

HISTÓRIA DO BRASIL PARA ALÉM DO EUROCENTRISMO: UM RELATO DE PRÁTICA DECOLONIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Érika Thadeu de Freitas¹

Esther Kuperman²

RESUMO

Este relato de experiência apresenta uma atividade pedagógica desenvolvida com alunos do Ensino Fundamental, com o objetivo de promover uma abordagem decolonial na construção do conhecimento histórico sobre o Brasil. A ideia para o planejamento docente surgiu a partir de observações da professora que seus estudantes traziam referências estereotipadas dos povos originários para os debates que aconteciam envolvendo o processo de colonização do país. A proposta buscou desconstruir narrativas eurocêntricas e reconfigurar no imaginário infantil a figura do indígena do passado, além de estabelecer reflexões sobre seus descendentes na contemporaneidade. A valorização do sujeito indígena busca resgatar as narrativas desses povos, em grande parte silenciadas nas abordagens que acontecem em sala de aula e nos materiais didáticos utilizados no início da escolarização infantil. A atividade foi realizada em uma escola pública federal do Rio de Janeiro, com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e incluiu uma análise crítica de fontes históricas, rodas de conversa, produção de materiais autorais pelos alunos e o uso de metodologias ativas, com o intuito de romper a lógica do ensino tradicional de transmissão passiva de conhecimento. Para tanto, o aporte teórico do estudo envolveu os autores que tratam dos fundamentos da decolonialidade e do ensino ativo e dialógico. Os resultados indicam um maior engajamento dos estudantes e uma ampliação de suas percepções sobre a diversidade de agentes históricos na formação do Brasil. A experiência destaca a relevância de práticas pedagógicas que rompam com a visão colonial, promovendo um ensino de História mais dinâmico e crítico, levando os alunos a refletirem sobre diferentes visões acerca do passado nacional e suas consequências para a modelagem social que se apresenta atualmente.

Palavras-chave: Ensino de História, Decolonialidade, Educação Básica, Práticas Pedagógicas, Escola Pública.

INTRODUÇÃO

Quando falamos sobre o ensino de História nas escolas brasileiras, precisamos reconhecer que permanece sendo amplamente influenciado por narrativas eurocêntricas, que favorecem perspectivas coloniais e ignoram as vozes de comunidades indígenas, afro-brasileiras e outros grupos historicamente excluídos. Essa abordagem restringe a análise crítica do passado e perpetua desigualdades na sociedade contemporânea.

¹ Especialista em Psicopedagogia Clínica e Insitucional e Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB – CPII), erika_freitas2003@yahoo.com.br ;

² Pós-Doutora em História e Professora do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica Colégio Pedro II (MPPEB – CPII), estherkuperman@gmail.com ;

Nesse sentido, estudos que tratam sobre a decolonialidade podem dar um novo sentido ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que enfatizam a relevância de práticas que questionem essas narrativas dominantes, expandindo a visão sobre diversas experiências históricas e permitindo o protagonismo dos sujeitos silenciados (Quijano, 2005; Santos, 2007).

A partir disso, o relato de experiência a seguir apresenta uma intervenção pedagógica realizada em 2023, numa escola pública federal do Rio de Janeiro, com estudantes do 5º ano, em uma atividade na aula de História que teve como objetivo desconstruir discursos hegemônicos e promover a reflexão crítica sobre a história nacional. A proposta fundamentou-se em princípios de participação ativa, análise de fontes históricas e questionamento de conteúdos com enfoque colonial, visando promover uma aprendizagem significativa e inclusiva.

A relevância da proposta consiste na urgência de modificar práticas educacionais convencionais, proporcionando formas para que a escola se converta em um ambiente que não apenas reconhece a diversidade étnica, mas que também pratique a justiça epistêmica (Carneiro, 2005; Santos, 2007). O presente artigo tem por finalidades compartilhar a experiência educativa, refletir sobre as interações discentes e sobre os efeitos da atividade no processo de ensino-aprendizagem.

Os focos dos registros docentes mantiveram-se na observação da dinâmica em classe, na identificação de instantes de engajamento crítico e na análise qualitativa das reações e produções dos alunos em relação a conteúdos eurocêntricos e decoloniais. Os resultados mostraram que a atividade favoreceu uma maior participação dos estudantes, o que também deflagra a importância de reavaliar as práticas curriculares e os recursos didáticos que sustentam visões coloniais, evidenciando como pequenas alterações pedagógicas podem provocar transformações relevantes na forma como os alunos percebem o passado e o presente.

Em síntese, o trabalho realizado evidencia que práticas educativas que incluem princípios decoloniais favorecem a formação de um aprendizado crítico e colaborativo, mostrando que a escola pode ser um espaço de valorização e conscientização da diversidade cultural.

METODOLOGIA

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como um relato de experiência educacional, sendo a narrativa docente uma poderosa ferramenta de ressignificação pessoal, permitindo uma reflexão interna, revisitando trajetórias pessoais e profissionais (Santos; Estevam; Martins, 2018). Inserido em uma abordagem qualitativa, o compartilhamento de vivências possibilita examinar não só o resultado final, mas também as dinâmicas do aprendizado, a participação crítica dos alunos e a contestação de narrativas eurocêntricas.

A ação foi organizada com base em estratégias de ensino que integram leitura crítica, análise de fontes históricas e elaboração de texto criativo. O percurso metodológico compreendeu a escolha de trechos específicos da Carta de Pero Vaz de Caminha, que destacam a visão europeia sobre o território e os povos indígenas, seguido da sugestão de que os estudantes criassem uma carta indígena como resposta, dando voz a perspectiva histórica dos sujeitos colonizados.

Para registrar e examinar a atividade, foram empregados dispositivos de coleta de dados qualitativos, incluindo:

- Observação participante: o professor registrou as interações, observações e questionamentos dos alunos enquanto analisava a carta e a redação;
- Escritas dos alunos: as cartas indígenas produzidas foram reunidas e examinadas como fonte de dados, possibilitando reconhecer a apropriação crítica das informações históricas;
- Rodas de conversa e anotações de diálogo: momentos de debate coletivo foram registrados, evidenciando como os alunos questionaram a visão eurocêntrica e desenvolveram novas interpretações.

A avaliação dos dados foi realizada de maneira qualitativa e interpretativa, levando em conta aspectos como: entendimento do conteúdo histórico, habilidade de identificar a perspectiva eurocêntrica, originalidade e empatia na elaboração da carta indígena, e a conexão de ideias críticas em debates coletivos. As observações e criações foram organizadas em categorias temáticas, possibilitando reconhecer padrões de reflexão e envolvimento com a perspectiva decolonial.

Ao longo de todo o processo, foram mantidos os princípios éticos para registro da atividade em ambiente escolar, assegurando o anonimato dos alunos e mantendo a integridade das produções. Ademais, a abordagem utilizada priorizou a flexibilidade e a adaptação à situação da classe, possibilitando modificações na dinâmica conforme o envolvimento dos alunos e a velocidade da aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

A História do Brasil ainda carrega os efeitos da colonização. São inúmeras as fontes históricas repletas de narrativas europeias e coloniais, que acabam por marginalizar ou silenciar outras vozes para contar a mesma história. Os materiais didáticos acabam por reproduzir esse silenciamento quando apresentam os fatos sob o ponto de vista colonizador e tratam os povos originários como figuras passivas em um passado distante. Maldonado-Torres (2008) enfatiza que essa lógica vai além da cultura ou política, constituindo a forma como o colonialismo do passado se mantém na sociedade atual. A colonialidade do poder e do saber embasam sistemas de dominação, estabelecendo o que é visto como ciência ou verdade. Quijano (2005) destaca que esse processo tem mantido, por séculos, a estrutura da sociedade moderna e relembra que

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua relocação no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o passado. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo. (Quijano, 2005, p.127)

No ambiente escolar, isso se reflete nos conteúdos que retratam os povos colonizados como coadjuvantes, sem reconhecer sua atuação histórica ou sua participação na contemporaneidade. Por quantas vezes encontramos a representação estereotipada dos povos indígenas nos materiais didáticos? Com que frequência eles são apresentados em imagens ou narrativas de servidão, exclusivamente em papéis subordinados? Quantas vezes convidamos nossos alunos a refletir sobre essas fontes históricas? Essas perguntas nos movem a encarar uma ressignificação da prática docente, descolonizando nossas convicções profissionais e abrindo espaço para decolonizar o saber.

A visão decolonial propõe precisamente a expansão de fontes do conhecimento, abarcando aqueles que historicamente foram objetificados. Santos (2007), fundamentado na ecologia de saberes, argumenta que a escola precisa valorizar a multiplicidade de

experiências, possibilitando que os alunos interajam com vários saberes e interpolem narrativas dominantes:

Na ecologia de saberes, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica simplesmente a sua utilização contra hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que têm se tornado visíveis por meio das epistemologias feministas e pós-coloniais, e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos. (Santos, 2007, p.87-88)

Nesse aspecto, o ensino a partir da decolonialidade, não só enriquece a compreensão do passado no reconhecimento de uma variedade de fontes históricas, mas também favorece a formação de indivíduos críticos, aptos a refletir sobre a conexão entre história, poder e memória.

A Carta de Pero Vaz de Caminha, então, em diferentes trechos, uma suposta inferiorização cultural que constituiu a base dos sistemas de dominação e violência contra os povos ameríndios. Utilizá-la enquanto recurso educativo proporciona oportunidades para destacar a perspectiva europeia sobre o território e sobre os povos que nele já estavam, abrindo espaço para questionar a visão colonial. Lidar com perspectivas opostas, como a criação de cartas indígenas em relação ao documento, possibilita que os alunos entendam a História de diferentes ângulos, percebendo que a compreensão histórica varia conforme o lugar de fala de quem a elabora.

Temos, portanto, um aspecto crucial desenvolvido junto aos estudantes: conscientização do lugar de fala presente nos recursos que utilizamos em sala de aula. Ribeiro (2017) elucida que o lugar de fala reflete uma perspectiva individual a partir do contexto social, histórico e político que influencia a vivência e a maneira como as pessoas constroem e comunicam seu conhecimento. Ao compreender que o escrivão português manifesta sua perspectiva europeia, colonizadora e religiosa, os alunos são instigados a discutir as omissões contidas no texto, compreendendo que não se trata de um documento imparcial, mas com valores, objetivos e interesses de uma específica elite da época.

Nesse cenário, ao elaborar uma “carta indígena”, os alunos foram instigados a conceber e expressar o lugar de fala dos silenciados, formando uma narrativa que surge de um ponto de vista distinto, caracterizado pela vivência da alteridade, pela conexão com a terra e pela luta contra as imposições coloniais. Esse exercício favoreceu a formação de empatia histórica e a expansão da consciência crítica, pois auxiliou os estudantes a entender que diversas perspectivas resultam em diferentes modos de narrar e interpretar a realidade.

Identificar os lugares de fala é uma etapa importante para desconstruir privilégios e validar visões historicamente marginalizadas, uma vez que “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir (...) como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (Ribeiro, 2017).

No âmbito escolar, a prática ressaltou de que maneira a colonialidade do saber influencia a visão de legitimidade histórica e reforçou a urgência de ações decoloniais para que os estudantes não apenas entendam o passado, mas também ponderem sobre o presente, indagando quais vozes continuam a ser silenciadas na produção do saber e quais narrativas ainda se mostram predominantes.

Também vale mencionar que, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ações que incluem a análise de fontes e a criação de textos criativos favorecem o protagonismo dos alunos e a formação de suas próprias narrativas. Ao questionar o conhecimento tradicional, os alunos cultivam a criticidade e ampliam o repertório epistemológico, características fundamentais para entender as relações de poder que existem nos materiais referentes ao currículo de História. Dessa forma, práticas pedagógicas decoloniais conectam conteúdo, metodologias ativas e análise crítica sobre o eurocentrismo e a hierarquização de saberes.

Barbosa & Moura (2013) discorrem que estratégias que promovem aprendizagem ativa são aquelas em que há, de fato, interação dos alunos, estimulados a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo passivamente pela voz do professor. Nesse cenário, o educador apresenta-se como mediador nos debates, desmistificando uma relação hierárquica de detenção do saber entre professor e aluno.

Ao sugerir a análise em grupo da carta de Pero Vaz de Caminha, a professora estimulou um processo de investigação, onde os alunos foram convidados a formular hipóteses, realizar inferências e interrogar o conteúdo do texto. A fase subsequente – a elaboração de uma carta indígena que relata os primeiros contatos com o “homem branco” a sua aldeia – fortaleceu o protagonismo dos estudantes ao exigir que eles se colocassem na posição dos sujeitos históricos, reconstituíssem narrativas e formassem interpretações pessoais.

Para apoiar a criação das cartas indígenas, foi exibido um vídeo de Daniel Munduruku (2023), no qual o autor e pensador indígena discute ideias sobre identidade e pertencimento dos povos nativos no Brasil. A apresentação desse material foi intencional e fortalecida pela valorização do seu lugar de fala, proporcionando aos alunos a oportunidade de escutar, diretamente de um indígena, como essas comunidades se veem e se inserem na narrativa

histórica nacional, enriquecendo a compreensão sobre a diversidade de vozes e pontos de vista que formam a história do país.

Aílton Krenak (1999), outro escritor indígena, traz uma contribuição importante sobre o imaginário social construído a partir da chegada dos portugueses no Brasil e nos ajuda a compreender a historicidade das relações dos povos originários e a sociedade ocidental:

Os fatos e a história recentes dos últimos 500 anos têm indicado que o tempo desse encontro entre as nossas culturas é um tempo que acontece e se repete todo dia. Não houve um encontro entre as culturas dos povos do Ocidente e a cultura do continente americano numa data e num tempo demarcado que pudéssemos chamar de 1500 ou de 1800. Estamos convivendo com esse contato desde sempre. Se pensarmos que há 500 anos algumas canoas aportaram aqui na nossa praia, chegando com os primeiros viajantes, com os primeiros colonizadores, esses mesmos viajantes, eles estão chegando hoje às cabeceiras dos altos rios lá na Amazônia. (KRENAK, 1999, p. 25).

Ao propor que a interação entre essas culturas não deve ser vista como um evento único que aconteceu em 1500, mas sim como um processo contínuo, o autor dialoga com a noção de colonialidade abordada por Quijano (2000) e Maldonado-Torres (2008), pois demonstra que os impactos da colonização continuam presentes na atualidade, afetando fundamentalmente, as interações sociais, culturais e modos de produção do saber. Ao adotar essa perspectiva, a proposta pedagógica apresentada procurou não apenas reexaminar a Carta de Pero Vaz de Caminha como um registro histórico, mas também incentivar uma percepção crítica que leve em conta os desdobramentos permanentes desse “encontro”, possibilitando aos alunos entenderem que a história é um processo em desenvolvimento e passível de múltiplas interpretações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista que a referida fonte histórica é um documento extenso e que o tempo destinado à atividade era limitado pelo planejamento pedagógico, decidiu-se pela seleção cuidadosa de trechos a serem abordados com os alunos. A seleção focou nas seções que evidenciam o caráter descritivo e opinativo do autor sobre os povos nativos e o território recém-encontrado, de modo que os estudantes pudessem identificar as visões e intenções europeias no texto. Esta escolha prévia possibilitou melhorar a eficiência do tempo de aula, assegurando a participação ativa da turma e a análise aprofundada, sem prejudicar a compreensão dos pontos principais do texto.

É importante dizer que para a realização da atividade, a proposta foi organizada considerando três categorias avaliativas, sendo elas: Leitura crítica da narrativa, Compreensão da temporalidade dos fatos e Recriação narrativa. Considerando que o objetivo traçado era desenvolver a habilidade de examinar documentos históricos, reconhecendo intenções e posturas implícitas na chegada dos portugueses, foi necessária a referida categorização de modo a organizar os registros docentes para avaliação final.

Considerando a categoria “Leitura crítica da narrativa”, esperava-se que os alunos conseguissem identificar como os registros históricos podem refletir relações de poder e hegemonia cultural. Foi interessante perceber que a análise dos trechos da carta de Pero Vaz Caminha promoveu nos estudantes um retorno à memória formada anteriormente sobre a chegada dos portugueses ao Brasil e refletirem sobre o termo “descobrimento”, associado a uma perspectiva heroica e eurocêntrica do acontecimento.

A turma mostrou atenção às intenções implícitas de Pero Vaz de Caminha, a forma como ele descreve os indígenas nos primeiros contatos civilizatórios, exaltando ao Rei de Portugal que se tratava de um povo que precisava ser “salvo”, reconhecendo no documento o aspecto colonizador e a valorização da visão europeia sobre os nativos.

Já a categoria “Compreensão da temporalidade dos fatos” refere-se à percepção dos estudantes de que os indígenas não eram capazes de antecipar as consequências futuras de seus primeiros encontros com os portugueses. Apesar de parecer óbvio, houveram comentários das crianças em tom repreensivo às atitudes amigáveis dos indígenas, como se tivessem sido benevolentes na receptividade ao homem europeu. Nos debates em sala, os alunos entenderam que a fonte histórica analisada se trata de um recorte, uma parte dentro de um universo de eventos de aproximação dos europeus ao chamado Novo Mundo.

Nesse momento foi necessário que a professora lembrasse que haviam etnias diversas espalhadas por todo território de Pindorama (nome indígena atribuído ao território antes da colonização), e que o documento analisado representa um relato sob olhar europeu de um desses povos. Houve também o esclarecimento que as fugas dos povos originários de suas localidades e a redução do número de seus descendentes representam justamente a resistência dos ameríndios frente as tentativas de escravização e tomada territorial.

Relembrar os movimentos de enfrentamento foi essencial para desmontar a concepção errônea de que os indígenas se mostraram passivos perante a chegada portuguesa, favorecendo uma análise mais crítica das interações coloniais. Sob a ótica decolonial proposta, esse esclarecimento adquire maior relevância, pois, como ressalta Mignolo (2017), os atos de resistência são o núcleo da decolonialidade, ao refletirem a rejeição à lógica de

dominação colonial e afirmarem a presença de outras maneiras de ser, saber e viver. Assim, a conversa em classe permitiu que os alunos compreendessem a resistência indígena como um elemento essencial da história do Brasil, reconhecendo-a como um ato de autonomia e de luta. Ao final, a turma mostrou compreensão de que os eventos históricos devem ser examinados em seu contexto temporal, possibilitando identificar a complexidade e a dimensão ética das interações coloniais.

A elaboração das cartas indígenas concentrou a aplicação da categoria avaliativa “Recriação narrativa”, na qual analisou-se a habilidade dos estudantes em adotar uma visão diferenciada, integrando empatia e imaginação para reconstituir a narrativa pelo olhar dos colonizados. As cartas revelaram entendimento sobre os conflitos de poder, a violência subjacente nos contatos iniciais e as táticas de sobrevivência dos povos indígenas. As produções narrativas discentes demonstraram que a ação pedagógica não só fomentou a análise crítica, mas também incentivou o exercício de imaginação histórica, solidificando aprendizados significativos sobre diversidade de vozes e memória coletiva.

No término da atividade, surgiram questões instigantes dos alunos, que evidenciaram um profundo envolvimento com o tema e interesse pela história. Alguns questionaram: “E se os indígenas não tivessem demonstrado receptividade?” ou “E se não houvesse tentativa de escravização, os europeus viveriam pacificamente com os indígenas?”. Em razão dessas observações, a professora esclareceu que o “e se” não se aplica em fatos passados, uma vez que não podemos retornar a tantos séculos e modificar a história – não há respostas certas para acontecimentos que não se concretizaram. Esse instante foi importante para a proposta decolonial, pois mostrou que os alunos estavam reexaminando o passado de maneira crítica, desafiando relações de poder e visualizando possibilidades diferentes de convivência entre indígenas e europeus. Simultaneamente, a análise enfatizou a relevância de entender a História como uma ciência interpretativa, fundamentada em evidências e não em suposições contra factuais, fortalecendo o avanço do pensamento histórico e da consciência temporal.

De toda forma, considerou-se extremamente válido despertar nas estudantes hipóteses de coexistência entre europeus e povos nativos que declinem à prática da colonialidade. Vale lembrar que, a colonialidade do poder é o modelo de dominação que surgiu com a colonização e que integra o controle econômico, político e epistêmico, naturalizando as hierarquias sociais e raciais (Quijano, 2005). De modo semelhante, a colonialidade do ser diz respeito à desumanização sistemática das sociedades colonizadas, privando-as do reconhecimento total de sua humanidade (Maldonado-Torres, 2008). Nesse sentido, ao perguntarem se seria possível outros modos de existir sem escravização ou violência, os

alunos estão, mesmo que de maneira intuitiva, contestando o núcleo que fundamenta a modernidade colonial: a distinção entre aqueles que exercem o poder e os que estão sob sua submissão. Esse raciocínio revela a capacidade da ação em estimular uma perspectiva crítica e idealista, incentivando os alunos a conceberem sociedades onde a autoridade não se manifeste através da opressão, mas sim pela convivência respeitosa e pela reciprocidade.

O processo reflexivo dos alunos também evidenciou um aumento da consciência que se alinha com o chamado de Krenak (1999) para reconsiderar o “encontro” com os povos nativos como algo dinâmico e permanente. Vários estudantes notaram que, assim como os europeus no século XVI, eles também pouco sabiam sobre a diversidade étnica das comunidades indígenas, como se todos fizessem parte de um conjunto homogêneo limitado àquele registrado na Carta de Caminha. Esse entendimento possibilitou que os debates ultrapassassem a análise do documento e se dirigissem a temas contemporâneos, como os protestos pela demarcação de terras, o reconhecimento de direitos e a tomada de consciência sobre a forma como a colonialidade ainda afeta nosso olhar perante ao outro.

A atividade não apenas revisitou um marco da historiografia oficial, mas também instigou a turma a refletir sobre a pluralidade das identidades indígenas e a permanência de suas narrativas, unindo passado e presente da estruturação social brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de ensino descrita mostra que abordagens pedagógicas decoloniais, que combinam análise crítica de documentos históricos e criação textual, promovem a contestação de narrativas eurocêntricas e a elaboração de interpretações diversas da História. Os resultados mostraram que os estudantes reanalisaram ideias previamente formadas sobre o “descobrimento” do Brasil, percebendo intenções ocultas nas entrelinhas da carta de Pero Vaz de Caminha, entendendo a cronologia dos fatos e reconhecendo que os indígenas não poderiam antecipar a escravização e a opressão que ocorreu posteriormente.

A proposta priorizou o protagonismo dos alunos, a reflexão moral e a diversidade de conhecimentos, o que favoreceu a conscientização sobre a diversidade étnica nacional. Ademais, o relato fornece fundamentos concretos sobre a implementação de metodologias ativas no Ensino Fundamental, incentivando que os profissionais da área educacional analisem formas de conexão entre teoria decolonial e prática educativa, ampliando a discussão sobre a descolonização do currículo escolar.

Ao estabelecer conexões com autores como Krenak (1999), Quijano (2000), Santos (2007) e Maldonado-Torres (2008), os resultados reforçam o compromisso ético e epistemológico intrínseco à decolonialidade, ao confrontar o eurocentrismo presente nos recursos utilizados para o ensino da História. A análise dos trechos da carta de Caminha e a elaboração das cartas indígenas evidenciaram que recursos e procedimentos que incentivem o pensamento reflexivo podem modificar a forma como os alunos entendem a história e se situam em relação às narrativas históricas dominantes.

Os relatos apontam para a urgência de novas investigações que aprofundem a utilização de abordagens decoloniais em variados contextos educacionais e níveis de ensino, além de examinar o efeito de práticas afins em outras matérias. Adicionalmente, surge a oportunidade de realizar pesquisas comparativas sobre a recepção de relatos históricos entre diversas turmas e comunidades, aprimorando a análise científica a respeito da educação crítica e plural.

Desta forma, o estudo evidenciou que práticas de ensino que contestam narrativas hegemônicas e na apreciação de variadas vozes históricas favorecem aprendizagens relevantes, auxiliando na formação de alunos críticos e engajados. A vivência descrita destaca a relevância de uma educação decolonial e atua como estímulo para que professores e pesquisadores prossigam na busca por maneiras de elaborar práticas pedagógicas que foquem na justiça e na reparação histórica, considerando tantos séculos de apagamento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. F., & MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. Boletim Técnico do Senac, 39(2), 48-67, 2013.

BRASIL. Ministério da Cultura. A carta de Pero Vaz de Caminha. 1500. Disponível em: https://objdigital.bn.br/objdigital2/Acervo_Digital/livros_eletronicos/bndigital0009/bndigital0009.pdf . Acesso em: 14 set. 2025.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do Outro como não-ser como fundamento do ser. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, Adauto (org.). A outra margem do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 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.

MUNDURUKU, Daniel. Quem são e onde estão os povos indígenas?. YouTube, 29 jan. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uUVEDEib8uA>. Acesso em: 14 set. 2025.

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.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista crítica de ciências sociais*, 2007, p. 3-46.

SANTOS, J. M. O.; ESTEVAM, R. A.; MARTINS, T. de M. PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. **Ensaios Pedagógicos**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. p.45–53, 2018. Disponível em: <<https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/64>>. Acesso em: 16 ago. 2025.