MUITO ALÉM DO "DESCOBRIMENTO": RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE SOBRE COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Geomar Souza Rabelo[1]; Marina Pereira[1]; Carolina Rodrigues Lincoln-de-Carvalho[2]; Lilian Tavares de Bairros Ferreira[3]

[1]Licenciandos em História e bolsistas do PIBID – Universidade Santa Cecília – UNISANTA;
[2] Universidade Santa Cecília – UNISANTA - Coordenadora Institucional PIBID;
[3] Universidade Santa Cecília – UNISANTA - Orientador e Coordenador do PIBID

Universidade Santa Cecília Faculdade de História
Email: marinaa.cpereira@gmail.com

RESUMO

Este trabalho relata uma sequência didática realizada no PIBID sobre colonialidade e decolonialidade no Ensino Fundamental. Em dois encontros, a experiência articulou crítica ao termo "descobrimento", exposição dialogada, cinema, slam e música indígena da Baixada Santista. O artigo analisa a prática docente: planejamento, seleção de materiais, organização das etapas e reflexão dos bolsistas após a aplicação e a socialização da proposta em um simpósio. Por delimitação ética, não foram coletados nem analisados dados dos estudantes, tais como falas, imagens, produções, respostas ou informações pessoais. A experiência evidenciou possibilidades e limites da tradução de conceitos decoloniais em estratégias didáticas territorializadas e contribuiu para a formação inicial dos autores.

Palavras-chave: Ensino de História; Colonialidade; Decolonialidade; Formação docente; PIBID.

FAR BEYOND "DISCOVERY": A REPORT OF A TEACHING EXPERIENCE ON COLONIALITY AND DECOLONIALITY IN ELEMENTARY EDUCATION

ABSTRACT

We report on a PIBID teaching sequence addressing coloniality and decoloniality in elementary education. Conducted over two lessons, our experience integrated a critique of the term "discovery," dialogical exposition, film, slam poetry, and Indigenous music from the Baixada

Santista region. We examine our teaching practice, including planning, material selection, stage organization, and our reflections following implementation and presentation at a symposium. For ethical reasons, we did not collect or analyze any student data, such as statements, images, schoolwork, answers, or personal information. This experience revealed both the possibilities and limitations of translating decolonial concepts into place-based teaching strategies and contributed to our initial teacher education.

Keywords: History Education; Coloniality; Decoloniality; Teacher Education; PIBID.

1 INTRODUÇÃO

O ensino sobre a colonização ocupa lugar recorrente nos currículos de História da Educação Básica. Ainda assim, o tema pode permanecer associado a uma narrativa centrada na chegada dos europeus, nos acontecimentos político-administrativos e na ideia de "descobrimento", expressão que naturaliza o ponto de vista do colonizador e reduz a presença histórica dos povos que já habitavam o território. Esse enquadramento dificulta a compreensão de que o colonialismo não produziu apenas domínio territorial, mas também hierarquias sociais, raciais, culturais e epistemológicas cujos efeitos ultrapassam o período colonial.

Quijano (2005) emprega o conceito de colonialidade do poder para explicar a permanência dessas estruturas na organização das relações sociais, do trabalho, da produção do conhecimento e das classificações raciais. Mignolo (2008), por sua vez, propõe a desobediência epistêmica como um movimento crítico à pretensão de universalidade do pensamento ocidental moderno. Walsh (2009) situa a perspectiva decolonial no campo das práticas sociais e educativas, destacando a necessidade de reconhecer conhecimentos, sujeitos e narrativas historicamente subordinados.

No campo pedagógico brasileiro, essa discussão relaciona-se à educação das relações étnico-raciais. Silva (2007) demonstra que ensinar e aprender em uma sociedade marcada pelo racismo exige enfrentar as bases históricas e ideológicas que dificultam o reconhecimento das contribuições africanas e afro-brasileiras. Gomes (2017) amplia esse argumento ao

compreender o Movimento Negro como produtor e sistematizador de saberes emancipatórios capazes de interrogar a escola e descolonizar o currículo. Pinheiro (2023) aproxima esse compromisso da prática docente cotidiana ao defender uma educação antirracista que reveja conteúdos, referências e posições de poder no ambiente escolar.

Levar esse debate ao Ensino Fundamental exige mediação didática. A transposição dos conceitos não pode esvaziar sua complexidade, mas também não deve reproduzir a linguagem especializada do debate acadêmico. O desafio consiste em criar uma situação de aprendizagem na qual colonialismo, colonialidade e decolonialidade possam ser distinguidos e relacionados a narrativas, imagens, territórios e produções culturais acessíveis no contexto escolar.

Essa mediação também dialoga com hooks (2017), para quem a educação como prática da liberdade precisa questionar fronteiras raciais, sociais e de classe, e com Santos (2023), o Nego Bispo, cuja reflexão sobre saberes orgânicos, território e confluência oferece elementos para reconhecer conhecimentos construídos nas relações comunitárias e na vida. Essas contribuições ajudam a compreender a escolha de obras locais e indígenas não como um complemento ilustrativo, mas como parte da produção de outras perspectivas históricas.

Foi a partir desse desafio que os autores elaboraram e realizaram, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma sequência didática sobre colonialidade e decolonialidade. A atividade ocorreu em turmas do Ensino Fundamental de uma escola pública de Santos e foi organizada em dois encontros de aproximadamente 45 minutos cada. A proposta combinou exposição dialogada, problematização do vocabulário histórico, obras audiovisuais, poesia falada, música indígena contemporânea e uma dinâmica coletiva baseada em situações-problema.

A escolha dos materiais buscou aproximar o debate decolonial do território da Baixada Santista. Foram utilizados o curta-metragem “Se Ver” (2025), dirigido por Maia de Barros e Danila Bustamante e narrado em guarani Mbyá; a apresentação “Abya Yala”, da poeta Mileny; e o videoclipe “Drill de Kaysara, O Filme”, do artista indígena Wescritor. As obras foram

tratadas como produções culturais portadoras de perspectivas históricas e políticas, e não como simples ilustrações de uma explicação já concluída.

A experiência foi posteriormente organizada e socializada pelos bolsistas no I Simpósio de Boas Práticas em Iniciação à Docência da Universidade Santa Cecília. Esse segundo momento permitiu transformar a prática realizada em objeto de reflexão sobre planejamento, seleção de fontes, mediação de conceitos e formação docente.

O presente artigo não investiga os estudantes nem avalia seus comportamentos, aprendizagens ou produções. Seu objeto é a experiência docente dos autores e a arquitetura pedagógica da sequência adotada. Por essa razão, não são utilizados quantitativos de estudantes, falas, respostas, imagens, registros audiovisuais, atividades produzidas, questionários ou qualquer informação pessoal. A delimitação preserva a privacidade das turmas e mantém a análise no campo do relato reflexivo da prática de iniciação à docência.

O objetivo geral é analisar criticamente a sequência didática realizada, considerando sua fundamentação, os critérios de seleção dos materiais, a organização dos encontros e as aprendizagens profissionais decorrentes da experiência. Como objetivos específicos, busca-se descrever o percurso pedagógico, discutir o uso de produções culturais territorializadas no ensino de História, identificar decisões e limites do planejamento e refletir sobre a contribuição da experiência para a formação inicial dos bolsistas do PIBID.

2 CONTEXTO E PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA

A experiência foi desenvolvida no PIBID por dois bolsistas do curso de Licenciatura em História da Universidade Santa Cecília, com acompanhamento da supervisão escolar e da coordenação do programa. A sequência foi aplicada em turmas do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Santos. A identidade individual dos estudantes não é necessária para a compreensão do percurso e não integra o relato.

O planejamento partiu de três decisões centrais. A primeira foi diferenciar colonialismo, colonialidade e decolonialidade. O colonialismo foi apresentado como um processo histórico

de conquista, exploração e administração de territórios. A colonialidade foi abordada como a permanência de hierarquias de poder, raça, cultura e conhecimento, além do encerramento formal dos regimes coloniais. A decolonialidade foi trabalhada como uma postura crítica e prática de reconhecimento de saberes, sujeitos e narrativas silenciados.

A segunda decisão foi iniciar a sequência pela problematização da palavra "descobrimento". O termo foi escolhido porque concentra uma perspectiva histórica já conhecida e permite discutir como a linguagem organiza as interpretações do passado. Em vez de apenas substituir uma palavra por outra, a proposta procurou evidenciar as perguntas contidas na nomeação: quem descobre, quem já estava no território, qual ponto de vista se transforma em narrativa oficial e quais experiências desaparecem quando o acontecimento é contado por uma única perspectiva.

A terceira decisão foi selecionar produções culturais vinculadas à Baixada Santista e às linguagens contemporâneas. Na apresentação que orientou a aula, esse eixo foi definido como "repertório cultural regional". Sua função era aproximar os conceitos de colonialidade e decolonialidade de paisagens, obras e sujeitos do próprio território, favorecendo a construção de pertencimento e de identidade regionais, sem reduzir a presença indígena a um passado distante.

3 MATERIAIS CULTURAIS E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

O curta-metragem "Se Ver" (2025), dirigido por Maia de Barros e Danila Bustamante, foi selecionado por apresentar São Vicente sob a perspectiva do Guarani Mbyá. Narrado nesse idioma, o filme revisita a história local, aborda a permanência indígena no território e trata da retomada da Aldeia Paranapuã. No planejamento, o cinema regional funcionou como um espelho: uma obra produzida no território tornou possível articular língua, memória, pertencimento, autoria narrativa e a contemporaneidade dos povos originários.

A apresentação "Abya Yala", da poeta Mileny, foi incorporada ao articular poesia falada, identidade e contestação das narrativas coloniais. O slam foi compreendido como uma

linguagem política e cultural capaz de demonstrar que a produção de conhecimento histórico e social também se realiza por meio da oralidade, da performance e da ocupação de espaços públicos.

O videoclipe “Drill de Kaysara, O Filme”, do artista indígena Wescritor, foi escolhido por relacionar música indígena contemporânea e paisagens da Baixada Santista. A obra possibilitou estruturar a mediação sobre o território e a permanência, sem representar os povos originários como pertencentes exclusivamente ao passado.

Os critérios de seleção foram: relação com os conceitos da sequência; autoria ou protagonismo de sujeitos historicamente silenciados; conexão com o território regional; possibilidade de articulação entre diferentes temporalidades; adequação ao tempo pedagógico; e capacidade de oferecer perspectivas que não fossem meramente confirmatórias da narrativa expositiva.

4 ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS

A sequência foi organizada em dois encontros de aproximadamente 45 minutos cada. No primeiro, a pergunta sobre o “descobrimento” serviu de entrada para a diferenciação conceitual. Os slides foram utilizados como apoio para organizar o percurso, alternando entre sínteses, imagens e excertos audiovisuais. O objetivo não era acumular definições, mas construir uma linha de raciocínio entre a colonização, a permanência das hierarquias coloniais e a produção de respostas decoloniais.

As obras culturais foram distribuídas ao longo da exposição de acordo com suas funções didáticas. “Se Ver” foi relacionado à autoria da narrativa histórica e à presença indígena na região. “Abya Yala” foi associado à resistência por meio da linguagem e da performance. “Drill de Kaysara, O Filme” foi vinculado à ocupação contemporânea do território e à produção cultural indígena.

O segundo encontro retomou os conceitos e apresentou uma dinâmica baseada em situações-problema. Foram preparadas seis cartas com situações contemporâneas atravessadas

por apagamento cultural, hierarquização de saberes ou representação estereotipada. A tarefa pedagógica proposta aos grupos consistia em imaginar uma resposta orientada por uma perspectiva decolonial. Para este artigo, analisa-se apenas o desenho metodológico da dinâmica. As respostas e produções elaboradas em sala não foram recolhidas nem utilizadas como dados.

5 NATUREZA DO TRABALHO E DELIMITAÇÃO ÉTICA

O trabalho caracteriza-se como um relato reflexivo de uma experiência docente já realizada. A unidade de análise é a prática pedagógica desenvolvida pelos autores: seus objetivos, fundamentos, recursos, etapas, escolhas de mediação e revisão posterior. Não se trata de pesquisa com seres humanos, de estudo de recepção ou de avaliação de aprendizagem.

Foram utilizados como fontes para a elaboração do relato o plano da sequência didática, os slides preparados pelos bolsistas, as referências bibliográficas que fundamentaram a proposta, as obras culturais selecionadas, as cartas de situações-problema e os registros reflexivos produzidos pelos próprios autores sobre as decisões de planejamento e de execução. A apresentação posterior no simpósio de iniciação à docência também foi considerada uma etapa de sistematização profissional da experiência.

Nenhum estudante foi constituído como participante ou como fonte da pesquisa. Não foram utilizados nomes, idades, perfis, falas, perguntas, reações, imagens, gravações, respostas, formulários, avaliações ou produções escolares. Também não se realizaram comparações entre turmas nem inferências sobre aprendizagem, engajamento ou mudança de percepção. As menções ao contexto escolar servem apenas para situar a prática docente.

Essa delimitação distingue duas situações. Na primeira, os estudantes participaram de uma atividade pedagógica regular, realizada no contexto do PIBID e acompanhada pela escola. Na segunda, os autores elaboraram posteriormente um relato acadêmico sobre sua própria prática. O artigo se restringe à segunda situação e não reutiliza a participação pedagógica dos estudantes como dado de pesquisa.

6 METODOLOGIA

Após a realização da sequência, os autores retomaram o plano, os materiais e a estrutura dos encontros para produzir uma reflexão profissional. A análise foi orientada por quatro eixos: coerência entre fundamentos e estratégias; função pedagógica das obras culturais; adequação da organização temporal; e contribuição da experiência para a formação docente.

O procedimento não buscou medir eficácia, comparar turmas ou demonstrar aprendizagem. As conclusões referem-se ao que a prática permitiu aos autores compreender sobre planejamento e mediação didática. Quando se fala em resultado, refere-se ao resultado da experiência na elaboração da prática docente e na construção de uma proposta que pode ser examinada, ajustada e compartilhada com outros educadores.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro resultado da experiência foi a construção de uma arquitetura didática capaz de organizar, em uma sequência breve, os conceitos do pensamento decolonial. O planejamento evidenciou que a mediação não depende apenas de simplificar as definições. Ela exige estabelecer relações entre conceitos, perguntas históricas e fontes culturais, cada qual com funções distintas.

A problematização do termo “descobrimento” mostrou-se um ponto de partida coerente, pois desloca o debate da memorização para a análise da narrativa. Essa escolha aproxima-se da educação problematizadora de Freire (1996), segundo a qual o conhecimento deve ser produzido por meio da leitura crítica do mundo. Também dialoga com Rüsen (2015), para quem a aprendizagem histórica participa da orientação dos sujeitos no tempo e não se reduz ao domínio de informações sobre o passado.

Do ponto de vista do planejamento, a pergunta inicial cumpriu três funções. Delimitou o problema histórico, tornou visível a existência de perspectivas concorrentes e preparou a passagem do colonialismo para a colonialidade. A sequência ganhou unidade porque os materiais posteriores retomavam o mesmo problema por meio de linguagens diferentes.

A experiência também evidenciou um limite: conceitos amplos, como a colonialidade do poder, do saber e do ser, não podem ser abordados com a mesma profundidade em dois encontros. A opção dos bolsistas foi trabalhar um núcleo conceitual e preservar a distinção entre os termos, evitando apresentar a decolonialidade como mera valorização genérica da diversidade. Em futuras aplicações, o percurso pode ser desdobrado em mais aulas, com mais tempo para a análise das obras e para a contextualização histórica.

O segundo resultado foi a consolidação de um critério para o uso do cinema, do slam e da música no ensino de História. Esses materiais não foram escolhidos apenas para tornar a aula mais atraente. Cada obra introduziu uma perspectiva, uma autoria e uma relação específica com o território.

O uso de "Se Ver" permitiu planejar uma abordagem da história regional em que os povos originários aparecem como produtores de narrativa. O filme não ocupa o lugar de prova isolada sobre o passado. Ele funciona como obra cultural que organiza a memória, a língua, o território e a reivindicação. Essa abordagem é coerente com a crítica de Walsh (2009) à exclusão de saberes e de sujeitos na produção do conhecimento.

"Abya Yala" ampliou o repertório de fontes ao incorporar a oralidade performática como forma de elaboração histórica e política. A escolha reforçou a necessidade de preparar a mediação antes e depois da exibição. Sem contextualização, a obra correria o risco de parecer um intervalo artístico. Integrada à sequência, passou a sustentar a discussão sobre quem pode falar, em quais espaços e por meio de quais linguagens.

"Drill de Kaysara, O Filme" contribuiu para territorializar a discussão ao articular música, identidade e paisagem regional. Em conjunto com "Se Ver", a obra permitiu organizar a aula a partir de lugares reconhecíveis da Baixada Santista e tratar o território como um espaço de memória, conflito e produção cultural. Para os autores, esse repertório regional fortalece o pertencimento e ajuda a compreender a identidade regional como construção histórica atravessada por presenças indígenas que permanecem vivas.

O trabalho com as três produções também revelou os cuidados necessários. Recursos audiovisuais exigem verificação prévia de duração, qualidade técnica, disponibilidade, direitos de exibição no contexto educacional e adequação ao tempo. Exigem ainda que o professor evite tratar uma obra como representação total de um povo ou de uma experiência. A diversidade interna dos povos originários e o caráter situado de cada produção precisam permanecer visíveis na mediação.

Do ponto de vista pedagógico, a seleção das obras reforçou que uma prática antirracista e decolonial não se resume à inclusão pontual de temas ou de autores. Conforme Pinheiro (2023), é necessário rever as referências que sustentam o ensino; com Gomes (2017), reconhecer movimentos e comunidades como produtores de conhecimento; e, com Silva (2007), compreender a educação das relações étnico-raciais como responsabilidade formativa. A noção de confluência de Santos (2023) também contribuiu para pensar o encontro entre diferentes saberes sem exigir que um deles seja absorvido pelo padrão eurocêntrico.

O terceiro resultado refere-se ao desenho da atividade final. As cartas com situações-problema foram concebidas para deslocar a decolonialidade do plano exclusivamente definicional para o campo das decisões. A estrutura da dinâmica exigia que cada situação apresentasse um conflito compreensível, evitasse respostas únicas e permitisse relacionar o apagamento, a representação, o território e a valorização dos saberes.

A revisão posterior indicou que a qualidade das cartas depende do equilíbrio entre abertura e precisão. Situações excessivamente genéricas podem produzir respostas morais igualmente genéricas. Situações fechadas demais transformam a atividade em um exercício de adivinhação da resposta esperada pelo professor. Uma formulação adequada apresenta contexto suficiente, explicita o problema e mantém espaço para diferentes estratégias de enfrentamento.

Outro aprendizado profissional foi a necessidade de diferenciar a avaliação pedagógica da coleta de dados de pesquisa. Em sala de aula, uma produção pode auxiliar o professor a acompanhar o percurso didático. Para que ela seja reutilizada em um artigo como evidência,

entretanto, seriam necessários procedimentos éticos específicos, autorização e definição prévia da pesquisa. Como esses procedimentos não fizeram parte da experiência, as produções não integram a análise deste trabalho.

Esse limite não enfraquece o relato. Ele define com precisão o que pode ser afirmado. A dinâmica pode ser descrita e discutida como componente da metodologia, mas o artigo não conclui que os estudantes compreenderam os conceitos nem apresenta suas respostas como resultados.

O quarto resultado foi a transformação de uma atividade realizada no PIBID em objeto de reflexão para os próprios bolsistas. Planejar e aplicar a sequência exigiu selecionar conteúdos, estimar os tempos, verificar os materiais, organizar as transições entre as linguagens e formular uma atividade final coerente com os objetivos.

A sistematização posterior tornou visíveis decisões que, durante a execução, poderiam parecer apenas operacionais. A ordem das obras, a formulação da pergunta inicial, a divisão dos encontros e o formato das cartas expressam concepções sobre o ensino de História, a participação e a produção do conhecimento. Refletir sobre essas escolhas contribuiu para aproximar a teoria decolonial, a didática da História e a prática escolar.

A socialização no I Simpósio de Boas Práticas em Iniciação à Docência ampliou essa dimensão formativa. Ao preparar a apresentação, os autores precisaram explicar a lógica da sequência, justificar os materiais utilizados e reconhecer os limites do relato. O simpósio funcionou como espaço de organização e de comunicação da experiência, e não como validação de eficácia.

Essa distinção é importante. O interesse de outros licenciandos e docentes por uma prática não comprova os resultados de aprendizagem. O valor formativo reside na possibilidade de submeter o planejamento à discussão, receber questões, comparar alternativas e produzir uma versão mais consciente da própria ação docente.

A experiência indica que conceitos decoloniais podem orientar uma sequência do Ensino Fundamental quando relacionados a problemas históricos claros, a produções culturais situadas e a escolhas metodológicas coerentes. A proposta não deve ser entendida como um roteiro universal. Sua aplicação depende do currículo, do tempo disponível, das características da escola, do repertório do professor e da análise prévia dos materiais.

O caráter territorializado é uma de suas principais possibilidades. Professores de outras regiões não precisam reproduzir as mesmas obras. Podem manter os princípios e substituir os materiais por produções indígenas, negras ou periféricas vinculadas aos seus próprios territórios. O elemento replicável não é a lista de vídeos, mas o procedimento de seleção: reconhecer a autoria, o contexto, a perspectiva histórica, a função didática e a relação com o problema estudado.

Entre os limites estão a curta duração da sequência, a amplitude dos conceitos e a dependência de equipamentos audiovisuais. Também é necessário prever alternativas em caso de falhas de internet ou de incompatibilidades técnicas. Uma versão futura pode incluir materiais baixados legalmente, transcrições autorizadas, imagens estáticas e trechos previamente selecionados.

Outro limite diz respeito ao escopo ético deste artigo. Como não houve protocolo para a pesquisa com estudantes, não é possível avaliar a recepção, a aprendizagem ou o impacto. Para uma investigação futura com esse objetivo, seria necessário elaborar um projeto específico, definir instrumentos, solicitar as autorizações institucionais e dos responsáveis, obter assentimento, quando aplicável, e observar as exigências do comitê de ética. Até que isso ocorra, qualquer reutilização de dados dos estudantes deve ser excluída.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência permitiu aos autores construir, implementar e revisar uma sequência didática sobre colonialidade e decolonialidade no Ensino Fundamental. Seu principal resultado não é a comprovação da aprendizagem dos estudantes, mas sim a sistematização de um percurso

de formação docente que articulou teoria, planejamento, território e diferentes linguagens culturais.

A problematização do "descobrimento" conferiu unidade ao percurso. O curta-metragem "Se Ver", a apresentação "Abya Yala" e o videoclipe "Drill de Kaysara, O Filme" possibilitaram a organização de uma abordagem em que povos originários e artistas da Baixada Santista aparecem como produtores contemporâneos de narrativas e conhecimentos. A dinâmica de situações-problema completou a sequência como estratégia pedagógica, sem que as produções realizadas em sala fossem convertidas em material de pesquisa.

A revisão ética alterou o foco do artigo e tornou suas conclusões mais precisas. O texto analisa a prática dos bolsistas, não a dos estudantes. Assim, não utiliza números, falas, respostas, imagens, trabalhos escolares ou inferências sobre o desempenho e a participação. Essa escolha preserva as turmas e evita atribuir valor científico a dados não produzidos sob protocolo autorizado.

Como desdobramento, a sequência pode ser aperfeiçoada com maior tempo de contextualização, revisão das cartas e preparação de alternativas técnicas para os materiais audiovisuais. Uma pesquisa futura sobre aprendizagem exigirá um projeto próprio e todas as autorizações éticas correspondentes. No escopo atual, a contribuição do trabalho consiste em compartilhar um percurso docente realizado, seus fundamentos, suas escolhas e os limites reconhecidos pelos autores.

10 AGRADECIMENTOS

Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES pela concessão de bolsas do Programa de Iniciação à docência PIBID 2024-2026

A Secretaria de Educação – SEDUC da Prefeitura Municipal de Santos pela parceria com as escolas municipais

A Universidade Santa Cecília – UNISANTA pelo apoio Institucional ao Programa PIBID

11 DECLARAÇÃO DE USO DE IA

Foi utilizada a ferramenta ChatGPT, da OpenAI, modelo GPT-5, como apoio à revisão gramatical, à reorganização estrutural e à adequação do texto ao formato acadêmico, bem como à delimitação ética informada pelos autores. A definição da experiência, a seleção das fontes, a verificação das informações, as decisões metodológicas e a responsabilidade pelo conteúdo final são de responsabilidade dos autores e da orientadora.

12 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MILENY. Abya Yala: campeã da final do ano do Slam da Guilhermina. [S. l.]: Slam da Guilhermina, 2025. 1 vídeo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EpLbOEl97jg. Acesso em: 7 ago. 2026.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RÜSEN, Jörn. Teoria da história: uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo dos. A terra dá, a terra quer. São Paulo: Ubu; PISEAGRAMA, 2023.

SE VER. Direção: Maia de Barros; Danila Bustamante. São Vicente: [s. n.], 2025. 1 curta-metragem (21 min 10 s), son., color. Produção apresentada na 23ª edição do Curta Santos.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2009.

WESCRITOR. Drill de Kaysara, o filme. [S. l.]: YouTube, 2024. 1 vídeo (aprox. 4 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=X4sUFD-mFSc. Acesso em: 7 ago. 2026.