



INSCREVER PRESENÇA NOS VAZIOS: ESPERANÇAR A EDUCAÇÃO A PARTIR DA DECOLONIZAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Gabriela Oliveira Britto Sassone da Conceição¹

Patrick Rodrigues Rodrigues Junior²

Carmem G. Burgert Schiavon³

RESUMO

Este artigo descreve os processos de pesquisa, ação e reflexão envolvidos no desenvolvimento de duas aulas realizadas no ano de 2023, na Escola Altamir de Lacerda Nascimento, da cidade do Rio Grande/RS, enquanto intervenções do Subprojeto de História do PIBID da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Sua metodologia consiste na decolonização do material didático, enquanto resposta ética e responsável frente às ausências produzidas pela prática contínua, de base colonial – aqui compreendida como os efeitos da colonização que recaem sobre os caracteres epistemológicos, educativos, mas também subjetivos, cotidianos e identitários –, possuindo como principais referenciais práticos-teóricos o Mestre quilombola Antônio Bispo dos Santos, o doutor em educação Luiz Rufino, o professor Abdias Nascimento, a filósofa bell hooks e o educador Paulo Freire. Os resultados baseiam-se no retorno recebido dos(as) alunos(as), os quais são reveladores do quanto a decolonização aproxima o conteúdo da identidade dos(as) estudantes – especificamente, no ensino de História do Brasil –, promovendo, para mais, significações sobre a docência e o ensino de História.

Palavras-chave: Decolonização, Material Didático, Ensino, História, Pesquisa.

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada possui como centro a decolonialidade, isto é, suas práticas, teorias, debates e possibilidades. Nessa esteira, considera-se a colonialidade, como ensina o mestre quilombola Antônio Bispo dos Santos, enquanto “todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra” (Santos, 2015, p. 47-48). Em outras palavras, “suas marcas estão em tudo” (Rufino, 2023, p. 88), levando-se em consideração que vivemos em um “contínuo instaurado pelo acontecimento colonial” (Rufino, 2021, p. 26 e 27), e isto afeta as “múltiplas dimensões da

¹ Graduanda do Curso de História da Universidade Federal de Rio Grande (FURG), gabiobritto7@gmail.com;

² Graduando do Curso de História da Universidade Federal de Rio Grande (FURG), aminosteve546@gmail.com; Bolsistas dos Editais 2022/2024 e 2024/2026 do Subprojeto de História do PIBID da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

³ Doutora em História, Professora do Instituto de Ciências Humanas e da Informação da Universidade Federal do Rio Grande (ICHI-FURG) e Coordenadora do Subprojeto de História do PIBID, cgbschiavon@yahoo.com.br





existência, deixando marcas profundas na cognição e nas subjetividades” (Rufino, 2021, p. 71), como explica o professor Luiz Rufino. Sendo, então, “a compreensão do colonialismo como uma guerra inacabada (...)”, a qual “tem múltiplas faces em uma só cara” (Rufino, 2021, p. 27), afirmamos sua face que recai sobre a educação. Com base nestes preceitos, considera-se fundamental sua decolonização.

Reconhecemos a decolonialidade como um referencial prático-teórico – mas também poético, ético, transgressivo –, “que encarna força utópica, política e pedagógica para a transgressão da obra/heranças coloniais (colonialidade) e a remontagem do seres/saberes em prol de outro projeto de mundo” (Rufino, 2019, p. 11), a qual exige um movimento de escuta, estudo e legitimação das epistemes, histórias, matrizes e conhecimentos dos povos caracterizados pelo mestre Antônio Bispo como contra-coloniais⁴ – povos que vivem em um contexto afetado pela colonização; porém, a recusam ao manterem seus modos de vida, tradições, cosmologias e saberes ancestrais. Dessa forma, suas produções são empíricas, ou construídas em conjunto a referidas comunidades – não apenas sobre elas –, e “seu caráter é criado a partir de agenciamentos mediados pelas experiências de ser e saber dos colonizados” (Rufino, 2021, p. 36). Assim, suas pesquisas estabelecem uma postura ética frente aos efeitos coloniais.

Na pesquisa aqui presente, atem-se a uma das faces dessa metodologia frente a educação⁵, referente à decolonização do material didático – em extensão dos métodos de pesquisa nele presentes. Por conseguinte, através da metodologia freiriana de ação-reflexão-ação, realizou-se uma pesquisa investigativa sobre a resposta que a metodologia decolonial, aplicada ao conteúdo, geraria na turma. Para tanto, foram desenvolvidas duas aulas, referentes à temática dos povos indígenas (a qual chamar-se á de “Aula 1”) e à presença africana no Brasil (designada de “Aula 2”), respectivamente, planejadas e executadas através de referenciais empíricos àqueles sobre os quais as aulas tratavam – “esquivando-se” do livro didático, tendo em vista a ausência de tais conteúdos.

⁴ Conceito cunhado por mestre Bispo, que designa povos politeístas, negros, indígenas, quilombolas, pagãos, policultores, e demais povos que negaceiam a colonização (Santos, 2015).

⁵ Ressalta-se que a decolonização da educação não se restringe ao ambiente institucional da escola ou da universidade, mas compreende em enxergá-la, além, “naquilo que geralmente não se reconhece como a sendo, nas interlocuções e nos saberes que a tecem no mundo” (Rufino, 2023, p. 9), tendo em vista “que onde há vida, seja humana ou mais que humana, existe educação se trançando nas mais diferentes formas de interação” (Rufino, 2023, p. 32). Assim, versa-se o ensinamento de Mestre Bispo: “para ele, tudo que compreende o que chamamos natureza ou, em suas palavras, tudo que é orgânico possui identidade, inteligência e espiritualidade que integra e organiza ecologicamente as dimensões da vida” (Rufino, 2023, p. 29). Dessa forma, referente à educação, “o problema da descolonização não é apenas epistêmico. A questão do conhecimento precisa estar imbricada ao caráter ontológico e cosmogônico, já que todo saber se manifesta por meio de um corpo e fala desde um mundo que lhe é próprio” (Rufino, 2021, p. 55), e se lança o questionamento: “se a educação é um radical da vida, por que não enxergamos as muitas escolas que estão por aí?” (Rufino, 2021, p. 59).





O resultado alcançado estabelece que a decolonização promove uma aproximação do conteúdo das identidades dos(as) estudantes, permitindo-os(as) reconhecer a si, aos seus cotidianos e suas tradições, na matéria estudada, viabilizando uma aprendizagem significativa. Logo, a relevância dessa pesquisa para a ciência histórica reside em demonstrar as possibilidades desta de abandonar a “tutela acadêmica”, desenvolvida pelo eurocentrismo acerca da história dos povos colonizados, e estabelecer uma abordagem ética e responsável nas pesquisas e produções. Assim, objetiva demonstrar as viabilidades de uma educação decolonial, a importância dela na legitimação de saberes subalternizados, a necessidade de instauração de metodologias éticas e responsáveis, bem como a urgência dessas alternativas adentrarem as universidades, as escolas e as produções acadêmicas.

METODOLOGIA

Durante a graduação, os(as) licenciandos(as) são apresentados(as) a diversas teorizações sobre a sala de aula, assim como a diferentes métodos, abordagens e críticas. A “leitura” que possuem sobre o ambiente escolar, a sala de aula e a docência está, portanto, muito próxima ao “texto”⁶, logo, distante da realidade. Nesse sentido, a experiência prática proporcionada por Programas de ensino, como é o exemplo do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), oportunizam uma formação integral aos licenciandos, na medida em que os coloca em contato com a sala de aula, exercício que permite a investigação, experimento, *pesquisa* – como a aqui desenvolvida. Segundo estes pressupostos, a abordagem aplicada neste artigo diz respeito à metodologia freiriana, de ação-reflexão-ação, enquanto meio de pesquisa, em consonância com os preceitos de Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo (Freire, 2015, p. 30).

Entende-se que a pesquisa docente, indissociável da profissão, consiste tanto em uma revisão bibliográfica – a teorização sobre a sala de aula, o estudo conteudista e acadêmico – quanto uma investigação da turma, da escola, do ofício – identificando seus perfis, suas particularidades, a fim de discernir aquilo que funcionará ou não. Ela perpassa, portanto, pela teoria, pela prática e pela reflexão, buscando um balanceamento entre ação-reflexão-ação, em que “o/a educador/a constrói reflexões acerca da sua prática” (Nonato, 2021, p. 37) e as incorpora em ação.

⁶ Conceitos referentes ao Dicionário Paulo Freire (Streck *et al*, 2010).





Além da metodologia geral disscorrida até aqui, buscou-se incorporar uma metodologia no que diz respeito ao componente curricular de História, e a abordagem tangente ao conteúdo. Desse modo, os estudos prévios às aulas, bem como suas execuções, foram orientados pela teoria decolonial. A decolonialidade⁷, sem dúvidas, tem se firmado enquanto possibilidade de pesquisa nas mais diversas áreas, e possui sua base na legitimação das produções próprias dos povos contra-coloniais (Santos, 2015), sejam elas orais, práticas e/ou acadêmicas, buscando transgredir o racismo epistêmico proveniente da colonialidade. Assim, caracterizam-se enquanto pesquisas empíricas, práticas-teóricas.

Compreende-se, então, que há “a dimensão da colonialidade que recai sobre o caráter epistemológico” (Rufino, 2019, p. 37), seja na apropriação de saberes ancestrais e sua transformação em linguagem acadêmica para sua afirmação científica (Santos, 2023), seja na dependência eurocentrista estabelecida nos currículos e na ausência das histórias e perspectivas afro-pindorâmicas neles. Dessa maneira, “a gente se perde nos referenciais teóricos do colonialista ao invés de analisar os nossos referenciais históricos” (Santos, 2022, p. 28) e suas epistemes próprias, “reduzi[ndo] a complexidade das cosmovisões negro-africanas e indígenas aos limites do pensamento ocidental e seus regimes de verdade” (Rufino; Simas, 2018, p. 21), seus moldes academicistas e restritos. A própria legitimação acadêmica deve emergir, portanto, não enquanto fim, mas como um meio de “transformar as armas dos inimigos em defesa, para não transformar a nossa defesa em arma” (Santos, 2023, p. 14), como ensina Mestre Bispo, haja vista que “não assumiremos o repertório dos senhores colonizadores para sermos aceitos de forma subordinada em seus mundos” (Rufino, 2019, p. 10).

Sendo assim, estipula-se, na profissão docente, a “responsabilidade [em] assumir a emergência e a credibilização de outros saberes, diretamente comprometidos, agora, com o reposicionamento histórico daqueles que o praticam” (Rufino, 2019, p. 12) e, dessa forma, atentar-se às sutilezas desse sistema que insiste em dizer-se no passado, mas que ainda produz ausências e esquecimentos. Tais preceitos demonstram a importância da perspectiva buscada ser orientada por uma “autoridade de experiência” – que não se inscreve enquanto um conceito universalizante (o que o descaracteriza), mas um que não abre mão “do poder da experiência como ponto de vista a partir do qual [seja possível] fazer uma análise ou formular uma teoria” (hooks, 2017, p. 122).

⁷ O prefixo “de” da palavra decolonial não surge como negação da colonização, mas enquanto estar em frente, em confronto, em uma experiência contextualizada a partir de tal acontecimento.





Para tanto, a pesquisa prévia das aulas posteriormente relatadas contou com bibliografias e recursos audiovisuais dos livros de Davi Kopenawa e Ailton Krenak (além de seu discurso na Constituinte), vídeo contendo um texto de Myrian Krexu, documentário do Instituto Socioambiental (ISA) – para o planejamento e execução da “Aula 1” –, entrevista com Djamila Ribeiro, *raps* de Emicida, e música de Lazzo Matumbi – para o planejamento e execução da “Aula 2”. A utilização de músicas e *raps* enquanto metodologia buscou uma aproximação com a cultura popular consumida pelos estudantes, de maneira a melhor alcançá-los em suas realidades, pois como ensinou Paulo Freire, “quanto mais **eu estivesse, como educador, molhado cultural e socialmente das mesmas águas do educando tanto mais acessível ficaria para o educando o seu conhecimento**” (Pelandré, 2014, p. 18, o grifo consta no original), enquanto as demais fontes buscaram apresentar o conteúdo através das perspectivas, pesquisas, obras e relatos daqueles de quem ele referia-se, partindo, então, de suas próprias bases práticas-teóricas (Rufino; Simas, 2018).

A conclusão foi observada a partir das respostas dos alunos à abordagem aplicada, sendo o resultado perceptível através de uma experiência prática, que na metodologia da ação-reflexão-ação na docência, buscou investigar o possível retorno da metodologia decolonial sobre o conteúdo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao confrontar-se com o conteúdo de “formação do território brasileiro”, percebe-se a carência de informações que demonstrem a presença indígena e africana no Brasil no livro didático, enquanto principais povos protagonistas do país, apresentando a invasão europeia como evento e população formadora do mesmo. Assim, versa-se o destaque de Myrian Krexu, liderança indígena, de que “a mãe do Brasil é indígena, mesmo que o país tenha mais orgulho de seu pai europeu, que o trata como filho bastardo” (Gentes, 2020) e o questionamento do professor Abdias Nascimento concernente ao fato de que “se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, nos currículos escolares?” (Nascimento, 2016, p. 11).

Como denuncia Luiz Rufino, a produção de esquecimentos e da não presença é uma das armas mais poderosas do contínuo colonial e “perpassa por meios de ensinar/escolarizar”, pois “não se faz sem que haja um plano de ensino e um currículo que institua a aprendizagem do ser colonizado via violência e **esquecimento de si**” (Rufino, 2021, p. 22) [grifo nosso], e dessa forma, os ambientes escolares “historicamente vem reificando e fortalecendo sentidos





coloniais” (Rufino, 2019, p. 76). Nesta perspectiva, o mestre Antônio Bispo dos Santos ensina que “não tem um instrumento colonial mais eficiente do que as universidades” (Uspfflch, 2023). Em razão, disso, “é necessário não somente desaprender do cânone como se lançar em disponibilidade para aprendizagens de modos produzidos como esquecimento” (Rufino, 2021, p. 37), reeditando as perspectivas impostas – e a educação, segundo o professor Rufino, “se revelará como lugar de produção de contra-ataques a esse modelo” (Rufino, 2023, p. 15), afinal, como ensinou Paulo Freire, “nunca houve uma educação neutra. *A educação é uma prática política*” (Pelandré, 2014, p. 14). Trazendo os saberes da capoeira para a educação, Luiz Rufino explica:

Como radical da vida assentado no corpo, ela [a educação] perseguirá incessantemente a liberdade, que no movimento da roda se expressa como ginga, esquiva e uma intensa **caçada pelos vazios para neles inscrever presença** (Rufino, 2023, p. 15) [grifo nosso].

“Caçando os vazios”, então, ao identificar as ausências do material didático, buscou-se nelas, “inscrever presença”, ao trabalhar os referidos conteúdos, “esquivando-se” do livro e propondo uma decolonização do mesmo; pois, “se a lógica colonial se instalou e permanece entre nós como um modo de escolarização ao mesmo tempo acontecem outros processos educativos que contrariam o modelo que se quer único” (Rufino, 2023, p. 7). Assim, “a colonização, mesmo se mantendo em nosso tempo, não se sagra vencedora” (Rufino, 2023, p. 65).

Já possuindo uma base previamente estabelecida, com uma palestra do docente da FURG, o Professor Marlon Borges Pestana, a qual tratou desde o povoamento inicial do continente americano, até temáticas vigentes, como discussões sobre o Marco Temporal e a Constituição, contando com a apresentação de material arqueológico, como pontas de flecha, pontas de lança, pedra lascada, etc. aos(às) estudantes – concretizando uma parceria entre a Universidade e a escola pública –, realizou-se a primeira aula (“Aula 1”) aqui relatada, sobre diversas temáticas compondo os povos indígenas. A “Aula 2” é contextualizada após uma palestra sobre o continente africano realizada pelo estudante da FURG Darel Chris Daudet Mavoungou, natural do Congo, o qual tratou sobre a presença africana no Brasil, estabelecendo conexões com o presente e a realidade dos estudantes.

Para o planejamento da “Aula 1”, lançou-se mão de referências bibliográficas de Davi Kopenawa – a qual demonstrou desde as supressões estatísticas da população Yanomami, causadas pela violência e epidemias trazidas por garimpeiros, às cosmológicas e culturais, causadas por missionários –, Ailton Krenak – que exemplificou a relação territorial do povo Krenak com o Rio Doce, ao considerá-lo seu avô, e a “morte” desse rio ocasionada





pela mineração, além de seu discurso na Constituinte, demonstrando a luta para que os direitos indígenas fossem incluídos na nova Constituição. Myrian Krexu – em cima da qual discutiu-se sobre a descendência dos(as) alunos(as), e a verdadeira identidade brasileira – e um documentário do Instituto Socioambiental (ISA), que apresentou as adaptações sociais do povo Baniwa, problematizando a visão homogeneizante e de imutabilidade cultural sobre os povos indígenas. Por conseguinte, com contextualização e trechos dos referidos materiais, trabalhou-se sobre as temáticas planejadas.

Na “Aula 2”, discutiu-se a presença africana no Brasil, em uma conversa inicial com a turma, a fim de discernir seus conhecimentos sobre o assunto, e como desenvolver a aula a partir de tal, em uma aula construída através da participação dos(as) estudantes, que possuíram espaço para contribuir, metodologia proveniente das pedagogias críticas da libertação, mencionadas por bell hooks, as quais “necessariamente abraçam a experiência, as confissões e os testemunhos como modos de conhecimento válidos, como dimensões importantes e vitais de qualquer processo de aprendizado” (hooks, 2017, p. 120). As respostas surgidas apresentaram as diversas resistências de referidos povos e a discussão foi guiada, então, pela frase do mestre Nêgo Bispo, “saiu o primeiro navio negreiro, eis o primeiro quilombo” (Santos, 2018, p. 50). A partir daí, direcionou-se o debate para o período pós-abolição, com destaque à análise acerca da inexistência de políticas de reparação e suas consequências visíveis até hoje, exemplificadas na música “14 de maio”, de Lazzo Matumbi, uma entrevista com a filósofa Djamila Ribeiro e na música “Ismália”, de Emicida, a qual foi seguida de diversos pedidos de *raps* que refletiam as temáticas debatidas em aula, gerando discussões importantes e reveladoras da criticidade e maturidade da turma em referidos assuntos.

Ambas as aulas e os materiais utilizados estabeleceram paralelos com o então momento vivenciado, de maneira geral, no Brasil, e de maneira mais restrita, na realidade dos(as) alunos(as). A pesquisa, ademais, estava presente em todos os âmbitos das aulas relatadas – desde seu planejamento, execução e reflexão posterior, com vistas ao estabelecimento de uma conclusão. O movimento descrito caracterizou um exercício/dinâmica formativo, pois segundo Paulo Freire, “pra mim a formação permanente se faz a partir da reflexão sobre a prática. É pensando criticamente a prática que você desembute dessa prática a teoria que você já conhecia ou não” (Pelandré, 2014, p. 20). Da prática relatada, então, surgiram a teoria, a pesquisa e o artigo aqui presentes.





RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme relatado acima, os resultados da pesquisa foram estabelecidos a partir do retorno recebido da turma em relação às metodologias aplicadas nas aulas. Alguns questionamentos que surgiram, como a pergunta: “há uma bancada indígena no congresso?” – seguido da afirmação, pelo aluno, que esta deveria existir, pois representaria a sociedade brasileira; apontamentos como “Meu pai é indígena!”; uma posterior prova recebida, em que uma aluna desenhou povos indígenas para representar a população brasileira, e estes com os rostos pintados de preto “em forma de luto”, referindo-se ao discurso de Ailton Krenak, na Constituinte (no qual ele pinta o rosto de jenipapo em uma simbologia de luto e guerra contra a ameaça dos direitos indígenas); uma aluna ensinar à turma sobre as tradições da Umbanda e do Candomblé, compartilhando sua experiência; uma aluna se emocionar em aula com a música de Lazzo Matumbi e, posteriormente, escrever sobre si mesma, no momento em que foi solicitado que escrevessem um cordel relacionado a uma pessoa negra importante para eles, acabou gerando o desenvolvimento de conclusões envolvendo a abordagem decolonial, o ensino de História e a docência, além da criação de sentidos, consecutivamente discutidos.

O estudo das obras de Luiz Rufino, bell hooks e Paulo Freire promoveu o movimento de *reflexão* sobre todo o processo de construção e aplicação das aulas, e proporcionou significações sobre as respostas dos(as) alunos(as) à elas: a prova mencionada foi recebida na semana em que o Marco Temporal havia sido aprovado no Congresso, em um momento em que os povos indígenas estavam, sem dúvidas, em “luto e guerra” pela ameaça que sofriam – e continuam a sofrer; o espaço concedido aos estudantes, que resultou na explicação de uma aluna sobre as tradições de matriz africana para a turma, estabelece uma oportunidade de respeito e reconhecimento dos(as) estudantes entre si, como evidenciou bell hooks (2017, p. 247): “esse momento de participação e diálogo coletivo significa que os alunos e o professor respeitam – e invoco aqui o significado originário da palavra, ‘olham para’ – uns aos outros”; o ato de uma aluna reconhecer seu pai como parte do conteúdo que estudava, e outra escrever sobre si mesma na atividade proposta, revelaram que a educação pode apresentar “o conhecimento como autoconhecimento, prática cotidiana e ação responsiva” (Rufino, 2021, p. 33); o episódio da aluna se emocionar em aula, evidenciou “a tarefa curativa da educação: (...) alcançar as profundezas de nossos silêncios, nossas dores e forças; tocar na dimensão sensível de nossas presenças” (Rufino, 2021, p. 37). Nessas



criações de sentido, significações sobre a docência, arrisca-se afirmar, pode residir o “Esperançar” de Paulo Freire.

Desse modo, concluiu-se que a responsabilidade com um ensino decolonial aproximou os conteúdos trabalhados das próprias identidades dos alunos, percebido em seus reconhecimentos – de si, de suas famílias, de suas tradições, da própria identidade brasileira – durante as aulas, e refletido em suas produções – e afirma-se que esse reconhecimento pode levar os(as) estudantes a atingir a tão esperada consciência de seu lugar na História e percepção de seu papel e posicionamento diante dela. Assim, “mesclando amor e fúria, se trançam no tempo atos responsáveis daqueles que foram e vão ao campo de batalha roçar esperanças da descolonização como um horizonte que busca permanentemente liberdade” (Rufino, 2021, p. 35).

Ademais, os estudos de Abdias Nascimento, Luiz Rufino e Antônio Bispo dos Santos, mostraram-se de igual forma essenciais para uma maior compreensão e problematização sobre a carência de referidos conteúdos nos livros didáticos, a forma que são apresentados (quando o são), e a deslegitimação de determinadas epistemologias e conhecimentos – saberes tradicionais, orais ou marginalizados, preteridos aos eurocêtricos, escriturados e acadêmicos (Santos, 2023) –, os quais “estão substantiados [a] vários modos de colonização que aniquilam gramáticas maternas e percepções de mundo, (...) assassinando saberes, linguagens, comunidades e rituais” (Rufino; Simas, 2020, p. 14). Isto posto, o resultado relativo à utilização de produções empíricas como referências para o planejamento e execução das aulas demonstrou como a postura ética estipulada nas pesquisas decoloniais estabelece respeito à “autoridade de experiência”, reconhecendo a possibilidade de “reeditar as nossas trajetórias a partir das nossas matrizes” (Santos, 2018, p. 50), uma vez que “uma ciência histórica que não serve à história do povo de que trata está negando-se a si mesma. Trata-se de uma presunção cientificista e não de uma ciência histórica verdadeira” (Nascimento, 2019, p. 287), como estabeleceu o professor Abdias Nascimento.

Para tais conclusões e significações, então, foi necessário nosso movimento de escuta, olhar atento, *aprendizado*, pois como ensinou Paulo Freire, “o educador ao ensinar aprende e o educando ao aprender ensina. Dialeticamente, esse aprender-ensinar se realiza dentro do processo de conhecer” (Pelandrê, 2014, p. 16), de ambos(as) professor(a) e aluno(a). Dessa forma, estabelece-se que, para o referido aprendizado, há a necessidade de deixar-se ser afetado por aquilo que a educação pode proporcionar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS





Ao término desta reflexão, conclui-se que a relevância das pesquisas, metodologias e práticas decoloniais à ciência histórica reside principalmente, na preocupação ética estabelecida no respeito às produções empíricas dos povos contra-coloniais (Santos, 2015) e a possibilidade de reeditar suas trajetórias através de suas matrizes (Santos, 2018), abandonando a dependência da ciência ocidental-eurocentrista e o racismo epistêmico, a infantilização e a pretensão científicista dela oriundos (Rufino, 2021; Nascimento, 2019). Mais do que representar uma dívida para com a ciência, então, ou o cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08, essa revisão “atua integralmente na defesa da dignidade existencial dos seres afetados pela humilhação produzida sistematicamente pela dominação colonial” (Rufino, 2021, p. 35) – “de gente que não costuma ter suas experiências credibilizadas como conhecimento e suas práticas como detentoras de autoria, teoria e método” (Rufino, 2023, p. 24).

Com a institucionalização e legitimação acadêmica de suas histórias – enquanto forma de defesa estabelecida pelos próprios, em adaptação às faces do colonialismo, e não tutela –, é possível alterar a perspectiva sobre a qual suas histórias são referenciadas, reconhecendo-os como sujeitos históricos ativos, em suas organizações políticas, ciências, conhecimentos, modos de vida e resistências, pois como evidenciou Rufino, “a educação como prática de liberdade diz sobre a emergência de reposicionar os seres não mais como oprimidos, livres da dissonância que confunde o status de dominador com alguma impressão de dignidade existencial” (Rufino, 2021, p. 40). Assim, como versa a historiadora Beatriz Nascimento, “é tempo de falarmos de nós mesmos não como ‘contribuintes’ nem como vítimas de uma formação histórico-social, mas como participantes dessa formação” (Nascimento, 2021, p. 53).

Isto posto, os resultados centrais alcançados na pesquisa dizem respeito à importância e urgência da decolonização, defendida como “principal tarefa da educação, enquanto radical de vida e diversidade” (Rufino, 2023, p. 13) e como meio de estabelecer uma resposta responsável ao contínuo colonial, especificamente, no ensino de História. A face do colonialismo que afeta o ensino possui o objetivo de transformar o ser colonizado “em algo permanentemente em desvio e submisso” (Rufino, 2021, p. 22), revelando que a própria educação “tem suas raízes fincadas na catequese, no espólio, no pacto protetivo e de poder branco, heteropatriarcal, antropoceno e eurocentrista” (Rufino, 2021, p. 13), e essas características estão refletidas nos livros didáticos. Logo, estes, devem ser revisados e editados, *decolonizados*, em compromisso aos contextos afetados pela colonização, para que a





decolonização manifeste-se, portanto, não como “um mero conceito, mas também uma prática permanente de transformação social na vida comum” (Rufino, 2019, p. 11).

Compreende-se a importância da atualização dos(as) professores(as) das redes básicas de ensino para tal, visto ser um campo emergente, por muitos(as) desconhecido. Esta, porém, não deve emergir somente enquanto movimento individual, sem suporte teórico e/ou metodológico, pois, no cotidiano docente, torna-se majoritariamente inviável, mesmo quando desejado. Ressalta-se, então, a importância de que esta revisão ocorra nas Universidades, uma vez que seus currículos, ementas, produções, pesquisas e ensino implicam diretamente na formação de professores e/ou pesquisadores, nas produções dos livros didáticos, e, em consequência, na educação básica. Essa afirmação, entretanto, não convenciona a impossibilidade de professore(as) da rede básica de investirem contra o modelo vigente, ou de “esquivar-se” do material didático e editá-lo – pelo contrário.

As possibilidades para tal encontram-se nos cotidianos. Há o ato comum a muitos ambientes escolares de trabalhar os conteúdos referentes aos povos indígenas no dia 19 de abril, aos africanos e afro-brasileiros no dia 20 de novembro, às mulheres no dia 8 de março (talvez no 25 de julho), abordando a história destes(as) enquanto matérias separadas daquelas trabalhadas durante o ano, sem vínculo ou contexto com eles. Existe, contudo, a alternativa de trabalhar esses conteúdos *curricularmente*, sempre através de suas produções empíricas, firmando um caminho para a decolonização. Outra possibilidade encontra-se no trabalho conjunto às lideranças dessas comunidades, estabelecendo vínculo com suas lutas, também, em esfera municipal e/ou regional, de maneira mais próxima à realidade dos(as) estudantes que, por vezes, as desconhecem. Compreende-se, para mais, as escolhas conteúdista que precisam tomar os(as) professores(as) e estas podem privilegiar aqueles que estabelecem conexão, reconhecimento, aproximação com as realidades, identidades e cotidianos dos(as) alunos(as).

Em relação às Universidades, estabelece-se a necessidade de comprometimento e responsabilidade em ouvir e aprender com as comunidades contra-coloniais, legitimando suas histórias, experiências e saberes tradicionais, nem sempre validados dentro da academia, ao “institucionalizar o Brasil Negro [e indígena] – eis a exigência que grita sua urgência na encruzilhada de nossa história”, como já alertou Abdias Nascimento (2019, p. 46). Dessa forma, “a lição é sermos ouvintes, falantes, leitores e escritores das múltiplas gramáticas das matas, chãos, águas, céus, espíritos e tempos desses e de outros mundos” (Rufino, 2022, p. 73), pois somente “no dia em que eles [as universidades] se dispuserem a aprender conosco como aprendemos um dia com eles, aí teremos uma confluência. Uma confluência entre os





saberes. Um processo de equilíbrio entre as civilizações diversas desse lugar. Uma contracolônização” (Santos, 2018, p. 50).

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GENTES. A Mãe do Brasil é Indígena - Myrian Krexu (na voz de Maria Bethania). YouTube, 6 set 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dtO1RuRojYc&t=1s>;

hooks. bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: Processo de um Racismo Mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

_____. **O Quilombismo**: Documentos de uma Militância Pan-Africanista. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mão negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NONATO, Symaira Poliana; DAYRELL, Juarez Tarcísio. **Por uma Pedagogia das Juventudes**: educação e a pesquisa como princípio educativo. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2021.

PELANDRÉ, Nicéa Lemos. Ensinar e Aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois. 3. ed. rev. Florianópolis: **Editora da UFSC**, 2009 (São Paulo: Cortez e Florianópolis: Editora da UFSC, ano 3, nº 4, jul. 2014, p. 13-27). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em: 19 jun 2025.

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

_____. **Ponta-Cabeça**: educação, jogo de corpo e outras mandingas. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

_____; SIMAS, Luiz Antonio. **Encantamento**: sobre política de vida. Rio de Janeiro: Mórula, 2020.

_____. **Fogo no Mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

RUFINO, Luiz. **Vence-Demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **a terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

_____. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília: UNB, 2015.

_____. Início, meio, início. In: MAIA. Joviano (Org.). **Quatro cantos**. São Paulo: nº1 edições, 2022.





_____. Somos da Terra. In: CARNEVALLI, Felipe; REGALDO, Fernanda; LOBATO, Paula; MARQUEZ, Renata; CANÇADO, Wellington. (Org.). **Terra: Antologia Afro-indígena**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

_____. Somos da terra. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, número 12, página 44-51, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5120556/mod_resource/content/1/BISPO-DOS-SANTOS_Somos%20da%20terra%20-%20Piseagrama.pdf. Acesso em: 19 jun 2025.

STRECK, Danilo R. *et al* (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

USPFFLCH. **Aquilombar o Antropoceno, Contra-colonizar a Ecologia**. YouTube, 13 mar 2023. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7RCuzE6b83k>. Acesso em: 26 jun 2025.

