

DESCOLONIZANDO O ENSINO DE HISTÓRIA

Reflexões Pedagógicas e Filosóficas.

DESCOLONIZING HISTORY TEACHING

Pedagogical and Philosophical Reflections.

VIVIAN JAQUELINE VIANA DO AMOR DIVINO¹

LUCÉLIA DE MORAES BRAGA BASSALO²

RESUMO

O artigo aborda a necessidade de transformar o ensino de História, rompendo com estruturas eurocêntricas que perpetuam a colonialidade do saber. Fundamentado nas teorias de Paulo Freire e Enrique Dussel, e no diálogo com conceitos como colonialidade e decolonialidade, o texto propõe práticas pedagógicas que valorizem saberes locais, epistemologias diversas e a inclusão de narrativas subalternas. Nessa perspectiva, o artigo explora o potencial do *graffiti* como ferramenta pedagógica decolonial, como prática de resistência cultural, conectando os educandos às suas identidades locais e promovendo reflexões sobre questões sociais, ambientais e históricas, tendo como base metodológica uma pesquisa de campo realizada em 2024, na cidade de Belém-PA e entrevista narrativa com grafiteiros e grafiteiras locais, além da observação participante de uma oficina de *graffiti*. Conclui-se que descolonizar o ensino de História é essencial para a formação de cidadãos críticos e engajados. Propostas como a inclusão de saberes locais, a desconstrução de narrativas coloniais e o diálogo entre epistemologias diversas são caminhos para uma educação mais justa e plural.

Palavras-chave: Ensino de História; Decolonial; *Grffiti*; Educação.

ABSTRACT

The article addresses the need to transform History teaching, breaking with Eurocentric structures that perpetuate the coloniality of knowledge. Based on the theories of Paulo Freire and Enrique Dussel, and in dialogue with concepts such as coloniality and decoloniality, the text proposes pedagogical practices that value local knowledge, diverse epistemologies and the inclusion of subaltern narratives. From this perspective, the article explores the potential of graffiti as a decolonial pedagogical tool, as a practice of cultural resistance, connecting

¹ Doutoranda em Educação - PPGED-UEPA. Mestre em Ensino de História - UFPA. Docente do Instituto Federal do Pará. E-mail da autora: vjlviana@gmail.com.

² Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará - PPGED/UEPA. E-mail da autora: lucelia.bassalo@uepa.br.

students to their local identities and promoting reflections on social, environmental and historical issues, using as a methodological basis a field research carried out in 2024, in the city of Belém-PA and narrative interviews with local graffiti artists, in addition to participant observation of a graffiti workshop. It is concluded that decolonizing History teaching is essential for the formation of critical and engaged citizens. Proposals such as the inclusion of local knowledge, the deconstruction of colonial narratives and the dialogue between different epistemologies are paths towards a fairer and more plural education.

Keywords: Teaching History; Decolonial; Graffiti; Education.

INTRODUÇÃO

O ensino de História no Brasil constitui um campo de pesquisa em constante desenvolvimento, que tem atraído crescente atenção de pesquisadores interessados em refletir sobre as práticas pedagógicas, os processos de aprendizagem e o papel dessa disciplina na formação de cidadãos críticos. Historicamente, o ensino de História passou por diferentes abordagens, muitas vezes com identidade atrelada à formação nacional e à reprodução de narrativas oficiais. No entanto, as investigações contemporâneas têm se voltado para a complexidade do conhecimento histórico e sua relação com o cotidiano escolar, desafiando práticas tradicionais e ampliando as possibilidades de ensino. No Brasil e no exterior, autores como Bittencourt (2009); Cabrini (2000); Caimi (2006); Molina (2007); Rüsen (2007, 2012) são alguns exemplos de autores que se debruçam nessa discussão.

Uma dimensão central das pesquisas nesse campo é a análise do currículo escolar. Durante grande parte do século XX, o currículo de História foi visto como um conjunto fixo de conteúdos a serem seguidos, frequentemente alinhados às perspectivas eurocêntricas e ao cânone tradicional. Contudo, nas últimas décadas, surgiram debates sobre a necessidade de problematizar o “o que” e o “porquê” do ensino de História. Essas questões envolvem não apenas uma seleção de conteúdos, mas também as formas pelas quais eles são apresentados e discutidos, considerando a pluralidade cultural, os diferentes contextos regionais e as demandas sociais por inclusão e representatividade.

Neste artigo, refletimos sobre o ensino de História, articulando aspectos pedagógicos e filosóficos e destacando a importância de práticas que favoreçam

a compreensão histórica como ferramenta de análise do presente. Assim, defendemos um ensino que promova o diálogo entre o conhecimento acadêmico e os conhecimentos dos estudantes, ampliando a relevância da História como área formativa e reflexiva.

Desde que a história foi incorporada ao currículo escolar, esforços têm sido realizados para torná-la mais "didática" e acessível a um público considerado leigo. Nesse contexto, a periodização histórica assumiu um papel central, organizando o tempo histórico em categorias amplamente conhecidas, como "Idade Antiga", "Idade Média", "Idade Moderna" e "Idade Contemporânea". No caso específico da História do Brasil, utilizamos recortes como "Brasil Colônia", "Império" e "República". Essas categorizações, embora úteis para facilitar o ensino, também carregam limitações, pois tendem a simplificar processos históricos complexos e privilegiar perspectivas eurocêntricas.

Nossa discussão situa-se no contexto de um recorte histórico específico: o movimento de colonização das Américas, iniciado no final da Idade Média e início da Idade Moderna, marcado pela chegada de povos europeus ao continente americano em 1492. Esse processo, que teve como o marco inicial a conquista da América, significou muito mais do que a ocupação territorial: foi uma ampla reconfiguração das sociedades pré-existentes.

A colonização europeia abarcou diversos aspectos: os territórios foram conquistados e reordenados; os povos originários foram submetidos; as culturas e religiões locais foram silenciadas ou incorporadas à força; e os saberes e costumes das sociedades indígenas e afrodescendentes foram marginalizados. Essa dinâmica de dominação não se limitou ao período colonial. Mesmo após os movimentos de independência dos países americanos no século XIX, os vestígios desse processo permanecem evidentes nas estruturas políticas, econômicas e culturais, perpetuando relações de poder assimétricas.

A colonização transcende o tempo histórico imediato, mantendo-se viva em práticas, narrativas e estruturas que configuram o presente. Essa perspectiva nos convida a repensar o ensino de História, questionando não apenas as narrativas dominantes, mas também os modos pelos quais as estruturas coloniais começam a influenciar as sociedades contemporâneas. Nesse sentido, a superação de uma visão exclusivamente eurocêntrica e a valorização dos

saberes locais tornam-se fundamentais para a construção de uma História mais plural e emancipadora.

Sobre o processo de dominação devemos considerar que ele

não pode ser reduzido a seus aspectos políticos e jurídicos de modo que com a independência dos países latino-americanos tivesse sido superada. A dominação política, os processos de colonização foram acompanhados da colonialidade (Candau; Sacavino, 2020, p. 14).

Refletindo ainda sobre a permanência do *modus operandi* da colonização pós século XIX, denominada então de colonialidade, as autoras citam o sociólogo peruano Anibal Quijano, que para ele:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2009 *apud* Candau; Sacavino, 2020, p. 14).

Ainda sobre o conceito de colonialidade Maldonado-Torres (2007) explica que:

[...] la colonialidad se refi ere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refi ere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza.¹⁴ Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131)

É em resposta a essa forma de dominação política, econômica, intelectual, acadêmica, educacional, comportamental, racial, moral, de gênero, entre outras, que surge, especialmente na América Latina, um movimento de resistência à colonialidade, conhecido como decolonialidade ou perspectiva decolonial, esta perspectiva:

vem se afirmando no continente americano, a partir dos anos 2000, cada vez com maior força. Segundo Arturo Escobar (2003), é possível situar seu início em 2002, por ocasião do

terceiro congresso de latino-americanistas na Europa, realizado em Amsterdam, centrado no tema “cruzando fronteiras”. (Candau; Sacavino, 2020. p. 12)

A partir da perspectiva decolonial, emerge uma necessidade urgente de descolonizar³ o ensino de História, rompendo com estruturas, narrativas e metodológicas que perpetuam a colonialidade do saber.

No campo acadêmico, a historiografia tem passado por transformações significativas ao longo do tempo. O início do século XX, marcado pelo surgimento da Escola dos Annales, trouxe novas abordagens historiográficas que ampliaram as possibilidades de análise histórica, valorizando temas antes negligenciados, como a cultura, o cotidiano e as experiências coletivas. Com isso, uma nova forma de pensar, escrever e ensinar História foi proposta, desafiando os modelos tradicionais baseados em grandes eventos e figuras centrais (Burke, 2010).

Contudo, é preciso questionar em que medida essas mudanças alcançam as salas de aula. Tem a “Nova História” efetivamente ecoado no ensino básico? As concepções historiográficas contemporâneas alcançam aos profissionais da educação, sobretudo aqueles que atuam em contextos distantes dos grandes centros urbanos, onde o acesso à formação continuada é mais limitado? Além disso, a História ensinada nas escolas tem enfrentado a colonialidade ainda presente nos currículos, que muitas vezes privilegiam uma visão eurocêntrica e excludente da realidade histórica?

Essas questões apontam para desafios cruciais no ensino de História. Apesar dos avanços teóricos, algumas práticas pedagógicas ainda refletem abordagens tradicionais, sem incorporar plenamente as perspectivas decoloniais ou os debates mais recentes sobre pluralidade cultural, diversidade epistemológica e representatividade histórica. Essa desconexão entre a

³ A opção pelo termo “*descolonizar*” — em vez de “*decolonizar*” — ampara-se nas formulações de Susana Beatriz Sacavino (2016), que utiliza a expressão “educação descolonizadora e interculturalidade” para designar práticas pedagógicas comprometidas com a superação da colonialidade do poder, do saber e do ser. Embora parte da literatura mais recente adote “*decolonial*” como designação do giro epistemológico latino-americano, o emprego de “*descolonizar*” neste artigo preserva o sentido original proposto por Sacavino, que compreende a descolonização como processo ético, político e ontológico de transformação das estruturas coloniais inscritas nas subjetividades, nos currículos e nas práticas educativas. Assim, o termo expressa continuidade com as discussões de Candau, Walsh e Quijano, reconhecendo que o essencial não está na forma lexical, mas na intenção de romper com o paradigma eurocêntrico e afirmar outras epistemologias possíveis.

produção acadêmica e a prática docente é particularmente preocupante em contextos educacionais com menos recursos, onde os profissionais enfrentam maiores dificuldades para acessar materiais atualizados e formações críticas. Tais observações são relevantes, para que o ensino de História não reproduza a colonialidade do saber e contribua para desconstruí-la, promovendo interpretações críticas do teor eurocêntrico das tradicionais explicações históricas sobre o processo de opressão e dominação.

A construção de currículos que valorizem saberes locais, narrativas subalternas e a diversidade histórica é essencial para promover uma educação verdadeiramente crítica e emancipadora

Assim, este artigo propõe uma reflexão sobre a descolonização do ensino de História, discutindo como a colonialidade do saber se manifesta nos currículos escolares e propondo práticas pedagógicas que valorizem saberes locais e narrativas subalternas. A partir das contribuições de Paulo Freire e Enrique Dussel, explora-se o potencial de uma educação crítica e libertadora afim de desconstruir hierarquias epistemológicas. Nesta direção, analisa o uso do *graffiti* como ferramenta pedagógica decolonial, destacando seu papel na valorização de identidades e na resistência cultural, tendo como base uma pesquisa de campo realizada em 2024, na cidade de Belém-PA, composta de entrevista narrativa com grafiteiros e grafiteiras locais e observação participante de uma oficina de *graffiti*. Por fim, o artigo aborda os desafios e as possibilidades de implementar uma educação plural e emancipadora.

1. PRESENÇA DA COLONIALIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR

A colonialidade, como lógica de poder que transcende o período colonial, está presente em diversos aspectos das sociedades pós-coloniais, incluindo a educação. No ambiente escolar, a colonialidade se manifesta especialmente através do currículo, que ainda tem atuado como um espaço de transmissão e perpetuação de epistemologias eurocêntricas e hegemônicas. Mas como exatamente a colonialidade alcança e atua na sala de aula?

Para entender essa questão, é necessário considerar que a escola, enquanto instituição moderna, está estruturada sobre os fundamentos da modernidade ocidental. Esses pilares promovem um modelo homogeneizante

que define normas de organização social, comportamento e produção de conhecimento, marginalizando qualquer diferença que não se encaixe nesse padrão dominante. Assim, as diferenças culturais, históricas e epistemológicas são frequentemente tratadas como problemas a serem solucionados, reforçando uma lógica de exclusão e dominação que caracteriza a colonialidade (Dussel, 2005; Quijano, 2005, 2010).

O domínio do saber é uma das ferramentas mais poderosas da colonialidade. A imposição de uma forma única de pensar e interpretar o mundo sustenta a dominação neocolonial, que perpetua desigualdades e silencia outros modos de ser, saber e viver. O processo colonizador continua agindo nas dinâmicas de nossas sociedades a partir de novas configurações, como a globalização capitalista e as políticas neoliberais (Candau, 2016).

Essas forças consolidam a ideia de que existe apenas uma lógica de organizar a vida social e produzir conhecimento, baseada em uma perspectiva euro-usa-cêntrica. Sobre a ideia de uniformização de pensamento viabilizada pela globalização e pelo neoliberalismo pode-se dizer que:

É a ideia de que existe um horizonte comum, que toda a humanidade deve assumir e que tem por base uma única lógica, a lógica ocidental, considerada uma lógica humanitária, uma lógica civilizatória, uma lógica que vai produzir uma humanidade melhor e que, segundo vários autores, é uma lógica que se desenvolve em uma perspectiva euro-usa-cêntrica. Nesse sentido, seria essa a perspectiva que traria desenvolvimento para o mundo e que, portanto, se trata de desenvolver processos e pessoas capazes de afirmá-la. (Candau, 2016. p. 6)

Essa lógica homogeneizante, promovida sob o discurso civilizatório, exclui saberes e visões de mundo que divergem do modelo ocidental dominante. No currículo escolar, ela é evidente em práticas como:

- A centralidade dada à história da Europa e do colonizador, enquanto marginaliza as histórias locais e as resistências dos povos indígenas e africanos, por exemplo.
- A apresentação da Grécia como "berço da civilização" e da filosofia, ignorando outras tradições filosóficas, como as ameríndias e africanas.
- A representação do africano exclusivamente como mão de obra escrava, desprezando sua cultura, religiosidade, ancestralidade e resistência.

- A perpetuação do idioma português como língua superior, desvalorizando os diversos dialetos e línguas faladas por comunidades tradicionais.
- A legitimação da historiografia local por meio de autores europeus, em detrimento de vozes regionais e locais.

Os exemplos que definimos acima apontam como o currículo escolar reforça a colonialidade do saber, ao mesmo tempo em que contribui para um processo que Santos (2009) denomina de “epistemicídio”: a negação e destruição sistemática dos saberes produzidos por grupos marginalizados.

1.1 É POSSÍVEL DESCOLONIZAR O ENSINO?

A descolonização do ensino, em especial do currículo de História, é um desafio complexo, porém necessário. Para Candau (2016), descolonizar implica reconhecer os processos de colonização que ainda nos envolvem, denunciar as desigualdades e assimetrias que eles perpetuam e valorizar as vozes e saberes das “margens” — aquelas que foram historicamente silenciadas e excluídas pela lógica dominante.

Podemos então afirmar que descolonizar o ensino significa:

1. **Ampliar as Narrativas Históricas:** Incorporar histórias locais e narrativas subalternas que evidenciam a resistência e a agência de povos indígenas, africanos, quilombolas, ribeirinhos e outras comunidades historicamente marginalizadas.
2. **Valorizar o Pluralismo Epistêmico:** Reconhecer e dialogar com diferentes formas de conhecimento, indo além da exclusividade dos saberes ocidentais.
3. **Promover uma Educação Intercultural:** Reconhecer a diversidade cultural e epistemológica como parte integrante do processo educativo, rompendo com o maniqueísmo que inferioriza o “outro”.
4. **Formar Educadores Críticos:** Garantir formação continuada para professores, capacitando-os a incorporar perspectivas decoloniais e trabalhar com a diversidade cultural e histórica de seus alunos.

Uma educação decolonizadora não rejeita os saberes ocidentais, mas propõe uma relação dialógica entre esses e outros saberes, criando espaço para epistemologias diversas. Trata-se de desconstruir as hierarquias que

inferiorizam o diferente e construir práticas pedagógicas que valorizem as diversidades, entre elas, a étnica, a cultural, de gênero, de religião, entre outras.

Neste sentido, Susana Sacavino afirma que:

Os processos de opressão, de exploração e de subordinação, que foram impostos pelo capitalismo ao excluir grupos e práticas sociais, também deixaram de fora os conhecimentos e saberes produzidos por esses mesmos grupos. A finalidade era desenvolver as suas próprias práticas afirmando e visibilizando os conhecimentos eurocêntricos como os únicos válidos. Embora na atualidade se trate dos nortecêntricos porque essa geopolítica do conhecimento inclui também os Estados Unidos. Santos (2009) denomina este processo de epistemicídio (Sacavino, 2016 p. 20)

O epistemicídio promovido pela lógica capitalista e eurocêntrica deve ser combatido por meio da valorização de conhecimentos e práticas sociais que foram historicamente excluídos. A escola, nesse contexto, pode se tornar um espaço de resistência, onde os alunos se reconheçam como sujeitos históricos e seus saberes sejam legitimados e valorizados.

Descolonizar o currículo escolar é uma tarefa urgente e inadiável para educadores comprometidos com uma sociedade mais justa e plural. Isso exige a desconstrução das estruturas coloniais que ainda moldam o ensino, a valorização de saberes historicamente marginalizados e a formação de cidadãos capazes de compreender e transformar as desigualdades sociais.

Ao reconhecer e valorizar a diversidade, a educação decolonizadora abre caminho para uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todas as vozes têm espaço para se manifestar e todos os saberes são respeitados.

1.2 FILOSOFIA, EDUCAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Sacavino (2016) aborda a necessidade urgente de descolonizar tanto a História quanto as estruturas de poder que moldam a memória coletiva e a produção do saber. Segundo a autora, a História, tradicionalmente concebida como neutra, foi construída a partir de uma perspectiva centrada em acontecimentos políticos, militares e diplomáticos, frequentemente protagonizados por figuras de elite como heróis nacionais, coronéis, generais e governantes. Esse modelo narrativo, amplamente identificado com a

historiografia ocidental, reflete uma visão universalista, porém excludente, que exalta os valores do colonizador e reforça a lógica dos vencedores.

A História tradicional, conforme Sacavino (2016), busca moldar a memória coletiva ao redor de valores ocidentais, destacando a identidade nacional e o papel do Estado por meio de elementos como festas comemorativas e monumentos que celebram heróis coloniais. Embora essa perspectiva já tenha sido amplamente superada no âmbito acadêmico pelas novas correntes historiográficas — como as propostas pela Escola dos Annales e pelos estudos pós-coloniais —, ela persiste de maneira significativa no ambiente escolar, influenciando currículos e práticas pedagógicas.

Para avançar nessa discussão, é essencial incorporar as contribuições de pensadores que desafiam as estruturas coloniais do saber e propor alternativas decoloniais. Nesse contexto, destacam-se as ideias pedagógicas de Paulo Freire e as reflexões filosóficas de Enrique Dussel⁴, dois intelectuais que atuaram no campo da resistência à colonialidade e da valorização das epistemologias do Sul.

Paulo Freire concebe a educação como um ato político, libertador e humanizador. Sua proposta pedagógica é fundamentada no diálogo, no reconhecimento do outro e na promoção da autonomia do ser. Para Freire, a educação é um instrumento para a conscientização, ou seja, para que os indivíduos compreendam as estruturas opressivas que os cercam e possam agir para transformá-los (Freire, 1980; 1987;1997).

Nesse sentido, Freire denuncia as práticas educacionais "bancárias", que veem os alunos como receptores passivos de conhecimento. Em oposição, ele propõe uma educação problematizadora, em que professores e alunos se colocam como co-construtores do saber, valorizando os conhecimentos prévios e as experiências dos estudantes. Essa abordagem dialoga diretamente com a ideia de descolonizar o currículo, pois questiona a centralidade dos saberes hegemônicos e abre espaço para a inclusão de vozes e perspectivas historicamente marginalizadas.

⁴ Filósofo, historiador e teólogo argentino-mexicano, um dos principais nomes da Filosofia da Libertação na América Latina. Desenvolve em seus estudos uma profunda crítica à modernidade eurocêntrica e ao colonialismo, propondo uma filosofia de valorização aos povos marginalizados.

No campo filosófico, Enrique Dussel oferece uma crítica contundente ao colonialismo filosófico e à modernidade eurocêntrica. Segundo Dussel (2005), a filosofia ocidental, ao se apresentar como universal, impõe uma lógica hegemônica e excludente, marginalizando outras formas de pensar e viver. Ele descreve a modernidade como uma “justificativa de uma práxis irracional de violência”, ou seja, um discurso que legitima práticas de dominação e exploração sob o pretexto de civilização e progresso.

Dussel propõe uma filosofia da libertação como uma alternativa decolonial, centrada nas experiências e saberes dos povos oprimidos da América Latina. Ele defende a necessidade de consideração das “exterioridades” — aquelas vozes e epistemologias que foram historicamente silenciadas pelo discurso eurocêntrico. Assim como Freire, Dussel valoriza o diálogo como ferramenta para a construção de um mundo mais justo e igualitário.

1.3 A CONVERGÊNCIA ENTRE FREIRE E DUSSEL

Oliveira (2020) estabelece um diálogo entre a filosofia da libertação de Enrique Dussel e a pedagogia libertadora de Paulo Freire, apresentando-os como pensadores de resistências decoloniais. Ambos criticam o pensamento eurocêntrico moderno e apontam para a necessidade de construir novas possibilidades de ser e viver em sociedade. Essa convergência é especialmente relevante no contexto educacional, onde a colonialidade do saber é reproduzida de forma estrutural e sistêmica.

Freire e Dussel se unem à compreensão de que decolonizar o saber exige não apenas a inclusão de novos conteúdos, mas uma transformação nas relações de poder que estruturam a produção e a transmissão do conhecimento. Isso implica repensar currículos, metodologias e práticas pedagógicas, promovendo uma educação que valorize a diversidade e a autonomia.

Oliveira também ressalta que Dussel (2005, p. 29) denuncia que a “modernidade é justificativa de uma práxis irracional de violência”, configurando-se como um discurso mítico, que se apresenta como discurso falaz, descrito da seguinte forma:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais

desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).

2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.

3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a falácia desenvolvimentista).

4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).

5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste as suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etc.).

6. Para o moderno, o bárbaro tem uma "culpa" (por opor-se ao processo civilizador) que permite à Modernidade "apresentar-se não apenas como inocente, mas como "emancipadora" dessa "culpa" de suas próprias vítimas.

7. Por último, e pelo caráter "civilizatório" da "Modernidade, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da modernização" dos outros povos "atrasados" (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etc. (Oliveira, 2020 p.25)

Os questionamentos de Enrique Dussel sobre as pretensões colonialistas da filosofia moderna dialogam diretamente com o ensino de História, especialmente no que se refere à forma como os conteúdos são apresentados e problematizados em sala de aula. Suas críticas à modernidade, vistas como uma justificativa para práticas de exploração e dominação, tornam-se especialmente relevantes quando abordamos temas como o neocolonialismo do século XIX.

Nesse período histórico, termos como "*civilização*", "*superioridade*", "*progresso*", "*modernidade*", "*bárbaro*", "*atrasados*", "*primitivos*" e "*rudes*" foram amplamente utilizados para explicar o imperialismo europeu sobre as sociedades africanas e asiáticas. Esses conceitos, fortemente enraizados no discurso eurocêntrico, aparecem frequentemente em materiais didáticos e são replicados por professores. No entanto, surge uma questão crítica: quanta ênfase realmente damos à desconstrução desses conceitos?

A História ensinada nas escolas, muitas vezes, dedica tempo significativo à explicação dos processos e argumentos que sustentaram a expansão colonial, mas o mesmo não se aplica à análise crítica desses discursos ou à valorização

dos pontos de vista das vítimas desse processo. Quanto tempo, por exemplo, nos dedicamos para discutir as formas de resistência dos povos africanos e asiáticos contra a opressão colonial? Quanto nos esforçamos para incorporar vozes que questionem as narrativas hegemônicas sobre a modernidade e o progresso?

A predominância de conceitos eurocentrados no currículo reflete um desequilíbrio que perpetua a colonialidade do saber. Como Dussel (2005) aponta, a modernidade não é apenas uma narrativa histórica, mas um “mito fundador” que mascara a violência originária sobre a qual foi construída. Esse mito apresenta o *Outro* — o colonizado — como atrasado, bárbaro ou inferior, justificando a exploração em nome de um suposto progresso.

Para superar o “mito da modernidade”, conforme Oliveira (2020), é necessário um processo de desvelamento. Esse processo passa pelo reconhecimento de que as vítimas da modernidade não são culpadas por sua condição, mas inocentes em um sistema de violência conquistadora que as coloca em uma posição de subalternidade.

Ao afirmar a “Alteridade do Outro”, a filosofia de Dussel desmascara a modernidade como um discurso falaz que legitima a opressão. Essa crítica é especialmente relevante para o ensino de História, pois aponta para a necessidade de reconfigurar as narrativas escolares, oferecendo uma perspectiva que enfatize as vozes silenciadas e as formas de resistência.

Assim como Enrique Dussel, Paulo Freire tece críticas contundentes ao processo de colonização vivenciado historicamente pela população brasileira. Ele denuncia a imposição da cultura dominante como um mecanismo de invisibilização das culturas subalternizadas e de exclusão social, sobretudo de povos indígenas e afrodescendentes. Oliveira (2020, p. 28) destaca que, durante o processo colonial, “[...] as raízes culturais construídas foram de negação do povo, que perpassa pela não participação de grupos populares na vida pública como cidadãos, bem como pela invisibilidade de seus saberes e práticas culturais”. Esse cenário foi amplificado pelo etnocentrismo europeu, que circulou pela superioridade ocidental e branca como padrão civilizatório.

Freire (2000), em sua análise sobre a colonização, enfatiza a violência física, cultural e simbólica promovida pelos colonizadores. Para ele, não

podemos romantizar a invasão europeia como um “presente civilizatório”, já que a mesma se caracterizou pela destruição de identidades culturais e pela opressão histórica. Segundo o autor, a presença predatória do colonizador buscou não apenas submeter territórios, mas aniquilar a memória e os saberes das populações locais:

A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de “amaciar” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo (Freire, 2000, p. 73 e 74)

Oliveira (2020) enfatiza que Freire (2000; 2001; 1980) problematiza o processo de colonização das mentes e explica que a colonização das mentes, mesmo após o fim do período histórico de colonização, se mantém, por meio de estruturas de poder e pela forma de pensar o mundo do colonizador e seus valores, reconhecendo os seus saberes e práticas cotidianas sociais como legítimas.

Assim, compactuar com a “colonização das mentes” de nossos alunos e alunas é perpetuar discursos que explícita ou implicitamente subjagam uma cultura sobre a outra, um saber sobre o outro.

Freire (1987) aponta alguns mitos que reproduzem a mentalidade colonial, são eles:

O mito do heroísmo das classes opressoras, como mantenedoras da ordem que encarna a “civilização ocidental e cristã” [...] O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade “ontológica” destes e o da superioridade daqueles (Freire, 1987, p. 79).

Durante muito tempo, o ensino de História contribuiu para a perpetuação desses mitos, privilegiando narrativas eurocêtricas que valorizavam os conquistadores e marginalizavam as vozes dos povos subalternizados. No entanto, uma historiografia contemporânea tem buscado romper com essa lógica, propondo um ensino de História comprometido com o contexto social dos educandos e com a valorização de seus saberes prévios.

Apesar desse avanço, alcançar um ensino verdadeiramente descolonizador exige mais que revisão de conteúdos; é necessário reconfigurar a própria prática pedagógica. Isso passa pela criação de condições para que os professores tenham acesso a formações continuadas e possam se apropriar de novas discussões historiográficas, rompendo com as barreiras impostas pelo excesso de trabalho, baixas remunerações e políticas públicas descomprometidas com a educação.

Freire (1980) sugere uma mudança de atitude que fomente a participação ativa dos educandos e rompa com o paradigma da passividade:

Uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência” (Freire, 1980, p.93).

A chave para um ensino descolonizador, segundo Freire, está na dialogicidade. Ele critica práticas educativas impositivas, nas quais o professor é o detentor do conhecimento e o aluno ocupa uma posição passiva. Para Freire, a verdadeira educação ocorre por meio do diálogo, que exige ouvir, respeitar e valorizar a voz do outro. Como ele aponta:

Como [...] aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não se ajusta concordante ou discordante, mas se acomoda. Não lhe ensinamos a pensar, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as “guarda”. Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado da busca de algo, que exige, de quem o tenta, esforço de realização e de procura. Exige reinvenção (Freire, 2001a, p. 90).

O diálogo, entendido como prática emancipadora, vai além da troca de palavras:

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (Freire, 1997, p. 67).

Descolonizar o ensino de História é mais do que ensinar sobre os processos do colonialismo; é construir práticas pedagógicas que reconheçam os

saberes dos educandos e considerem espaço para suas vozes. Como Freire (2001, p. 130-131) defende, “Ter voz é ser presença crítica na história. Ter voz é estar presente, não ser presente.”. Essa presença crítica é essencial para transformar uma sala de aula em um espaço de resistência, onde os alunos não apenas aprendam a História, mas também a questionem, reinventem e se apropriem dela como ferramenta de liberação.

2. O USO DO *GRAFFITI* ARTÍSTICO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DECOLONIAL

No contexto de uma educação descolonizadora e de uma reflexão sobre o ensino de História, o *graffiti* artístico ou simplesmente *graffiti* emerge como uma ferramenta com potencial de romper com estruturas coloniais do saber, promovendo uma prática pedagógica crítica e emancipadora. Enraizado nas culturas periféricas e frequentemente marginalizado pelos discursos hegemônicos, o *graffiti* questiona as normas impostas pela modernidade eurocêntrica, e valoriza saberes e vivências locais, conectando comunidades historicamente excluídas à uma educação mais inclusiva e representativa.

O *graffiti*, como uma prática artística, mas também educativa, oferece uma resposta direta às dinâmicas colonizadoras ao valorizar saberes de comunidades periféricas, indígenas e afrodescendentes.

Historicamente, o *graffiti* tem sido utilizado como ferramenta de resistência cultural, social e política e aqui iremos apresentá-lo também como instrumento pedagógico.

Artistas grafiteiros criam murais que abordam temas, que falam da cultura local, e em especial no contexto amazônico, é comum observarmos temas como ancestralidade indígena, resistência afro-brasileira e questões socioambientais, transformando o espaço público em um lugar de aprendizado visual e crítico. Ao trazer esses temas para os muros da cidade, o *graffiti* expõe narrativas silenciadas e questiona os cânones historiográficos tradicionais, que frequentemente privilegiam uma visão eurocentrada da História.

Inspiradas nos princípios de uma educação libertadora, oficinas de *graffiti* realizadas em escolas e comunidades, têm demonstrado como essa prática artística pode se tornar um ato de conscientização e transformação social.

Nessas oficinas, os participantes aprendem técnicas artísticas, mas também refletem sobre suas próprias realidades e histórias.

Dessa forma, o *graffiti* se apresenta como uma prática educativa de resistência decolonial ao destacar temas relativos ao contexto histórico, como a luta dos povos originários, africanos, ribeirinhos e quilombolas.

A seguir, apresentaremos os resultados de entrevistas realizadas com grafiteiros e grafiteiras, bem como as experiências dos participantes de uma oficina de *graffiti* promovida no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) em agosto de 2024. Além disso, serão exibidas imagens de murais que ilustram como essa arte pode ser utilizada para construir narrativas contra-hegemônicas.

And Santos é um artista urbano, paraense, nascido na cidade de São Caetano de Odivelas, interior do Estado, ele criou o conceito artístico denominado de “*Odivelismo*” para suas obras. O artista nos conta como funciona o processo de criação das obras e comunicação de saberes e narrativas através das mesmas:

Quando da minha trajetória do Odivelismo, quando eu começo a falar, o primeiro momento que eu começo a falar do Odivelismo é para falar da minha cidade, da minha cultura, da minha identidade, enquanto eu morador lá de São Caetano. O segundo momento, que eu ultrapasso a linha de saída de São Caetano para chegar em Belém do Pará, aí é o momento que eu falo assim: “Não, eu vou falar de uma coisa mais ampla. Eu vou falar sobre os nossos costumes, a nossa identidade cultural. Vou falar que Pará é rico em cultura, mas não é só o ‘Arraial do Pavulaguem’, mas também tem lá em São Caetano. Para falar também que não é só “ver o peso”, mas também tem a “praça do relógio”. Aí eu começo a colocar nas minhas obras dentro do que dá essa realidade aqui. E aí eu começo a passar mensagens. Passar mensagens de vários assuntos. Os aspectos sociais, ambientais. Eu começo... eu saio de São Caetano, mas também eu começo a falar lá de São Caetano aqui (em Belém). O que é o problema de lá, também é o mesmo daqui, sabe? E aí eu começo a falar sobre a questão do meio ambiente, essa questão do consumo excessivo, do meio ambiente que a gente destrói para consumir. Começo a falar também sobre a questão política. E aí eu começo a falar sobre esses assuntos, sabe? Eu vou pintar um vaso marajoara mas qual é o vaso marajoara? Tem tantos vasos marajoara. Vou pintar uma arte tapajônica. Mas qual é? Que mensagem que aquela arte tapajônica está querendo passar? E aí eu começo a pesquisar. Hoje em dia já é um trabalho de pesquisa. Toda a minha obra vem junto à pesquisa. Um dos exemplos é no

“PPGL⁵”, eu fiz o Manto Tupinambá lá no PPGL da UFPA. É o Programa de Pós-Graduação em Letras. Tem um “murão” gigantesco lá. E está o Manto Tupinambá do lado, que é uma indígena. Geralmente quem usava esse manto eram homens. Mas aí eu coloquei uma indígena. Olha só, já passou a mensagem. Essa quebra, sabe? Essa quebra. E aí do outro lado, uns indígenas também, mas de fundo, essa Belém evoluída. Essa Belém toda estrutural, física. Para falar sobre a Belém-Mairí, mas esse trabalho lá foi um trabalho também de pesquisa, não só meu, foi um trabalho de pesquisa da professora Ivânia Neves. Ela é coordenadora do PPGL. E ela tem um trabalho de pesquisa para falar sobre Mairí e Belém. Aqui nós somos um território, nós somos todos Tupinambá-Mairí. (Santos, 2004)

A obra mencionada pelo artista:

Figura 1 - Manto Tupinambá e Território Maíri



Fonte: Portal UFPA

A fala do artista demonstra como a arte pode ser usada como uma ferramenta de valorização identitária e crítica social. Partindo de seu contexto local e histórico ele amplia sua visão até alcançar a cidade de Belém do Pará. Desta forma o artista mostra como a arte vai além da estética, tornando-se uma forma de transmitir mensagens sobre questões sociais, ambientais e políticas,

⁵ Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará.

capazes de questionar narrativas históricas e propor novas leituras, como na representação de uma mulher usando o Manto Tupinambá, tradicionalmente reservado a homens, além de promover discussões sobre ancestralidade ressoando narrativas que resgatam e valorizam culturas historicamente silenciadas.

Vemos nesse trabalho, o potencial do uso das imagens dos murais em sala de aula, que podem gerar discussões sobre diversos temas. Outra prática pedagógica de grande relevância são as oficinas e workshops de *graffiti*. Geralmente conduzidos pelos próprios artistas, seja por iniciativa própria ou a convite de escolas, universidades, centros comunitários, entre outros, esses espaços de aprendizado combinam ensino teórico e prático sobre a arte, mas, sobretudo, promovem debates sobre uma variedade de questões. Como nos relata a grafiteira paraense Ka Miranda:

A gente fala sobre questões além da arte, a gente fala sobre questões sociais e, a maioria das vezes, com crianças. Então, é algo a mais do que arte. Além do que técnica em *graffiti*. Eles (os alunos) ficam muito fascinados com segurar um *spray*. Eu acho que, para eles, dar uma adrenalina é uma coisa bem diferente. E eu vejo também que quando a gente está dando uma oficina, um workshop, que tem mulheres, que tem meninas, aí a gente vê que elas olham também com outros olhos. Por mais que elas não vão seguir no *graffiti*, mas elas aprendendo aquilo assim, eu acho que é como se elas estivessem vendo algo mais representativo, né? Além da técnica que eles aprendem, também seria essa parte que a gente entra em discussão de várias outras coisas, né? Como o racismo, às vezes o aluno fica querendo entender o que o seu trabalho quer passar, né? Aí a gente acaba discutindo outras questões, acaba discutindo sobre o hip-hop, sobre toda a mensagem que o hip-hop quer passar, sobre tudo que aquela comunidade passa, sobre tudo que as mulheres passam, e a gente acaba tendo essa troca, né? Sobre essas coisas, sobre essas coisas que a gente como sociedade passa. (Miranda, 2024)

A artista também fala da importância do *graffiti* enquanto prática cultural de resistência de populações historicamente marginalizadas.

[...] também o *graffiti* vai muito mais além de algo visual, é uma vivência, é uma informação que aquela arte demonstra, que aquela arte passa, porque aquilo que está na parede tem muitos significados, às vezes tem denúncias ali, a gente olha e vê só um personagem negro, como algumas pessoas fazem, mas aquele personagem negro tem um significado muito maior, uma representatividade, passa uma informação de um lugar, a letra que está escrita na parede também passa uma informação, às

vezes é uma pessoa que não tem tanta escolaridade, não tem tanta habilidade em ler mas sabe ler o que está escrito ali naquela letra, naquela arte, naquele bicho, ela sabe o que está escrito ali, mas ela não teve muita escolaridade, não sabe muito bem ler, mas tem esse acesso. Eu acho que as pessoas precisam passar melhor a informação e entender melhor a informação do que é o *graffiti*, sobre quem faz o *graffiti*, sobre tudo que está em volta do *graffiti*, que vai muito além da parte visual, da parte visual artística. Com o *graffiti* vai também essa parte de acesso a pessoas da periferia, pessoas negras. Vai também essa parte do que essas pessoas querem transmitir, de tudo que essas pessoas querem dizer com a sua arte. (Miranda, 2024)

Neste trecho a artista Ka Miranda traz uma reflexão sobre o *graffiti* como uma prática que vai além do aspecto visual ou técnico, tornando-se uma forma de resistência cultural, representatividade e diálogo social. A artista ressalta o impacto que o *graffiti* gera nas oficinas e workshops entre crianças e jovens, pois além do contato com a técnica do *graffiti* existe uma experiência que provoca fascínio e gera oportunidades de diálogo com a comunidade envolvida.

O *graffiti*, segundo a artista, abre portas para discussões sobre temas fundamentais, como racismo, desigualdade de gênero e as vivências das comunidades periféricas. Neste sentido, as oficinas tornam-se espaços pedagógicos de troca de conhecimentos.

Ka Miranda destaca também o *graffiti* como uma prática cultural de resistência das populações marginalizadas que carrega significados e representações que denunciam injustiças, afirmam identidades e transmitem informações acessíveis, mesmo para aqueles com pouca escolaridade formal. É uma arte que dá voz às comunidades periféricas e negras, carrega vivências, histórias e mensagens que vão além da estética e é capaz de criar linhas de comunicação com o público.

As narrativas reforçam as perspectivas dos artistas mas a fala das participantes da oficina de *graffiti* ocorrida no CCSE-UEPA, também corroboram o potencial educativo do *graffiti*, as participantes destacam a relevância do *graffiti* como ferramenta de aprendizado e reflexão, vejamos:

Com certeza, porque, como a própria Tia⁶ disse, né, o *graffiti*, muitas vezes, ele passa mensagem. A gente pode ver aqui que muitos dos *graffitis* que tem pintado aqui, geralmente eles (os

⁶ Grafiteira Ireny Nunes, responsável pela oficina e conhecida na cena do *graffiti* em Belém como “Tia”.

graffitis) são sobre a Amazônia, que é onde a gente vive. Mas não só sobre a Amazônia, né? Eu acho que é muito importante esse tipo de ação, principalmente porque a arte de rua é muito marginalizada, assim. Então, geralmente quem faz não são os artistas que têm dinheiro, geralmente são as pessoas que são marginalizadas e elas querem fazer a arte delas, elas querem se expressar e elas se expressam através da rua. E muito disso é visto como preconceito, né? (Gabi, 19 anos)

[...] o *graffiti*, como a tia falou, é arte. Então, tem muito a ser levado através do *graffiti*, tem muito a ser falado sobre educação através do *graffiti*. (Jennifer, 19 anos)

Figura 2 - Grafiteira Ireny Nunes ministrando oficina de *graffiti* no CCSE - UEPA



Fonte: Acervo próprio

As participantes da oficina de *graffiti*, todas acadêmicas da Universidade, destacaram o potencial educativo e cultural do *graffiti*, reconhecendo-o como uma ferramenta de expressão e resistência. Gabi (19 anos) enfatiza a capacidade do *graffiti* de transmitir mensagens, especialmente relacionadas à Amazônia e às vivências locais, enquanto critica o preconceito que marginaliza essa forma de arte. Jennifer (19 anos) reforça o valor do *graffiti* como meio de

comunicação e educação, com potencial para abordar diversos temas relevantes.

Esses são alguns exemplos que nos levam a perceber o *graffiti*, enquanto prática pedagógica decolonial, que transcende os limites da sala de aula tradicional, conectando o aprendizado à realidade dos alunos e promovendo uma educação crítica e inclusiva. Sua capacidade de dar visibilidade a histórias e identidades marginalizadas o torna uma ferramenta para combater a colonialidade do saber e construir uma educação verdadeiramente transformadora. Ao integrar o *graffiti* ao ensino de História e a outras disciplinas, os educadores podem transformar muros em páginas de resistência e aprendizado, afirmando a relevância dos saberes locais e a pluralidade cultural em um mundo ainda marcado pelas desigualdades do colonialismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aproximarmos aspectos pedagógicos e filosóficos do ensino de História, percebemos que as discussões sobre colonialidade e decolonialidade abrangem um campo epistemológico vasto e profundamente relevante. A partir das reflexões de Paulo Freire e Enrique Dussel, emergem contribuições fundamentais para o campo historiográfico e para práticas pedagógicas que promovam um ensino de História crítico e transformador. Esses autores nos mostram que resistências decoloniais podem e devem ser aplicadas não apenas no ensino de História, mas em outras áreas do conhecimento, desafiando fronteiras epistemológicas.

A disciplina de História tem a capacidade de visibilizar e considerar narrativas marginalizadas, rompendo com as visões eurocêntricas que ainda predominam nos livros didáticos e no currículo escolar. Histórias locais, saberes ancestrais e trajetórias de vida são elementos essenciais para descolonizar o saber, as mentes e o ser. Essas perspectivas favorecem o diálogo, a cidadania, a autonomia e o reconhecimento do sujeito como agente sócio-histórico, além de contribuírem para a transformação social.

Para que o ensino de História contribua efetivamente com a decolonialidade, é necessário um esforço intencional que aborde as experiências e cosmovisões das, assim denominadas por Dussel (2005), “vítimas da

modernidade”. Isso inclui:

1. **Desconstrução de conceitos coloniais:** Analisar criticamente termos como “primitivo” ou “bárbaro”, evidenciando suas implicações na perpetuação de hierarquias culturais e epistemológicas.

2. **Valorização da resistência:** Destacar as estratégias de luta e sobrevivência dos povos colonizados como formas legítimas de contestação à opressão.

3. **Inclusão de narrativas outras:** Incorporar as histórias e epistemologias de povos indígenas, africanos e asiáticos, rompendo com a centralidade das perspectivas europeias.

4. **Reflexão crítica:** Promover análises sobre os impactos duradouros da colonialidade, tanto no passado quanto no presente, estimulando um entendimento mais plural da História.

Apesar de alguns avanços, entendemos que o processo de decolonizar enfrenta desafios estruturais, como:

- A resistência de instituições e políticas educacionais às mudanças curriculares que rompem com a perspectiva eurocêntrica.
- A formação de professores que, muitas vezes, não contempla perspectivas decoloniais, limitando o potencial transformador das práticas pedagógicas.
- A dificuldade de desconstruir narrativas históricas consolidadas, como a centralidade da Europa e a invisibilização das resistências e contribuições de povos indígenas e africanos.

Superar esses desafios requer uma abordagem integrada que combine reflexão teórica, práticas pedagógicas inovadoras e políticas públicas externas.

O *graffiti*, aqui apresentado como possibilidade de ferramenta pedagógica decolonial, exemplifica o potencial da arte como prática educativa e transformadora. Ao resgatar narrativas locais e criar espaços de diálogo, o *graffiti* desafia as narrativas hegemônicas ligando os educandos às suas identidades e histórias. As oficinas de *graffiti* realizadas em escolas e comunidades têm demonstrado como práticas artísticas podem fomentar o pensamento crítico e a inclusão social, aproximando o aprendizado da realidade dos alunos.

Descolonizar o ensino de História é um processo essencial para construir

uma educação mais justa, plural e democrática. Essa transformação implica o reconhecimento das vozes marginalizadas, a valorização das experiências locais e a desconstrução das bases epistemológicas que sustentam a colonialidade.

Ao integrar as contribuições de Freire e Dussel ao campo da docência, avançamos na construção de um ensino de História que transcende a transmissão de conhecimento e promove a emancipação dos sujeitos. Um ensino que dialoga com a diversidade e se compromete com a formação crítica e ética, reafirmando o potencial transformador da educação como ferramenta para a libertação humana.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. 2ª ed. – São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009

CABRINI, Conceição et al. **Ensino de História: revisão urgente**. São Paulo: EDUC, 2000.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Por que os alunos (não) aprendem história?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. *Tempo*, v. 11, n. 21, 2006.

SACAVINO, Susana. **Educação descolonizadora e interculturalidade**: notas para educadoras e educadores. In: Revista Novamerica. N.149. Jan-Mar. 2016. Decolonizar la educación, p. 04 a 17.

CANDAU, Vera Maria. Perspectiva decolonial e educação intercultural: articulações. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**: insurgências. Rio de Janeiro: Apoená, 2020.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p. 24-32.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 6e. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação & atualidade brasileira**. 2e. São Paulo: Cortez:

Instituto Paulo Freire, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001a.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO- GÓMEZ, S. y GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MOLINA, Ana Heloisa. **Ensino de história e imagens**: possibilidades de pesquisa. Domínios da imagem, Londrina, v1, p.15-29, nov.2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Resistências decoloniais: o ser e o viver em Enrique Dussel e Paulo freire In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**: insurgências. Rio de Janeiro: Apoená, 2020 (p.28-34).

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RÜSEN, Jorn. História Viva. **Teoria da História III**: formas e funções do conhecimento histórico (Brasília: Editora da Unb, 2007).

RÜSEN, Jorn. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012

SACAVINO, Susana. **Educação descolonizadora e interculturalidade**. Revista Novamerica. N.149. Jan-Mar. 2016. Decolonizar la educación, p. 18 a 23.

Recebido em 04-06-2025.

Aprovado para publicação em 15-10-2025.