docente.

Uma primeira contribuição, longe de ser uma grande novidade, se refere a rejeição de uma relação de exploração do homem com a natureza. Nas últimas décadas, estudos confirmam que as interações exploratórias e predatórias dos recursos naturais afetam de forma negativa seu equilíbrio e, mais do que isso, já comprometem o futuro da humanidade mediante a escassez de alimentos, de água potável e aumento da temperatura planetária. Enquanto isso, grande parte das escolas mantém uma lógica educativa que prepara crianças para um futuro de produtividade funcional, desigual e competitiva, apartada das urgências naturais, focando exclusivamente no sucesso individual, como se de modo algum pudessem ser afetadas.

Ailton Krenak, em sua participação na Bienal do Livro (Rio de Janeiro, 2025), mencionou que tratar os problemas ambientais como algo longínquo que nada abala nossa certeza de existência de futuro é o caminho mais rápido da humanidade se posicionar como uma das espécies sob risco de extinção. Isso porque não mudamos muitos dos nossos hábitos e comportamentos que impactam a vida hoje e das futuras gerações. Assumir o uso literal do termo urgência requer, na escola, também repensar o distanciamento gradativo da infância e o contato com a natureza. A medida em que crescem, as crianças têm cada vez menos experiências, dentro e fora da escola, que as aproximam do natural. De que forma, então, esperamos que nossos alunos interiorizem a consciência da importância do meio ambiente se não estimulamos essa conexão?

A verdade é que uma criança com sete, oito anos de idade já começa a ser treinada para ignorar o meio ambiente. É isolada em uma sala de aula para ser alfabetizada e vai sendo inculcada nela, desde cedo, a ideia de uma vida sanitária. (O que é muito contraditório, porque muitas crianças de comunidades urbanas não têm sequer acesso a saneamento básico, mas vão logo sendo ensinadas a ter nojo da terra). (...) É a formação, ao longo de décadas, de uma mentalidade em que uma criança não deve mexer na terra para não sujar as mãos. (...) Pois para mim isso está diretamente ligado com essa forma de ver o mundo como um almoxarifado e está no cerne da crise ambiental que estamos enfrentando hoje. (Krenak, 2022, p.109-110).

A partir disso e considerando a cultura indígena que não dissocia o ser humano do espaço em que vive, precisamos pensar em outras formas de fazer escola, desemparedando (Tiriba & Profice, 2023) as crianças para oportunizar momentos de aprendizagem ao ar livre e de sentimento de pertença ao meio ambiente, para que cada vez mais elas internalizem as etapas do processo que envolve a disponibilidade dos produtos nas prateleiras do mercado, da relevância do consumo consciente, do excesso de lixo produzido, sendo participante ativa do seu processo de aprendizagem e exercendo o seu direito de viver a infância, sem a pressa de ser formatada como se fosse um ser incompleto ou inferior aos adultos que as cercam.

Essa é uma outra contribuição indígena relevante e envolve a forma como vemos a criança. Na cultura ocidental, temos a tendência de enxergá-la a partir daquilo que lhe falta, do que ela ainda não tem e partimos para uma organização curricular, desde a Educação Infantil, baseada nos anseios do que os adultos idealizam para “preenchê-las”, adultos estes já “preenchidos” pela cultura dominante. Quanto dos anseios infantis, baseados nas necessidades da infância, prevalecem nos currículos escolares? Será que estamos de fato prontos para que os alunos sejam protagonistas no ato de aprender?

Novamente Krenak (2022) nos relembra que

No lugar de produzir um futuro, a gente deveria recepcionar essa inventividade que chega através das novas pessoas. As crianças, em qualquer cultura, são portadoras de boas novas. Em vez de serem pensadas como embalagens vazias que precisam ser preenchidas, entupidas de informação, deveríamos considerar que ali emerge uma criatividade e uma subjetividade capazes de inventar outros mundos - o que é muito mais interessante do que inventar futuros (Krenak, 2022, p. 100).

O autor manifesta sua preocupação mediante a tudo que perdemos quando moldamos nossas crianças para um futuro que imaginamos que existirá, limitando, inclusive, novas possibilidades de futuro. Daniel Munduruku (2012) endossa o mesmo pensamento quando destaca, em uma entrevista, que

Nenhum adulto indígena pergunta a uma criança o que ela quer ser quando crescer. É uma pergunta que não cabe, pois o adulto entende que a criança já é um ser completo e não precisa ser nada mais além de criança. Isso é o bem viver. Isso é viver com a certeza de que o hoje basta. Infelizmente, a sociedade ocidental vem com sua compreensão baseada na produção, na poupança, na previdência social e desloca o presente para o futuro, obrigando as pessoas a mudarem de direção. Todo mundo passa a focar o tempo que ainda não tem e a considerar o hoje um peso a ser carregado. (Munduruku, 2012)

Vemos, portanto, a necessidade de uma ruptura ideológica com relação à infância que, ancorada ao modelo ocidental, está ligada a uma preparação constante ao que está porvir. práticas educativas decoloniais podem valorizar a infância como um tempo de ser e não apenas vir a ser, estabelecendo espaços de escuta e valorização das experiências do que a criança vive no presente e reafirmando o valor da identidade, da memória e da cultura, não apenas na educação infantil, mas também no Ensino Fundamental.

A denúncia indígena a respeito da lógica produtivista também se conecta com a forma como os povos originários contestam o caráter utilitarista atribuído a vida, como se ela só tivesse sentido mediante aquilo que o indivíduo produz ou produzirá, deslocando o sentido do viver em sua plenitude. Krenak (2020) rompe com esse paradigma moderno ao referir-se a

vida como transcendência e sem definição no dicionário que contemple tudo que ela representa e acrescenta:

A vida é tão maravilhosa que a nossa mente tenta dar uma utilidade a ela, mas isso é uma besteira. A vida é fruição, é uma dança, só que é uma dança cósmica, e a gente quer reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária. Uma biografia: alguém nasceu, fez isso, fez aquilo, cresceu, fundou uma cidade, inventou o fordismo, fez a revolução (...). Por que insistimos em transformar a vida em uma coisa útil? Nós temos que ter coragem de ser radicalmente vivos, e não ficar barganhando sobrevivência. (Krenak, 2020, p.108-109)

Essa visão se relaciona diretamente com as discussões atuais sobre a urgência de uma reavaliação do currículo, especialmente ao se indagar o que, de fato, deve ser ensinado às crianças. A crítica do autor, ao sustentar que a vida não precisa ser útil, desafia a lógica curricular que permanece focada na preparação do aluno para o mercado de trabalho e na futura produtividade social. Esse modelo, influenciado por uma herança colonial e neoliberal, costuma associar o conhecimento a uma espécie de capacitação técnica, afastando o sentido da educação para fora do presente e, por conseguinte, mudando o sentido da vida.

O pensamento vazio dos brancos não consegue conviver com a ideia de viver à toa no mundo, acham que o trabalho é a razão da existência. Eles escravizaram tanto os outros que agora precisam escravizar a si mesmos. (...) o mundo possível que a gente pode compartilhar não tem que ser um inferno, pode ser bom. Eles ficam horrorizados com isso, e dizem que somos preguiçosos, que não quisemos nos civilizar. Como se “civilizar-se” fosse um destino. (Krenak, 2020, p.113)

Ao denunciar que o sistema colonial não só explorou povos inteiros, mas também fez com que se internalizasse a crença de que o valor da vida reside em sua capacidade de produzir, o autor nos ajuda a entender a origem da lógica que associa o sujeito indígena a figura do “índio preguiçoso”, criada para deslegitimar estilos de vida que não corroboram com o padrão civilizatório ocidental, que prioriza a produtividade constante e coloniza o ser, ao reconfigurar o que significa ser humano de acordo com os princípios colonizadores e descredenciar aqueles que possuem outras cosmovisões.

Quando adotamos a perspectiva indígena sobre o significado da vida, a revisão curricular torna-se inevitável e não se resume a uma questão pontual, mas sim ética e política, com enfoque decolonial, uma vez que envolve a reflexão sobre quais vidas, conhecimentos e culturas consideramos serem dignas de ser ensinadas e aprendidas. Esse movimento se conecta à necessidade de repensar a centralidade das disciplinas, valorizando saberes que cultivem a sensibilidade, a convivência e a relação com a natureza.

Por fim, vale trazer ainda outra ponderação relevante que Krenak (2020) nos alerta considerando nossa sociedade pautada pela lógica de consumo. Muitas vezes, tratamos do tema sustentabilidade de forma superficial, limitando-nos a propagar que ações individuais promovem mudança efetiva no impacto global. O autor critica essa visão ao sustentar que isoladamente, essas ações são insuficientes diante da crise ecológica, pois não altera a estrutura que de fato gera a devastação ambiental – o modelo capitalista em si.

Eu concordo que precisamos nos educar sobre isso, mas não é inventando o mito da sustentabilidade que nós vamos avançar. (...) Trata-se de uma provocação acerca do egoísmo: eu não vou me salvar sozinho de nada, estamos todos enrascados. E, quando eu percebo que sozinho não faço a diferença, me abro para outras perspectivas. É dessa afetação pelos outros que pode sair uma outra compreensão sobre a vida na Terra. (Krenak, 2020, p.103-104)

Vejam os apontamentos que existem nesses apontamentos um viés educativo interessante. É preciso estarmos atentos a essa espécie de vaidade compartilhada, que acalma consciências, mas não muda a direção de um sistema exploratório. Tão importante quanto a economia de água que alguém faz ou a diminuição de automóveis nas ruas, é a redução do desmatamento, da poluição hídrica e da produção industrial com uso de plástico em demasia. Ao longo de sua obra, o autor sugere uma análise mais profunda sobre a forma como grandes empresas devem eliminar práticas predatórias e o uso extensivo de recursos naturais, a nível mundial – do contrário, seguiremos, enquanto sociedade planetária, o projeto de degradação ambiental, mesmo que façamos coleta seletiva nas nossas casas.

Essa análise é essencial para a educação. Frequentemente acompanhamos pela mídia que acordos internacionais feitos para mitigar esses impactos são descumpridos, revelando a dificuldade das grandes potências mundiais em adotar medidas eficazes para preservação do meio ambiente. Isso ocorre porque demandaria uma mudança profunda no funcionamento econômico global já que afetaria a produção em larga escala e o consumo desenfreado. Alterar essas práticas significaria repensar as cadeias produtivas, reavaliar os acordos comerciais e diminuir a dependência de fontes energéticas poluentes, impactando diretamente os lucros, a competitividade e os modelos de desenvolvimento já estabelecidos.

Desmanchar o sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno é pré-requisito para a construção de um projeto global de bem-viver que interrompa, de vez, o apocalipse iniciado com a invasão de Abya Yala⁵ em 1492. O processo de

⁵ Abya Yala é uma das nomeações atribuídas pelo povo Kuna, da Colômbia, como contrapartida à nomeação colonial de América” (VIEIRA, 2021, p. 169)

apocalipse em que vivemos hoje tem sua base de sustentação no modo de vida capitalista, enraizado no colonialismo e continuado na colonialidade. Há tempos que o capitalismo deixou de ser “nosso” *modus operandi* e passou a ser “nosso” *modus vivendi*, de tal forma que se enxerga o fim do mundo com mais facilidade do que o fim do próprio capitalismo. (Vieira, 2023, p. 129-130)

Fica claro que as metas ambientais estão associadas a mudança de como a sociedade capitalista opera e não podemos reduzi-las a um contexto individual. Na escola, reforçar essa consciência pode ajudar a despertar nos estudantes o entendimento sobre os efeitos negativos do consumismo, da relevância de apoiar projetos e empresas com compromisso ambiental e da necessidade de regulamentações mais rigorosas para as grandes corporações.

Sob essa ótica, no ensino de História nos Anos Iniciais, Ailton Krenak (2020) nos inspira a pensar projetos que transcendam as campanhas de reciclagem e promovam reflexões sobre as raízes históricas da crise ambiental. O professor pode incentivar pesquisas sobre como o sistema econômico e social, desde a colonização, formou vínculos degradativos com a natureza e com os povos que a habitavam. Atividades com gráficos, vídeos e imagens que ilustrem o desenvolvimento do capitalismo associado à exploração de recursos naturais ou que mostrem os impactos ambientais nas construções das grandes cidades podem auxiliar os alunos a compreenderem que os desafios ecológicos são históricos e coletivos, requerendo, assim, soluções igualmente coletivas e estruturais.

Por esse ângulo, na adoção das proposições indígenas aqui apresentadas, teríamos a redefinição de prioridades e objetivos curriculares, na qual a escola assumiria um papel decolonizador e as aulas de História, fundamentalmente, espaço de trânsito de saberes, problematizando apagamentos e os realocando na produção do saber. Fica claramente exposto que os princípios originários de bem-viver apresentam sentidos opostos à lógica promovida pela sociedade capitalista, que conecta o viver bem à acumulação de bens e de capital e à constante busca por avanços tecnológicos – lógica essa ainda reproduzida ao longo dos anos de escolaridade.

A inclusão do bem viver, como proposto por líderes indígenas, não se restringe a adicionar novos temas às disciplinas, mas requer uma reconfiguração do modelo que fundamenta o sistema educacional e econômico. Isso implica mover o foco da educação orientada para a acumulação financeira e a preservação da propriedade privada como um ideal de sucesso, para uma pedagogia que valorize o coletivo, a distribuição, o respeito aos territórios e à natureza.

Ainda que pareça utópico ou a longo prazo, ao ressignificar o projeto social, a escola deixa de ser apenas um ambiente de reprodução de hierarquias coloniais e transforma-se em

um local de criação de opções civilizatórias, que forma indivíduos aptos a respeitar e conceber outras maneiras de viver e conviver no mundo.

4. Formação Docente e Práticas Decoloniais: Relatos de um Curso de Extensão sobre Narrativas Indígenas no Ensino de História

4.1 O contexto da pesquisa e os caminhos metodológicos traçados

A pesquisa proposta insere-se no campo das pesquisas aplicadas, caracterizando-se pela busca de soluções práticas para problemas específicos, neste caso, a integração de práticas pedagógicas decoloniais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Marconi & Lakatos (2017), o interesse prático se direciona à aplicação imediata dos conhecimentos gerados, promovendo uma transformação direta no contexto investigado. Nesse sentido, a análise não se limita à produção de conhecimento teórico.

Com relação as influências da perspectiva decolonial no ensino, o estudo pretende discorrer também sobre os possíveis impactos destas na produção de atividades pedagógicas e na formação estudantil. Para tanto, entende-se que uma abordagem qualitativa seja a mais apropriada, permitindo uma compreensão mais completa e detalhada dos fenômenos que envolvem a pesquisa. Justamente pelo seu enfoque interpretativista, essa abordagem se volta para interpretar os significados que os indivíduos atribuem às suas vivências, “(...) o que implica considerar que o objeto de pesquisa é compreendido como sendo construído socialmente. (...)” (Gil, 2010). Nessa lógica, a pesquisadora deve buscar descrever densamente os significados e símbolos compartilhados pelos indivíduos em suas interações. Esse tipo de investigação é amplamente utilizado em estudos educacionais, pois permite captar as complexidades de fenômenos como identidade, cultura, poder e práticas pedagógicas, possibilitando uma análise mais rica e contextualizada do comportamento humano.

Ao considerar as reflexões dos docentes imersos em seus contextos escolares, se busca compreender, fundamentalmente, de que forma são abordados os conteúdos voltados para as histórias de colonização, apropriação e valorização indígena que estão presentes nos currículos escolares. Entende-se que é urgente pensar sobre as estruturas de poder presentes nas práticas de ensino, como elas influenciam a forma de ensinar e como as narrativas históricas são transmitidas. Sem uma análise crítica dessas estruturas, as escolas acabam reforçando estereótipos e perpetuando desigualdades sociais e culturais.

Tendo como referência os objetivos da pesquisa, a escolha pelo viés exploratório é fundamentada pela necessidade de compreender um fenômeno que, apesar de não ser totalmente novo e desconhecido no campo da educação, ainda é pouco estudado e complexo.

Dada a natureza emergente das implicações decoloniais na prática pedagógica dos anos que compreendem o início da escolarização infantil, a pesquisa exploratória permite uma investigação flexível e profunda, essencial para identificar variáveis que envolvem os desafios inerentes à sala de aula, levantando hipóteses e identificando novas perspectivas sobre o assunto. É importante mencionar que não há pretensão de se buscar respostas conclusivas para a problemática que se investiga, mas sim ampliar a compreensão sobre o que se observa, contribuindo para as produções referentes ao tema.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, pretende-se adotar características associadas à pesquisa-ação, considerando sua natureza colaborativa e transformadora, uma vez, conforme destacado por Gil (2010), é especialmente adequada para uma reflexão contínua e coletiva sobre as práticas, facilitando a adaptação e a melhoria das estratégias ao longo do tempo. Para tanto, a ação investigativa planeja envolver os docentes diretamente no processo de investigação, aguçando a criticidade diante de suas condutas e estabelecendo a reflexão inerente à escolha metodológica.

Moreira & Caleffe (2008) ressaltam que essa metodologia envolve um ciclo contínuo de planejamento, ação, observação e reflexão que é essencial para a transformação das práticas educativas. A aproximação do pesquisador e os sujeitos participantes permite uma construção conjunta de conhecimentos e ajuste de estratégias de ensino para atender às demandas da decolonialidade no contexto escolar.

Para Toledo & Jacobi (2013), no processo em que ocorre a pesquisa-ação há de se superar a passividade, pois as relações estabelecidas facilitam uma aprendizagem coletiva, afinal, “essa interação e troca de saberes favorece ainda o fortalecimento dos indivíduos como sujeitos sociais e a tomada de consciência” (p.161). Os autores ainda enfatizam que tal escolha metodológica se mostra particularmente eficaz nos estudos que representam alternativas “contracorrenteza”, ou seja, que confrontam as visões dominantes e procuram evidenciar movimentos coletivos de resistência. Nesse sentido, a valorização das culturas indígenas no ambiente escolar, proposta neste estudo, não se limita a produção de conhecimento teórico, mas integra um movimento que questiona as narrativas coloniais presentes nas aulas, potencializando mudanças para a formação docente e concepções de ensino.

Para a coleta de dados realizamos um curso de extensão voltado para formação docente, oferecido em contexto remoto de ensino através da plataforma educacional utilizada pelo Colégio Pedro II, instituição do programa de mestrado em curso. Trata-se de um instituto

público federal, *multicampi*, localizado no Estado do Rio de Janeiro, que oferece educação infantil, ensino fundamental e médio, além de graduação, pós-graduação e ensino técnico.

Como a referida instituição tem um setor dedicado a projetos de pesquisa e extensão, bem como um departamento de ensino voltado para os Anos Iniciais, que reúne todos os docentes desse segmento, inicialmente foi estabelecido contato com os representantes dessas categorias para apresentação do projeto de pesquisa e da proposta pedagógica do curso de extensão a ser realizado (Apêndice B), ambos detalhando a finalidade e os benefícios esperados para a comunidade escolar, buscando as autorizações necessárias, respeitando as normas e procedimentos institucionais da escola e as diretrizes éticas de pesquisa com seres humanos.

A divulgação do curso intitulado “Caminhos Decoloniais – Saberes Indígenas e Práticas para uma Educação Transformadora” se deu no sítio eletrônico da instituição, informando o período e o horário definido, aberto aos professores dos Anos Iniciais externos e do Colégio Pedro II, respeitando critérios de disponibilidade e interesse no tema. Foram ofertadas 50 vagas, com o propósito de fomentar reflexões e práticas pedagógicas baseadas em perspectivas decoloniais, valorizando saberes indígenas para o ensino de História.

Os sujeitos que colaboraram com o estudo, responderam perguntas semiestruturadas e participaram das atividades propostas. Por motivos éticos, na apresentação dos dados foi utilizada uma identificação diferente da nominal para assegurar o anonimato dos envolvidos. Os dados obtidos foram coletados através de questionários, atividades, relatos de experiência dos professores e do diário de campo, permitindo uma análise abrangente sobre os desafios e possibilidades da implementação de práticas decoloniais na educação.

Diante do necessário consentimento dos participantes para gravação das aulas remotas e utilização dos dados a serem coletados, foi apresentada a pesquisa e feita a leitura do TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido – Apêndice A) no primeiro encontro síncrono remoto do curso para devida orientação e esclarecimento dos envolvidos. Esse procedimento é fundamental para construir relações de confiança com os participantes, tanto para elucidar que a participação é voluntária, com preservação de dados identitários, quanto para sensibilizá-los quanto à relevância da pesquisa, seus riscos e impactos profissionais e educacionais. Quando os participantes têm conhecimento prévio sobre as condições em que a pesquisa ocorrerá, eles podem fazer escolhas conscientes, respeitando seus direitos e dignidade.

A divulgação do prazo para o preenchimento do TCLE, assim como das demais atividades assíncronas foram postadas no ambiente remoto da Plataforma *Moodle* para acesso

dos inscritos, buscando garantir que mesmo aqueles que não comparecessem às aulas síncronas pudessem ter acesso a todo conteúdo apresentado no curso.

Como já mencionado anteriormente, a população da pesquisa é composta por Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escolha desse profissional considera o perfil generalista deste educador, responsável por estabelecer conexões entre variados conteúdos de diferentes disciplinas. Essa vertente multifacetada os permite desempenhar um papel crucial na formação inicial dos alunos, introduzindo conceitos que serão fundamentais ao longo de toda a educação básica. Além disso, os assuntos trabalhados nesses primeiros anos de escolaridade, principalmente nos 4º e 5º anos, tratam da história e colonização do Brasil e foram disparadores para os questionamentos e reflexões da pesquisadora em suas práticas docentes sobre como a decolonialidade poderia ser incorporada aos planejamentos pedagógicos e atividades.

Diante disso, por critérios de inclusão elencaram-se docentes com formação para atuar do 1º ao 5º ano, que aceitassem participar da pesquisa e que assinassem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Por critérios de exclusão relacionaram-se professores que não enviaram as respostas dos questionários e atividades propostas, que não assinaram o TCLE ou apresentaram discordância para participação voluntária, ou ainda, aqueles que, por quaisquer motivos, não participaram do curso de extensão. Nesses casos, a contribuição do sujeito será desconsiderada da amostra.

Vale reafirmar que pesquisa oferece potenciais benefícios para a formação de educadores, tornando-os mais conscientes da diversidade étnico-racial, resultando em um ambiente educacional mais acolhedor e representativo, onde as narrativas históricas sejam apresentadas de forma mais justa e plural, beneficiando diretamente os alunos e, indiretamente, a sociedade como um todo. No campo acadêmico, a pesquisa tem o potencial de enriquecer o debate sobre a descolonização do currículo, oferecendo caminhos para outros estudos e contextos educativos.

A escolha dos instrumentos é primordial pois afeta de maneira direta a extensão e a variedade dos dados adquiridos, bem como a legitimidade e a importância das conclusões. Na pesquisa qualitativa, que visa entender fenômenos em sua complexidade e contexto natural, os meios de coleta de informação devem ser capazes de registrar sutilezas, individualidades e as diferentes percepções dos envolvidos. Tendo o foco do estudo voltado para reflexão e desconstrução da abordagem educativa colonial, os instrumentos de pesquisa escolhidos para coleta de dados incluem roda de conversa, questionários e diário de campo. As fases da pesquisa foram organizadas de forma a garantir que os instrumentos de coleta de dados

estejam alinhados com os objetivos do estudo, permitindo uma análise aprofundada e coerente.

A roda de conversa foi adotada por ser um caminho para a troca de experiências e saberes de forma dialógica, promovendo a escuta ativa e a valorização das vozes dos participantes. Entende-se que é uma oportunidade de produzir coletividade, através da interação uns com os outros, sejam eles com perfis mais ativos ou observadores, concordando ou discordando, estabelecendo comparações ou ponderações, enfim, reconhecendo os participantes como potenciais narradores. Como afirma Warschauer (2004),

Uma das características da narrativa é propiciar espaço para a singularidade. Para incluir o diferente, é necessário haver e criar espaços para o singular, concebemos-nos como pessoas únicas, com histórias de vida que não se repetem. Podemos vivenciar os mesmos acontecimentos, mas os vemos (e sentimos) de maneiras diferentes. Nossas narrativas do vivido são nossas experiências sobre os acontecimentos e não os acontecimentos em si. Trata-se do significado que atribuímos ao vivido. Dessa maneira, ao ouvir a história de alguém, podemos extrair significados diferentes dos que ela mesma atribui. (...). (Warschauer ,2004, p.4)

Sob esta ótica, as contribuições das rodas de conversa surgem dos *insights* que emergem da interação e da reflexão coletiva, mas também são oportunidades de singulares percepções mesmo quando a situação foi vivenciada pelo grupo como um todo. Para cada sujeito, a ocasião vivida trouxe sentimentos, reflexões, consequências diferentes. São, nas provocações da roda, que essas diversas vivências ficam evidentes.

Com o objetivo de fazer um levantamento das características que os participantes possuem, seus conhecimentos e expectativas sobre a abordagem decolonial, a aplicação dos questionários será direcionada aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que atuam no campo de pesquisa.

Para Marconi e Lakatos (2017) entende-se como questionário “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Os autores elencam como vantagens a economia e flexibilidade de tempo, a abrangência geográfica e de participantes de forma simultânea. Todavia, ainda segundo eles, existem obstáculos que envolvem a possível baixa devolutiva, respostas incompletas ou descontextualizadas, uma vez que o distanciamento do pesquisador pode facilitar questões mal compreendidas.

Para reduzir tais intercorrências, os questionários devem conter instruções claras e detalhadas, evitando linguagem complexa que dificulte o preenchimento das respostas. Ao longo do curso foram disponibilizados quatro questionários, elaborados por meio da

ferramenta *Google Forms*, sendo um no primeiro encontro, no intuito de melhor conhecer o perfil e interesses dos participantes (Apêndice D) – alinhando as expectativas dos participantes com as propostas do estudo – , dois foram apresentados como atividades referentes a temática do quarto encontro (Apêndices G e H) e outro (Apêndice J), no último dia de curso, para que pudessem avaliar a atividade extensionista e trazerem contribuições para possíveis ajustes ao produto educacional da pesquisa em foco.

Durante o curso proposto, foi observado como os professores interagem com o conteúdo e entre si, enquanto discutiam temas relacionados às práticas decoloniais, além de refletir sobre as sugestões por eles levantadas. As observações feitas pela pesquisadora foram registradas no diário de campo com intuito de reunir anotações que complementam as vivências do curso de extensão, reunindo minuciosas descrições e percepções que, quando não registradas, podem escapar da memória e empobrecer a análise dos dados. Bogdan & Biklen (1994) o definem como “(...) relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia, pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Os autores apontam a relevância que existe em analisar a escrita feita no diário de campo, considerando, sobretudo, o contexto do campo em que se insere a pesquisa e o contexto dos sujeitos participantes.

Fundamental para organização dos dados obtidos em pesquisas qualitativas, a metodologia de análise de dados possibilita ao pesquisador interpretar as informações de forma sistemática, identificando padrões que convergem com as questões do estudo. Ao considerar a complexidade e subjetividade das informações que advém desse tipo de pesquisa, a correta apreciação assegura rigor científico, transparência e validação dos resultados. Adicionalmente, técnicas como a Análise Crítica do Discurso (ACD) são essenciais para compreender a relação entre narrativas, práticas e contextos sociais, políticos e culturais.

A ACD pretende verificar a maneira pela qual os sistemas de poder e ideologia se manifestam, são fortalecidos ou questionados em contextos sociais e culturais específicos. De acordo com Fairclough (1989; 2001; 2012), em uma sociedade capitalista, o discurso não só comunica, mas projeta as relações de poder. A partir disso, a Análise Crítica do Discurso examina como linguagens e discursos podem refletir o controle e a dominação, reproduzindo aspectos culturais historicamente dominantes. Essa metodologia é particularmente útil em pesquisas voltadas para temas como desigualdade e colonialismo, pois permite identificar como determinadas narrativas são perpetuadas ou contestadas dentro do contexto educacional.

Considerando os objetivos aqui traçados, os dados obtidos através dos questionários foram analisados na tentativa de identificar padrões e temas recorrentes nas respostas, da

mesma forma que almejamos detectar como os professores articulam suas falas em relação à decolonialidade e como elas retratam suas condutas e reverberam na análise de propostas didáticas. Para tanto, também utilizamos a categorização como procedimento analítico de modo a organizar elementos com significados semelhantes e interpretá-los de forma sistemática e consistente. Lüdke e André (1986) ressaltam que a criação de categorias auxilia na leitura estruturada da complexidade dos dados, possibilitando ao pesquisador detectar tendências, convergências e contradições que não seriam evidentes na análise isolada das respostas. É uma estratégia interessante na medida que preserva a particularidade dos discursos pessoais ao mesmo tempo que possibilita o desenvolvimento de uma visão coletiva acerca do grupo estudado.

Por fim, a análise do discurso envolverá também as informações coletadas por meio das atividades realizadas e registros da pesquisadora no diário de campo, de modo a revelar possíveis tensões e contradições que emergem na tentativa de implementar práticas decoloniais na escola.

Cabe mencionar que buscou-se estabelecer uma triangulação dos dados coletados a partir dos instrumentos, aumentando a confiabilidade dos resultados da pesquisa: as percepções captadas nos questionários podem ser verificadas ou contrastadas com as observações e a análise dos materiais didáticos propostos no curso.

4.2 A estrutura do curso e o perfil dos participantes

A atividade extensionista aconteceu no período de 02 de agosto de 2025 a 06 de setembro do mesmo ano na modalidade online e gratuita, com uma carga horária total de 24 horas, reunindo propostas síncronas e assíncronas. Foram seis encontros realizados aos sábados, com duas horas cada (10h – 12h), também com acesso por meio da plataforma *Moodle*. Optou-se por realizar o curso nos sábados de forma intencional, levando em conta que, durante a semana, os docentes enfrentam uma carga de trabalho exaustiva, o que poderia prejudicar tanto a participação quanto o aproveitamento das atividades. Todos os encontros foram gravados e os registros do *chat* da sala remota também foram baixados para fins de análise de dados.

Conforme a proposta pedagógica (Apêndice B), iniciamos as interações com os participantes deixando claro que a finalidade central do curso envolve fomentar pensamentos e ações educativas que consigam confrontar a colonialidade ainda existente na educação brasileira, manifestada pela redução dos saberes indígenas e sua estereotipação nos conteúdos

escolares. A proposta enfatiza a necessidade de reconsiderar os fundamentos epistemológicos que apoiam a educação, incentivando os professores a adotar uma postura crítica em relação às suas práticas, em uma reavaliação de metodologias, recursos e conceitos, expandindo suas perspectivas e promovendo o respeito à diversidade cultural.

Como objetivos específicos da formação, destacamos:

- a) Analisar as percepções dos participantes sobre a descolonização do conhecimento e a inclusão das narrativas indígenas no ensino de História, reconhecendo visões, desafios e oportunidades;
- b) Promover ambientes de reflexão crítica e diálogo coletivo, onde os cursistas pudessem confrontar conhecimentos, vivências e referenciais teóricos, ressignificando suas ações educativas;
- c) Propor caminhos possíveis para a descolonização de mentes e práticas, mediante a superação de mitos e omissões históricas sobre as culturas indígenas, promovendo um maior conhecimento sobre as perspectivas originárias;
- d) Elaborar um e-book que compile os temas centrais discutidos durante o curso, além das atividades pedagógicas decoloniais validadas pelas próprias participantes, visando formar um recurso de apoio educativo e motivador para outros professores;

A estrutura curricular do curso (Apêndice C) foi organizada de forma progressiva, tratando desde os princípios teóricos da decolonialidade até a criação de práticas pedagógicas e a apresentação do produto educacional. Entendemos que a maneira como os assuntos foram apresentados facilitaria a compreensão gradual e efetiva dos participantes sobre os assuntos e como eles se conectam dentro do âmbito educacional.

O encontro inicial apresentou o curso, o contexto no qual foi elaborado, bem como houve o esclarecimento sobre a participação voluntária da pesquisa, a assinatura do termo de consentimento e a necessária realização de, pelo menos, setenta e cinco por cento das atividades propostas para fins de certificação. A aula seguinte reuniu as concepções que envolvem a colonialidade do poder, do saber, do ser e a cosmogônica, trazendo para o público-alvo os aspectos teóricos que sustentam essa pesquisa e que fundamentam a decolonização do ensino. Nos encontros posteriores foram detalhados aspectos que envolvem a Lei 11.645/08, da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), examinando suas consequências no ensino de História e na valorização das culturas indígenas.

Subsequentemente, o curso também abarcou discussões sobre o protagonismo dos povos nativos, a desconstrução de mitos e a valorização do conhecimento e de autores indígenas, com o objetivo de integrar essas perspectivas nas práticas educacionais. As últimas atividades focaram na apresentação e avaliação de propostas pedagógicas decoloniais, possibilitando que os participantes refletissem sobre suas experiências de ensino e dialogassem com as percepções que tiveram ao longo do curso.

Para além dos encontros formativos, disponibilizamos atividades assíncronas relacionadas com os assuntos de cada aula e sugestões bibliográficas que embasavam os temas a serem abordados nos encontros seguintes. No conteúdo programático também ofertamos recursos adicionais como vídeos, sites e livros de escritores indígenas, fortalecendo a perspectiva crítica e interdisciplinar da proposta. Esta abordagem metodológica ressalta a meta de integrar teoria e prática, enquanto estimula a interação entre diversas formas de saber e conscientiza os educadores sobre a relevância da representatividade e do respeito às epistemologias indígenas.

A Coordenadoria de Extensão recebeu a inscrição de cem pessoas interessadas no curso e, considerando a disponibilidade de vagas, parte dos docentes ficou em fila de espera caso houvesse qualquer comunicação de desistências.

Apesar do curso de extensão ter contabilizado um total de 50 inscritos, constatou-se que cerca de metade deles participou efetivamente das aulas síncronas ou enviou as atividades solicitadas. Esse dado destaca uma problemática comum na educação a distância: a dificuldade de envolvimento e permanência dos alunos. A flexibilidade, uma das grandes vantagens do ensino remoto, pode, paradoxalmente, levar à evasão ou baixa participação, principalmente quando os participantes enfrentam excesso de trabalho, desconhecimento de tecnologias digitais ou ausência de uma rotina organizada para estudar. De acordo com Moraes (2019), a formação continuada online necessita de táticas específicas para motivação e monitoramento, uma vez que o espaço virtual requer autonomia e disciplina que nem todos conseguem sustentar sem um planejamento individual adequado.

Feitas estas considerações, é fundamental iniciarmos a apresentação dos dados coletados referentes ao perfil dos participantes, uma vez que o levantamento dessas informações possibilita contextualizar as análises feitas durante o estudo, já que o repertório formativo, a carreira profissional e o local de trabalho dos docentes impactam diretamente a maneira como eles se apropriam das discussões apresentadas. Identificar quem são esses educadores nos ajuda a entender como o curso se relacionou com suas realidades de ensino,

permitindo reconhecer como a proposta decolonial impactou suas práticas e visões sobre o ensino da História e a valorização dos conhecimentos indígenas.

Dentro do ambiente remoto do *Moodle* foi possível perceber que dentre os participantes inscritos, 49 eram do gênero feminino e apenas 1 era do gênero masculino, sendo que este nunca acessou a página do curso, enquadrando-se, portanto, no grupo dos interessados que, apesar de não comunicar desistência, não participaram de quaisquer atividades. Desta forma, aqui já antecipamos que todas as informações coletadas foram de mulheres. Atribuímos esse dado ao fato de que a definição do público-alvo do curso atinge um segmento ocupado majoritariamente pelo gênero feminino, segundo dados do Censo Escolar de 2024⁶, realizado pelo INEP.

A feminização do magistério, fundamentalmente nas etapas iniciais da educação básica não é um fenômeno recente, sendo amplamente discutido por alguns autores que demonstram uma associação histórica entre o ensinar e o cuidado materno. Louro (1997; 2001) destaca que, já no Brasil-Colônia, apesar da atividade docente ter sido iniciada por homens, por meio das ações jesuíticas, posteriormente, esse espaço foi sendo ocupado por mulheres que buscaram, com o passar do tempo, ocupar-se profissionalmente, saindo das atividades domésticas em tempo integral, enquanto os homens partiram para ocupações que pudessem garantir maior ascensão social. Ainda segundo a autora, essa mobilidade profissional firmou uma espécie de paradigma do perfil docente feminino no final do século XIX, como se o magistério fosse uma função extensiva da maternidade.

Para além do contexto ocidental, é relevante mencionar que também nas sociedades indígenas, as mulheres assumem papel central como transmissoras do saber e guardiãs da memória comunitária, tendo “funções socioeducativas fundamentais para continuidade do grupo” (Luciano, 2006, p.210).

Logo, vemos que ainda que consideremos diferentes contextos culturais, os dados referentes aos inscritos no curso nos relembram que as relações de gênero ainda têm um forte impacto na configuração profissional e na valorização do trabalho. Essa predominância feminina na área educacional reafirma tanto uma herança histórica quanto a contínua hierarquização profissional que leva a divergências remunerativas. Já nesse primeiro acesso ao registro dos interessados, reafirmamos nosso entendimento sobre a necessidade de termos

⁶ <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>

cada vez mais debates sociais, políticas afirmativas e estudos que conectem gênero, trabalho e educação.

De todo modo, para conhecer o perfil das participantes, utilizamos o questionário inicial (Apêndice D), que recolheu informações sobre as respondentes. Esse instrumento foi organizado em três partes com 10 perguntas no total. A primeira parte reuniu questões sobre dados pessoais como idade, área de formação, tempo de atuação no magistério, rede de ensino, ano de escolaridade e disciplina(s) em que as docentes lecionam. Já a segunda parte tratou dos aspectos relacionados especificamente sobre a temática do curso e de que forma as participantes interagiram com ela ao longo de suas experiências docentes. A última parte do questionário, foi dedicada a recolher respostas acerca das expectativas e interesses das professoras. Neste questionário, com perguntas abertas e fechadas, coletamos 21 respostas.

Como mencionado anteriormente, as docentes que regularmente participaram do curso de Extensão e que, portanto, constituem a amostra deste estudo, foram identificadas com nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades e garantir o sigilo ético das informações fornecidas. As características gerais dessas participantes estão sistematizadas no Quadro 4, que servirá de base para destaques e discussão dos resultados ao longo do trabalho.

Quadro 4 – Identificação dos participantes do curso para pesquisa

NOME	FAIXA ETÁRIA	REDE DE ENSINO	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO ACADÊMICA
DOCENTE A	41 a 50 anos	Pública	11 a 20 anos	ESPECIALIZAÇÃO
DOCENTE B	41 a 50 anos	Pública	21 a 25 anos	GRADUAÇÃO
DOCENTE C	31 a 40 anos	Pública	6 a 10 anos	ESPECIALIZAÇÃO
DOCENTE D	20 a 30 anos	Sem atuação	Menos de um ano	GRADUAÇÃO EM ANDAMENTO
DOCENTE E	41 a 50 anos	Pública	21 a 25 anos	DOUTORADO EM ANDAMENTO
DOCENTE F	31 a 40 anos	Pública	11 a 20 anos	GRADUAÇÃO
DOCENTE G	31 a 40 anos	Pública	11 a 20 anos	MESTRADO
DOCENTE H	31 a 40 anos	Pública e Privada	11 a 20 anos	ESPECIALIZAÇÃO
DOCENTE I	41 a 50 anos	Privada	6 a 10 anos	GRADUAÇÃO
DOCENTE J	51 a 60 anos	Pública	26 anos ou mais	ESPECIALIZAÇÃO
DOCENTE K	41 a 50 anos	Pública	11 a 20 anos	ESPECIALIZAÇÃO
DOCENTE L	31 a 40 anos	Pública	11 a 20 anos	DOUTORADO EM ANDAMENTO
DOCENTE M	51 a 60 anos	Pública	26 anos ou mais	GRADUAÇÃO
DOCENTE N	31 a 40 anos	Privada	6 a 10 anos	GRADUAÇÃO

DOCENTE O	20 a 30 anos	Pública	1 a 5 anos	ESPECIALIZAÇÃO
DOCENTE P	31 a 40 anos	Privada	6 a 10 anos	GRADUAÇÃO
DOCENTE Q	20 a 30 anos	Privada	Menos de um ano	GRADUAÇÃO
DOCENTE R	41 a 50 anos	Pública	26 anos ou mais	DOUTORADO EM ANDAMENTO
DOCENTE S	20 a 30 anos	Pública	1 a 5 anos	ESPECIALIZAÇÃO
DOCENTE T	41 a 50 anos	Pública e Privada	11 a 20 anos	GRADUAÇÃO
DOCENTE U	41 a 50 anos	Pública	11 a 20 anos	DOUTORADO

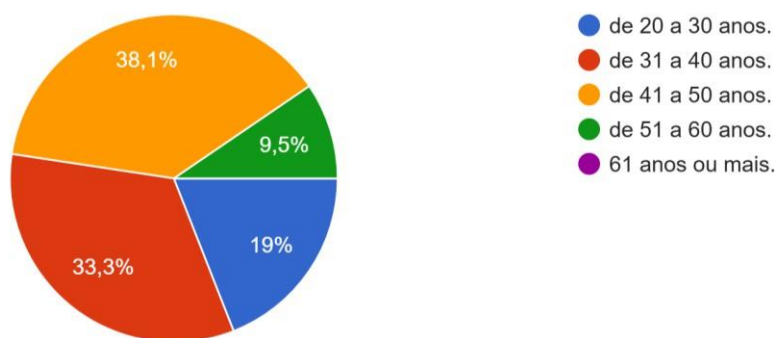
Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

Com relação à faixa etária, o Gráfico 1 nos revela que a maioria das docentes tem de 31 a 50 anos e que não houve registro de participantes com 61 anos ou mais. Esses dados indicam profissionais que chegaram na fase de maturidade pessoal e entenderam a importância de buscar aperfeiçoamento profissional.

Gráfico 1 – Idade das participantes

2. Por favor, informe sua faixa etária:

21 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

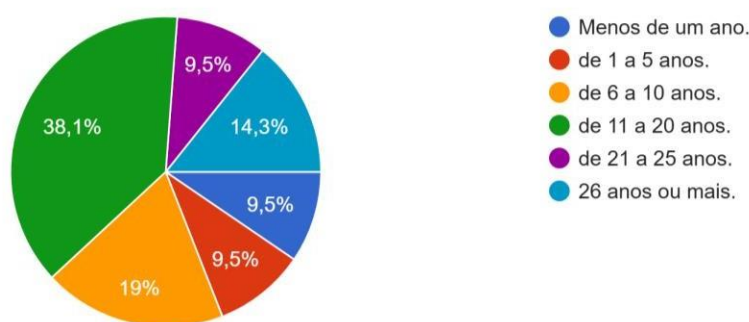
Já o Gráfico 2 aponta que 38,1% das professoras têm de 11 a 20 anos de exercício da docência, reforçando a larga experiência profissional da maioria do grupo participante. A distribuição gráfica expressa que a trajetória consolidada das educadoras as impulsionou para uma análise crítica das práticas educacionais e a receptividade a abordagens inovadoras, como a decolonial. Simultaneamente, a existência de professores com menos experiência sugere o desejo das novas gerações de expandir seus referenciais teóricos e metodológicos desde o início da profissão. O número pouco expressivo dessas professoras iniciantes também pode ser atribuído ao fato de que no início da carreira, nem sempre se tem a plena consciência das

lacunas existentes na formação inicial. Em todo caso, esse balanço entre vivência e inovação enriqueceu o processo educativo ao longo do curso, permitindo conexões intergeracionais e a construção conjunta de conhecimentos voltados para a transformação da prática pedagógica.

Gráfico 2 – Tempo de Atuação das participantes

4. Há quanto tempo atua no magistério (trabalhando formalmente em uma instituição de ensino)?

21 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

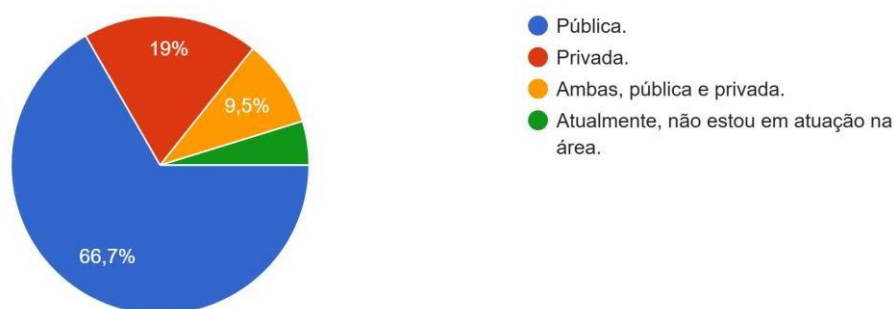
Quanto à formação das participantes, as palavras “pedagogia” e “pedagoga” apareceram em 11 respostas, enquanto que a expressão “curso normal” aparece em outras 3 respostas, o que reafirma o perfil formativo de docentes da Educação Básica de acordo com o Censo do INEP. Positivamente nos surpreendeu respostas exceções ao padrão como “Ciências Biológicas”, “Licenciada em Educação Física Escolar” e “Educação Artística” que, apesar de serem minoria, indicam que a temática despertou o interesse de profissionais de diferentes formações, mas que atuam no segmento e percebem tal relevância. Pós-graduações *lato e/ou stricto sensu* na área educacional também apareceram em 11 respostas, ao detalharem a formação inicial, o que confirmou termos como respondentes, educadoras comprometidas com a constante atualização.

A seguir, apresentamos dados sobre a rede de atuação das respondentes no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Rede de Atuação das participantes

5. Em qual (is) rede (s) de ensino você atua?

21 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

Os dados exibidos mostram que 66,7% (14) das participantes do curso atuam na rede pública de ensino, enquanto 19% (4) estão em instituições privadas. Um grupo reduzido, que representa 9,5% (2), realiza atividades em ambas as redes e apenas 4,8% (1) declarou que não estava em atuação no momento da realização do questionário. A predominância notada demonstra o interesse das docentes da rede pública em formações que se relacionem com políticas educacionais e legislações específicas, como a Lei 11.645/08, um dos assuntos centrais da proposta do curso. Ademais, o gráfico aponta para uma realidade em que a educação plural e decolonial encontra terreno fértil justamente na escola pública, ambiente que historicamente atende populações marginalizadas e reúne esforços para democratizar o ensino e promover a valorização da diversidade.

Essa presença expressiva nos remete a Gomes (2017) que reconhece na escola pública, um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educacionais críticas e socialmente engajadas, pensando na formação de sujeitos capazes de questionar estruturas de poder e desigualdade, aspectos que convergem com a perspectiva decolonial.

É importante destacar que não há aqui intenção de afirmar que professores da rede privada não possuem compromisso educativo – tanto têm que as participantes que atuavam em escolas particulares mantiveram-se engajadas em todas as propostas do curso – mas o que tratamos aqui é do contexto institucional e objetivos formativos das escolas particulares, que tendem a estar mais ligados às exigências do mercado e ao contentamento de famílias (muitas vezes vistas como consumidoras) do que ao desenvolvimento de uma pedagogia que, como Freire (1996) destaca, se criticiza:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (Freire, 1996, p.30)

No Brasil, as instituições públicas encontram-se majoritariamente mais próximas dos lugares mergulhados nos problemas de saneamento, saúde e violência, não podendo estes serem abordados na sala de aula, apartados da realidade dos alunos. Assim, essas escolas e os profissionais que nelas atuam são instigados a refletir diariamente sobre os limitadores sociais com os quais convivem, associá-los ao currículo e estimular os estudantes a enxergarem novas possibilidades de viver e não mais sobreviver.

Sob outro prisma estão as escolas particulares que, mais acessíveis àqueles de melhor renda e, portanto, beneficiados pela estruturação social, muitas vezes acabam dedicando maiores esforços à qualidade acadêmica a partir de exames classificatórios, priorizando os desempenhos individuais mais do que problematizando as desigualdades.

Posto isso, fica claro que, independente das escolas das quais se originaram, a maioria das professoras que participaram, encontravam-se em exercício profissional e, ainda que particularmente, tiveram interesse em expandir seus conhecimentos a partir da proposta do curso. O movimento dos docentes na busca por aprimoramento mostra uma cultura profissional quase sempre impulsionada por um compromisso pessoal de atender às demandas pedagógicas contemporâneas. O fato de a formação continuada estar atrelada a um esforço individual e não a políticas institucionais mais amplas é algo que também merece ser visto com maiores cuidados pelos setores responsáveis se desejamos melhorar a qualidade da educação brasileira.

Quando perguntado sobre o ano de escolaridade e disciplina que estavam lecionando em 2025, uma das participantes não mencionou regência pois, como já foi citado, esta não estava em atuação no referido ano. Todas as demais detalharam o exercício de suas funções: a maioria das respondentes (15) declarou estar efetivamente com alunos dos Anos Iniciais, sendo nove delas em docência direta com disciplinas do Núcleo Comum – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia – , uma como professora auxiliar, três delas em regência com disciplinas específicas (Literatura, Educação Física e Artes) e duas com outros cargos no mesmo segmento (gestão e orientação pedagógica, respectivamente).

Outras três participantes informaram que estavam com turmas da Educação Infantil neste ano, indicando que parte do grupo inscrito viu relevância nas propostas ainda que estivesse envolvida em um trabalho de base que antecede a alfabetização.

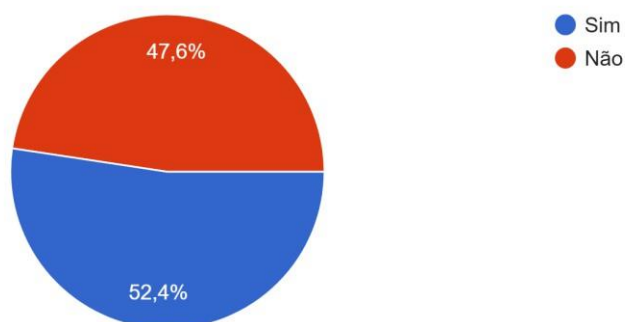
Houveram também duas respondentes que mencionaram atuação na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que, de certa forma, nos fez refletir sobre a ampliação do alcance do curso, reforçando a interseção entre as perspectivas decolonial e inclusiva.

Avançando para a segunda parte do questionário inicial, reunimos três questões buscando identificar o que as participantes pensavam sobre a descolonização do saber e a abordagem da cultura indígena.

Para tanto, perguntamos se já haviam participado de alguma formação anterior sobre essa temática. As respostas aparecem registradas no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Formação anterior das respondentes na área de estudo

8. Você já participou de algum tipo de formação ou discussões sobre essa temática?
21 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

O gráfico demonstra um equilíbrio notável entre as docentes que já tinham participado de formação ou debate sobre a temática decolonial (52,4% - 11) e aquelas que nunca tiveram discussões anteriores com o assunto (47,6% - 10). Esse dado indica ser este um grupo heterogêneo em relação à conhecimentos prévios, o que indica lacunas na formação inicial e continuada, especialmente quando consideramos os saberes indígenas e o tempo de promulgação da lei 11645/08, e reforça a importância de iniciativas como o curso oferecido.

Por outro lado, vimos que há um interesse crescente da categoria docente por estudos voltados para abordagens mais críticas e revisionais do ensino, evidenciando um movimento mais amplo de conscientização sobre a urgência de se repensar o currículo.

As participantes também foram convidadas a responderem, em uma pergunta aberta, o que significava para elas “descolonizar o conhecimento”, com o objetivo de entender suas percepções iniciais acerca do tema central do curso. Optou-se por uma questão aberta devido à necessidade de explorar a variedade de significados e interpretações pessoais associadas ao conceito, possibilitando que cada professora respondesse conforme suas experiências, formações e perspectivas. De acordo com Gil (2008), essa forma de questionamento permite que o sujeito manifeste livremente suas concepções, o que raramente surge em perguntas fechadas. Dessa forma, a escolha metodológica buscou privilegiar uma análise qualitativa e interpretativa, mais alinhada à essência reflexiva da proposta educativa.

Ao analisar as respostas das participantes, percebe-se a repetição de determinados conceitos e expressões fundamentais, que revelam convergências na percepção coletiva acerca do que implica “descolonizar o conhecimento”. A partir dos termos recorrentes, foi possível identificar três grandes eixos significativos nas respostas: o rompimento com a hegemonia ocidental, a valorização de outras epistemologias e a construção de uma prática educativa plural e ética.

Para a organização desses eixos, buscamos distinguir as principais ideias presentes em cada resposta, levando em conta especialmente os verbos que as participantes utilizaram para expressar a ação principal ligada ao ato de descolonizar o saber. No Eixo 1, as respostas foram organizadas em que os verbos libertar, questionar e romper se destacavam, simbolizando uma visão da descolonização como uma ruptura. O Eixo 2 reuniu respostas com verbos como valorizar, compreender e mostrar, que evidenciavam o reconhecimento e a incorporação de outras culturas. O Eixo 3, por sua vez, reuniu respostas nas quais predominavam os verbos ressignificar, trabalhar e propor, evidenciando uma dimensão prática direcionada à transformação das relações educacionais. É importante destacar que algumas respostas, mais extensas e elaboradas, continham componentes de diferentes eixos, o que era esperado, uma vez que as ideias que envolvem a decolonialidade se interconectam e se complementam, formando uma perspectiva que integra crítica, valorização e prática transformadora.

A partir disso, o primeiro eixo englobou treze respostas como “*superar os saberes eurocêntricos*”, “*romper com visões colonizadoras*”, ou ainda, “*mudar a perspectiva do ensino colonial*” que enfatizam a importância de desafiar a narrativa singular e a primazia da perspectiva europeia, sugerindo uma abordagem diversificada.

Agrupamos no segundo eixo um total de dez respostas nas quais destacaram-se trechos como “*valorização dos saberes, práticas e cosmologias que sofreram um movimento de*

apagamento coletivo”, “*Compreender que existem outros atores e protagonistas*” e “*Ampliar visões e leituras valorizando conhecimentos ancestrais*”. As declarações destacam a importância de reconhecer diferentes formas de conhecimento, além de devolver autoria e legitimidade a indivíduos historicamente silenciados.

Voltadas para a construção de diferentes práticas pedagógicas, apareceram quatro respostas que foram agrupadas em um terceiro eixo. Ao mencionarem que “*Descolonizar é trabalhar a diversidade não só em datas específicas*”, “*propor outras formas de pensar e existir*”, ou ainda, “*é ter empatia e mostrar a verdade*”, as respondentes traduzem a descolonização em termos educacionais e éticos, buscando pôr em prática um diálogo irrestrito com a diversidade.

Esses resultados indicam que o grupo entende “descolonizar o conhecimento” não só como uma perspectiva estritamente teórica, mas também como uma ação que repensa e reconfigura o ato de ensinar. Esse entendimento se alinha aos princípios decoloniais defendidos pelos autores do Grupo M/C, e aqui destacamos Catherine Walsh (2009) que nos convida a pensar pedagogias direcionadas ao “in-surgir, re-existir e re-viver”,

que suscitam uma preocupação e consciência pelos padrões de poder colonial ainda presentes e a maneira que nos implicam a todos, e pelas necessidades de assumir com responsabilidade e compromisso uma ação dirigida à transformação, à criação e ao exercer o projeto político, social, epistêmico e ético da interculturalidade. (Walsh, 2009, p.38)

Na mesma publicação, a autora ainda reforça as vertentes “pensar a partir de” e “pensar com” como fundamentais para reconstrução dos modos de ensinar. Ao analisar as respostas coletadas e agrupadas nos três eixos vemos que elas se relacionam diretamente com as vertentes trazidas pela autora, na medida em que o Eixo 1 reúne menções centradas no questionamento das marcas coloniais que permeiam o conhecimento, pensando a partir delas a necessidade de deslocar os pontos de vista para outras perspectivas e o Eixo 2 enfatiza a construção do conhecimento em diálogo com outros saberes, enfatizando um pensar que se faz com o outro e não sobre o outro. Vemos o Eixo 3 como a materialização das duas vertentes na reconfiguração do exercício docente, dando ao ensino a chance de “re-existir”.

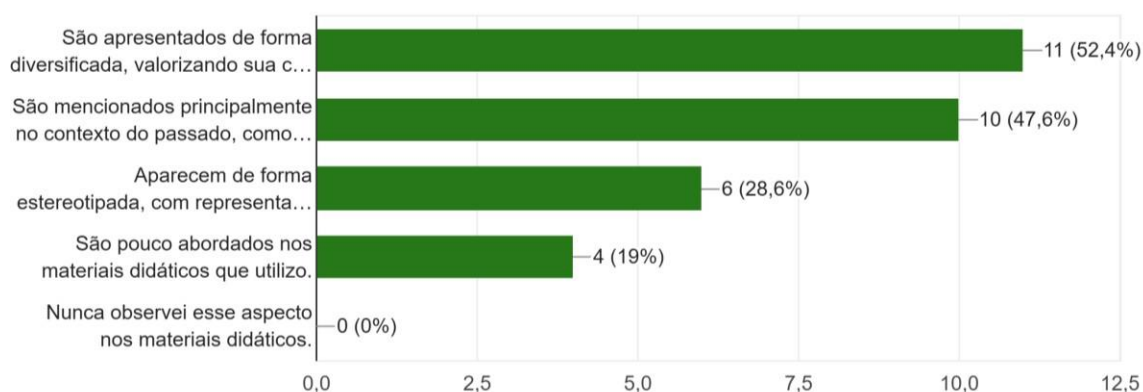
Na questão que tratava da abordagem da cultura indígena na sala de aula tínhamos como finalidade coletar as percepções iniciais das educadoras, como reconhecem e interpretam tais abordagens para que, ao longo do curso de extensão, fosse possível refletir sobre os modos de produção e circulação do conhecimento, em especial, no ensino de

História, disciplina que ainda concentra grande parte das manifestações culturais originárias. As respostas aparecem registradas no gráfico abaixo:

Gráfico 5 – Apresentação da cultura indígena nos materiais didáticos utilizados pelas respondentes

9. Como os povos indígenas aparecem nos materiais didáticos que você utiliza em sala de aula? (você pode assinalar mais de uma resposta).

21 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

Considerando que as participantes poderiam marcar mais de uma resposta, os dados evidenciam tanto avanços como permanências de materiais com visões coloniais. Há um certo equilíbrio entre recursos que retratam a cultura indígena de forma diversificada (52,4%) e aqueles que a mantêm num contexto passado, representando os indígenas como figuras históricas, distantes da contemporaneidade (47,6%). Ademais, 28,6% das respostas indicam que ainda existem representações estereotipadas, enquanto que 19% consideram que veem pouca abordagem desses povos nos recursos didáticos. Quando analisamos as respostas em conjunto, vemos que existe uma coexistência de discursos em que as respondentes revelam indícios sobre a existência de materiais com perspectivas mais plurais, bem como resquícios da colonialidade nas narrativas escolares.

Mais uma vez, notamos marcadores que reforçam a relevância de formações como a que foi realizada por meio do curso de extensão, contribuindo para interromper ciclos de utilização de materiais ultrapassados que mantêm a identidade indígena cristalizada em uma imagem colonialmente construída. Vale, ainda, resgatar o papel do protagonismo desses povos já na produção dos materiais didáticos, considerando que até os dias atuais, grande parte deles são escritos por não-indígenas. É fundamental reconhecer ser este um passo

crucial na revisão dos paradigmas educacionais, pois implica na quebra de uma lógica da representação intermediada — onde se “fala por” — e progredir para uma abordagem dialógica e colaborativa, na qual se “fala com” (Vieira, 2021).

Essa mudança transcende a mera representatividade, sendo uma reconfiguração epistemológica, pois envolve o reconhecimento de que os povos indígenas produzem conhecimento e possuem o direito de narrar-se a partir de suas próprias experiências.

A inserção das Literaturas Indígenas na sala de aula é parte de um processo de reconhecimento e valorização daqueles que, muito antes de qualquer rastro da colonização, viviam e floresciam no território de Pindorama (Brasil). Ajuda também no processo de etnogênese de reafirmação identitária, um reconhecimento de seu próprio povo e de sua voz, tão oprimida por todo esse padrão homogeneizador e monocultural da sociedade hegemônica. (Sant’anna & Costa, 2023, p.73)

Concluindo o questionário inicial, a última pergunta se referiu às expectativas das participantes com o objetivo de recolher informações que contribuíssem para melhor organização e planejamento das aulas do curso. Nesta questão também optamos pelo modelo aberto para uma compreensão mais profunda e genuína das razões que as motivaram a se inscrever na formação. Esse tipo de indagação possibilita que cada participante revele, sem restrições, suas percepções, necessidades e intenções, evitando o direcionamento oferecido pelo modelo no qual temos opções já estabelecidas.

A partir das 21 respostas, novamente estabelecemos categorias e organizamos as expectativas das respondentes em quatro áreas de interesse, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 5 – Expectativas das respondentes com relação ao curso

Área de Interesse	Descrição	Termos Recorrentes para Categorização	Número de Respostas Correspondentes
1. Ampliação de conhecimentos teóricos e conceituais sobre a temática indígena e decolonial	Desejo de melhor compreender a história, a colonialidade, e adquirir bases teóricas sólidas.	Respostas como “compreender melhor o processo e desmistificar o conhecimento”, “refletir sobre a descolonização do pensamento” e “aprimorar os conceitos e referenciais”.	8

2. Aplicabilidade pedagógica e produção de materiais	Expectativa de aprender a transformar os conhecimentos em práticas e recursos didáticos concretos.	Expressões como <i>“aprender práticas relacionadas aos povos originários”, “ter ideias de produção de materiais”, “pensar práticas possíveis em sala”</i> .	6
3. Atualização profissional	Busca por aprimoramento e produções contemporâneas sobre o tema.	Respostas que apontam o desejo de <i>“atualizar-se quanto à bibliografia”, “ter acesso a produções e pesquisas recentes”</i> e <i>“aprofundar saberes para divulgação no magistério”</i> .	4
4. Interação, troca e reflexão coletiva	Valorização do espaço de troca de experiências e diálogo entre docentes.	Expressões como <i>“trocar informações com outras pessoas docentes”, “ampliar leituras através das reflexões em grupo”</i> .	3

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

De maneira geral, as expectativas das participantes demonstram um grupo fortemente comprometido com a mudança de suas práticas educacionais com base em princípios decoloniais. As respostas demonstram a vontade de reconhecer e incorporar as narrativas indígenas de maneira crítica, contemporânea e respeitosa, ultrapassando visões estereotipadas.

Notamos uma clara convergência entre os gráficos anteriormente apresentados e as manifestações de interesses: o período de atuação dos docentes (com uma maioria de profissionais com mais de 10 anos de experiência) está associado ao interesse por revisão de conceitos e aprofundamento teórico (Área 1), evidenciando que as professoras percebem a urgência de ressignificar práticas sob novas perspectivas.

A marcante presença de docentes que atuavam nos Anos Iniciais justifica o interesse direcionado à aplicabilidade pedagógica (Área 2), indicando que muitas participantes procuram formação pedagógica — ou seja, como converter a discussão teórica em práticas educativas reais.

As respostas organizadas na Área de Interesse 3 demonstram profissionais dedicados à formação contínua individual, uma tendência já notada na análise do gráfico 3 (rede de atuação), que evidenciou que o envolvimento em atividades formativas é uma característica frequente, muitas vezes proveniente de iniciativa própria. Um grupo reduzido, reunido no

Área 4, oferece respostas focadas na troca de experiências, nas quais as relações colaborativas e solidárias surgem como estratégias para o fortalecimento coletivo da classe, em um campo com uma longa história de cooperação e cuidado.

Tendo como base as percepções apresentadas sobre o perfil das participantes, traremos na próxima seção, o detalhamento, de maneira descritiva e analítica, das experiências vividas durante o curso, buscando dar ênfase às atividades e momentos mais significativos que integraram o processo formativo e alinharam-se aos objetivos da pesquisa.

4.3 Descolonizando o Olhar para Decolonizar o Ensino: as vivências de uma experiência formativa

Embora a realização do curso de extensão cumpra uma exigência do programa de mestrado, a decisão de utilizá-lo como campo empírico desta pesquisa não se restringe à tal formalidade. Desde que iniciamos as delimitações do estudo, a intenção era partilhar saberes e criar um ambiente de aprendizado conjunto, capaz de expandir a rede de disseminadores decoloniais na educação. A escolha pelo curso, portanto, originou-se do interesse em entender como outros educadores, que trabalham em diferentes redes de ensino, veem e lidam com o desafio de descolonizar suas abordagens pedagógicas, reconhecendo estratégias e trilhas elaboradas em conjunto para ultrapassar as restrições impostas por currículos e recursos ainda influenciados pela colonialidade. Foi um movimento que combinou pesquisa, formação e transformação, alinhado ao compromisso ético de conceber a educação como um ambiente de resistência e reinvenção.

Sendo assim, já no primeiro momento de interação, buscamos criar uma relação agradável, acolhedora e horizontal com as participantes, evitando formalidades desnecessárias e incentivando um clima de confiança e diálogo. Essa abordagem buscou quebrar a impessoalidade muitas vezes relacionada ao ensino remoto, e reduzir os impactos que a distância física poderia gerar. Cada reunião foi planejada como um ambiente de escuta, troca e construção coletiva de conhecimentos, onde as educadoras pudessem se sentir à vontade para dividir questionamentos e percepções.

Desde o primeiro encontro síncrono foi possível perceber que as professoras optavam, na maioria das vezes, por usar o chat do ambiente remoto para responder perguntas, tirar dúvidas e compartilhar comentários, ao invés da comunicação oral. Essa dinâmica evidenciou um padrão de interação comum em contextos de formação virtual, onde o chat é priorizado

como recurso expressivo para iniciar contato com pessoas desconhecidas, na busca por estabelecer certo vínculo e superar a timidez.

Diante dessa realidade, a pesquisadora fez escolhas metodológicas cruciais para ajustar a dinâmica das aulas e aumentar a participação das cursistas, organizando momentos de interação por mensagens escritas, valorizando a ferramenta como parte do processo de formação e incorporando trechos das falas digitadas como elementos para reflexão coletiva. Essa decisão possibilitou respeitar a maneira espontânea de participação do grupo, assegurando o envolvimento sem impor formatos de interação, e reafirmou o compromisso com uma prática pedagógica acolhedora e flexível, alinhada aos princípios de uma educação decolonial.

Na aula inicial, além das apresentações necessárias e da contextualização do estudo, foram esclarecidos os procedimentos do curso e etapas da pesquisa, bem como os assuntos que orientavam cada encontro. Já nesse momento, as participantes manifestaram suas primeiras ideias sobre o que seria a descolonização do conhecimento – aspecto este que foi abordado no questionário inicial e já apresentado na seção anterior – assim como trouxeram também dúvidas relacionadas a terminologias relacionadas à decolonialidade. A Docente C questionou: *“Aqui nos nossos encontros, vamos numa perspectiva decolonial e/ou contra colonial? São termos semelhantes né...”*.

Essa fala desvela uma reflexão provocativa acerca do espaço de enunciação do grupo e sobre os referenciais teóricos que direcionariam o percurso. Ao explorar os conceitos de decolonialidade e contra colonialismo, a participante mostra uma atitude analítica que sugere não apenas interesse conceitual, mas também um certo grau de conhecimento sobre o tema, mostrando que o grupo não se encontra em uma posição de total ignorância. Ao contrário, já havia entre as participantes, educadoras que mostravam algum conhecimento prévio sobre o assunto, o que intensificou os diálogos e a profundidade das reflexões.

É relevante esclarecer que existem autores que diferenciam os termos. A fala da professora reforçou a necessidade de abordarmos essa diferenciação no encontro seguinte, quando tratamos sobre os aspectos teóricos que envolvem percursos contra hegemônicos.

Além de apresentarmos as dimensões pelas quais a colonialidade permanece atrelada aos tempos modernos, também foi esclarecido que enquanto a decolonialidade parte dos impactos coloniais para expor suas consequências e superar padrões impostos aos povos subalternizados (Mignolo, 2017), o contra colonialismo representa, segundo Nego Bispo (Peças Raras, 2024) trajetórias e modos de vida indígenas e quilombolas que repulsam

qualquer releitura colonial, partindo de outras formas de viver e de fazer que sequer consideram os modelos colonizadores enraizados na sociedade capitalista:

Quando nós falamos tagarelando e escrevemos mal ortografado, quando nós cantamos desafinando e dançamos descompassados, quando nós pintamos borrando e desenhamos enviesado, não é porque estamos errando é porque não fomos colonizados. (BISPO, 2020)⁷

Em suas publicações e participações em diversos eventos, o autor traz um posicionamento mais combativo e insurgente, com relatos de vivências que não dependem dos moldes políticos e epistemológicos coloniais. Em confluência com os povos indígenas, Bispo ressalta a importância da oralidade, da conexão com a natureza e o que todos os seres que nela habitam podem ensinar para a humanidade.

Aproveitamos as reflexões sobre esses termos para fortalecer a perspectiva decolonial que estruturou o curso, uma vez que entendemos que trazer essas ideias para a prática docente é processual: sendo a escola, um espaço que ainda carrega parâmetros de origem colonialista, primeiramente, precisamos reconhecer o que de fato deve ser mudado e buscar caminhos para essa mudança – descolonizando nossas mentes para um agir decolonial nas salas de aula. Embora já tenhamos progredido, buscando questionar a própria estrutura de poder que organiza o saber, a escola ainda não exerce o contra colonialismo. Então, precisamos pensar em propostas que auxiliem a continuação desse percurso que ainda entendemos ser revisional.

De certa forma, a pergunta que destacamos aqui está associada às expectativas das cursistas. E, pensando em visualizar, de forma imediata, suas expectativas, foi pedido que elas expressassem, em uma única palavra, os seus anseios. O objetivo era construir uma nuvem de palavras que pudesse ser exibida nessa mesma aula, como uma síntese da expressão individual que apresentasse para todas as presentes tendências e convergências. Na figura 1 temos essa representação:

Figura 1 – Nuvem de palavras feita na Aula 1 do curso

⁷ Poesia declamada por Nêgo Bispo durante sua palestra na quinta edição do evento Mekukradjá e disponibilizada no Canal Itaú Cultural no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=gLo9ZNdgJxw> Acesso em 09 de novembro de 2025.



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

Analisando a imagem, vemos que os desejos descritos no questionário inicial (organizados e categorizados na Tabela 5) apareceram representados visualmente já na atividade síncrona proposta. Palavras como “conhecimentos”, “desenvolvimentos”, “aprendizado”, “aprofundar”, “crescimento”, “habilidades” e “atualização” dialogam diretamente com as áreas de interesse 1 e 3, voltados para a quebra de percepções restritas e expansão de repertórios teóricos. Já os termos como “ressignificar”, “despertar” e “reencantamento” remetem ao eixo 2 voltado para a transformação e possibilidade de novas propostas de ensino. E, por fim, as palavras “troca”, “trocas” e “vivência” reforçam as respostas categorizadas na área de interesse 4 da tabela, que focavam na construção do conhecimento de forma colaborativa.

Dentre todos os termos, destacamos “reencantamento” como aquele que melhor expressa a essência da pesquisa pois, na medida em que suscitamos o ensino de História com a presença das narrativas indígenas, buscamos um novo horizonte pedagógico, com outros e melhores frutos do trabalho educativo. A expectativa por se reencantar guarda, de maneira bem simbólica, uma falta de motivação ou um esgotamento docente frente ao que já existe. O termo indica o anseio de recuperar o sentido de ensinar, sugerindo que parte do brilho original — a paixão, a curiosidade, a conexão emocional com o saber — foi, em certa medida, perdido ou diluído ao longo do tempo.

Sentimo-nos como se estivéssemos soltos num cosmos vazio de sentido e desresponsabilizados de uma ética que possa ser compartilhada, mas sentimos o peso dessa escolha em nossas vidas. Somos alertados o tempo todo para as consequências dessas escolhas (...). E se pudermos dar atenção a alguma visão que escape a essa cegueira que estamos vivendo (...), talvez ela possa abrir a nossa mente

para alguma cooperação entre os povos, não para salvar os outros, mas para salvar a nós mesmos. (Krenak, 2020, p.44)

Entendendo o discurso não apenas como reflexo da realidade, mas como um modo de reproduzi-la e transformá-la (Fairclough, 2001), os termos escolhidos para representar suas expectativas, enunciam um discurso de resistência diante da realidade educacional brasileira. O uso do termo “*reencantamento*” rearticula o discurso docente em torno da sensibilidade ao invés de propagarem o papel historicamente imposto a elas de meras reproduzoras de conteúdos fixos e repetitivos.

Finalizamos o primeiro encontro com indicações de leitura para subsidiar os assuntos da segunda aula e, para despertar nas cursistas a ideia de que as narrativas indígenas podem também ser instrumentos para tomada de consciência sobre a forma como o pensamento decolonial deve permear todos os espaços, inclusive nos meios acadêmicos, compartilhamos os versos de Fernanda Vieira Sant’Anna (2024):

Decolonial não é ⁸

Decolonial não é marcador de página para os seus livros
Escritos sobre nós, sem nós
Decolonial não é papel A4, margens 3 3 2 2,
Fonte Times New Roman ou Arial 12 pontos
Com espaçamento 1,5 recuo de parágrafo 1.25,
Citações diretas de até três linhas entre aspas,
Citações longas, com recuo 4, espaçamentos simples
E referências normatizadas
Decolonial não é saber ouvir incessantemente
O som da sua própria voz, blá...blá...blá...blá...blá...blá
Reproduzindo as mesmas convicções
E os mesmos modelos coloniais
Noção de conhecimento sempre, sempre e sempre,
Que por séculos você, vocês, utilizaram para justificar
O colonialismo que vomitou apocalipses na terra,
Nessa terra, na nossa terra

Decolonial não é um chaveirinho barato
Para você carregar, para cima e para baixo
Exibindo as chaves da academia
Nós já arroubamos os portões da sua academia
Decolonial não é deo colônia, perfume barato,
Aroma colonial de sangue de assassinato
Decolonial não é corrente epistemológica
Para que você nos aprisione no seu cânone
Decolonial não é autorização para usurpar, coabitar,
Lotear nossos conhecimentos
Decolonial não é visto de aliado no seu passaporte
de explorador
Entenda, decolonial não está à venda
Decolonial é frente Frente fonte
Decolonial é vanguarda porque o futuro é ancestral
E você nunca esteve nele.

A autora proclama um forte manifesto poético-político que provoca reflexões sobre as maneiras de apropriação e desvio do discurso decolonial no campo acadêmico e nas práticas intelectuais ocidentais. Ao afirmar que “decolonial não é um marcador de página para os seus livros / escritos sobre nós, sem nós”, critica como a epistemologia dominante busca converter o pensamento decolonial em um produto, conceito ou tendência, afastando-o de suas origens

⁸ Transcrição realizada pela pesquisadora a partir de registro oral apresentado durante o evento *III Ciclo ELLÆ – Decolonizando o Decolonial: Polifonia das Margens*. YouTube, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wFjO0GjSEC8>.

insurgentes e de sua ligação essencial com a vida, o território e a ancestralidade dos povos nativos. Ademais, quando cita elementos normatizadores, entendemos ser esta uma crítica direta à burocratização e institucionalização da produção de conhecimento, destacando que o discurso decolonial, ao ser apropriado sem um compromisso político, acaba por reproduzir os mesmos padrões coloniais que busca combater.

Na medida que rejeita uma postura decolonial “domesticada”, o poema se conecta ao combate à interculturalidade funcional que

pretende “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia e política não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos. (Walsh, 2009, p.20)

Ao declarar que “decolonial não é visto de aliado no seu passaporte do explorador”, Sant’Anna salienta a tensão entre o que se diz e o que se faz, mostrando como a colonialidade ainda se mantém nas formas de interagir com o conhecimento e com o outro. Seus versos são um chamado à coerência e autocrítica — um convite ao reencantamento (aqui retomamos o termo utilizado por uma das cursistas anteriormente) a partir da dignidade epistêmica dos povos indígenas.

A escolha por encerrar a aula com essa apresentação foi para que o poema funcionasse como um dispositivo de sensibilização e deslocamento para que as participantes entendessem o sentido real de falar sobre decolonialidade a partir da autoria indígena contemporânea, combatendo abordagens que falam sobre os povos originários, passando a falar com eles na centralidade das discussões. Sendo a oralidade um viés importante na transmissão de saberes desses povos, a declamação poética da autora promoveu uma síntese sensível das discussões propostas, ao passo que nos relembra que o conhecimento também é compartilhado pela voz, pelo ritmo e pela emoção.

Uma das professoras trouxe destaque para a frase do poema que mais chamou sua atenção e que reforça o papel central desses povos: “*Decolonial é vanguarda porque o futuro é ancestral*” (Docente B). Foi gratificante novamente perceber o nível de consciência temática que existia no grupo, já que entendemos que nesse verso, Sant’Anna desfaz a ideia linear e evolutiva de que o futuro é algo longínquo, inédito e obrigatoriamente “superior” ao passado. Como já dito anteriormente, para os povos indígenas, o tempo é cíclico e interligado, fazendo com que a sabedoria ancestral não se restrinja ao que passou, mas continue presente, guiando o agora e criando oportunidades para o futuro. Dessa forma, ser “vanguarda” passa a

significar um retorno às origens, reconectar-se com a terra, com a memória e com diferentes modos de existência. A autora nos instiga, assim, a perceber que a genuína inovação não reside na omissão da ancestralidade, mas na sua reaproximação.

Já no segundo encontro, destacamos que algumas cursistas demonstraram estranhamento quando trouxemos a colonialidade cosmogônica como uma das formas de manutenção de padrões hegemônicos no que se refere à crença e de desqualificação das narrativas de origem. Parte do grupo disse desconhecer o termo cunhado por Walsh (2009), mas que, na medida em que foi apresentado na aula, perceberam que, de certa forma, a ideia complementa os mecanismos das demais dimensões de dominação colonial (do ser, do poder e do saber) que já tinham lido anteriormente.

Outro aspecto que merece ressalva foi a abordagem do colonialismo digital que, apesar de não ser o cerne principal do estudo, entendemos ser um assunto extremamente válido nos dias atuais, considerando a forte influência da *Internet* nos modos de acesso ao conhecimento tanto para nós, quanto para nossos alunos.

Para sustentar essa discussão, foi apresentado um vídeo curto do professor Deivison Faustino, autor do livro *Colonialismo digital: por uma Crítica Hacker – fanoniana* (2023), onde o pesquisador nos incita a refletir sobre o ambiente virtual que, ao contrário de ser imparcial, perpetua interesses do mercado global e das elites tecnológicas, atuando como ferramentas para manter padrões históricos de dominação, vigilância e exclusão.

Esse debate é particularmente significativo no âmbito educacional, pois destaca como o imaginário digital também sofre colonização, influenciando subjetividades e restringindo a diversidade de vozes. Ao trazer o conceito para o cerne da discussão, pretendemos aumentar a percepção crítica das educadoras sobre as nuances do colonialismo que estão presentes nas plataformas digitais, reafirmando o comprometimento do curso com uma educação decolonial que também se estende aos espaços virtuais do conhecimento.

Sabemos que, na busca com novos recursos, grande parte dos profissionais de ensino acessam o ambiente virtual pesquisando ideias e materiais. Logo, ter essa tomada de consciência é essencial para melhor escolher o que usar ou produzir para um planejamento decolonial eficaz.

Resgatamos aqui alguns comentários das participantes após a exibição do vídeo que merecem nossa análise: “*Desigualdade de acesso às tecnologias...muito importante!*” (Docente U), “*IA está ai escancarando essa ideia né... monopólio e chuva de colonialidade*” (Docente C), “*As plataformas digitais reproduzem as lógicas coloniais ao controlar o acesso, a produção e a circulação de conhecimento no ambiente online. Nossa! me deu um boom*”

mental.” (Docente E). Essas declarações revelam que as cursistas se veem como participantes de um sistema que se mostra seletivo e não apenas disponibiliza ferramentas, mas também modela o saber. Em seus discursos, trazem a crítica social ao apontar a “*desigualdade de acesso*” e o “*monopólio*”, além do uso da metáfora “*Chuva de colonialidade*” para reforçar a percepção da problemática nas redes.

No aspecto textual, notam-se sinais linguísticos que transmitem envolvimento emocional e análise crítica: trechos como “*muito importante!*”, “*boom mental*” e “*está ai escancarando*” refletem um tom de espanto, impacto e percepção. Esse tipo de modalização sugere que as cursistas não apenas entendem racionalmente o conceito, mas também o ressignificam com base em suas experiências: um indicativo de mudança discursiva a partir do aprofundamento temático que se deu.

À luz da ACD, o conjunto de comentários evidencia o que Fairclough (2001) denominou de Consciência Linguística Crítica, na qual

os aprendizes podem tornar-se mais conscientes das coerções sobre sua própria prática, e das possibilidades, dos riscos e dos custos do desafio individual ou coletivo dessas coerções, para se engajarem em uma prática linguística emancipatória. (Fairclough, 2001, p.292)

Uma vez que reconheceram os aparatos tecnológicos como instrumentos de poder, de disputa e reprodução ideológica, as docentes reconstruíram seus significados para estarem aptas a releituras em futuros acessos a conteúdos digitais.

O vídeo de Faustino enunciou uma das formas pelas quais a colonialidade também se faz presente no espaço escolar – assunto que tratamos na sequência. Era importante que as cursistas tivessem um momento para verbalizar ou escrever os aspectos que elas identificassem dentro do contexto que atuavam. Para melhor visualização coletiva e síncrona, utilizamos *o padlet* como recurso interativo, o que nos permitiu conectar os apontamentos feitos durante a roda de conversa. Foram coletadas 14 respostas, sendo que algumas delas foram mais abrangentes, contendo diferentes aspectos. No quadro que se segue, organizamos e categorizamos as informações para análise:

Quadro 6 – Como a colonialidade é percebida pelas participantes no contexto escolar

Aspectos identificados	Descrição	Registros Docentes para Categorização	Número de Respostas Correspondentes
1. No currículo	A colonialidade é entendida como um sistema que valida o conhecimento e o segmenta. O saber científico ocidental é visto como universal, enquanto outros conhecimentos são marginalizados e exotizados.	<p><i>“Hierarquização do saber” (Docente B)</i></p> <p><i>“Currículos dão mais valor a autores e cientistas europeus (...)” (Docente E)</i></p> <p><i>“No currículo e na forma que é organizado.” (Docente N)</i></p> <p><i>“Quando há um currículo pautado na História da Arte europeia.” (Docente S)</i></p> <p><i>“Observo traços da colonialidade (...) até na forma como a história do Brasil é narrada” (Docente U)</i></p> <p><i>“Na desvalorização de saberes não-europeus” (Docente K)</i></p> <p><i>“No currículo” (Docentes G e M)</i></p>	8
2. Nos materiais e práticas	A presença da colonialidade na suposta neutralidade dos conteúdos e na naturalização dos estigmas reproduzida nas atividades.	<p><i>“Percebo naquelas fatídicas datas anuais (...) em que querem organizar os eventos voltados ‘aos índios’ (...) Percebo nos livros didáticos de Artes, que trazem tanta referência, mas nenhuma trabalhando a diversidade de matrizes originárias” (Docente S)</i></p> <p><i>“Na fragmentação do conteúdo gerado em materiais.” (Docente O)</i></p> <p><i>“Percebo nos livros didáticos e nas atividades de folha com representações de desumanização (...) na automatização do trabalho docente, sem questionamentos (...)” (Docente C)</i></p> <p><i>“Na representação cronológica dos acontecimentos, o ‘passado’ é algo a ser superado.” (Docente D)</i></p>	4

3. Na estrutura	Existência de herança colonial na organização física e funcional, na separação de gêneros e na disposição espacial dos corpos em sala.	<p>“Nos cargos ocupados.” (Docente N)</p> <p>“No espaço que os estudantes estão inseridos” (Docente J)</p> <p>“Na organização espacial da escola (...) Fileiras na sala de aula. Ordenação nas filas. Divisão entre meninos e meninas.” (Docente F)</p> <p>“Uniformização cultural” (Docente H)</p>	4
4. No silenciamento	A colonialidade na invisibilização identitária e cultural.	<p>“Quando os conteúdos das disciplinas não conversam com as heranças culturais originárias, fingindo neutralidade.” (Docente S)</p> <p>“(…) no currículo oculto, nos discursos de muitas famílias (...) expressam medo à crenças e saberes que desconhecem.” (Docente C)</p> <p>“(…) Os sujeitos escravizados são silenciados nas práticas escolares.” (Docente U)</p>	3

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

As respostas revelam a condição estruturante que a colonialidade ainda assume na instituição escolar, como um modo de funcionamento do sistema educativo. Na medida em que as participantes sinalizaram as influências coloniais em diferentes âmbitos, conversamos sobre a urgência da mudança que a perspectiva decolonial nos impulsiona. Sob a ótica faircloughiana, esse movimento de mudar representa novas ordens do discurso que não mais projetem práticas excludentes consolidadas e que “podem afetar apenas a ordem de discurso local de uma instituição, ou podem transcender as instituições e afetar a ordem de discurso societária” (Fairclough, 2001, p.128).

As educadoras evidenciaram contradições entre o que se ensina e o que se vive, reafirmando o papel docente de interpretar e questionar os discursos institucionais e curriculares. Entre enunciados de denúncia e desconforto (“fingindo neutralidade”, “silenciados”) demonstraram consciência crítica perante não apenas ao que está posto na escola, mas sobretudo às ausências que a atravessam. Foi especialmente rico observar a

percepção do grupo diante daquilo que não é visto ou ensinado e sobre o poder que reside nessas omissões. Esse apagamento reflete o que Quijano (2005) atribuiu a uma naturalização hierárquica, na qual o pensamento europeu era considerado universal e os outros se tornavam invisíveis.

O que sua globalidade implica é um piso básico de práticas sociais comuns para todo o mundo, e uma esfera intersubjetiva que existe e atua como esfera central de orientação valorativa do conjunto. Por isso as instituições hegemônicas de cada âmbito de existência social, são universais para a população do mundo como modelos intersubjetivos. Assim, o Estado-nação, a família burguesa, a empresa, a racionalidade eurocêntrica. (Quijano, 2005, p. 124)

A presença de tantas vertentes coloniais na escola, nos levou a também debater a problemática que existe em torno do termo “pós-colonial”, que se refere ao período após o fim do colonialismo e a um campo teórico que analisa seus efeitos persistentes. Alguns autores apontam seu uso como inadequado. Na concepção de Vieira (2021):

O prefixo “pós” é consideravelmente problemático e é constantemente questionado, por conter a possibilidade de um posicionamento cronológico reducionista, além de sugerir a preocupação com as culturas locais apenas após o suposto fim das administrações coloniais e de sugerir que as administrações coloniais cessaram de existir, de exercer sua influência nos territórios antes colônias. “Pós-colonial” não deve ser compreendido com uma superação da colonialidade com os movimentos de independência. (Vieira, 2021, p.15)

Adicionalmente, lembramos da discussão sobre as permanências coloniais que também permeiam estudos voltados ao conceito de neocolonialismo, precisamente para enfatizar que não estamos em um cenário de superação dessas dinâmicas. Ao contrário, o neocolonialismo destaca a reestruturação das relações de poder (Chaves & Santos, 2020), que agora atuam por meio de mecanismos econômicos, culturais, epistêmicos, midiáticos e tecnológicos, entre os quais se destaca o colonialismo digital, aspecto abordado anteriormente.

Dentre os apontamentos mais relevantes, trazemos, ainda, um questionamento feito pela Docente C: *Como descolonizar sem colonizar o outro?* é uma indagação de profunda sensibilidade e de reflexividade epistêmica notável. Reconhecer a complexidade de praticar a decolonialidade sem reproduzir as mesmas estruturas que buscamos combater é um aspecto que inspira vigilância ética diante das próprias intenções transformadoras.

Nesse momento da aula, conversamos sobre a importância de entender que a decolonialidade não se trata de uma inversão posicional, na qual substituímos o “centro” pelas

“margens”, mas sim uma reconstrução das relações epistemológicas a partir da reciprocidade e da escuta. A inquietação docente pode ser lida sob à luz de Mignolo (2017) que enfatiza que o discurso de libertação para formas outras de existência não deve se converter em uma nova forma de dominação:

A meta das opções descoloniais não é dominar, mas esclarecer, ao pensar e agir, que os futuros globais não poderão mais ser pensados como um futuro global em que uma única opção é disponível; afinal, quando apenas uma opção é disponível, “opção” perde inteiramente o seu sentido. (Mignolo, 2017, p.14)

A questão levantada nos possibilitou expandir os debates sobre diferentes possibilidades pedagógicas dentro da sala de aula. A partir disso, a pesquisadora trouxe uma nova questão para o grupo: Existe potencial decolonial nos assuntos que ensino? Mais que uma pergunta retórica, a finalidade era despertar a autorreflexão das participantes de modo a expandirem suas consciências e pensarem nos vieses decoloniais dos conteúdos escolares sem restringi-lo a uma ou outra disciplina. Foi um momento de desestabilização consciente do grupo para que pudessem interrogar suas próprias práticas, intencionalidades e possíveis limitações conceituais que ainda tivessem em virtude de haver em suas mentes, resquícios de uma formação colonizadora.

A pergunta fez parte da atividade assíncrona da segunda aula (Apêndice E). Apesar de tecermos breves comentários no final do encontro síncrono, houve tempo posterior para que as cursistas pudessem lembrar, a partir de suas vivências e olhares, quais conteúdos apresentam-se com possibilidades de releituras didáticas.

Das dezesseis atividades recebidas, percebeu-se que grande parte das participantes identifica e deseja adotar práticas decoloniais, porém não fizeram uma conexão clara e direta entre essas práticas e conteúdos educacionais específicos. Em muitas das respostas, as docentes mencionam intencionalidades, posturas éticas, opções metodológicas ou atividades gerais (como rodas de conversa, contação de histórias, debates sobre diversidade, uso de literaturas afroreferenciadas e indígenas, relações afetivas com as crianças, intercâmbios culturais, etc.), mas não indicam de maneira clara em que parte do currículo, ou em que objeto de conhecimento da disciplina, tais práticas se inserem:

Podemos trazer a história e cultura afro-brasileira e indígena, valorizando seus saberes e narrativas. Incluir autores afro referenciados e indígenas, em especial brasileiros. Promover momentos de trocas culturais em razão de maior exploração de conhecimento e respeito entre os aspectos de modos de vida e cultura. (Docente H)

Trabalho com a inclusão. Ao olhar para estes corpos e entendê-los de forma livre, ao trazer a literatura afro-ameríndia para os espaços em que estou com eles. Ao trabalhar o viés da coletividade e cooperação ao invés da individualidade e da competição. (Docente R)

Como Gestora de Unidade da educação básica entendo que devo oferecer acervo que valorize a diversidade, utilizando as verbas para compra do acervo de forma que contemple a aplicabilidade da legislação. Articulando inclusive espaços adequados para esse acervo, facilitando o acesso da literatura e outros itens. Promover nos momentos de formação debate com a equipe docente para a reflexão de um currículo que cotidianamente supere a visão monocultural e promova a diversidade. (Docente K)

Esse ano, especificamente, estou atuando com a área de literatura, com oito turmas de 1º, 2º, 3º e 5º anos. Em todas as séries, as escolhas das narrativas e a organização das conversas literárias tem priorizado as múltiplas versões das histórias, como por exemplo, no trabalho com os Encantados ou as atividades relacionadas às literaturas de migrantes e refugiados. (Docente F)

Esses exemplos nos remetem a ideia de que no grupo, embora haja forte sensibilidade e engajamento, existe uma lacuna entre a intencionalidade decolonial e o currículo, pois várias professoras ainda não conectam de forma clara a apresentação dos conteúdos disciplinares por meio de estratégias/ recursos decoloniais, evidenciando uma tensão entre aspiração e prática. Diante dessa percepção, entendemos ser esta mais uma sinalização de campo fértil para formação continuada, voltada para ampliar a habilidade das educadoras de mapear, ajustar e reconfigurar o currículo a partir dessa visão.

Essa mesma análise também abarca outras duas respostas que expressaram limites ou hesitações: uma professora respondeu que não vê potencial decolonial (Docente D) e a outra mencionou (...) *não me sinto segura para uma atuação exclusivamente decolonial.* (Docente B). Ambas as menções sugerem insegurança diante da complexidade e falta de formação.

Embora o estudo se concentre na valorização indígena para o ensino de História, e que o produto educacional traga atividades decoloniais diretamente relacionadas a essa área, reconhecemos que a visão decolonial vai além das fronteiras disciplinares, sendo algumas das propostas sugeridas possíveis de serem utilizadas em outras áreas do conhecimento.

Na aula seguinte, demos continuidade às reflexões acerca da aplicabilidade de perspectivas decoloniais nos currículos, associando-a como estratégia para garantir a implementação da Lei 11645/08. Analisamos, ainda, como as unidades temáticas de História nos Anos Iniciais são organizadas na BNCC que, como um orientador curricular, pode oferecer possibilidades para uma abordagem crítica e diversificada das histórias e culturas indígenas. Decorrente desse debate, as professoras foram chamadas a registrar suas percepções em uma atividade assíncrona composta por duas etapas: na primeira, refletiram sobre as oportunidades e os desafios reais para efetiva aplicação legal no ambiente escolar; na

segunda, precisavam escolher um conteúdo curricular e reconhecer seu potencial decolonial, explicando como esse conteúdo poderia ser abordado de forma a valorizar a educação para relações étnico-raciais.

Os registros da primeira etapa confirmaram que a maioria das cursistas veem como principais desafios a formação insuficiente, o uso de materiais limitados e o preconceito social enraizado. As respostas destacadas a seguir ilustram a presença desses três vieses limitantes:

(...) Entretanto, os desafios são muitos. Entre eles, destacam-se a carência de formação específica de professores para trabalhar esses conteúdos de forma crítica e não estereotipada, a limitação de materiais didáticos que realmente dialoguem com a perspectiva decolonial, além da resistência de parte da comunidade escolar em lidar com temas que confrontam narrativas tradicionais.(...)
(Docente T)

(...) Todos os assuntos podem ser trabalhados de acordo com essa verdadeira história, valorizar os verdadeiros descobridores e inventores. Acho que o maior desafio é o preconceito e o despreparo das pessoas. Vejo que para muitos é confortável acreditar no que os antigos livros contavam. (Docente I)

Os desafios consistem em entrada de materiais didáticos ainda iniciando sua decolonização, o pouco tempo previsto em jornada laboral docente para pesquisa e aprofundamento necessários, a formação inicial de grande parte das licenciaturas e cursos de pedagogia, a resistência de certas equipes de gestão educacional por medo da devolutiva das famílias. (Docente S)

Os desafios, para mim, estão relacionados a falta de conhecimento de materiais didáticos e pedagógicos que utilizem referências indígenas para trabalhar não somente questões indígenas, mas que usem a influência dos povos nativos. Percebo que apesar de utilizarmos literatura indígena e falarmos sobre os povos, no fim das contas, nossa forma de ensinar a contar é europeia (...). (Docente L)

Percebemos que as educadoras estavam em uma trajetória de reestruturar significados educacionais, na qual revisavam a narrativa eurocêntrica para discursos que valorizam a ancestralidade, diversidade e equidade curricular. Há uma intensa percepção de que a escola funciona com uma “ordem do discurso” (Fairclough, 2001), em que hierarquias coloniais do conhecimento são preservadas e na medida em que a lei 11645/08 traz a obrigatoriedade de valorizar culturas subalternizadas, as participantes relataram perceber a luta discursiva que se impõe no espaço escolar.

Entendemos que, quando os materiais didáticos são considerados limitados e não vemos atualizações didáticas que incorporem a valorização cultural exigida pela lei, evidencia-se o risco de que o exercício legal se restrinja a prática de uma interculturalidade funcional (Walsh, 2009), que amplia seções temáticas mas não se propõe a repensar as estruturas que sustentam o currículo colonizado. Precisamos, portanto, estarmos atentos a

observar essa limitação para além de um mero detalhe técnico, mas como um dos principais mecanismos pelo qual a colonialidade se perpetua nas salas de aula.

Resgatamos aqui o desabafo da Docente I - (...) *para muitos é confortável acreditar no que os antigos livros contavam* – para trazer a seguinte reflexão: a quem interessa a valorização da diversidade que transcende comemorações no calendário e remexe as fontes epistemológicas daquilo que a escola ensina? Quando não há revisão dos recursos didáticos, mantemos o conforto da inércia, sem que a escola assuma seu papel político. Manter as mesmas bases do saber interessa apenas à própria ordem colonial do poder, que se sustenta ao preservar inalterados os discursos que legitimam hierarquias culturais e raciais (Quijano, 2005).

Houve um outro registro interessante, no qual a participante disse perceber, nas escolas particulares, maior resistência:

A invisibilidade histórica desses povos e a ideia de que suas culturas são "inferiores" ou "menos importantes" podem gerar resistência, principalmente em instituições privadas, onde essas discussões muitas vezes são vistas como ideológicas ou fora do escopo pedagógico. (DOCENTE H)

A declaração destaca, de maneira clara, um aspecto que já havia emergido antes: a invisibilidade histórica dos povos indígenas persiste, sobretudo, no contexto das escolas privadas. Ao afirmar que tais discussões são consideradas “*fora do escopo pedagógico*”, a professora ressalta a preservação de uma narrativa histórica dominante sob a alegação de uma suposta neutralidade curricular, o que mantém em desvantagem epistemologias nativas e afro-brasileiras.

Desta vez, propomos, então, uma nova reflexão, a partir do que foi exposto pela Docente H: sob qual(is) justificativa(s) a valorização das narrativas indígenas assumem contexto ideológico? Para além da imputação de imparcialidade para aquilo que é considerado “científico” ou “universal”, existe também o entendimento de que o espaço escolar deve evitar temas que provocam tensões nas relações de poder, embora o currículo seja, ele mesmo, resultado de escolhas políticas que beneficiaram determinados grupos sociais. Nas palavras de Freire (1996)

(...) meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los, mas

podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheio de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (Freire, 1996, p.77)

O autor nos convoca a entender o discurso da neutralidade como uma ilusão política, resgatando que o exercício da docência deve ocorrer de forma comprometida com o mundo que nos cerca, já que os discursos e recursos representam aquilo que defendemos e no que acreditamos. No final da terceira aula, falamos sobre esse aspecto e reforçamos o compromisso do professor que precisa, ao longo de sua jornada profissional, fazer diferentes escolhas, metodológicas e instrumentais, sendo que essas mesmas escolhas impactam na forma como ele apresenta o conhecimento.

Na segunda etapa da tarefa, propusemos que as professoras detalhassem de que forma um assunto com potencial decolonial poderia ser trabalhado com foco na lei 11645/08. A proposta retomou, de forma mais aprofundada, as reflexões iniciadas no encontro anterior, quando convidamos as cursistas a identificarem tais atributos no que ensinavam.

Se, naquele momento inicial, o intuito era conscientizar as professoras sobre as possibilidades decoloniais já presentes em seus currículos, agora a sugestão mudou para um exercício mais propositivo, pedindo que elas escolhessem um conteúdo específico e explicassem como este poderia ser abordado à luz da referida legislação. Planejamos, portanto, a continuidade intencional do processo formativo, a fim de verificar se houve um aumento da consciência crítica após ampliação dos debates que envolveu as normativas educacionais e a organização curricular.

O quadro a seguir foi organizado a partir das respostas que compartilhavam sentidos semelhantes e foram agrupadas em três eixos temáticos: assuntos que se relacionavam ao ensino de História, aqueles relacionados à cultura e diversidade e ao uso da Literatura para o despertar decolonial.

Quadro 7 – Assuntos identificados pelas cursistas com potencial decolonial para garantir a aplicabilidade da Lei 11645/08

Eixo Temático	Registros Docentes para Categorização	Número de Respostas Correspondentes
1. Relacionados ao ensino de História	<p><i>“(…) descoberta a partir da perspectiva dos povos originários, buscando compreender a invasão das terras e suas problemáticas (…)” (Docente D)</i></p> <p><i>“Toda vez que falamos sobre a formação do povo brasileiro de forma simplista perdemos a oportunidade de apresentar o ponto de vista indígena nisso tudo. (…)” (Docente L)</i></p> <p><i>“(…)História do Brasil e fundação do Rio de Janeiro, através da perspectiva das narrativas indígenas.(…)” (Docente U)</i></p> <p><i>“(…)Para a aplicabilidade da Lei devemos instigar em nossas crianças o senso crítico sobre a palavra descobrimento(…)” (Docente K)</i></p> <p><i>“Debater com as crianças sobre memória e identidade brasileira sempre possibilita falar sobre monumentos públicos: para que servem? o que pensamos ao olhar para uma estátua no meio da praça? qual história ela nos conta?(…) Por que não deixarmos Denilson Baniwa, por exemplo, contar a história do Monumento às Bandeiras a partir de sua arte?(…)” (Docente S)</i></p>	5
2. Relacionados à cultura e diversidade	<p><i>“(…)Arte Indígena Contemporânea como Instrumento de Luta e Resistência.(…)” (Docente Q)</i></p> <p><i>“(…)trazer para a escola representantes da comunidades e ou territórios dos povos indígenas, para troca de vivências , saberes e costumes.(…)” (Docente J)</i></p> <p><i>“(…)Discussão abordando a visão indígena sobre a natureza, meio ambiente e sua vida em grupo; Produção de pinturas ou grafismos inspirados na arte indígena (…)” (Docente B)</i></p> <p><i>“ Povos indígenas no Brasil, especialmente no que diz respeito às suas formas de organização social, conhecimentos sobre a natureza e expressões culturais.(…)” (Docente T)</i></p> <p><i>“No contexto da Educação Física escolar, os esportes e lutas dos povos originários (…)” (Docente O)</i></p> <p><i>“Buscando a origem de práticas/comidas/músicas... que fazem parte do nosso dia a dia.(…)” (Docente I)</i></p>	6

3. Uso da Literatura	<p><i>“(...) Leitura e interpretação de textos escritos por autores indígenas contemporâneos (...)” (Docente H)</i></p> <p><i>“(...)trabalho com biografias de personalidades negras e indígenas que têm ou tiveram relevância histórica, científica, artística ou cultural(...)” (Docente G)</i></p> <p><i>“(...)Leitura de textos de autores indígenas como Ailton Krenak e Daniel Munduruku (...)” (Docente B)</i></p> <p><i>“(...)Ao longo do ano com muitas histórias (autores indígenas)(...)” (Docente C)</i></p> <p><i>“Tenho pensado como a literatura pode contribuir com a mobilização de olhares e compreensões complexas acerca dos mais variados temas(...)” (Docente F)</i></p>	5
----------------------	--	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

A partir dos dados coletados, verificamos que as professoras avançaram em propostas mais concretas, amadurecendo a articulação entre currículo e protagonismo indígena. Enquanto que, na segunda aula, vimos respostas relacionadas a um aspecto mais conceitual, focadas em princípios como diversidade, representatividade, ancestralidade e crítica ao eurocentrismo, nesse terceiro encontro, temos um aprofundamento maior sobre como essas questões poderiam ser trabalhadas no ambiente escolar.

O registro de menções que reposicionam as epistemologias indígenas para o centro do processo educativo indica expansão do repertório pedagógico, sendo possível detectarmos a apropriação conceitual das participantes e o fomento a elaboração de práticas que revisam discursos colonialistas, antes usados sem incômodos.

Trazemos, ainda, especial ressalva para o uso da Literatura como caminho apontado para práticas docentes decoloniais. Mesmo que esse não seja um eixo que expresse conteúdos escolares específicos, percebemos que é algo constantemente mencionado nas respostas. Vemos que as participantes apontaram obras de escritores indígenas como recursos profícuos, o que demonstra claramente que a estética também é política, afinal, assim como o discurso falado, aquilo que é narrado, escrito, descrito também não detém neutralidade.

Quando as educadoras mencionaram explorar textos, livros e biografias, demonstram compreender que manifestações literárias formam ambientes pedagógicos capazes de desafiar narrativas dominantes. Ao incluir na sala de aula produções que deslocam a perspectiva colonial, essas docentes realizam um movimento duplo, pois expandem o repertório simbólico

dos alunos e, ao mesmo tempo, contestam a hegemonia estética que, ao longo da história, legitimou apenas certas maneiras de contar o mundo. Nesse aspecto, a literatura se transforma não apenas em um recurso pedagógico, mas em um instrumento epistemológico de resistência, capaz de criar fissuras na narrativa hegemônica e de inserir outras presenças no currículo.

Em um dos seus valiosos artigos, Daniel Munduruku nos recorda que a literatura indígena ainda “tateia procurando seu lugar de pertencimento no cenário literário brasileiro” (Munduruku, 2018, n.p) justamente em virtude de um tensionamento entre a oralidade ancestral e a escrita ocidental:

Até muito pouco tempo atrás era comum pessoas dizerem que não existia literatura indígena porque os nativos não dominavam a escrita e seu instrumento preferencial era a oralidade. Alguns especialistas chegavam a dizer que um indivíduo indígena, ao escrever, deixava de ser indígena, porque isso é incompatível com sua tradição oral. Ainda hoje pesquisadores jovens que tentam estudar essa literatura em seu mestrado ou doutorado encontram forte resistência entre os orientadores, por estes não aceitarem a existência de tal literatura como objeto de pesquisa. (Munduruku, 2018, n.p)

Ao expor a fundamentação colonial que desmerece a produção literária indígena, o autor aponta a existência de uma hierarquia de valor, na qual o indígena só seria “autêntico” se continuasse alheio ao mundo literário. Mesmo com diferentes prêmios em sua carreira autoral, Munduruku percebe que ainda existe um processo de invisibilização, inclusive no meio acadêmico. Dado que as participantes apontaram a utilização desses mesmos recursos literários para quebra dos paradigmas existentes, vemos que já existe um movimento docente, dentro da escola básica, para que essa subalternização seja superada.

A quarta aula do curso foi dedicada à valorização da cultura indígena e de que forma ela pode contribuir no processo educativo. Também foi importante resgatar mitos, amplamente difundidos e que precisam ser anulados no espaço escolar, uma vez que fazem parte da construção de uma identidade colonizada desses povos.

Entre os estereótipos abordados, discutimos a ideia equivocada de que “indígena de verdade só vive na floresta”, desconsiderando a diversidade territorial e urbana dos povos; a falsa noção de que “indígena é tudo igual”, que ignora a variedade de grupos étnicos existentes no país; o mito de que “a única língua indígena é o tupi-guarani”, evidenciando a pluralidade linguística desconhecida historicamente; a crença racista de que “indígena é preguiçoso”, utilizada para justificar a exploração e a violência; a ideia de que “a cultura indígena é somente oral”, apesar de haver múltiplos sistemas de registro e transmissão de

saber; a desvalorização de suas espiritualidades sob a alegação de que “indígenas não possuem crenças, apenas lendas”; e, finalmente, a narrativa de que “eles se opõem ao progresso”, desconsiderando a crítica indígena a modelos de desenvolvimento destrutivos. Foi necessário reforçar a superação desses estigmas para que as participantes percebessem que narrativas hegemônicas, ainda que descontextualizadas, podem manter uma visão reducionista e desrespeitosa e que é papel educativo informar, esclarecer e desconstruir.

No mesmo encontro, abordamos algumas das concepções indígenas que refletem suas cosmovisões, mostrando formas de entender o mundo onde ciência, espiritualidade, arte, filosofia e cotidiano não são fragmentados, mas sim totalmente integrados. Entre esses princípios, destacamos a conexão inseparável com a natureza, vista como um ser vivo e não apenas um recurso; a espiritualidade que permeia o dia a dia, guiando escolhas e harmonizando relacionamentos; a concepção de tempo como um ciclo, desviando-se da linearidade ocidental; e a percepção de que território transcende o espaço físico, englobando memória, ancestralidade e identidade. Apresentamos também a visão de que o corpo integra o coletivo e o sagrado, que os mais experientes são guardiões da memória e, por isso, imensamente respeitados, além de resgatarmos o questionamento de viver de modo exclusivamente funcional, desmistificando a vida útil. Aprimoramos ainda mais a compreensão de uso sustentável e que a sustentabilidade é um conceito coletivo, não individual.

Para enriquecer essas conversas, foram compartilhados trechos, reflexões e livros de autores indígenas contemporâneos, que articulam em suas obras essas perspectivas, e podem auxiliar a escola a reconsiderar suas fundamentações epistemológicas, objetivos e métodos de ensino.

Após a exibição de um trecho do documentário “Falas da Terra”, iniciamos uma roda de conversa que tratava do problema de pesquisa investigado: de que forma essas concepções indígenas podem contribuir para uma abordagem decolonial no ensino de História dos Anos Iniciais? Novamente, utilizamos o recurso *padlet* e, dessa vez, coletamos onze registros das participantes nessa atividade síncrona.

Destas respostas, sete enfatizaram que as narrativas indígenas rompem com o monopólio epistemológico da história oficial e as legitimaram enquanto fontes do conhecimento: “*Contribuem para não cairmos no perigo de uma história única (...) compreensão de outras visões de mundo.*” (Docente C), “*(...) para a construção de um entendimento de mundo em que não há uma única verdade (...)*” (Docente S), “*desconstruindo a visão eurocêntrica*” (Docente N), “*(...) Brasil tem história antes da chegada dos portugueses e trazê-la para os alunos*

(...)” (Docente G), “Diversificação de vozes e fontes históricas” (Docente E), “Promovendo o questionamento de narrativas dominantes com a ideia de que existem formas complexas e diversas de experienciar a vida e de dar sentido às variadas experiências (...)” (Docente F). A Docente U corroborou com esses apontamentos e compartilhou conosco um relato da sua recente experiência:

Pensar na história do Brasil, na fundação do Rio de Janeiro, através da perspectiva das narrativas indígenas tem sido um mergulho desafiante no trabalho com o 4º ano! Através das diferentes biografias e literaturas indígenas, estamos nesse processo de (re)construção do pensamento decolonial, iniciando por nós mesmos! Trabalhamos com o livro “Kujan e os meninos sabidos”, Ailton Krenak, bem como com sua biografia. Tivemos a partir daí possibilidades no nosso pensar pedagógico!

A educadora retomou, em seu discurso, aspectos que temos debatido ao longo do curso de extensão: a necessária descolonização docente que antecede a prática. Ao afirmar que explorar a fundação do Rio de Janeiro a partir de relatos indígenas tem sido “*um mergulho desafiante*” e que o caminho se inicia “*por nós mesmos*”, ela admite que a decolonialidade a partir do protagonismo dos povos originários transcende uma simples estratégia metodológica, sendo um movimento formativo intenso que permeia diferentes transformações.

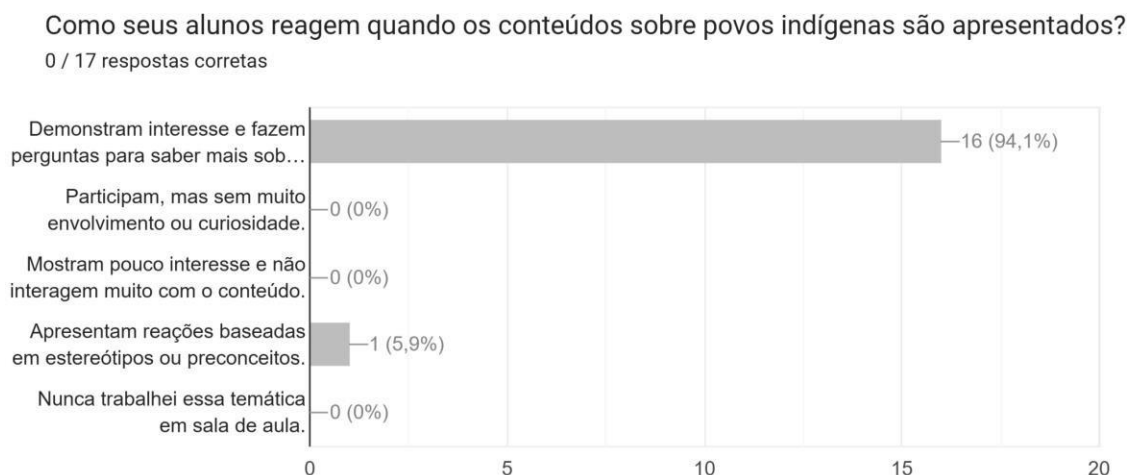
Outras quatro cursistas mencionaram que as concepções desses povos se associavam a processos subjetivos de desenvolvimento identitário e de pertencimento: “*Realçam que o fazer presente é um exercício de religiosidade, exercitando o respeito nas suas mais diversas formas e em tudo. A importância de ter conhecimento do seu poder (...) e de existir, vivendo uma vida mais leve (...)*” (Docente A), “*desmistificando os povos e suas crenças*” (Docente L), “*falam da importância de não falar índio, mas sim, indígena, ainda cedo com as crianças (...)*” (Docente T) e “*na valorização da identidade indígena, tão rica*” (Docente B).

Para essas professoras as perspectivas indígenas não estariam apenas atreladas ao currículo, mas apresentam-se como dispositivos capazes de reorganizar modos de ser e perceber a si mesmo e ao outro, menos alinhados ao individualismo e à lógica colonial de separação. Todas as participantes demonstraram compreender que o uso de fontes autóctones com intenção decolonial não envolve a folclorização desses povos, mas “*podem ajudar a contar tantas outras histórias do Brasil*” (Docente S).

A fim de identificar as percepções dos estudantes quando conteúdos indígenas são apresentados em sala, perguntamos às participantes como elas veem a recepção infantil

quando esses assuntos são tratados em aula. Foram coletadas dezessete respostas que aparecem ilustradas no gráfico abaixo:

Gráfico 6 – A percepção infantil quanto aos conteúdos indígenas segundo as cursistas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

Vemos que grande parte das cursistas (94,1%) relatou que percebe interesse discente e que fazem perguntas para saber mais quando o tema é abordado em aula. Esse resultado sugere que as crianças apresentam boa receptividade a novas histórias e que não as percebem como algo desinteressante. Nenhuma docente relatou pouco envolvimento e apenas uma professora (5,9%) mencionou que os alunos apresentam reações baseadas em estereótipos ou preconceitos. A partir do olhar das participantes, suas experiências revelam a redução da colonialidade internalizada nos ambientes de ensino.

Considerando que as participantes do curso demonstraram, desde o início, conhecimento e relatos de práticas que envolviam a temática da atividade extensionista, entendemos que o enfrentamento do preconceito depende de oportunidades reais de aprendizagem. Conforme dados e falas destacadas no decorrer da análise de dados, são educadoras que já desenvolviam a descolonização de suas práticas e que, portanto, já despertavam em suas turmas uma formação multicultural. Na medida em que utilizavam outras fontes de conhecimento e faziam disso uma prática pedagógica recorrente, a tendência natural é que as manifestações coloniais nos alunos sejam cada vez mais diminutas de fato.

No quinto encontro do curso, as participantes foram apresentadas ao protótipo do produto educacional — um guia, em formato de *e-book*, que tem o objetivo de auxiliar os processos de descolonização educacional nos Anos Iniciais com ênfase ao protagonismo

indígena. O material foi elaborado como uma ferramenta prática para apoiar a mudança curricular e pedagógica, essencialmente, para o ensino da História do Brasil. Os capítulos que formam o guia refletem os temas abordados no curso, além de um *checklist* decolonial, criado para que os educadores possam avaliar e reorientar continuamente suas práticas. A lista de perguntas para autoanálise docente foi estruturada como um *quiz* online para que as educadoras pudessem utilizá-la durante a aula.

Feito a partir dos questionamentos da própria pesquisadora ao analisar suas condutas nos anos anteriores a pesquisa, o *checklist* compilou reflexões pertinentes, que visam ajudar educadores a reconhecer progressos, deficiências e obstáculos, prevenindo que a decolonialidade permaneça apenas na esfera das intenções. Assim, é um recurso estratégico para desenvolver uma postura autocrítica, consistente e dedicada a uma prática que desestabilize lógicas coloniais e amplie espaços de protagonismo indígena na ação pedagógica. Antes de realizarem o *quiz*, ressaltamos que a atividade não tinha a finalidade de julgar posturas ou apontar erros, mas que pudessem identificar aprimoramentos possíveis.

As cursistas tiveram um ótimo desempenho, acertando quase a totalidade das perguntas e elogiaram o material. Uma delas mencionou que “(...) *as perguntas fizeram refletir sobre o que mais é possível fazer*” (Docente B).

Apresentamos também as orientações para seleção de materiais com foco na decolonialidade, que também estará disponível no Produto Educacional (PE). Mais do que a escolher livros ou outros recursos, a ideia é despertar a habilidade docente para que, quando na ausência de material adequado, possa preparar e adaptar atividades direcionadas para o reconhecimento da diversidade e do protagonismo indígena como princípios educativos. As sugestões, baseadas nas diretrizes operacionais para implementação da lei 11.645/08, buscam facilitar a escolha de um repertório educativo que enalteça a pluralidade cultural brasileira nas salas de aula. As orientações também foram bem recebidas pelas cursistas. Uma delas comentou: “*Vai ser maravilhoso ter esse material em mãos!*” (Docente L).

O guia prático conta ainda com doze atividades pedagógicas desenvolvidas pela pesquisadora para auxiliar os professores com propostas que estejam em consonância com os conteúdos curriculares e a valorização das visões originárias e a desconstrução de leituras eurocêntricas. No término do quinto encontro, cada participante do curso selecionou aleatoriamente uma dessas atividades para fazer uma análise crítica, levando em conta critérios como: conexão com a perspectiva decolonial e com o protagonismo indígena; viabilidade de aplicação nos Anos Iniciais; utilização de linguagem e abordagem apropriadas; possibilidade adaptativa; e outras considerações que considerassem pertinentes. A dinâmica

teve como finalidade validar as sugestões do guia junto às participantes do curso, buscando assegurar que as atividades sejam pedagogicamente consistentes, alinhadas aos princípios decoloniais e viáveis no dia a dia escolar. A apresentação das análises das cursistas ocorreu na sexta e última aula. O quadro a seguir reúne os principais destaques apresentados pelas educadoras a respeito das propostas.

Quadro 8 – Análise das atividades do produto educacional feita pelas cursistas

Atividade Proposta no PE	Destaques das Análises Docentes
1. Quem é o indígena que vive no imaginário infantil?	<i>“(…) Realizar o mapeamento inicial para identificar como os estudantes estão representando as imagens dos indígenas foi fundamental para estabelecer um diálogo sobre o que os estudantes já sabem. (...) atividade essencial para uma reflexão e (re)construção do imaginário indígena.” (Docente F)</i>
2. Conhecendo a voz dos silenciados	<i>“(…) não apenas amplia o repertório cultural, mas também questiona a hierarquia de conhecimento que privilegia a cultura europeia (...) o docente deve mediar a atividade de modo que os estudantes vejam os indígenas como agentes de sua própria história, com voz, agência e conhecimento próprios, e não apenas como vítimas ou figuras exóticas.” (Docente Q)</i>
3. Mais do que palavras: o que vemos na carta de Caminha?	<i>“(…) o protagonismo indígena pode aparecer de forma coletiva pelas próprias crianças (...)” (Docente U)</i>
4. A carta indígena	<i>“(…) A atividade incentiva os alunos a escreverem a partir da perspectiva dos povos originários, reconhecendo-os como sujeitos ativos da história (...)” (Docente B)</i>
5. Povos indígenas não são ágrafos	<i>“Há respeito às culturas, há a indicação constante de que não há um único modo de ser indígena. (...) No trecho em que são listados os conteúdos desta atividade, penso que seja importante reafirmar a questão da diversidade de escrita, adicionando Sistemas de escrita como mais um tópico da lista.” (Docente S)</i>
6. Histórias que não estão nos livros: Indígena quer ser índio?	<i>“(…) A proposta mostra potencial de aplicação nos Anos Iniciais, pois dialoga com a realidade das crianças de forma lúdica e contextualizada, favorecendo a compreensão de conceitos de maneira concreta (...)” (Docente T)</i>
7. Antes do Brasil da coroa, existe o Brasil do cocar: indígenas podem ocupar todos os espaços	<i>“A proposta rompe com visões eurocentradas. Trechos como “reflorestar a política”, “ocupar espaços que não foram ocupados”, “vozes do território”, “tecnologias ancestrais e sociais para salvar o planeta” são importantes para reflexão crítica do grupo sobre a</i>

	<i>história e a cultura dominante. Como o grupo dá significado a cada um desses termos? Como entende?” (Docente C)</i>
8. O Apagamento histórico e as vozes indígenas em resistência	<i>“Tirar o estereótipo de Indígenas vivem na mata é importante. (...) Essa atividade também pode ser feita de forma coletiva. Com as minhas turmas de 2º ano, fiz a impressão da letra grande, em roda, escutamos a música, marcamos palavras importantes e as que não conhecíamos, pesquisamos, escrevemos os significados e a cada palavra ia dizendo a eles o porquê de ela estar na música e que contava parte da história.” (Docente I)</i>
9. Conhecendo as lutas indígenas na atualidade	<i>“Os vídeos e os livros paradidáticos são recursos que tornam possíveis a reprodução da atividade, além da sugestão das organizações para se mandar as cartas.” (Docente L)</i>
10. O carnaval e a valorização indígena: aprendendo a partir dos sambas enredo	<i>“Os sambas-enredo escolhidos nessa atividade destacam a presença indígena como protagonistas da narrativa, reconhecendo seus saberes, resistências e lutas. A atividade convida os estudantes a ouvir essas vozes e refletir.” (Docente G)</i>
11. Entre o ser e o fazer: o que os indígenas nos ensinam sobre a vida?	<i>“A atividade mostra outras formas de ver a vida e atribuir significados a diversos momentos da vida. As perguntas iniciais ajudam os estudantes a pensar diferente.” (Docente O)</i>
12. Nhandereko: o modo de viver Guarani	<i>“Os recursos utilizados buscam respeitar a cultura retratada. A linguagem é acessível e pode ser enriquecida com imagens, histórias curtas e comparações com o cotidiano escolar, favorecendo maior significado para os alunos.” (Docente G)</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

Tomando por base as interações que ocorreram na aula e os destaques acima, percebemos que as cursistas compreenderam que práticas decoloniais necessitam de algo além de novos conteúdos: requerem a mediação ética e política do professor, encarregado de instigar desnaturalizações, questionar discursos hegemônicos e estimular narrativas diversas. Reconheceram igualmente que a estética, presente na literatura, na música, nas artes e na oralidade indígena, é uma dimensão política e pedagógica, apta a reconfigurar maneiras de aprender. Além do mais, ressaltam que o protagonismo indígena transcende a representação simbólica, englobando a agência, a autoria e a presença atual, evitando assim qualquer possibilidade de folclorização.

É fundamental ressaltar que todas as recomendações de ajustes mencionadas pelas educadoras foram integradas ao PE, assegurando sua relevância, em alinhamento com os objetivos da pesquisa e propostas do curso.

Na última parte da aula tratamos da importância da comunicação correta, consonante com a formação decolonial que planejamos propor aos estudantes. A partir dos estudos do Professor Márcio D'olne Campos (2015; 2019), abordamos que, algumas palavras, presentes na Língua Portuguesa (como nortear, por exemplo), apresentam sentidos historicamente associados à lógica colonial, mesmo quando usadas de forma aparentemente neutra. Refletir acerca dessas expressões integra o próprio processo de descolonização profissional, uma vez que a linguagem não somente comunica ideias, mas também reproduz estruturas simbólicas que influenciam modos de pensar e agir:

A proposta SULEar surgiu da contestação sobre as formas estrangeiras que nos chegam do Norte desorientando os modos de vivenciar e ler o mundo nesse Sul de nossos lugares e espaços – espaços estes por nós construídos socialmente (CERTEAU, 1998)¹¹. Sofremos interferências espúrias pela importação pura e simples de concepções, práticas e regras práticas socialmente construídas nos espaços do Norte e a elas apropriadas. Tudo isso é inadvertidamente ensinado como se fossem dados científicos de forma a NORTEar os nossos lugares próprios do Sul. Com isso, nas escolas, a regra da mão direita apontando o Sol nascente é mais um contrassenso que tipifica um desarraigamento socio ecológico dos nossos lugares do Sul.

Essas questões sobre orientação espacial constantemente nos agredem pelo modo como são tratadas no ensino fundamental (alunos até cerca de 10 anos). Pelo menos na fase inicial da construção desses saberes no e para o Sul é até importante que nos sintamos desNORTEados para o benefício de uma educação contextualizada, problematizadora e, portanto, mais transformadora na qual estaremos apropriadamente situados nos espaços e lugares do Sul – SULEados. (Campos, 2019, p.18)

Apesar de parecer mero detalhe, esse e outros verbetes amplamente utilizados reproduzem ideias hierarquizantes que se opõem à perspectiva decolonial. Termos como explorar e civilizar, comumente ligados a conquista e dominação; exótico, que transforma o outro em objeto de curiosidade; e a expressão dar voz, que sugere que alguém possui o poder de conferir legitimidade ao discurso de outrem, são menções que expõem estruturas de pensamento que colocam certos sujeitos e saberes em uma posição superior. Identificar a colonialidade em nosso propósito comunicativo é um passo crucial para desestabilizar lógicas naturalizadas que acabam, com ou sem intenção, fortalecendo subordinação e preconceito.

As cursistas finalizaram o percurso formativo respondendo ao questionário final (Apêndice J), onde registraram suas opiniões sobre a atividade extensionista, os conhecimentos adquiridos durante os encontros e os efeitos percebidos em suas práticas pedagógicas. Esse momento de conclusão possibilitou juntar análises qualitativas essenciais para entender como o curso impactou as participantes, que mudanças ocasionou e que

significados foram atribuídos à vivência formativa. As opiniões dos professores serão examinadas na seção seguinte, ajudando na validação dos resultados desta pesquisa.

4.4 Impactos do curso na prática pedagógica e para o ensino de história nos Anos Iniciais

Quando o curso de extensão foi pensado, tínhamos em mente a ideia de proporcionar às educadoras um espaço que as permitissem revisar criticamente práticas pedagógicas que ainda perpetuam lógicas coloniais no ambiente escolar. A partir disso, consideramos que seriam positivas trocas que valorizassem saberes docentes e possibilitassem a construção colaborativa de novos modos de ensinar e que essa vivência seria fundamental para estruturar, experimentar e validar o produto educacional voltado para a decolonialidade e o protagonismo indígena.

Desde o princípio, o curso foi concebido como uma iniciativa de formação continuada guiada pela justiça epistêmica, uma vez que entendemos que a formação inicial de professores, de modo geral, ainda não aborda de forma satisfatória as questões relacionadas aos impactos da colonialidade na construção do saber. O questionário final foi criado para captar as percepções das participantes sobre esse processo, identificando aprendizagens, mudanças conceituais e limites percebidos, oferecendo elementos cruciais para avaliar o impacto da experiência formativa e o potencial transformador do guia prático que foi produzido.

Foram coletadas dezesseis respostas nessa atividade, realizada por meio do *google forms* para melhor registro e ilustração dos dados relacionados ao grau de satisfação do grupo. O gráfico abaixo revela excelente retorno no que diz respeito ao material didático utilizado.

Gráfico 7 – Satisfação das cursistas quanto ao material didático do curso de extensão

Qual o seu grau de satisfação com o material didático utilizado durante o curso?

16 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

Antes de começar as aulas síncronas, houve grande cuidado na escolha dos textos que serviram de base para cada encontro, sempre buscando selecionar livros ou artigos de leitura fluida e de fácil compreensão para as cursistas. Além disso, os arquivos referentes às aulas dadas, que ficaram disponíveis na plataforma, foram elaborados com a preocupação de que àquelas que por ventura faltassem, poderiam entender como os encontros se deram, buscando reduzir o prejuízo diante da ausência de interação em alguma das aulas planejadas.

Diante disso, o retorno positivo das cursistas revelou a coerência das escolhas feitas, sinalizando que os textos, vídeos e demais propostas dialogaram com as necessidades das educadoras. Pensamos em diferentes recursos interativos, também buscando romper com formatos tradicionais de formação, logo, ver a satisfação docente validou também as ferramentas escolhidas para tornar os encontros mais dinâmicos e interessantes. Algumas docentes reforçaram a relevância do material nas questões abertas do formulário final:

Trouxe boas reflexões sobre BNCC, possibilidades de planejamentos decoloniais que vão me ajudar na construção das aulas e da minha pesquisa de doutorado também. (Docente R)

Mudou de forma significativa o olhar que tinha sobre o "quê e como ensinar" sobre nossos povos originários, sem contar o aporte teórico que o curso ofereceu, permitindo maior aprofundamento sobre o tema. (Docente K)

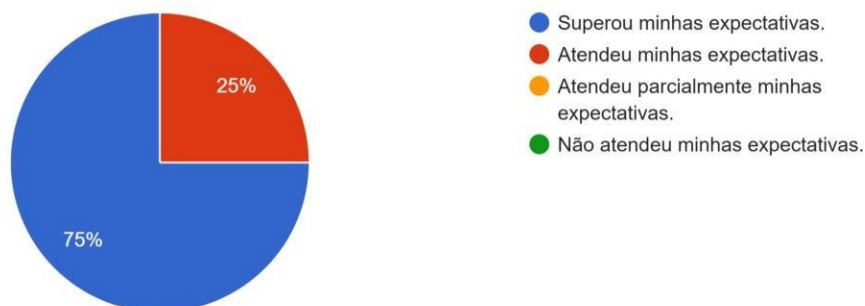
Este curso funcionou e seguirá funcionando, em minha mente, como um lindo megafone para as vozes, detalhes e vivências originárias que estão em todo e qualquer assunto a ser tratado em escola (...). (Docente S)

O curso contribuiu tanto teoricamente, quanto na prática da sala de aula. Já tinha conhecimento da importância dessa abordagem no trabalho, mas trazia discussões sem o embasamento teórico necessário, isso agora mudou (...). (Docente G)

Gráfico 8 – Impressão das cursistas quanto ao curso de extensão

De maneira geral, no que diz respeito à sua impressão em relação ao curso, você considera que:

16 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

A grande satisfação das participantes com o material se reflete diretamente no gráfico 8, onde 75% afirmam que a atividade extensionista superou as expectativas. Essa convergência indica que não somente os conteúdos apresentados foram bem aceitos, mas que a experiência de aprendizado como um todo excedeu o que as docentes imaginavam aprender no curso. Esse dado se torna ainda mais relevante quando relembramos que a maioria das participantes já tinha conhecimento sobre o tema, indicando que podemos, nas aulas, aprofundar discussões, alargar perspectivas e sugerir abordagens metodológicas que não apenas reforcem, mas também tensionem e ampliem as práticas já estabelecidas. Destacamos, especialmente as palavras das Docente N e J quanto à criticidade aguçada e ao compartilhamento entre os pares, intenções prementes da pesquisadora quando iniciou seu percurso científico:

O curso "Caminhos Decoloniais" foi fundamental para a minha prática docente. Ele me proporcionou um olhar crítico sobre o currículo tradicional, oferecendo ferramentas para desconstruir estereótipos e incluir os saberes indígenas na história. A condução cuidadosa da professora Érika me inspirou, e agora me sinto mais preparado para aplicar atividades que valorizem a diversidade cultural, promovam a decolonialidade na educação e incentivem o pensamento crítico dos estudantes. (Docente N)

Os conhecimentos aqui aprendidos ampliaram minha visão sobre o Decolonialismo. Serei multiplicadora do conhecimento para os demais docentes das escolas onde atuo. (Docente J)

A intenção de semear aquilo que internalizou supera a apropriação do conteúdo, demonstrando o compromisso ético da educadora que entendeu que a mudança educacional tem maior impacto quando se torna coletiva. A Docente J expressou a amplitude que a temática possui, que não se limita às atitudes individuais do professor, e esse era um dos

efeitos mais potentes esperados em uma formação comprometida com a decolonialidade e a valorização indígena.

Em uma das perguntas foi pedido que cada cursista escrevesse uma palavra que melhor definisse sua avaliação a respeito do curso de extensão. A figura abaixo ilustra a nuvem de palavras construída a partir das respostas e nos ajuda a compreender o que as atividades propostas proporcionaram para as participantes:

Figura 2 – Nuvem de palavras referente a avaliação do curso feita pelas cursistas



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

Notamos a partir da imagem que, de forma visivelmente contundente, o curso provocou mudanças significativas nas educadoras. A expressão "transformador", mencionada três vezes, se sobressai como o termo mais frequente, sugerindo que houveram deslocamentos que as levaram a ressignificar posicionamentos que outrora existiam. Em seguida, "enriquecedor", citado duas vezes, destaca a ideia de que a formação expandiu repertórios, reflexões e opções pedagógicas. As outras palavras como "pertencimento", "engajamento", "instigante", "impactante", "necessário", entre outras, apareceram uma única vez, mas, somadas, formam uma imagem diversificada e favorável sobre o curso. Essa diversidade de expressões demonstra que, embora cada professor tenha vivido o processo de acordo com sua própria jornada, todos identificaram valor educacional e importância prática.

As duas últimas perguntas do questionário final eram referentes ao produto educacional e às possíveis sugestões das cursistas. Eram questões abertas com intuito de coletar maiores detalhes que pudessem nos ajudar a aprimorar o guia prático construído e pensar em possíveis ajustes no caso de projetarmos edições futuras do curso.

Dentre todas as respostas recolhidas, não foram identificadas impressões negativas. Vejamos a seguir contribuições valiosas sobre o *e-book* elaborado:

Ter o e-book é um passo fundamental para a decolonização da educação. O material foi produzido com muito cuidado, imagens que falam por si, além de trazer propostas de atividade que ajudam o professor neste processo. (Docente R).

Gostei bastante da estrutura do produto educacional elaborado. A apresentação e a Unidade I, em específico, pareceram bem importantes para contextualizar o assunto e explorar as perspectivas decoloniais e saberes indígenas com uma linguagem de fácil compreensão, de forma que esse material possa ser lido por professores/as de diferentes contextos, mesmo aqueles/as que têm estado distantes do ambiente acadêmico e das discussões teóricas. (Docente O)

Percebo o e-book criado como um material repleto de referências ricas e sérias, com linguagem acadêmica acessível e que auxilia a categoria docente a refletir sobre suas ações pedagógicas de fato. Não há somente falas sobre como poderia ser, mas há ferramentas que possibilitam essa construção inicial. O Checklist para Planejamentos é muito importante por isto: trata-se daquele questionamento inicial. As respostas são fornecidas pelo próprio sujeito educador, com autonomia. As sugestões de atividades presentes em seguida explicitam seus objetivos, suas necessidades epistêmicas, logísticas e materiais e não levam tempo demasiado para serem lidas. Há uma sequência de capítulos muito lógica e confortável para a construção criativa e pedagógica. (Docente S)

A avaliação do e-book e das propostas de atividades elaboradas é superpositiva. Em um cenário com escassez de recursos educacionais de qualidade, este material se destaca. Sua estrutura é riquíssima, facilitando a aplicabilidade em diversos contextos. Além disso, a sua natureza adaptável permite que seja trabalhado de forma interdisciplinar, explorando diferentes áreas do conhecimento e tornando o aprendizado mais completo, dinâmico e decolonial. (Docente N)

Os discursos das professoras revelaram um amplo reconhecimento da relevância teórica e prática do produto educacional na rotina escolar. Todas o descreveram como uma ferramenta decolonial sólida, capaz de sanar lacunas formativas históricas ao conectar, de maneira acessível e criteriosa, referências relevantes, sugestões de atividades e instrumentos para autorreflexão, como o *checklist* sugerido. As participantes destacaram a organização estrutural, linguagem acessível e aplicabilidade prática em diversos contextos, ressaltando que o material não só expõe conceitos, mas também fornece alternativas concretas para integrá-los no ensino de História e em diferentes disciplinas.

Outro aspecto importante a ser exposto é que apreciaram a autonomia que o guia oferece, incentivando o professor a se ver como agente decolonial, e não apenas como executor de conteúdo. O uso da expressão “*passo fundamental para a decolonização*” (Docente R) reconfigura o posicionamento do produto, sendo mais que um recurso complementar. De maneira geral, as declarações das educadoras mostram que o *e-book* desafia os modelos tradicionais de materiais didáticos e introduz uma visão mais política, e diversa do ensino, apta a provocar transformações tanto individuais quanto coletivas nas escolas.

Na questão que se destinava às sugestões ou a algo que considerassem relevante acrescentar, a maioria das participantes utilizou o espaço para tecer elogios. Quanto à estrutura institucional, mencionaram que “*a plataforma do curso era ótima, superintuitiva a utilização das ferramentas*” (Docente K) e que “*o Colégio Pedro II, sempre surpreende com as formações com entrega de conteúdos de excelência*” (Docente J). *Feedbacks* como esses, unidos à ausência de objeções referentes ao acesso, nos ajudaram a confirmar que eventuais dificuldades iniciais foram superadas no decorrer das atividades e que, de certo modo, perpetuamos a acessibilidade e qualidade que a referida instituição fomenta.

O fato de priorizarmos a seleção bibliográfica, uma escuta sensível e a horizontalidade nas relações educativas também levou as cursistas a enalteceram a condução dos encontros:

O trabalho da professora Erika foi fundamental para o sucesso deste projeto de extensão. O cuidado e o capricho na condução das propostas e das aulas foram notáveis, garantindo que o material estivesse sempre acessível e bem organizado. Sua dedicação e a disponibilidade de todos os materiais foram essenciais para o aprendizado e para o bom andamento da extensão. (Docente N)

Gostaria de deixar registrado meu sincero agradecimento pela qualidade dos conteúdos e pela didática apresentada ao longo das aulas. Reconheço que nem sempre estive presente nos momentos certos, mas procurei, sempre que possível, acessar o material didático disponibilizado, o que foi essencial para meu acompanhamento. As reflexões e propostas compartilhadas em aula despertaram em mim o desejo de buscar mais formas de fazer a diferença nos espaços em que atuo, levando comigo um conhecimento mais real, sensível e transformador. Parabéns pelo trabalho inspirador e comprometido com uma educação mais crítica, humana e significativa. (Docente H)

Gostaria de parabenizar a professora pela clareza e leveza nos encontros semanais, além de, parabenizar pela pesquisa e pela elaboração das atividades semanais, que foram enriquecedoras. (Docente L)

Ao finalizarmos o curso de extensão, ressaltamos que o reconhecimento manifestado pelas participantes evidenciou o quanto a proposta formativa cumpriu seu objetivo de

estabelecer condições pedagógicas alinhadas à perspectiva decolonial que guiou toda a vivência formativa. É muito gratificante ver que as professoras consideraram esse processo significativo. No próximo capítulo, descreveremos, de maneira minuciosa, como ocorreu a organização do produto educacional, esclarecendo sua configuração, princípios e potencialidades para o ensino nos Anos Iniciais.

5 Produto Educacional: *E-book* para o Ensino de História nos Anos Iniciais

5.1. Apresentação do Produto Educacional

No que diz respeito aos Mestrados Profissionais em Educação, o produto educacional é parte essencial da dissertação e está diretamente ligado à pesquisa. É a concretização de algo tangível diante de um desafio, elaborado com embasamento em estudos científicos e com o objetivo de trazer benefícios para a atuação profissional dos professores, para que possam aplicá-lo em suas práticas pedagógicas. Sobre isso, Zaidan, Reis e Kawasaki (2020, p. 12) esclarecem que:

A realização da pesquisa e a elaboração do produto educacional se intercambiam e se mostram como parte de um processo de formação docente, proporcionando que o(a) mestrando(a)-professor(a) tenha consciência de sua experiência profissional, das possibilidades e dificuldades de sua prática, um caminho profícuo de fortalecimento de seu desenvolvimento profissional – uma das metas do MPE.

A criação de um produto educacional envolve habilidades de pesquisa, planejamento, design instrucional, implementação e avaliação. É a oportunidade de desenvolver materiais que focam na resolução de problemas, em novas formas de pensar e atuar, além de estimular o olhar crítico diante da realidade analisada no estudo. Esses artefatos frequentemente resultam em inovações que podem ser aplicadas diretamente nas práticas pedagógicas. Considerando a Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, o produto educacional pode se apresentar em diferentes formatos, podendo ser um material didático ou instrucional, softwares, jogos educativos, atividades de extensão, dentre outras opções, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso.

Os produtos desenvolvidos devem/podem ser testados e aprimorados no ambiente educacional, permitindo ajustes baseados nas impressões de alunos e colegas, o que aumenta a eficácia e a relevância das inovações propostas.

Face ao exposto, a escolha do formato do produto educacional elaborado ao longo desta pesquisa se deu considerando um conjunto de fatores técnicos e pedagógicos. Trata-se de um *e-book* intitulado *Descolonizando Mentes – Um Guia Prático para Educadores dos Anos Iniciais*, que reúne pressupostos decoloniais, orientações para ações docentes que viabilizam a descolonização do conhecimento e sugestões de atividades que possam ser implementadas no dia-a-dia escolar.

Considerando o livro digital, ou *e-book*, como um dos representantes da evolução da tecnologia da informação e da comunicação, que permitiu a transição de conteúdos impressos para formatos digitais, o uso desse formato democratiza o acesso ao conhecimento, diante da acessibilidade, que é uma das suas principais vantagens (Reis e Rozados, 2016). Há de se mencionar ainda que, mais do que liberdade geográfica, também são possíveis recursos referente a adaptabilidade, uma vez que dispositivos de leitura eletrônica frequentemente incluem ajustes de tamanho de fonte, contraste de tela, e leitura em voz alta, beneficiando pessoas com deficiências visuais ou dificuldades de leitura.

Outra vantagem significativa que fundamentou a escolha deste formato envolve a portabilidade, pois através de um único dispositivo é possível acessar o material, o que é particularmente útil para que os docentes acessem rapidamente a informação desejada e possam compartilhar com seus colegas, sem que isso exija cópias físicas do material. Os registros de direitos autorais também são viáveis nos *e-books* de modo a evitar plágio e garantir a proteção do conteúdo do material.

Além disso, materiais digitais também oferecem interatividade e incorporação de recursos multimídia. Vídeos, áudios, hyperlinks e outras formas de conteúdo interativo podem ser integrados ao texto, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais rica e engajadora. Essas funcionalidades podem facilitar a compreensão de conceitos complexos e incluir sugestões de diferentes materiais que estão disponíveis na internet e que se relacionam com os assuntos propostos abordados no produto educacional.

Em termos de custo, os *e-books* representam uma opção mais sustentável, já que eliminam os custos de impressão, armazenamento e transporte pode resultar em preços mais baixos para os leitores. Blattmann, Fachin e Werlang (2020) destacam que ao serem disponibilizados gratuitamente na internet, permitindo que qualquer pessoa com acesso à rede possa utilizar o material produzido, isso também promove uma maior disseminação das pesquisas científicas.

Outra vantagem deste tipo de produto educacional é a possibilidade de atualização contínua do conteúdo. Diferente dos livros impressos, que podem rapidamente se tornar obsoletos, os *e-books* podem ser atualizados com novas informações e descobertas, garantindo que o material permaneça relevante e atual.

Cabe lembrar que, no âmbito da educação nacional, o uso de artefatos digitais também pode auxiliar na implementação de leis e normativas. No caso desta pesquisa, a relevância da Lei 11645/08 que se alinha à elaboração do *e-book* voltado para as perspectivas decoloniais, apresentando-se como um recurso didático com intuito de ser facilmente disseminável para

auxiliar os docentes quanto à aplicabilidade legal e, como já mencionado anteriormente, incentivar uma prática pedagógica que promove a justiça social e o respeito à diversidade.

O guia prático digital produzido é voltado para educadores do 1º ao 5º ano que, através dele, poderão acessar conteúdos teóricos e práticos, recursos multimídia e atividades que contribuam com um planejamento docente com foco na formação cidadã crítica dos estudantes. O caráter interdisciplinar, presente no produto educacional, permite a integração de diferentes disciplinas escolares e não se restringe aos assuntos e competências trabalhadas em História. Essa abordagem colaborativa enriquece o material, alinhando-se às necessidades e expectativas da educação contemporânea.

5.2. Estrutura e Conteúdo do *E-book*

Como já mencionado anteriormente, o guia prático reúne os principais pressupostos teóricos relacionados a decolonialidade e à valorização das narrativas indígenas no ensino de História para crianças na fase inicial da escolarização. Dividido em seis unidades temáticas, a proposta central se dedica a propor um giro epistemológico docente, que exalta as culturas dos povos originários e seus descendentes contemporâneos. A figura 3 apresenta como a capa do *e-book* foi projetada:

Figura 3 – Capa do Produto Educacional (*E-book*)



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

Ressaltamos que a ideia era que a descolonização do conhecimento fosse despertada desde a capa. Para tanto, escolhemos uma fonte para o título com variações gráficas em comparação à escrita tradicional da língua, levando o leitor a pensar que outras maneiras de escrever, podem ser validadas sem que comprometa a compreensão da mensagem. Esse elemento visual, que aparece em várias partes do material, funciona como um chamado simbólico à descolonização linguística, algo que não é novo para os profissionais que atuam nos primeiros anos da escolaridade e cotidianamente precisam decifrar e valorizar as produções escritas infantis, quando as crianças ainda estão se apropriando do uso correto das letras e sua intenção comunicacional.

Nesse contexto, a inclusão de uma mulher indígena na capa também foi intencional, buscando desestabilizar a crença patriarcal de que somente homens exercem papéis de liderança, ao mesmo tempo que reafirma a posição fundamental das mulheres indígenas na preservação da cultura viva, dos conhecimentos ancestrais e da resistência diária de suas comunidades. O uso da imagem cerebral ao fundo dialoga com o nome do produto e seu objetivo principal: transformar o pensar. Na ausência de imagens de domínio público que abarcassem tudo que fora pretendido, foi utilizada a inteligência artificial⁹ para produzir a imagem que julgamos adequada e interessante para a proposta. Vejamos, a seguir, como as unidades temáticas foram organizadas:

Figura 4 – Sumário do Produto Educacional (e-book)

SSUMÁRIO

CLIQUE SOBRE AS PÁGINAS PARA
ACESSÁ-LAS DIRETAMENTE.

7	APRESENTAÇÃO
14	UNIDADE I FALANDO SOBRE DECOLONIALIDADE
22	UNIDADE II PROTAGONISMO INDÍGENA
27	UNIDADE III AUTOAVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE
34	UNIDADE IV ORIENTAÇÕES PARA SELEÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS
40	UNIDADE V SUCESSÕES DE ATIVIDADES
90	UNIDADE VI RECURSOS COMPLEMENTARES
96	CONSIDERAÇÕES FINAIS
98	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

⁹ <https://leonardo.ai/>

Já na primeira parte, a apresentação introdutória do *e-book* convida o professor-leitor a repensar a realidade escolar brasileira, sobretudo, na desvalorização da cultura indígena, mesmo diante da necessária expansão cultural embasada na Lei 11645/08. Nesse trecho, utilizamos charges, imagens e outros recursos interativos para mostrar aos educadores que terão acesso ao material, a relevância temática e o papel de cada um no combate ao silenciamento epistêmico.

Na Unidade I, o foco esteve em apresentar de forma clara e objetiva o que envolve a decolonialidade e de que forma os efeitos coloniais ainda se fazem presentes na sociedade e no ambiente escolar. O conteúdo foi elaborado e diagramado de forma que fosse compreendido com leveza e assertividade, mesmo por aqueles que não dominem o assunto ou que não acessem a pesquisa na íntegra.

O intuito se manteve na Unidade II, no trato da valorização indígena, pois consideramos importante levar ao leitor a consciência de que reconhecer hábitos e costumes originários não resume o devido protagonismo da cultura ancestral e que precisamos nos debruçar sobre tantas outras contribuições que as diversas etnias indígenas brasileiras têm. Nesse trecho do *e-book*, comunicamos aos educadores interessados que existem sugestões didáticas no produto que podem auxiliá-los no planejamento intercultural que ressignifica a hierarquização de saberes.

Entendendo o professor como sujeito histórico em constante processo de construção, a terceira parte foi dedicada a propor uma autoavaliação docente, compreendida como indispensável para o aprimoramento profissional consciente. Para ajudar nessa tarefa, elaboramos um *checklist* com dez perguntas de modo que o educador possa identificar limites, tensionamentos e possibilidades no seu fazer pedagógico. Obviamente, a conduta decolonial não se limita ao gabarito destas questões, todavia ele ajuda a refinar escolhas e identificar discursos e silêncios. A Unidade III não objetivou oferecer respostas prontas ou invocar julgamentos, mas destacar que para além da inclusão de novos conteúdos, é necessário um movimento crítico e ético docente de forma contínua.

Mantendo a inevitável criticidade, trazemos na Unidade IV a relevância da seleção de material didático, convidando os educadores a problematizar aspectos aparentemente neutros (como autoria, linguagem e imagens) presentes na sala de aula, que muitas vezes operam, ainda que sutilmente, estereótipos e hierarquizações epistêmicas. Associada a um processo formativo consciente, a escolha de recursos que enalteçam o protagonismo indígena representa coerência com os pressupostos decoloniais e traz amplitude de conhecimentos aos estudantes.

A unidade V do *e-book* apresenta doze propostas de atividades elaboradas como desdobramentos práticos das reflexões desenvolvidas ao longo do material, proporcionando ao professor a dimensão decolonial de forma concreta, para sala de aula. As sugestões foram criadas considerando as particularidades dos Anos Iniciais e conectadas às competências da área de História estabelecidas na BNCC, garantindo assim sua aplicabilidade no dia a dia escolar. Simultaneamente, as ações destacam as culturas das comunidades autóctones e o questionamento da versão colonizadora que ainda se faz presente no ensino. Assim, esse capítulo busca converter princípios teóricos em práticas viáveis, adaptáveis e consonantes com as exigências curriculares, promovendo a autonomia do professor e a aplicação efetiva da Lei 11.645/08.

Para evidenciar a intencionalidade pedagógica do produto educacional, a seguir apresentamos a relação das sugestões didáticas, seus respectivos eixos temáticos e objetivos.

Quadro 9 – Características das atividades pedagógicas contidas no *e-book*

Atividade Proposta no PE	Eixos Temáticos	Objetivo Principal
1. Quem é o indígena que vive no imaginário infantil?	Imaginário social e desconstrução de estereótipos	Desconstruir estereótipos sobre os povos indígenas, incentivando os alunos a refletirem sobre a diversidade de modos de vida indígena na atualidade.
2. Conhecendo a voz dos silenciados	Protagonismo indígena e ampliação de fontes históricas	Conhecer personagens históricos negligenciados pela narrativa oficial, permitindo que os alunos compreendam a história do Brasil a partir de diferentes perspectivas.
3. Mais do que palavras: o que vemos na carta de Caminha?	Leitura crítica de fontes históricas e consciência da colonialidade	Promover uma leitura crítica das narrativas dos colonizadores, identificando a visão eurocêntrica presente na fonte histórica analisada.
4. A carta indígena	Reescrita da história e deslocamento de pontos de vista	Estimular o pensamento crítico e enunciar as narrativas e percepções indígenas ausentes no documento histórico que fora analisado anteriormente.

5. Povos indígenas não são ágrafos	Ampliação de fontes históricas e reconhecimento da pluralidade de sistemas de registros	Reconhecer os grafismos indígenas como formas de expressão artística e cultural, compreendendo que os povos indígenas possuem sistemas próprios de comunicação e registros que vão para além da escrita alfabética.
6. Histórias que não estão nos livros: Indígena quer ser índio?	Identidade e estereotipação	Valorizar a tradição oral dos povos originários e esclarecer os significados dos termos índio e indígena na concepção desses povos e ressaltar a diversidade étnica.
7. Antes do Brasil da coroa, existe o Brasil do cocar: indígenas podem ocupar todos os espaços	Presença indígena no passado e na atualidade	Reconhecer a importância da ocupação de sujeitos indígenas nos espaços de poder, ampliando o conhecimento e o debate de causas sociais importantes.
8. O Apagamento histórico e as vozes indígenas em resistência	Memória e combate ao silenciamento	Compreender o significado do termo apagamento histórico relacionado aos povos indígenas e valorizar as produções contemporâneas indígenas como formas de resistência, conscientização, memória e identidade.
9. Conhecendo as lutas indígenas na atualidade	Identidade indígena e cidadania	Identificar que a demarcação territorial, garimpo ilegal e marco temporal são grandes desafios para os povos indígenas na contemporaneidade, promovendo uma reflexão crítica e empática sobre essa realidade e a importância da defesa de seus direitos constitucionais.
10. O carnaval e a valorização indígena: aprendendo a partir dos sambas enredo	Cultura popular e valorização indígena	Compreender como os povos indígenas são retratados nos sambas-enredo por meio da escuta e análise de suas letras, refletindo sobre a valorização das culturas originárias através da música e promovendo o respeito à diversidade étnico-cultural do Brasil.
11. Entre o ser e o fazer: o que os indígenas nos ensinam sobre a vida?	Cosmovisões indígenas e ampliação de fontes do conhecimento	Promover a reflexão das crianças sobre tempo, trabalho, consumo e existência a partir de ideias indígenas sobre a vida como fruição e pertencimento ao todo, desconstruindo visões utilitaristas impostas pela sociedade contemporânea.
12. Nhandereko: o modo de viver Guarani	Cosmovisões indígenas e ampliação de fontes do conhecimento	Assimilar o conceito indígena guarani de Nhandereko, reconhecendo-o como uma forma legítima de organização da vida, valorizando os saberes indígenas como parte constitutiva de outros modos possíveis de existência no mundo.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

Considerando as informações sistematizadas no quadro, reafirmamos o cunho decolonial das propostas, centradas na problematização das narrativas hegemônicas. Cada uma foi intencionalmente pensada no sentido de tensionar silenciamentos presentes no ensino de História e, quem sabe, expandir essa reflexão para demais áreas do conhecimento, se considerarmos o potencial interdisciplinar de cada atividade. Também tivemos o cuidado de oferecer sugestões que garantissem adaptabilidade para outros anos de escolaridade, pensando em atender demandas associadas às características do segmento de ensino ao qual o produto se destina.

Vale salientar, contudo, que, para que essas sugestões realizem de fato sua função de ressignificação formativa, é crucial que o professor esteja atento à mediação pedagógica das tecnologias de linguagem utilizadas — sejam textos, fontes históricas, símbolos, imagens, obras artísticas ou recursos audiovisuais. É essa mediação atenta que evita interpretações rasas, sem serem reduzidas a abordagens folclóricas ou comemorativas, em uma única época do ano.

Por fim, reservamos o último capítulo do *e-book* para oferecer dicas de recursos que reforçam a importância da autoria indígena e contribuem para formação continuada docente. Para tanto, selecionamos alguns formatos que permitissem acesso direto e rápido do leitor mediante um clique, com intuito de otimizar o tempo de planejamento, sem que seja necessárias buscas externas dispersas. Além disso, a Unidade VI pode despertar a criatividade dos professores, instigados a criar novas atividades no momento em que conhecem outros materiais e já estão com suas mentes em processo de descolonização, provocado pelos capítulos anteriores.

Após o final da pesquisa, a versão final do recurso será compartilhada com as participantes do curso de extensão e demais educadores interessados a fim de que estes também possam disseminá-lo, ampliando o alcance do material e fortalecendo sua função formativa.

Em suma, esperamos que o produto educacional extrapole o uso pontual como material de apoio e que não se encerre em si mesmo, mas que se projete como um instrumento capaz de expandir atitudes docentes mais conscientes e que permita uma construção gradativa de práticas educativas decoloniais sustentáveis em diferentes contextos escolares.

6. Considerações Finais

Este estudo foi motivado pelo olhar inquietante de uma educadora que enxergou nas suas turmas um total desconhecimento das culturas originárias e identificou nesse aspecto um problema na formação dos estudantes que precisava ser resolvido. E por que um perfil colonizado foi visto como problema? Na medida em que nos formamos apenas com referências eurocêntricas (majoritariamente ainda presentes nos currículos escolares), crescemos minimizando/normalizando o genocídio e seus impactos em territórios colonizados e legitimando apenas uma única forma de existir e pensar, gerando um descredenciamento hierarquizante de outros seres com outras crenças.

Assim, quando reconhecemos o espaço e o valor da diversidade, precisamos pensar nas formas de superar esse apagamento e interromper o ciclo de reprodução de desigualdades, dando a oportunidade de os alunos compreenderem sua própria história, a identidade coletiva brasileira, além de uma verdadeira tomada de consciência de que os “indígenas são pessoas cuja a diáspora escapa à geografia física e se dá/deu pela estrangeirização dentro de seus próprios territórios” (Sant’Anna, 2021, p. 11).

Pensando em substituir a lógica do “representar o outro” por uma lógica de “ouvir o outro” e permitir que ele fale por si, a pesquisa se debruçou sobre a transformação estrutural que se propõe quando incorporamos as perspectivas decoloniais e a valorização dos saberes indígenas no ensino de História, pensando na reestruturação curricular, que exige uma formação continuada docente e a produção de materiais pedagógicos sob uma ótica intercultural.

Ao longo do percurso teórico, metodológico e empírico, buscou-se revelar que a inserção de diferentes percepções de mundo e fontes do conhecimento não se restringem à ampliação de conteúdo e que requer uma reavaliação da conduta docente criteriosa e ética que inclui também um certo desaprender de certezas ligadas ao modo capitalista da sociedade funcionar: uma vez que nos aproximamos das culturas indígenas, entendemos a importância de repensar comportamentos ligados a predação, consumismo, competitividade, dentre outras concepções que não correspondem ao bem-viver autóctone.

Mais do que um dispositivo normativo, o aprofundamento feito a partir da Lei 11645/08 nos possibilitou compreendê-la, considerando os movimentos negro e indígena que envolveram sua promulgação e sua importância no que se refere a reparação histórica no campo educacional. Sob um olhar decolonial para a lei, a validação de práticas engajadas com

culturas antes minimizadas, convoca a escola a reavaliar escolhas didáticas e epistemológicas sem restringir essas culturas a datas comemorativas e folclorização.

Vale também destacar o papel das literaturas originárias neste estudo, no sentido de ocuparem seus espaços de protagonistas no processo de aprender e reaprender, desafiando a hegemonia de referências exclusivamente eurocêntricas que historicamente dirigem a produção acadêmica e o ensino de História. Para além do campo estético e pedagógico e de fortalecer a coerência ética e metodológica da investigação, entendemos que o diálogo intencional e consciente com autores indígenas é um dos meios de sobrevivência e reexistência desses povos e culturas, um movimento que julgamos ser urgente e necessário para ampliar possibilidades de boas vivências e convivências futuras, ao discutirem as lacunas deixadas pelo sistema colonial que foram abraçadas pela ordem social capitalista.

O curso de extensão, constituído como campo de pesquisa, mostrou-se um ambiente formativo eficaz, caracterizado pela escuta, diálogo e troca de experiências entre as participantes que, apesar de não serem leigas sobre a temática indígena, perceberam a importância de expandir seus conhecimentos e questionar práticas já consolidadas no dia a dia escolar. O aspecto revisional da formação revelou-se essencial, pois possibilitou que as educadoras analisassem criticamente suas próprias trajetórias, reconhecendo vestígios de uma formação inicial ainda fortemente vinculada às diferentes dimensões em que a colonialidade se perpetua.

Considerando a análise das atividades e participações das cursistas, houve um acordo substancial sobre a percepção de que as narrativas indígenas funcionam como mecanismos de ruptura da versão única de se contar o Brasil e de se pensar o futuro. Ao reconhecerem a diversidade de vozes, perceberam que o desafio de decolonizar o ensino envolve a complexidade de interiorizarmos diferentes subjetividades, um movimento dos educadores e educandos.

Tal entendimento fortalece a noção de que ações decoloniais necessitam de uma mediação pedagógica cuidadosa, principalmente no que se refere ao uso de expressões do léxico cotidiano (evitando aquelas com conotações coloniais), das imagens, dos símbolos e das fontes, a fim de que a abordagem seja ética e respeitosa, deixando de lado visões romantizadas e exotificadas, que limitam os povos originários ao discurso da vitimização.

Nesse cenário, o produto educacional pensado como um guia prático sob o formato de um *e-book*, surgiu como uma expressão tangível dos princípios que embasaram a pesquisa. A validação do material pelas cursistas mostrou seu potencial político-pedagógico, sendo reconhecido como um recurso acessível, reflexivo e aplicável a realidades escolares diversas.

“*Descolonizando Mentes*” foi idealizado para ser uma ferramenta que convida o docente à reflexão, à autoavaliação e à escolha consciente, honrando sua autonomia e seu contexto de trabalho. Perceber que as professoras viram essas metas refletidas em cada unidade temática foi gratificante.

Ao incluir a previsibilidade legal e a viabilidade prática associada à BNCC, o *e-book* ofereceu sugestões de atividades que enunciam sua possibilidade de concretização sem fugir dos pressupostos curriculares e demais exigências normativas. As informações do questionário final e as análises discursivas das participantes mostraram um elevado nível de satisfação com o curso e com o produto educacional, principalmente se considerarmos o caráter formativo de ambos e os incentivos de mudança no imaginário escolar e social por eles gerados.

É fundamental admitir, no entanto, que a investigação também revelou dificuldades e restrições. A falta de acesso a recursos educacionais elaborados por autores indígenas, as barreiras institucionais e as tensões entre práticas decoloniais e currículos tradicionais seguem sendo desafios a serem superados. Esses entraves destacam a importância da formação contínua e de políticas educacionais que apoiem, de maneira mais profícua, a implementação de iniciativas comprometidas com a justiça epistêmica.

Conforme já mencionado, reconhecemos que a temática envolve inúmeros aspectos que ainda necessitam de maiores debates e que, portanto, não poderiam aqui se esgotar. A partir das análises feitas, consideramos a necessidade de que hajam futuros estudos voltados para a formação inicial dos professores, à luz do multiculturalismo crítico, buscando analisar e apontar caminhos para uma integração mais efetiva das culturas indígenas aos currículos universitários. Além disso, entendendo que a decolonialidade não se restringe a uma única área do conhecimento ou nível de escolaridade, seria interessante ampliar o foco para outras pesquisas que considerem outras disciplinas e demais etapas da educação básica.

No que tange ao ainda limitado acesso às fontes de conhecimento indígena (livros, materiais didáticos e demais recursos), aspecto relevante abordado durante os encontros síncronos com as participantes da pesquisa, reforçamos a necessidade de novas investigações científicas e debates sociais voltados para os aspectos estruturais que envolvem a produção, circulação e legitimação de obras e saberes indígenas, o que abrange tanto o mercado editorial como o aumento de políticas públicas que prezem pelo reconhecimento e publicação dessas obras.

Outro ponto destacado durante o curso de extensão diz respeito ao escasso espaço de diálogo reservado às narrativas indígenas nas escolas da rede privada, uma realidade que se

conecta não apenas a resistências institucionais ou temores de natureza ideológica, mas também à lógica de mercado que organiza boa parte dessas instituições. Ao focarem em métricas de desempenho ligadas ao acesso ao ensino superior e à preservação de um modelo educacional competitivo, várias instituições de ensino acabam repetindo currículos pragmáticos e repletos de conteúdo, pouco atentos à formação multicultural. Quando esses ambientes não reconhecem a importância das narrativas indígenas como uma exigência validada nem pelos sistemas de avaliação, tão pouco pela profissionalização, deixam de considerar a necessidade de repensar a educação integral dos alunos e, por conseguinte, a formação contínua de seus educadores.

Nesse cenário, aumentar a representação de produções indígenas nas coleções das escolas privadas exige desafiar essa lógica, enfatizando que a aplicação da Lei nº 11.645/08 e o compromisso com práticas decoloniais vão além de um projeto político-pedagógico alternativo, sendo um dever ético essencial para a construção de uma educação crítica e socialmente responsável.

Por fim, reconhecendo que a aplicabilidade do produto educacional ganhará outras conjecturas na medida em que for compartilhado com outros educadores para além das participantes do curso de extensão, outra possibilidade relevante seriam futuras investigações que acompanhem a utilização do *e-book*, a fim de angariar novas percepções a médio e longo prazo sobre a prática educativa e as consequências formativas nos estudantes e professores.

Concluimos com a certeza de que as narrativas indígenas têm muito a contribuir para o ensino comprometido com a educação que busca superar estigmas e desigualdades. Quando o educador conecta as culturas originárias no currículo, no seu planejamento e entende que elas podem beneficiar a aprendizagem discente, ele fala sobre os silêncios e desafia as estruturas que insistem em mantê-los. A investigação nos mostrou que a decolonialidade é um processo interminável, coletivo e contínuo, que requer prontidão para o deslocamento, receptividade à escuta e dedicação. Ao integrar pesquisa acadêmica, formação continuada e elaboração de material pedagógico, buscamos ilustrar caminhos possíveis para validar o exercício à diversidade, considerando o protagonismo dos povos originários na história e na contemporaneidade do Brasil.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. E-book Kindle.

BANIWA, G. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO SÉCULO XXI: encantos e desencantos**. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BENTO, C. **O Pacto da branquitude**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERGAMASCHI, M. A. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 127–148, 2013. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/44> . Acesso em: 3 jul. 2025.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2023.

BLATTMANN, U.; FACHIN, J.; WERLANG, E. Perspectivas do e-book acadêmico de acesso aberto. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 522-547, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/deab/fc1f010d1068b98d10f616d6a98d204eb681.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

BOGDAN R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 09 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 mar. 2008.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 433/2003**. Autora: Deputada Federal Mariângela Duarte – PT/SP. Situação: Transformado na Lei Ordinária 11645/2008. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=107240>. Acesso em: 6 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, seção 1, p. 20. n. 248, 29 de dez. 2009. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Normativa-17-2009-12-29.pdf>. Acesso em: 05 de jun.2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 14, de 11 de novembro de 2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. **Diário da Oficial da União**. Brasília, DF, 18 abril. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2017.

CAMPOS, M. D. Por que SULEar? Marcas do Norte sobre o Sul, da escola à geopolítica. **Revista Interdisciplinar Sulear**. v. 2, p. 10-35, 2019. Disponível em: <https://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2020/01/Dossie-Sulear-SURear.pdf> . Acesso em: 30 set. 2025.

CAMPOS, M. D. SURear, NORTEar y ORIENTar: puntos de vista desde los hemisferios, la hegemonía y los indígenas. In SOLANO, Xochitl Levya et al. (Orgs.). **Prácticas Otras de Conocimiento(s) Entre crisis, Entre guerras (Tomo II)**, Ano 2, n. 2, p. 433-458, set. 2015. Disponível em: <https://www.sulear.com.br/textos/CAMPOS-MD-SURear-NORTEar-y-Or-MX-Cap-33-2015.pdf> . Acesso em 02 out. 2025.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHAVES, L. C. N.; SANTOS, R. E. O neocolonialismo e a emancipação da África: uma leitura a partir de Kwame Nkrumah. Kwanissa. **Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**, São Luís, n. 5, p. 118-134, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/download/14606/7735/43775> . Acesso em: 15 nov. 2025.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. New York: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

FAIRCLOUGH, N.; MELO, I. F. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 307–329, 2012. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728>. Acesso em: 10 nov. 2025.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, F. **Os condenados da terra**. São Paulo: Zahar, 2022.

FAUSTINO, D; LIPPOLD, W. **Colonialismo digital: por uma crítica hacker-fanoniana**. São Paulo, SP: Boitempo, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULY, T. **Que história você quer contar?: caminhos para uma educação decolonial**. Curitiba: Appris Editora, 2022.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GRUPO DE PESQUISA ELLÆE. **III Ciclo ELLÆE – Decolonizando o Decolonial: Polifonia das Margens**. YouTube, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wFjO0GjSEC8>. Acesso em: 12 jul. 2025.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo, Centauro: 2006.

IVENICKI, A. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, vol. 26, no. 100, pp. 1151-1167, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/3J8sWsprqTf9WQp3JJqkP6F/>. Acesso em: 13 ago. 2025.

IVENICKI, A. Perspectivas Multiculturais para o Currículo de Formação Docente Antirracista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. 32, p. 30–45, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/890>. Acesso em: 16 ago. 2025.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, A. **Ailton Krenak no painel "A Bagagem do Conhecimento"**. Participação na Bienal do Livro Rio 2025. Rio de Janeiro: Bienal do Livro, 21 jun. 2025.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino- americanas.** Coleccion Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampoocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciC3AAncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2025.

LOURO, G. L. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: CATTANI, Denise et al. (Org.). **Docência, memória e gênero.** Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: **História das mulheres no Brasil.** Del Priore, Mary (org.). 5ª ed. São Paulo: Contexto. 2001.

LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 233p. Disponível em: https://forumeja.org.br/wp-content/uploads/tainacan-items/151616/405506/Vol2012_ed201_O20Indio.pdf . Acesso em: 18 out. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel, **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Colombia: Siglo del Hombre Editores, p. 127-167, 2007. Disponível em: <https://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.80, Coimbra: Editora de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, p.71 – 114, 2008. Disponível em: https://www.professores.uff.br/ricardobasbaum/wp-content/uploads/sites/164/2021/05/Maldonado_Torres_Topologia_rccs-695.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

MIGNOLO, W. O controle dos corpos e dos saberes. Entrevista com Walter Mignolo. Tradução André Langer. **Revista IHU**, São Leopoldo, jul. 2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/533148-o-controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo>. Acesso em: 05 dez. 2024.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 04 dez. 2024.

MONTEIRO, Débora. **Educação antirracista e decolonial: No chão da escola**. Dialética, 2023.

MORAES, L. C. **Formação continuada de professores a distância: fatores que favorecem o aproveitamento e a permanência**. Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2019. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: <https://cdn.unasp.br/home/2020/07/03090803/LUIS-CARLOS-DE-MORAES.pdf> .

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MUNDURUKU, D. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira**. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

MUNDURUKU, D. **Daniel Munduruku – Diretos das crianças indígenas**. Entrevista a ViaBlog, 2012. Disponível em: <https://bernardovianna.com/daniel-munduruku-direitos-das-criancas-indigenas/>. Acesso em: 02 set. 2025.

MUNDURUKU, D. Três reflexões sobre os povos indígenas e a lei 11.645/08. **Revista Eletrônica da Fundação Araporã**, Moitará, v.1, n.1, p. 19-23. 2014. Disponível em: <http://fundacaoarapora.org.br/moitará/wp-content/uploads/2016/02/19-Daniel-Munduruku.pdf> . Acesso em: 2 jul.2025.

MUNDURUKU, D. **A literatura indígena não é subalterna**. Itaú Cultural, 16 mar.2018. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/a-literatura-indigena-nao-e-subalterna>. Acesso em: 28 set. 2025.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

PEÇAS RARAS. **O contracolonialismo de Nêgo Bispo**. YouTube, 2 dez. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gCTz-kw1390>. Acesso em: 3 nov. 2025.

POTIGUARA, E. **Metade cara, metade máscara**. Lorena: DM Projetos Especiais, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clasco, p.107-130, 2005. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciencias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf> . Acesso em: 02 nov.2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, p. 73-118, 2009. Disponível em: <https://ayalaboratorio.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/quijano-anibal-colonialidade-do-poder-e-classificac3a7c3a3o-social.pdf> . Acesso em: 14 nov. 2024.

REIS, Juliani Menezes dos; ROZADOS, Helen Beatriz Frota. **O livro digital: histórico, definições, vantagens e desvantagens.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, n.19. Manaus: UFAM, 2016. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/4473>. Acesso em: 10 out. 2025.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANT'ANNA, F. V. Ruptura histórica e abordagem criativa: uma cartografia de identidades nativas. 2021. 215 f. **Tese de Doutorado.** Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SANT'ANNA, F. V.; COSTA, C. D. O. Perspectivas em formação: Saberes da floresta (2020), de Márcia Wayna Kambeba, na formação docente e as literaturas indígenas na sala de aula. **Revista Ñanduty, [S. l.]**, v. 11, n. 18, p. 64–76, 2023. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/nanduty/article/view/17888>. Acesso em: 3 jul. 2025.

SANTOS, B. S. **Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul.* Coimbra: Almedina, p.71-94, 2007.

TIRIBA, L., & PROFICE, C. C. Desemparedar infâncias: Contra colonialidades para reencontrar a vida. *O Social em Questão*, 26(56), p.89-112, 2023. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/62303/62303.PDF> . Acesso em: 10 set.2025.

TOLEDO, R. F. & JACOBI, P. R. **Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas.** *Educação e sociedade*, v. 34, n. ja/mar. 2013., p. 155-173, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GQXTGfPMhWpFktxq8dLW6ny/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2025.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443–466, 2005. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/27989>. Acesso em: 10 jun. 2024.

VIEIRA [SANT' ANNA], F. Espaços de escuta: fazer ouvir as epistemologias de Abya Yala. **Revista Igarapé.** Porto Velho. v. 14, n. 2, p.7-15, 2021a. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/6439/4111>. Acesso em: 10 jul. 2025.

VIEIRA [SANT' ANNA], F. As Literaturas Indígenas de mulheres na produção de novas cartografias de (r) existência. In: LIMA, Lilian Castelo Brando de; MACHADO, Ananda. **Oralidades escritas e identidades: Culturais Indígenas.** Boa Vista, RR: Editora UFRR, p.125-148, 2023. Disponível em: <https://ppgle.uemasul.edu.br/wp-content/uploads/2024/03/LIMAMACHADO.-Oralidades-Escritas-e-Identidades-Culturais-Indigenas.-2023-FINAL.pdf>. Acesso em: 20 ago.2025.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/484685590/document-onl-walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial-pdf>. Acesso em 5 ago. 2024.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**. V.5, n. 1, p. 6-34, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 12 ago. 2025.

WARSCHAUER, C. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. In: SCOZ, Beatriz; FELDMAN, Claudia; GASPARIAN, M. Cecília; MALUF, M. Irene; MENDES, Mônica; BOMBONATTO, Quêzia; SANTILLI, Sandra; PINTO, Silvia. (Org.). **Psicopedagogia; contribuições para a educação pós-moderna**. Petrópolis-RJ: Vozes, p. 13-23, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/2116274/Rodas_e_narrativas_caminhos_para_a_autoria_de_pensamento_para_a_inclus%C3%A3o_e_a_forma%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 13 ago. 2024.

ZAIDAN, S.; REIS, D. A. F.; KAWASAKI, T. . F. Produto educacional: desafio do mestrado profissional em educação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 1–12, 2020. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1707>. Acesso em: 22 out. 2025.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: maiores de idade

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada **NARRATIVAS INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: Um Olhar Decolonial para os Anos Iniciais**, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II e que diz respeito a um (a) dissertação de mestrado.

Ao integrar o curso de extensão "**Caminhos Decoloniais: Saberes Indígenas e Práticas para uma Educação Transformadora**", ministrado pela pesquisadora, você terá acesso aos conteúdos teóricos e práticos relacionados à decolonialidade na educação, com foco na valorização de saberes indígenas e objetivo de promover reflexões e práticas pedagógicas para construir uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora nos Anos Iniciais.

A participação na pesquisa ocorrerá por meio do acompanhamento das interações e atividades desenvolvidas no curso. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, garantindo o anonimato e a confidencialidade das informações dos participantes, conforme as diretrizes éticas vigentes.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é investigar as influências da decolonialidade nas ações docentes, contribuindo para a produção de atividades pedagógicas e para o processo de formação dos estudantes.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em responder a questionários online, participar de um curso de extensão e de rodas de conversa. Os registros serão feitos por meio de gravação de áudio e fotografia. Os dados serão armazenados no computador pessoal da pesquisadora com antivírus atualizado e serão tomados os cuidados necessários para que eles sejam protegidos.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, no tempo prolongado do participante em responder aos questionários, o possível constrangimento nos momentos de interação entre os sujeitos, ou ainda, a possibilidade de um participante sentir-se desconfortável com os registros que serão feitos. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a garantia de

saber que os dados coletados serão utilizados somente para fins acadêmicos e que as fotos não serão disponibilizadas na dissertação, servindo apenas para registro do portfólio e arquivo da pesquisadora. Os áudios servirão para transcrição, análise do estudo e para posterior arquivamento. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: disponibilidade de um livro digital com orientações e propostas pedagógicas referente à abordagem docente decolonial voltada para os Anos Iniciais.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei. De acordo com a Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 2º, Inciso XXIV.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pela pesquisadora. A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso a pesquisadora Érika Thadeu de Freitas pelo telefone (21) 99998-3587 ou pelo e-mail: erika_freitas2003@yahoo.com.br Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ___/___/___
-------------------------------	-------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ___/___/___
---------------------------------	-------------------

APÊNDICE B – Proposta Pedagógica do Curso de Extensão

Curso de Extensão: Caminhos Decoloniais- Saberes Indígenas e Práticas para uma Educação Transformadora

O Curso tem como objetivo promover reflexões e práticas pedagógicas baseadas em perspectivas decoloniais, valorizando saberes indígenas, para construir uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora nos Anos Iniciais. Justifica-se diante das fortes marcas da colonialidade ainda presentes no contexto educacional brasileiro, refletidas na marginalização ou exclusão de saberes indígenas nos currículos escolares. Essa realidade compromete a construção de uma educação plural, equitativa e que valorize a diversidade nacional.

Espera-se que esta proposta auxilie os docentes a refletir sobre suas práticas e revisar metodologias e materiais de modo a incluir narrativas, conhecimentos e perspectivas que ampliem a visão de mundo dos estudantes e respeitem a pluralidade cultural.

Com disponibilidade de 50 (cinquenta) vagas, o curso é destinado a professores que lecionam de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que atuam na educação básica. A previsão é que aconteça de agosto a setembro de 2025, na modalidade remota, com encontros síncronos e atividades assíncronas. As inscrições ocorrerão de forma online através de divulgação no site eletrônico do Colégio Pedro II. Os participantes serão informados que se trata de uma atividade extensionista atrelada a uma pesquisa do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB/CPII), bem como os dias em que acontecerão os encontros, no ato da inscrição.

As propostas do curso adotarão uma abordagem interdisciplinar e reflexiva e buscarão valorizar a participação ativa dos professores, incentivando a troca de experiências e a experimentação de novas práticas em sala de aula. Nos encontros serão abordados os fundamentos teóricos e práticos da decolonialidade no contexto educacional, nos quais os participantes irão refletir sobre estratégias para incorporar saberes e práticas culturais diversas na sala de aula, desafiando a colonialidade presente nos currículos e práticas pedagógicas. Serão apresentados textos e atividades que tratem da legislação vigente associada a esta temática, perspectivas decoloniais e culturas indígenas, promovendo o protagonismo desses saberes na formação docente.

Ao final, espera-se que os professores participantes estejam mais preparados para reconhecer e enfrentar a colonialidade no currículo, implementando abordagens que respeitem e valorizem a diversidade cultural e histórica do Brasil.

APÊNDICE C – Cronograma e Conteúdo Programático do Curso de Extensão

Curso de Extensão: Caminhos Decoloniais- Saberes Indígenas e Práticas para uma Educação Transformadora

Carga horária total: 24h

Período: de 02 de agosto a 06 de setembro de 2025.

Profa. Esp. Érika Freitas

Ementa

O curso abordará os fundamentos teóricos e práticos da decolonialidade no contexto educacional. Discutirá estratégias para incorporar saberes e práticas culturais diversas na sala de aula, desafiando a colonialidade presente nos currículos e práticas pedagógicas. Serão apresentados textos e atividades que valorizem as culturas indígenas, promovendo o protagonismo desses saberes na formação docente.

Cronograma e Temáticas dos Encontros

Encontro 1: Apresentação do curso e dos participantes

- **Conteúdo:**
 - Apresentação da proposta do curso, da professora proponente e dos discentes inscritos;
 - Esclarecimento sobre a organização das aulas e critérios para certificação;
 - Esclarecimento quanto a pesquisa desenvolvida e TCLE;

- **Leitura para o próximo encontro:**

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clasco, 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais* [online], 80, Coimbra: Editora de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2008.

MIGNOLO, , Walter D. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, jun. 2017.

WALSH, Caterine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, V. M. (Org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Encontro 2: Fundamentos da Decolonialidade na Educação

- **Conteúdo:**

- A partir dos dados coletados no primeiro questionário, apresentar o perfil do grupo de inscitos no curso.
- Introdução aos conceitos que envolvem a temática: decolonialidade, colonização/colonialidade, colonialidade do poder, do ser, do saber e cosmogônica;
- Reflexão sobre a presença de saberes hegemônicos no currículo escolar.

- **Leitura para o próximo encontro:**

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 mar. 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 14, de 11 de novembro de 2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. **Diário da Oficial da União**. Brasília, DF, 18 abril. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. (acessar Anos Iniciais / área do conhecimento Ciências Humanas)

JUSTINO, J. F. .; CAGNIN, D. C. .; NOGUEIRA, C. de S. . A BNCC e as DCNERER: aproximações e proposições para o trabalho com a temática da Educação Étnico-Racial a partir da Pedagogia Decolonial. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–19, 2022. DOI:10.5212/OlharProfr.v.25.20448.068. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20448>. Acesso em: 23 abr. 2025.

Encontro 3: A Lei 11.645/08 e BNCC - implicações práticas no currículo.

- **Conteúdo:**

- Apresentação do mapeamento feito na atividade anterior (Proposta 2);
- O contexto da elaboração e implementação da lei 11645/08;
- A BNCC, o ensino de História e as DCNERER.

- **Leitura para o próximo encontro:**

Munduruku, Daniel. Série: “Mundurukando”. Disponível em: <https://danielmunduruku.blogspot.com/p/cronicas-e-opinioes.html> . Acesso em 23 abr. 2025.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006, pp. 17-55.

Krenak, Ailton. De Ailton Krenak para quem quer cantar e dançar para o céu. Disponível em: <https://cartasindigenasaobrasil.com.br/cartas/de-ailton-krenak-para-quem-quer-cantar-e-dancar-para-o-ceu/> . Acesso em: 12 mar. 2025.

SANT'ANNA, Fernanda Vieira de; COSTA, Carolina Demétrio de Oliveira. Perspectivas em formação: Saberes da floresta (2020), de Márcia Wayna Kambeba, na formação docente e as literaturas indígenas na sala de aula. Revista Nanduty, [S. l.], v. 11, n. 18, p. 64–76, 2023. DOI: 10.30612/nty.v11i18.17888. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/nanduty/article/view/17888> . Acesso em: 8 maio. 2025.

Encontro 4: Protagonismo Indígena e a Educação Escolar

- **Conteúdo:**

- A identidade do sujeito indígena;
- Desconstruindo mitos;
- A valorização de fontes indígenas na produção do conhecimento;
- Narrativas indígenas: formas de pensar, conhecer e se relacionar com o mundo;
- Desafios para incluir perspectivas indígenas nos Anos Iniciais.

- **Leitura para o próximo encontro:**

DE CASTRO, D. T.; DE OLIVEIRA, I. A. Descolonização do Saber: Paulo Freire e o pensamento indígena brasileiro. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 47, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/116268>. Acesso em: 23 abr. 2025.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? *Educação em Rede*, v. 7, p. 56-80, 2019. Disponível em: https://ayalaboratorio.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/05/educacao-em-rede_volume-7_paginas-56-80.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

FLORES, B. N. ; BORUM-KREN, B. N. F. ; Diversidade de Saberes dos Povos Indígenas. In: IFBA. (Org.). *Coleção Pedagógica do Programa Asé-Toré Formação em Educação sobre Negras(os) e Povos Indígenas*. 1ed. Salvador: EDIFBA, 2023, v. 1, p. 1-61. Capítulo 3 (p. 41-48). Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/prpgi/editora/livros/ciencias-humanas/Diversidadedesaberesdospovosindigenas.Cad13.pdf> . Acesso em: 11 jun. 2025.

Encontro 5: Construindo uma Prática Pedagógica Decolonial

- **Conteúdo:**

- Descolonizar o olhar para decolonizar o conhecimento;
- Reflexões sobre a valorização de narrativas indígenas na prática docente (Apresentação do mural colaborativo a partir das respostas da atividade anterior);
- O papel do professor na construção de uma educação antirracista e plural (Apresentação do checklist do ebook para os discentes);
- Orientações para seleção de materiais para uma proposta decolonial com valorização indígena;
- Apresentação do ebook elaborado com o conteúdo do curso e 12 propostas de atividades.

- **Leitura para o próximo encontro:**

IVENICKI, A. Perspectivas Multiculturais para o Currículo de Formação Docente Antirracista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. 32, p. 30–45, 2020. Disponível em: <https://abpn.emnuvens.com.br/site/article/view/890>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades? (How do I educate myself/and how to educate in a world of growing inequality?). **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 10–20, 2019. DOI: 10.22476/revcted.v5i1.438. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/438>. Acesso em: 12 jun. 2025.

WALSH, Caterine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, V. M. (Org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Encontro 6: Refletindo sobre Atividades Pedagógicas Decoloniais

- **Conteúdo:**

- Apresentação da análise das atividades de cada grupo;
- Entendendo o multiculturalismo e a interculturalidade;
- Orientações para finalização do curso.

Sugestões de Referências e Recursos Complementares:

- KRENAK, A. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KRENAK, A. A vida não é útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- KRENAL, A. Futuro Ancestral. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- MUNDURUKU, Daniel. O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira. [S. l.]: Editora Angra, 2000.
- POTIGUARA, Eliane. Metade cara, metade máscara. Lorena: DM Projetos Especiais, 2018.
- VIEIRA [SANT' ANNA], F. Espaços de escuta: fazer ouvir as epistemologias de Abya Yala. **Revista Igarapé**. Porto Velho. v. 14, n. 2, p.7-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/6439/4111>. Acesso em: 10 jul.2025.
- Vídeo: III CICLO ELLAE – Decolonizando o Decolonial: Polifonia das margens / Canal Grupo de Pesquisa ELLAE
<https://www.youtube.com/watch?v=wFjOOGjSEC8>

- Vídeo: Descolonizando o conhecimento (Grada Kilomba) / Canal CLINICAND – PSICANÁLISE E ESQUIZOANÁLISE -
<https://www.youtube.com/watch?v=iLYGbXewyxs>
- Vídeo: O perigo da História Única (Chimamanda Adichie) / Canal Ted Talks
<https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ&t=26s>
- Vídeo: O Brasil Antes de 1500: A História que Você Nunca Aprendeu / Canal Nostalgia
https://www.youtube.com/watch?v=ZUt_OO_C4Eo&t=609s
- Vídeo: Falas da Terra - Documentário sobre a cultura indígena no Brasil / Canal O tal Luís Felipi
<https://www.youtube.com/watch?v=repPmoz8ozQ>
- Vídeo: Brasil Tupinambá / Canal Cambui Produções
<https://www.youtube.com/watch?v=IbQctosjaC4>
- Site: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal
Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil - Povos, Modos de vida, Terras Indígenas, Direitos, Iniciativas indígenas, Notícias e Downloads.
- Site: <https://apiboficial.org/>
Página oficial da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil, que reúne informações atualizadas sobre as lutas indígenas.
- Site: <https://terrasindigenas.org.br/>
A maior base de dados sobre as terras indígenas do país, com mapa para localização e listagem dos aldeamentos.
- Site: <https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br>
Página Oficial do Ministério dos Povos Indígenas, com informações atualizadas sobre conquistas legais e notícias a respeito dos povos indígenas.

APÊNDICE D – Questionário inicial para os participantes

QUESTIONÁRIO INICIAL PARA OS PARTICIPANTES

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada NARRATIVAS INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: Um Olhar Decolonial para os Anos Iniciais, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II e que diz respeito a um (a) dissertação de mestrado.

Trata-se de uma pesquisa exploratória realizada pela pesquisadora Érika Thadeu de Freitas. Agradeço sua participação e me coloco à disposição para esclarecimentos a qualquer tempo. Peço que leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e assinale no local indicado. No formulário Google Forms, o TCLE aparece antes das perguntas. Ele também estará disponível no modelo impresso para a assinatura.

O objetivo do estudo é investigar as potencialidades do uso das narrativas indígenas no ensino de História, contribuindo para fomentar uma educação decolonial, que valorize os povos originários e questione abordagens eurocêntricas presentes na instituição escolar e na prática docente.

Para começar, peço que preencha as informações solicitadas no questionário. O foco deste instrumento de coleta de dados é reunir informações iniciais sobre os participantes relacionados à formação, atuação e conhecimento sobre o tema.

1. Nome Completo: _____

2. Por favor, informe sua faixa etária:

() de 20 a 30 anos.

() de 31 a 40 anos.

() de 41 a 50 anos.

() de 51 a 60 anos.

() 61 anos ou mais.

3. Escreva abaixo sua formação profissional:

4. Há quanto tempo atua no magistério (trabalhando formalmente em uma instituição de ensino)?

- Menos de um ano.
- de 1 a 5 anos.
- de 6 a 10 anos.
- de 11 a 20 anos.
- de 21 a 25 anos.
- 26 anos ou mais.

5. Em qual (is) rede (s) de ensino você atua?

- Pública.
- Privada.
- Ambas, pública e privada.
- Atualmente, não estou em atuação na área.

6. Escreva abaixo qual segmento de ensino e disciplina está lecionando neste ano letivo. Caso não esteja em atuação, apenas mencione isso na resposta.

7. Para você, o que é descolonizar o conhecimento? Descreva de forma sucinta.

8. Você já participou de algum tipo de formação ou discussões sobre essa temática?

- Sim
- Não

9. Como os povos indígenas aparecem nos materiais didáticos que você utiliza em sala de aula? (você pode assinalar mais de uma resposta).

- São apresentados de forma diversificada, valorizando sua cultura, história e presença na sociedade atual.
- São mencionados principalmente no contexto do passado, como parte da história do Brasil.

- () Aparecem de forma estereotipada, com representações genéricas e pouco aprofundadas.
- () São pouco abordados nos materiais didáticos que utilizo.
- () Nunca observei esse aspecto nos materiais didáticos.

10. Em relação à proposta deste curso, quais são suas principais expectativas ou interesses?

(Descreva o que você gostaria de aprender ou explorar.)

Suas respostas foram enviadas! Obrigada pela participação!

APÊNDICE E – Atividade Assíncrona da Aula 02 do Curso de Extensão**FORMULÁRIO DE ATIVIDADE DO 2º ENCONTRO DO CURSO DE EXTENSÃO**

1. Nome Completo: _____

2. Na sua opinião, a escola reproduz a colonialidade?

() sim () não

(Caso sim, descreva de que forma você percebe esse aspecto - podem ser relacionados ao currículo, espaço físico, práticas, relações escolares, etc.)

3. Considerando sua atuação atual, existe potencial decolonial nos assuntos que você ensina?

() sim () não

(Caso sim, mencione quais são os assuntos que você identifica tal potencialidade).

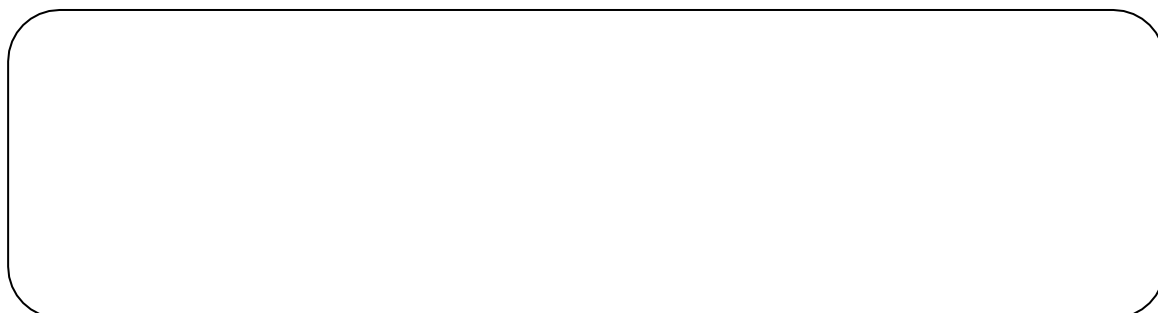
APÊNDICE F – Atividade Assíncrona da Aula 03 do Curso de Extensão**FORMULÁRIO DE ATIVIDADE DO 3º ENCONTRO DO CURSO DE EXTENSÃO**

1. Nome Completo: _____

2. Com base na sua experiência, descreva as possibilidades e desafios que existem para a implementação da Lei 11645/08, considerando sua relação com a abordagem decolonial do ensino.



3. Escolha um assunto que você percebe potencial decolonial e descreva de que forma ele poderia ser abordado em sala de aula para garantir a aplicabilidade da Lei 116545/08.



APÊNDICE G – Atividade Síncrona da Aula 04 do Curso de Extensão

ATIVIDADE SÍNCRONA – AULA 04

Nossa atividade trata da inclusão das narrativas indígenas no contexto escolar e curricular. Dentre as opções a seguir, selecione quais seriam, na sua visão, os dois principais desafios.

Nome: _____

E-mail: _____

Quais são os principais desafios para incluir as narrativas indígenas no contexto escolar?
Selecione duas dentre as opções abaixo:

- () Falta de formação inicial e/ou continuada sobre a temática indígena.
- () Poucos materiais pedagógicos de qualidade e adequados à faixa etária.
- () Presença de estereótipos e preconceitos ainda muito fortes na sociedade.
- () Dificuldade de articular os conteúdos indígenas com o currículo já estabelecido.
- () Pouco tempo dentro da carga horária para aprofundar o tema.

APÊNDICE H – Atividade Assíncrona da Aula 04 do Curso de Extensão

ATIVIDADE ASSÍNCRONA – AULA 04

Como acontece a abordagem da temática indígena na prática docente?

Essa proposta tem como objetivo captar as percepções dos participantes e refletir sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar para incluir epistemologias indígenas na escola e propor estratégias reais de valorização e protagonismo.

Nome: _____

E-mail: _____

- 1) Quais estratégias ou recursos pedagógicos você costuma utilizar para trabalhar a temática indígena em sala de aula?

- 2) Como seus alunos reagem quando os conteúdos sobre os povos indígenas são apresentados?

- () Demonstram interesse e fazem perguntas para saber mais sobre o tema.
() Participam, mas sem muito envolvimento ou curiosidade.
() Mostram pouco interesse e não interagem muito com o conteúdo.
() Apresentam reações baseadas em estereótipos ou preconceitos.
() Nunca trabalhei essa temática em sala de aula.

- 3) Ao perceber algum tipo de preconceito ou estereótipo entre os alunos em relação aos indígenas, descreva rapidamente como entende ser a melhor forma de lidar com isso em sala de aula?

APÊNDICE I – Atividade Assíncrona da Aula 05 do Curso de Extensão

FORMULÁRIO DE ATIVIDADE DO 5º ENCONTRO DO CURSO DE EXTENSÃO

Ficha de Análise – Propostas Pedagógicas Decoloniais

Objetivo da Atividade:

Analisar de forma crítica e colaborativa um conjunto de atividades pedagógicas com enfoque decolonial, identificando elementos que favorecem a valorização de saberes indígenas. A proposta busca desenvolver o olhar reflexivo dos participantes sobre a prática docente, reconhecendo estratégias que rompam com perspectivas eurocentradas, promovam o protagonismo de grupos historicamente silenciados e objetificados no contexto escolar.

Ficha para Análise:

Atividade analisada (título ou número): _____

Nome: _____

Critério de Análise	Questões Disparadoras	Comentários
Relação com a perspectiva decolonial	A proposta rompe com visões eurocentradas? Promove reflexão crítica sobre a história e a cultura dominante?	
Protagonismo indígena	Há valorização da voz, do saber e/ou da presença dos povos originários? São sujeitos ou apenas objetos de estudo?	
Potencial de aplicação nos Anos Iniciais	A proposta é acessível e significativa para crianças dessa etapa escolar?	
Materialidade e linguagem	Os recursos utilizados respeitam a cultura retratada? Evitam estereótipos ou generalizações?	
Possibilidades de adaptação ou ampliação	É possível adaptar a proposta à realidade local da escola? Há espaço para criatividade e aprofundamento?	

Observações Finais:

APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO FINAL PARA OS PARTICIPANTES

QUESTIONÁRIO FINAL PARA OS PARTICIPANTES

Inicialmente, agradeço sua participação como voluntário (a) da pesquisa denominada **NARRATIVAS INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: Um Olhar Decolonial para os Anos Iniciais**, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de mestrado.

A pesquisa exploratória, realizada pela pesquisadora Érika Thadeu de Freitas, objetivou investigar as influências da decolonialidade nas ações docentes, contribuindo para a produção de atividades pedagógicas e para o processo de formação dos estudantes.

A partir das narrativas indígenas, abordamos no curso **Caminhos Decoloniais - Saberes Indígenas e Práticas para uma Educação Transformadora** diferentes aspectos que envolvem e afetam o processo de descolonização do ensino.

Conforme informado no TCLE, relembro que as informações pessoais dos participantes que concordaram em ser voluntários na pesquisa serão mantidas em sigilo.

TODOS OS INSCRITOS NO CURSO DEVEM PREENCHER AS PERGUNTAS ABAIXO.

Registre a seguir suas impressões sobre o curso de extensão que participou:

Nome: _____

E-mail: _____

1) Qual o seu grau de satisfação com o material didático utilizado durante o curso?

() Muito satisfeita(o)

() Satisfeita(o)

() Neutra(o)

() Insatisfeita(o)

2) Ao seu ver, o curso trouxe contribuições teóricas e práticas para sua prática profissional?

() Sim

() Não

() Prefiro não dizer

4) De maneira geral, no que diz respeito à sua impressão em relação ao curso, você considera que:

- () Superou minhas expectativas.
- () Atendeu parcialmente minhas expectativas.
- () Atendeu minhas expectativas.
- () Não atendeu minhas expectativas.

5) A partir dos assuntos desenvolvidos durante os encontros do curso, descreva, resumidamente, de que forma as experiências vividas poderão ajudar na sua trajetória docente.

6) Em uma palavra, como você avalia o curso “Caminhos Decoloniais – Saberes Indígenas e Práticas para uma Educação Transformadora?”

7) Em relação a estrutura e aplicação do produto educacional, como você avalia o e-book e as propostas de atividades elaboradas a partir dos recursos escolhidos?

8) Utilize o espaço abaixo para escrever algo que considere relevante ou deixe alguma sugestão.

ANEXO A – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA BNCC¹⁰

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.

2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico- -informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.

3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.

4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.

6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-

¹⁰ Fonte: Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018, p.357.

temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

ANEXO B – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA BNCC¹¹

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

¹¹ Fonte: Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018, p.402.