



ENSINO DE HISTÓRIA: SABERES E FAZERES NAS INTERAMAZÔNIAS

HISTORY TEACHING: KNOWLEDGE AND DOING IN THE INTERAMAZONIA

Geórgia Pereira Lima*

Universidade Federal do Acre – UFAC

<https://orcid.org/0000-0001-7184-6810>
geo833@gmail.com

Marcos Vinicius Freitas Reis**

Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

marcosvinicius5@yahoo.com.br

RESUMO: As perspectivas teóricas da formação docente estão baseadas em estudos decoloniais para pensar o Ensino de História. Assim, o foco deste artigo é apresentar os principais aspectos do pensamento de cursistas expressos nos textos TCC/CAP (2021). Para isso, a articulação entre ensino e pesquisa foi pensada a partir dos pressupostos freirianos como proposta metodológica para problematizar saberes e fazeres que integraram as diversas dimensões de uma formação crítica e pedagogias decoloniais no ensino de História.

PALAVRAS-CHAVE: CAP. ensino de história; decolonial; ensino-pesquisa.

ABSTRACT: The theoretical perspectives of teacher education are based on decolonial studies to think about the Teaching of History. Thus, the focus of this article is to present the main aspects of the thinking of cursists expressed in the TCC/CAP texts (2021). For this, the articulation between teaching and research was thought from the Freirian assumptions as a methodological proposal to problematize knowledge and actions that integrated the various dimensions of a critical formation and decolonial pedagogies in the teaching of History.

KEYWORDS: CAP. teaching history; decolonial; teaching-research.

* Doutora em História Social, pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Federal do Acre. Atualmente, é Coordenadora do Curso de Licenciatura em História, integra os Núcleos Docente Estruturante (NDE) dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em História. Coordenou o Programa Institucional PIBID/UFAC (2018-2020), bolsista da CAPES. Constituiu a equipe do LIFE/UFAC/CAPES. Em formação de pós-doutoramento em Ciências da Religião (PUC/SP, 2020-2021) / Ensino de História (UFPA/AM, 2021-2022).

** Professor da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em Macapá, Brasil, do curso de graduação em Relações Internacionais. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Membro do Núcleo de Estudos de Religião, Economia e Política (NEREP-UFSCAR/CNPq). Pesquisador do Observatório em Direitos Humanos da Amazônia (OBADH-UNIFAP/CNPq). Líder do Centro de Estudos Políticos, Religião e Sociedade (CEPRES-UNIFAP/CNPq).

INTRODUÇÃO

Os trânsitos de religiosidades amazônicas no Ensino de História¹ do Amapá e do Acre, provocam inúmeras reflexões sobre diversas temáticas a partir da compreensão dos saberes e fazeres historicamente constituídos e dos desafios contemporâneos no contexto das ciências humanas. A escolha para a exposição dos diálogos desses estudos foi conduzida pelos contextos de análise dos textos de Trabalho de Conclusão de Curso/Curso de Aperfeiçoamento (TCC/CAP., 2021), por meio dos quais destaca-se o escopo da pesquisa: os discursos decoloniais², as legitimidades e legalidades, as diversidades dos saberes constantes no currículo de História como processos de enfrentamentos ao racismo estrutural/institucional e a (in)tolerância religiosa.

Para essas abordagens, este artigo busca apresentar reflexões do CAP. “Ensino de História: saberes e fazeres de matriz africana e indígenas nas interamazônias” (LIMA, 2021b), que manifesta questões intrinsecamente ligadas à linha de pesquisa “Saberes Históricos no Espaço Escolar”, cujo enunciado descreve:



[...] Desenvolve pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem da história, considerando as especificidades dos saberes e práticas mobilizados na escola. O foco recai sobre as condições de formação do estudante e do professor e o exercício do ensino de História na escola, pensada como lugar de produção e transmissão de conteúdos, que atende a formas de organização e de classificação do conhecimento histórico por meio do currículo. Esse último é compreendido como conhecimento historicamente constituído, uma forma de regulação social e disciplinar (PROFHISTÓRIA-UNIFAP, 2021).

Neste sentido, compreende-se a ideia de formação docente e discente a partir de diálogos entre ensino-pesquisa³, levando em conta as diferentes temporalidades amazônicas

¹ Processos diferenciados da implementação teórico-metodológica dos Currículos dos Estados Acre e Amapá, respectivamente, o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) (ACRE-BRASIL, 2018) e o Referencial Curricular Amapaense (RCA) (AMAPÁ-BRASIL, 2019), bem como, exclusivamente, os Referenciais da Área de História (LIMA, 2021a, p. 2). Entrever essa postura do currículo de história acreano, que assume um mosaico de interdiscursos conceituais de *história*, *sujeito* e *tempo*, considerados nesta análise como conteúdos estruturais que permitem diálogos com as noções de *acontecimentos* e *temporalidades*, aqui pensados como conteúdos transversais, cujos quais foram organizados de forma distinta quando comparados às evidências entre “Orientações de aplicabilidade do componente História” (ACRE-BRASIL, 2018, p. 978; AMAPÁ-BRASIL, 2019) e o “Quadro organizador Curricular” (ACRE-BRASIL, 2018, p. 1640-1723). Conteúdo das “Competências gerais da Educação Básica” (LIMA, 2020a, p. 9).

² De acordo com Bragato e Colares (2017, p. 950): “O giro descolonial situa-se na dimensão prescritiva do pensamento descolonial, que busca romper com o discurso gerador da chamada colonialidade do ser, a fim de ressignificar as relações assimétricas de dominação que determinam, entre outras coisas, as posições subalternas de sujeitos e grupos humanos”.

³ Conforme Lima (2017, p. 69): “Ante essa perspectiva, a dimensão prática do “ensino-pesquisa” (FREIRE, 2011) tomou a sala de aula como uma “comunidade investigativa” (SPLITTER, 2001) centrada na

no contexto contemporâneo sem perder de vista os enfrentamentos acerca da (in)tolerância religiosa, para expor os marcos importantes da educação brasileira do segundo quartel do século XX e início do século XXI.

Nessa formação docente, dois marcos históricos foram considerados básicos, com vistas às afirmações de direitos políticos e humanos fundamentais de uma cidadania plena: a) a Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 e, b) Lei da Liberdade Religiosa nº 16/2001; Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008. Soma-se, também, as mudanças introduzidas na educação brasileira pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e nos referenciais curriculares do Ensino de História à Educação Básica dos estados do Acre e Amapá. Doravante, por meio dos resultados do curso, sobressaiu-se o problema: que saberes e fazeres permitem pensar os entre diálogos de culturas no contexto das Amazônias?

Os saberes, fazeres e diálogos, identificados em 40 (quarenta) artigos apresentados à disciplina TCC, expõem questões que envolvem as abordagens coloniais e decoloniais nos estudos realizados sob diferentes temas e permitem dimensionar os enfrentamentos ao racismo estrutural/institucional e à (in)tolerância religiosa presentes no contexto do Ensino de História. Neste prisma, a perspectiva metodológica da análise dos artigos deu-se através do método quali-quantitativo, visando destacar nas discussões regionais, particularmente nos estudos acerca da Amazônia, as diversas fronteiras dos saberes e fazeres dos povos originários e de matrizes africanas, no que tange às abordagens coloniais e decoloniais temáticas dos trânsitos culturais presentes nas interamazônias.

Por conseguinte, as reflexões aqui apresentadas foram constituídas a partir do CAp. Ensino de História (LIMA, 2021b) e assumem um ponto de vista problematizador em relação aos saberes e fazeres para pensar história e cultura em abordagens coloniais e decoloniais, entreando, nos discursos de legitimidades e legalidades, as diversidades dos saberes como processos de enfrentamentos ao racismo estrutural/institucional e à (in)tolerância religiosa.

proposta do “aprender-aprender” (VIGOTSKI, 2001), visando a problemática da aprendizagem significativa para a formação do professor reflexivo (PERRENOUD, 2002) e da história ensinada no contexto da pesquisa como uma ação-reflexão-ação no ensino”.

TRÂNSITOS ENTRE CONTÍNUOS E DESCONTÍNUOS EM ABORDAGENS DOS SABERES DECOLONIAIS

Iniciamos nossos estudos com reflexões sobre os discursos que legitimam os entrecruzos⁴ das propostas de Currículos de História, alvo dos estudos realizados no pós-doutoramento (LIMA, 2020b), para identificar os saberes, fazeres e diálogos em questões na escrita e textualidades, os quais envolvem as abordagens coloniais e de(s)coloniais. Consideramos, então, as diversidades de saberes sob a lógica de Homi Bhabha (1998), que diz:

[...] não existe saber – político ou outro – exterior à representação. Pretendo, isso sim, sugerir que a dinâmica da escrita e da textualidade exige que repensemos a lógica da causalidade e da determinação através das quais reconhecemos o “político” como uma forma de cálculo e ação estratégica dedicada à transformação social (BHABHA, 1998, p. 48).

É importante destacar as diversas formas que o pensamento de(s)colonial⁵ tem sido expressado nos TCCs do CAP., uma vez que esses escritos mostram, para além da compreensão adquirida do/no processo ensino-aprendizagem realizado, a maneira como foram repensadas as lógicas dos reconhecimentos de contextos históricos envolvendo as questões dos povos originários, da história e cultura de matriz africana, afro-brasileiros e afro-indígenas das Amazônias.

Os postulados de Homi Bhabha (1998), acerca dos processos diferenciados de rupturas ao pensamento colonial, evidenciam que:

A pós-colonialidade, por sua vez, é um salutar lembrete das relações “neocoloniais” remanescentes no interior da “nova” ordem mundial e da divisão de trabalho multinacional. Tal perspectiva permite a autenticação de histórias de exploração e o desenvolvimento de estratégias de resistência. Além disto, no entanto, a crítica pós-colonial dá testemunho desses países e comunidades – no norte e no sul, urbanos e rurais –

⁴ No dicionário, o termo entrecruzo vem do verbo entrecruzar, que corresponde a “cruzar reciprocamente; atravessar ou percorrer em direções que se cruzam: entrecruzar os fios de uma tela; os destinos dos personagens voltaram a se entrecruzar” (DICIO, [s. d.]. Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem no campo da formação de professores da área do conhecimento de História está intrinsecamente ligado ao amplo e dinâmico meio socioeducacional articulado por questões sociais do/no entrecruzo sociocultural exposto na Lei da Liberdade Religiosa nº 16/2001; Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008.

⁵ “Não há consenso quanto ao uso do conceito decolonial/descolonial, ambas as formas se referem à dissolução das estruturas de dominação e exploração configuradas pela colonialidade e ao desmantelamento de seus principais dispositivos. Aníbal Quijano, entre outros, prefere referir-se à *descolonialidad*, enquanto a maior parte dos autores utiliza a ideia de *decolonialidad*. Segundo Catherine Walsh (WALSH, Catherine (org.). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar–Abya-Yala, 2009.), a supressão do “s” não significa a adoção de um anglicismo, mas a introdução de uma diferença no “des” castelhano, pois não se pretende apenas desarmar ou desfazer o colonial” (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 5).

constituídos, se me permitem forjar a expressão, “de outro modo que não a modernidade”. Tais culturas de *contra-modernidade* pós-colonial podem ser contingentes a modernidade, descontínuas ou em desacordo com ela, resistentes a suas opressivas tecnologias assimilacionistas; porém, elas também põem em campo o hibridismo cultural de suas condições fronteiriças para “traduzir”, e, portanto, reinscrever, o imaginário social tanto da metrópole como da modernidade (BHABHA, 1998, p. 26, grifo do autor).

A análise dos mais diversos temas que os escritos manifestam, possibilitou a constatação de um trânsito entre o contínuo e o descontínuo da ideia de *colonialismo e colonialidade, modernidade e colonialidade*, ou mesmo permite recomposições da tríade modernidade/colonialidade/decolonialidade, denotando perspectivas dialógicas entre *colonialidade do poder, do saber e do fazer, do ser e da natureza* para expor os entre-contextos da história e cultura, tanto dos povos originários, quanto dos africanos, afrodescendentes e, principalmente, afroindígenas com referências à Amazônia brasileira.

Entre os estudos sobre essas temáticas, a obra “Epistemologias do Sul” (SANTOS, MENESES, 2009) amplia e traz uma compreensão referente às implicações conceituais, desde a ideia de colonialidade à de descolonialidade situada em múltiplas contextualizações críticas da estrutura, dos discursos e narrativas do conhecimento eurocentrado e seus enfrentamentos. Ainda, permite reconhecer as questões que envolvem modernidade, geopolítica de dominação e marcos subversivos da reinvenção dos lugares, tais quais constituem os painéis hegemônicos das ideias atribuídas à modernidade e aos “pós” para efetivar uma crítica incisiva ao mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno (QUIJANO, 2009).

Neste caminho, pensar um processo que envolve desde a colonialidade do Ensino de História até a descolonização do conhecimento histórico requer “a quem, chegando a [...] realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua *presença* [...] [passe a ser] convivência, que seu *estar no contexto* [...] [se torne] *estar com ele* [...]”. É o saber da História como possibilidade e não com *determinação*” (FREIRE, 1996, p. 76, grifos do autor). Isso implica entrever que, como aponta Nelson Maldonado-Torres:

Um diagnóstico crítico da topologia europeia do Ser e da sua geopolítica do conhecimento deverá [...] tornar visível o que permaneceu invisível ou marginal até agora e desvelar como funcionam as categorias da condenação – por exemplo, o negro, o judeu e o mulçumano. Foi com este propósito que foram formulados conceitos como modernidade/colonialidade, colonialidade do poder, colonialidade do conhecimento, colonialidade do Ser. Estes são apenas alguns conceitos que teriam de fazer parte de uma gramática descolonial da análise crítica capaz de reconhecer sua própria vulnerabilidade ao ficar aberta a

posicionamentos críticos baseados nas experiências e memórias de povos que se confrontaram com a modernidade/o racismo sob qualquer uma de suas formas (MALDONADO-TORRES, 2009, p. 377).

Mas, considerando-se a advertência de Ramón Grosfoguel, vale lembrar que:

A mitologia da ‘descolonização do mundo’ tolda as continuidades entre o passado colonial e as actuais hierarquias coloniais/raciais globais, além de que contribui para a invisibilidade da ‘colonialidade’ no momento presente. [...] os Estados periféricos [...] alinhando com os discursos liberais egocêntricos dominantes (Wallerstein, 1991 a, 1995), construíram ideologias de ‘identidade nacional’, ‘desenvolvimento nacional’ e ‘soberania nacional’ que produziram uma ilusão de ‘independência’, ‘desenvolvimento’ e ‘progresso’. Contudo, os seus sistemas económicos e políticos foram moldados pela sua posição subordinada num sistema-mundo capitalista que se organiza em torno de uma divisão internacional do trabalho (Wallerstein, 1979; 1984; 1995). A hierarquia étnico-racial global de europeus/não-europeus é parte integrante do desenvolvimento da divisão internacional do trabalho no sistema-mundo capitalista (Wallerstein, 1983; Quijano, 1993; Mignolo, 1995) (GROSFUGUEL, 2009, p. 396).

Diante das afirmações, é perceptível que há uma lógica interna para pensar colonialidade/decolonialidade/descolonialidade como atributo de procedimentos metodológicos no ensino de História para além dos fragmentos conceituais e, através do pensamento de Homi Bhabha acerca da ideia de “[...] ‘inter’ – fio cortante da tradução e da negociação, o *entre-lugar* [...]” (2007, p. 69, grifo do autor), pode-se evidenciar que do interior da problemática da modernidade/pós-modernidade apresentada nos artigos, surgem os deslocamentos “[...] das tradições críticas contemporâneas da escrita [...]” (BHABHA, 2007, p. 333).

Nesta perspectiva, a proposta de formação docente apresenta o elo entre ensino-pesquisa como método que integra diferentes debates e inquietações à crítica ao pensamento eurocêntrico que naturaliza a experiência dos indivíduos a qualquer padrão de poder, além de buscar o empoderamento da fala e da escrita, a partir do qual o protagonismo acadêmico articulado ao Seminário de Ensino de História, realizado no dia 09 de junho de 2021, em plataforma *Google Meet*, evidenciou a produção do conhecimento como parte intrínseca do tripé ensino-pesquisa-extensão para o mundo acadêmico em todos os níveis. Logo, por intermédio da estrutura curricular e da organização metodológica do curso, os docentes, pessoas de notório saber, e discentes constituíram a dinâmica do entre diálogos dos conteúdos das disciplinas com os eixos de pesquisa e, em

cada ciclo de conversação, elaboraram temáticas, visando às escritas do ensino-pesquisa⁶. Assim, as temáticas apresentadas no referido dia contemplaram os resultados das reflexões advindas do CAp. “Ensino de História: saberes e fazeres de matriz africana e indígenas na interamazônias”, cujas são:

Colonização: Diásporas, deslocamentos e mobilidades – constituindo, a partir dos estudos decoloniais, os deslocamentos indígenas, as diásporas negras no contexto brasileiro e amazônico para entender a importância da “terra” constituída em territórios (in)visíveis resultantes das mobilidades e reexistir do modo de vida dos povos originários e das comunidades quilombolas e afro-indígena;

Signos e Modos de vida na Amazônia – os diálogos possíveis entre as histórias e culturas indígenas, africanas/afro-brasileira e afro-indígenas, visando compreender nas cosmologias indígenas, africanas e afro-indígenas presentes nas Amazônias latinas as implicações socioambientais e espirituais que envolver a terra na experiência social e na arte de vidas e imortalidades através de narrativas dos cultos e mitos indígenas, africanos/afro-brasileiros e, afro-indígenas;

Religiosidades dos povos originários e de matriz africana na Amazônia – reconhecendo a partir das ancestralidades as formas de expressividades das culturas indígenas acerca da pajelança nas Amazônias, Ayahuasca e Santo Daime como saberes na/da floresta Amazônica, bem como, as matrizes africanas no campo dos saberes dos terreiros de umbanda e candomblé e as representações do “Tambor de Minas” nas Amazônias. (LIMA, 2021b, p. 5, grifos do autor).

Além de ser a maior região brasileira, a Amazônia é desnudada como um espaço geopolítico de múltiplas fronteiras: nacionais, internacionais, econômicas, políticas, cultural, socioambiental e sociocultural interamericano, a ser reconhecido e articulado com o fazer docente num processo de enfrentamento aos modelos hegemônicos de educação, a fim de romper os padrões dominantes eurocêntricos e visibilizar outra educação sobre os movimentos, circularidades e experiências sociais que expõem contextos decoloniais pautados nos saberes e fazeres nas Amazônias.

Destarte, as Amazônias foram descritas sob diferentes temáticas, aqui agrupadas de acordo com as textualidades: 1) Estudos de saberes e fazeres dos povos originários; 2) Diásporas, culturas e religiosidades de matriz africana; 3) Quilombos, resistências e lugares de identidades e memórias afro-brasileiras; 4) Afro-indígenas: cosmologias, ancestralidades

⁶ Numa perspectiva similar, a historiadora Maria do Rosário da Cunha Peixoto descreve, em seu artigo intitulado “Ensino como pesquisa: um novo olhar sobre a história no ensino fundamental”, que: “A grande inovação que tornou essa experiência única e não superada ainda hoje foi a concepção do *ensino como pesquisa*, não como um recurso didático ou uma atividade à parte, paralela ou como busca e sistematização de informações, como se faz muito hoje, mas, como o *princípio organizador de todo o processo de ensino/aprendizagem*. A palavra pesquisa usada nessa proposta carregava um sentido inovador e uma grande potência transformadora. Tal potência era arrojada por sua concepção teórica, por sua metodologia e pelas relações políticas e institucionais que contribuiu para criar ou desfazer” (PEIXOTO, 2015, p. 42, grifos do autor).

e resistências socioculturais nas Amazônias e 5) Decolonialidades Amazônicas, Ensino de História e educação outras.

A princípio, a aferição dos resultados foi extraída da dinâmica da escrita e da textualidade dos artigos sobre os conceitos e métodos de ensino, com foco na articulação teórico-metodológica. Destaca-se que a organização interna dos artigos em cinco temáticas permitiu distinguir e articular os discursos dos trânsitos culturais coloniais aos decoloniais, bem como as legitimidades e legalidades dos diversos saberes presentes no Currículo de História. É válido reafirmar que: “As leis brasileiras apresentam discursos (de)coloniais de legitimidades e legalidades das diversidades de saberes e servem como processos de enfrentamentos ao preconceito, ao racismo institucional/estrutural e à (in)tolerância religiosa” (LIMA, 2020b. p. 9). Isso implica retomar as afirmações de Homi Bhabha (1998) relacionadas à lógica da causalidade e da determinação, através das quais o “político” é reconhecido como uma forma de cálculo e ação estratégica dedicada à transformação social. Sob essa perspectiva, os artigos analisados denotam sequências textuais que realçam, no seu conjunto, textos narrativos, descritivos, expositivos e argumentativos num ponto de vista político de denunciar os silenciamentos de temáticas relevantes no campo da história, cujos são promovidos pelo pensamento eurocêntrico presente nos currículos analisados.

Porquanto, ao pautar a textualidade expressada pelas questões ideológicas que demonstram um posicionamento político e marcam registros da cultura dos povos tradicionais nas Amazônias, entre outros, é possível encontrar as ideias de espiritualidade, ancestralidades e as relações intrinsecamente ligadas (ser humano e natureza), também destacar uma diversidade de experiências sociais de homens e mulheres no interior das florestas e nos espaços urbanos. Segundo Carlos Walter Porto-Gonçalves, professor do Programa de Pós-graduação em Geografia, da Universidade Federal Fluminense:

A Colonialidade do Saber, ao recuperar a simultaneidade dos diferentes lugares na conformação de nosso mundo: abre espaço para que múltiplas epistemes dialoguem. Em *nuestra América* mais que hibridismos há que se reconhecer que há pensamentos que aprenderam a viver *entre* lógicas distintas, a se mover *entre* diferentes códigos e, por isso, mais que multiculturalismo sinaliza para interculturalidades (S. R. Cucicanqui e C. Walsh, entre muitas e muitos), para gnosés liminares (Mignolo), para diálogo de saberes (Leff, Porto-Gonçalves) (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 4, grifos do autor).

Dessa forma, em contraposição às diferentes textualidades que traduziram perspectivas de análise sob diferentes formas de pensar o *aprender a ser, sendo e sentir* vivendo,

a História do “passado histórico”⁷, proposta pela BNCC (BRASIL, 2017), descontextualiza as lutas das comunidades indígenas e dos movimentos negros brasileiros reconhecidas em conquistas legitimadas e legalizadas pela Constituição Federal Brasileira de 1988, Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008. Ademais, o governo de Jair Messias Bolsonaro representa a violação dos direitos indígenas, resultado desse retrocesso denunciado (2022) ao Parlamento Europeu e à Organização das Nações Unidas (ONU).

Esse importante corpus documental, que evidencia as conquistas de múltiplas lutas de homens e mulheres – negros, negras e indígenas –, também permite entrever os enfrentamentos das diversas lutas de comunidades negras e dos povos originários. Dessas lutas reatualizadas (2019/2021), na forma como o Estado brasileiro pautou as questões indígenas, ambientais e de demarcação das terras indígenas, retomam-se os escritos do antropólogo João Pacheco de Oliveira Filho em “O paradoxo ideológico da tutela” (1988) e do sociólogo José de Souza Martins, o qual descreve que a emancipação de indígenas: “É tentativa de homogeneizar social, cultural e politicamente [...]. O que o Estado repressivo pretende é que o índio se reconheça na imagem e na concepção do seu dominador [...]” (MARTINS, 1979, p. 73).

É notório que ocorre a ruptura das reminiscências da política de tutela indígena realizada pelo Estado com o Serviço de Proteção dos Índios (SPI/1910) e institucionalizada pelo Código Civil de 1916⁸ e pela Lei nº 5.484, de 27 de junho de 1928. Em 1967, o governo brasileiro recria o SPI sob a denominação de Fundação Nacional do Índio (Funai/1967). A continuidade de ações desses órgãos governamentais, possivelmente com a mesma definição de *silvícolas*, expõe os paradoxos entre a finalidade *proteção versus* os *massacres* de comunidades indígenas ainda em pauta na Amazônia do século XXI.

Em outro foco, mesmo que a Constituição Federal de 1988 traduza diversos enfrentamentos sociais, as complexas manifestações de resistências, que garantem desde a luta pela terra ao direito de expressar as diversas formas de experiências, ainda continuam

⁷ Como afirmam Nilton Pereira e Mara Rodrigues: “[...] sem considerar os efeitos das narrativas, as lutas em torno delas e os usos do passado que impõem a perspectiva de um ‘passado prático’, atenta ao elemento ético-político do ensino. Verifica-se que a aula de história foi cada vez mais esvaziada do seu potencial crítico em relação às identidades dominantes e/ou tradicionais e do seu papel de construção/reconstrução da memória. É dessa forma que as listas de conteúdos e competências [...], apesar de incluírem tópicos alusivos às histórias de negros e indígenas, não denunciam as marcas de sua invisibilização e silenciamento, muito menos aquelas que atingem os movimentos LGBT, os quilombolas etc.” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 13).

⁸ LEI Nº 3.071, DE 1º DE JANEIRO DE 1916. Art. 6º. São incapazes, relativamente a certos atos (Art. 147, nº I), ou à maneira de os exercer: I - Os maiores de 16 e menores de 21 anos (artigos 154 a 156). II - Os pródigos. III - Os silvícolas. Parágrafo único. Os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará à medida que se forem adaptando à civilização do País (BRASIL, 1916).

pautadas nos corpos nos/dos Quilombos e outros lugares de identidades e memórias afro-brasileiras. Nesse campo, legalizações legitimadas para educação básica, LDB (9.394/96), Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, permitem novos enfoques de abordagens acerca das memórias, das histórias e das reflexões críticas sobre os mitos, como parte de enfrentamentos para romper com os preconceitos (COELHO; COELHO, 2014).

Diante dos fatos, que mudanças foram provocadas pela Constituição Federal/1988 e pelos marcos legais das referidas Leis? Significativamente, através desses marcos legais, recoloca-se a importância de decolonizar as Amazônias e o Ensino de História, entre outros estudos, as discussões a respeito das Diásporas, culturas e religiosidades de matriz africana e Afro-indígenas apontam as cosmologias, ancestralidades e resistências socioculturais nas Amazônias para uma educação outra. Acredita-se que a aplicabilidade dessas leis é um modo estratégico de combate ao ensino eurocêntrico numa perspectiva política de educação crítica de enfrentamento ao racismo institucional e à intolerância religiosa, ainda presentes e aceitos na sociedade brasileira.

Assim, com base nas diversas formas de manifestação da religiosidade indígena, afro-brasileira e afro-indígena dos escritos analisados, destacam-se: a releitura que o arquétipo “Cobra Grande”, constituinte de cosmologias dos povos originários e das concepções marajoaras que Agenor Pacheco (2009) habilmente descreve numa ligação aos Encantados, aos seres das águas; a História do Sr. Idalino Cordeiro de Castro (1913 a 2014), o velho Tubias, médium umbandista paraense; a expressividade do Tambor de Minas, no entre das Amazônias, como parte de um tripé de religiosidades dos negros jejes, indígenas e do homem branco; da urbanizada religiosa à visibilidade dos terreiros de Candomblé em espaços urbanos, ao reconhecimento do poder e a influência dos povos originários na preservação ambiental da Amazônia e do planeta azul.

Essas textualidades, entre outras que dialogam com outros saberes para pensar o fazer história e ensino, permitem reafirmar que a busca por um Ensino de História decolonial também expressa os enfrentamentos ao racismo estrutural/institucional e à (in)tolerância religiosa ao reconhecer que as histórias de pessoas e suas práticas sociais se constituem como integrantes de outras epistêmicas e políticas (OLIVEIRA, 2020) para valorizar uma educação humanística.

Nessa compreensão, os estudos realizados constituíram uma maneira de pensar as dimensões pedagógicas e/ou teórica-metodológicas dos trânsitos de fronteiras fluidas e simbólicas nas/das amazônias no Ensino de História, que apontam questões históricas de homens e mulheres de comunidades dos povos originários e negros na esfera das

abordagens decoloniais para romper os discursos coloniais e eurocêntricos presentes nos referenciais curriculares de História dos estados do Amapá e do Acre.

ENTRE DIÁLOGOS: ENSINO-PESQUISA E AS FRONTEIRAS DE SABERES DECOLONIAIS

Neste estudo, os possíveis diálogos culturais evidenciados no processo do (re)conhecimento da diversidade regional brasileira encontram-se intrinsecamente ligados ao formato ensino remoto assumido pelo CAP. “Ensino de História: saberes e fazeres de matriz africana e indígenas nas interamazônias” (LIMA, 2021b). Os protagonistas do fazer docente e discente foram mediados por plataformas do *Google classroom* e/ou *meet*, espaços virtuais importantes para a interação entre pessoas de diferentes cidades.

Particularmente, os estudos acerca das Amazônias, no que tange às fronteiras dos saberes e fazeres dos povos originários e de matrizes africanas, foram articulados com as questões do ensino e da pesquisa para o Ensino de História e a própria História. A organização metodológica do curso tomou o diálogo entre sujeitos e instituições como referência, tanto do fazer docente/discente, quanto da/na pesquisa.

A associação dos ciclos de conversações com os conteúdos das disciplinas formou o elo prático de articulação do método ensino-pesquisa, que provocou os deslocamentos do debate e da escrita para reflexões no campo do conhecimento transpessoal, identificando a *escuta* e o *respeito* como elementos importantes dos encontros de saberes do/s outro/s nas trocas de experiências socialmente constituídas, também foram pautados os conteúdos decoloniais em confronto com a história determinista do currículo de História.

Doravante, através da lógica dos trânsitos culturais interamazônicos, os conteúdos históricos dos documentos oficiais foram repensados de forma que as histórias e culturas dos povos originários, africanos, afrodescendentes e afro-indígenas emergiram dos porões da história eurocentrada para articular seus saberes e fazeres com outras sociedades em diversas temporalidades. Nesse processo, optou-se pela inclusão das metodologias ativas, como o uso da Tecnologia das Informações e das Comunicações (TICs) para promover debates e outras escritas com a finalidade de descolonizar a História e o seu ensino.

Vale ressaltar que a implicação da *pesquisa no ensino* se constituiu num procedimento metodológico, presente no fazer docente em escolas públicas brasileiras desde a década de 1980. Os manuais e registros do fazer docente do profissional da História mostram que as inquietações e subversões que envolvem temáticas políticas,

sociais e econômicas (BITENCOURT, 2008) foram pautadas e expressas no fazer “ensino com pesquisa” enquanto cerne da estrutura curricular do ensino, tal ideia foi defendida pela historiadora Maria do Rosário da Cunha Peixoto (2015).

Contudo, a prática do fazer docente do ensino-pesquisa (LIMA, 2017) baseada nos pressupostos freirianos de que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29), implica dizer que, embora entendendo as questões colocadas por Peixoto (2015) próprias da disciplina de História acerca de *tempo, sujeito e narrativa*, refutamos a perspectiva da aplicabilidade do *com* na relação entre *ensino* e *pesquisa* para o ensino, uma vez que dá sentido de ligação. É relevante pensar que o método ensino-pesquisa constitui um posicionamento político do fazer docente, assim como afirma Paulo Freire:

Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para [...] “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 29).

Neste sentido, o método ensino-pesquisa expõe enfrentamentos políticos baseados num currículo integrado constituído na/da pesquisa; sendo assim, o ambiente virtual foi o desafio desta formação docente, com dimensões essencialmente ligadas à formação e às práxis pedagógicas do profissional da história, para pensar uma educação comprometida com o ensino significativo e inovador de aprendizagens na perspectiva do “outro” (BHABHA, 1998) como um processo para romper com o ensino colonizador que reproduz, com o silenciamento das histórias e culturas dos povos originários, africanos, afro-brasileiros e afro-indígenas, os preconceitos, o racismo institucional e a (in)tolerância religiosa, ainda presentes no ensino de História.

O universo Amazônico, conforme dados do Observatório Socioambiental (IBGE, 2010), concentra a maior população indígena do Brasil, a população originária com 37,39% que, nos últimos anos (2019-2021), passou por diversos enfrentamentos ante a crise política do Estado brasileiro. Uma das principais questões que se apresentou extremamente danosa é a forma como o governo federal tem ignorado, entre outros, o direito à terra indígena, as situações socioambientais e as implicações da visão homogênea de uma região culturalmente plural, que promove o genocídio e o etnocídio daqueles grupos socialmente

constituídos nas Amazônias. Para mais, é significativo expor a distribuição espacial de outros/as de homens e mulheres, negros/as nas Amazônias, sobretudo das raças “pretos e pardos”. De acordo com o IBGE (2010):

[...] 43,1% da população brasileira declararam pardos e o maior percentual desse contingente estava na Região Norte (66,9%), sendo que todas as regiões revelaram percentuais acima dos 35%, exceto o Sul, com 16,5%. Ainda segundo o censo, 7,6% dos entrevistados se declararam pretos, e seu maior percentual estava no Nordeste (9,5%), com o Sudeste (7,9%) a seguir, enquanto a Região Sul mostrou o menor percentual (4,1%).

Esses dados permitem entrever uma diversidade amazônica, que por vezes é silenciada, e revelam a brusca realidade do racismo estrutural que apresenta seus signos, sentidos e ressignificados também em ambientes escolares (ODR-UFAC, 2017), reproduzidos pelo preconceito e discriminação racial, mesmo com todas as políticas educacionais brasileiras, particularmente implementadas nas Leis nº 10.639/003 e nº 11.645/2008, no início do século XXI.

Em ambos os sistemas educacionais, acreano e amapaense, observam-se que as orientações para o ensino partem de um compromisso em realizar amplo processo de enfrentamento ao preconceito, ao racismo e outras formas de subjugação sociocultural, pois, devido ao seu controle formal, a perspectiva aponta para dinamizar e implantar as leis que visam maior democratização da informação e combate às formas de exclusão, presentes em ambos currículos dos Estados em análise, como afirma o CRUA:

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 210 preceitua o conceito de formação básica comum associada à obrigatoriedade de conteúdos curriculares mínimos para o Ensino Fundamental que assegurem a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacional e regionais.

Essa mesma obrigatoriedade está presente na LDB 9.394/1996 ao evidenciar que os currículos da Educação Básica, art. 26, devem ter uma base nacional comum e uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade da cultura, da economia e dos educandos, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar. [...] no art. 26 inclui o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

[...] consolida-se uma Base Nacional Comum assegurada pela definição de conhecimentos, explicitando os objetivos de aprendizagem e os direitos que definem as aprendizagens essenciais, incluindo atitudes, valores e cultura (ACRE-BRASIL, 2018, p. 17).

Embora o Sistema de Educação de Estado continue vital para a sociedade, considerando a dimensão cultural orgânica do processo de alfabetização e letramento, a

falta de ações consistentes para implementar tais leis no contexto do processo de ensino-aprendizagem, em diferentes ordens para atender ao capital, nota-se uma resistência à aplicabilidade das leis, sobressaindo-se daí críticas às instituições de ensino e, por extensão, aos docentes que ao seu turno desenvolvem ações, ainda que pontuais, contra o racismo e a intolerância religiosa.

Nessa lógica, é possível pensar que um princípio básico para a formação de professor/a reflexivo/a seja garantir o desenvolvimento de habilidades e competências para um fazer pedagógico comprometido com a experiência humana e uma educação cidadã, particularmente, amazônica intrinsecamente articulada às múltiplas dimensões que a *sala de aula* e, por sua extensão, a escola representam enquanto espaços privilegiados do encontro de diversos saberes e fazeres no contexto que a pandemia de Covid-19 evidenciou. Reitera-se, portanto, a importância da gestão de ações planejadas, dado que “[...] desde o planejamento, as questões de ensino-aprendizado foram pensadas em torno da relação professor-aluno e da relação do conteúdo-motivação para o aprender, tendo como bússola os postulados de Vygotsky da zona de desenvolvimento proximal” (LIMA, 2017, p. 69).

Os enfrentamentos às fronteiras dos saberes decolônias e às críticas deste propósito no contexto da história ensinada estavam postos desde o primeiro momento, os possíveis diálogos com as questões de gênero, da terra, meio ambiente, diversidade cultural e as religiosidades amazônicas são portadores de contextos históricos diferenciados e permitem pensar conexões entre os saberes e fazeres historicamente constituídos para uma releitura das estruturas através de uma abordagem decolonial para pensar os conteúdos apresentados nos currículos de referências dos Estados do Acre e do Amapá.

Neste seguimento, desenvolveram-se ações didático-pedagógicas e metodológicas do CAP. Ensino de História, fundamentadas nas ideias de Paulo Freire (1996), Vygotsky⁹ (1991; 2001), Delors (2010), Bittencourt (2008) e Perrenoud (2002). Dessas ações, emergiram habilidades e competências do professor de História em formação através de uma prática pedagógica consciente numa abordagem decolonial do saber “fazer bem” (RIOS, 2011) o uso de diversas linguagens sem perder o foco nas questões do avanço das tecnologias na educação em tempos de pandemia.

Em síntese, as análises comparativas dos artigos foram essenciais para aferir os resultados do processo de ensino e práticas pedagógicas com base no ementário do

⁹ Para Vygotsky: A Zona de Desenvolvimento Proximal “[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

supracitado curso de aperfeiçoamento pensado através do planejamento com foco em pesquisas temáticas como práticas pedagógicas, com o objetivo de potencializar o protagonismo acadêmico na formação e em práxis pensada a partir da decolonialidade.

ENTRECRUZOS DE DIÁLOGOS: UMA TESSITURA DE REESCRITAS E REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA E DO ENSINO DE HISTÓRIA

A prática pedagógica do ensino-pesquisa se constituiu num fazer docente aplicado em diversos formatos de aprendizagens, desde a formação acadêmica nas disciplinas de Ensino de História e Estágios Supervisionados do ensino, até a dimensão continuada em projeto de iniciação à docência (Pibid História, 2014-2018), bem como no formato de ensino remoto em que este processo de formação de professor/a (CAp. Ensino de História) foi desenvolvido. Entre outros aspectos, a potência das discussões do *classroom* para o ciclo de palestras com especialistas e pessoas de notório saber, constituiu uma dinâmica significativa nesta formação docente. Isto posto:



Ao articular ensino e pesquisa para a prática pedagógica na educação básica, o planejamento da pesquisa-temática se constituiu numa ferramenta de socialização de saberes [...], uma vez que teoria e método nos conteúdos propostos, em seu conjunto, evidenciam as aprendizagens significativas de aprender [...] (LIMA, 2017, p. 69).

Dessa forma, é importante perceber como os trânsitos entre o contínuo e o descontínuo foram constituídos nas abordagens decoloniais dos estudos. Entre os sete temas¹⁰ do TCC/CAp. 2021, a tessitura dos escritos ressalta pensamentos que representam as múltiplas perspectivas da formação oriunda dos eixos do ensino-pesquisa sobre a importância de uma Educação Decolonial na construção de valores que quebrem com os preconceitos e intolerâncias, assim como expressou a cursista Suellen Gerlane da Silva ao descrever que:

¹⁰ 1) A importância de uma educação decolonial para a geração de uma Sociedade tolerante; 2) Brasis: educação para a descolonização; 3) Chegada dos Portugueses ao Brasil em atividades dos anos iniciais; 4) Ensino de história: saberes e fazeres de matriz africana e indígenas nas interamazônicas; 5) Ensino de história: saberes e fazeres de Matriz africana e indígenas nas interamazônicas; 6) Religião africana e a escola: intolerância religiosa na educação básica e 7) A presença negra no Amazonas: da chegada à nossa “precoce” abolição em 1884 e seus desdobramentos. Respetivos/as discentes do curso 1) Suellen Gerlane da Silva; 2) Caroline Cardoso; 3) Tatiana Correia Vital da Costa; 4) Andreia Maria Dias das Neves; 5) Gilcilene de Souza da Silva Valcher; 6) Maynara de Souza Melo; 7) Lídia Helena Mende de Oliveira.

Alfabetizar é conscientizar (PAULO FREIRE, 1997) nessa relação entre professor e aluno a intenção do processo educativo é despertar no indivíduo a consciência humana em meio social e que os mesmos se projetem na sociedade com ideias e concepções igualitárias, gerando assim uma sociedade tolerante em seus aspectos socioculturais e religiosos. [...] *novas perspectivas de conhecimento e reconhecimento dos sujeitos históricos na sociedade brasileira* [...]. É possível observar mudanças no campo educacional, pois desde o ano 2003 com a lei 10.639 e posteriormente com a mais recente legislação 11.645, em 2008, [...] a fim de *romper com o sentimento de superioridade e inferioridade que assola o Brasil, e causam as desigualdades e preconceitos sociais*. A busca por inserir esses conteúdos nos materiais didáticos se tornou essencial e questioná-los se tornou inevitável na construção e (des)construção de ideologias impostas por determinados grupo sociais. Cabe aos educadores pesquisadores [...], nos perguntar, será que essas políticas educacionais são de fato trabalhadas nas escolas [...]? E “aquela História dos vencedores” [...] estão sendo discutidas nos ambientes escolares? [...] contextualizados numa perspectiva decolonial “não é possível democratizar a escolha dos conteúdos sem democratizar o seu ensino” (PAULO FREIRE, 1997) [...] Conhecer e Re(conhecer), a história dos povos que sofreram e sofrem por questões territoriais, culturais e sociais pelo eurocentrismo exacerbado na história nacional, e trazer à tona os saberes e fazeres dos povos originários e Africanos no nosso dia a dia. (SILVA, TCC/CAP, 2021, tema 1, grifos nossos).

Neste prisma, a exemplo do artigo da Suellen Silva, as textualizações sinalizam pontos de vistas significativos em torno do pensamento das implicações das políticas de Estado e os enfrentamentos políticos e socioculturais para romper os silêncios e silenciamentos provocados pela legitimidade dos direitos socialmente constituídos e as legalidades de aplicabilidades das leis no campo da educação brasileira.

No contexto dos *estudos de saberes e fazeres dos povos originários*, outros temas¹¹ se constituíram pela lógica dos diálogos de abordagens coloniais e de(s)coloniais, os quais revelam processos diferenciados de compreensão dos conflitos ideológicos para expor as formas escamoteadas de classificação dos saberes e, principalmente, evidenciaram as diversas formas de empoderamento dos povos originários, as resistências ao processo de dominação importada pelos colonizadores e a reexistência de homens e mulheres através

¹¹ 1) Desobedecer e de(s)colonizar: importância dos povos indígenas negros amazônicos; 2) Amazônia indígena: conquistas e desafios em terras amapaenses; 3) Sobre música, ancestralidade e pajelança: algumas reflexões acerca de práticas culturais indígenas; 4) Ancestralidade Munduruku e missionários passionistas: religiosidade, diálogos e saberes no aldeamento de Jacareacanga, Pará; 5) A presença dos indígenas na obra "Amazônia, esboço histórico, geographia physica, geographia humana e ethnographia do rio Juruá", de Onofre de Andrade (1937); 6) Ancestralidade e modernidade: uma história de desamparo e intolerância; 7) Colhendo com o sagrado: o uso das plantas medicinais pelos Huni Kuin do Acre; 8) Pajelança e encantaria: os saberes do fundo e, 9) Memória, pajelança e ancestralidade de cura dos povos indígenas. Respective discentes: 1) Andrisson Ferreira; 2) Odineia Rabelo Mendes; 3) Daniel Guerra Vilela; 4) Oslan Costa Ribeiro; 5) Ramon Nere de Lima; 6) Júlio Cesar de Almeida Duarte; 7) Karolaine Da Silva Oliveira; 8) William de Jesus Duarte da Costa e 9) Larissa Santos Da Silva.

da cultura e ancestralidades que envolvem o pensar a terra e a natureza enquanto componentes do *bem viver* (a vida harmoniosa entre os seres humanos e a natureza).

Já os artigos apresentados por Andrisson Ferreiras e William de Jesus Duarte da Costa destacam, para além da diversidade dos saberes e fazeres, as marcas dos encontros e/ou desencontros culturais, seja pelos estudos realizados ou suas interpretações. É relevante notar o lugar social dos sujeitos das escritas. Na visão de Andrisson Ferreira, residente na cidade de Rio Branco-AC, as questões que provocam, no pensamento, o inverso do *vazio cultural* pela ordem de classificação imposta pelo *outro colonizador* aos *outros colonizados* num movimento, expõe ambiguidades em relação ao ato de reexistir. Em sua reflexão, ele incorpora um embate colonialidade/modernidade/decolonialidade:

Mas, há um problema [...] E quando a nossa certeza de saber, no sentido epistemológico, está estruturada em um saber eurocentrado e universalista? [...]. Estamos há mais de quinhentos anos *produzindo e reproduzindo formas de dominação e colonização, presente na categorização patrão ou escravizado – negro ou indígena*. Mais de meio milênio em que *negamos nossas identidades, nossas cosmologias, nossas línguas, nossa história, e não engessamos as formas de subalternização ao universalismo branco* [...]. Vamos no caminho da *supressão, na cartografia da dualidade: civilizados versus selvagens – onde nós, do sul global, somos os selvagens*. Certamente, *a marca da classificação racial é uma ferida histórica e não cicatrizada*. A cicatrização do *genocídio e do epistemicídio dos africanos aos americanos*, consequentemente afro-americanos e afro-indígenas, [...] mediante à objetificação e dominação do corpo indígena e negro durante muito tempo. [...]. Certamente *o pensamento descolonial é uma via espinhosa quando pensamos em seguir trajetos que desobedeçam a ordem histórica patriarcal de poder eurocêntrica*. [...] é preciso desobediência epistêmica para enxergar por uma ótica de(s)colonial [...]. Como romper a colonialidade do poder? [...] *A racialização do corpo foi engendrando nas américas um verdadeiro exercício para controle ontológico e epistêmico*. Controle dos corpos, agora enegrecidos e indianizados. Fanon (1968), [...] *Colonialidade do poder para dominação* e, certamente, [...] *Daqueles que vieram nomeando o que já tinha nome*. Neide Gondim, em a “Invenção da Amazônia” [...] (GONDIM, 1994). *Povos estes que lutam por seus territórios sagrados, por sua ancestralidade*. [...] *Para os indígenas, corpo e natureza são um só*. [...] enquanto seres humanos, não estamos desintegrados da terra, da natureza. É preciso *desobedecer, descolonizar, tecer caminhos interculturais e interdisciplinares para o combate, a subversão dos currículos, dos saberes eurocentrados e hegemônicos*. É [...] uma ação emergente e que *fortalece a luta na defesa da terra, das epistemologias ancestrais, das culturas indígenas ou negras, e que compõem as cartografias amazônicas, territórios-subprodutos do colonialato*. A Amazônia, em suas simbologias e cosmovisões de seus povos, [...] é uma floresta histórica e de história(s), habitada e viva. E, apesar de *a lógica da subalternização ter afetado, grandemente, os corpos e mentes dos habitantes da floresta, a educação e a produção e divulgação de conhecimento é uma forte ferramenta para enfrentamento da colonização do ser, do poder e do saber* (FERREIRA, TCC/CAP, 2021, tema 1, grifos nossos).

Enquanto, para William de Jesus Duarte da Costa, residente de São Paulo-SP, seu entendimento dialoga com as temporalidades de memórias de deslocamentos dos sujeitos com seus saberes e fazeres. Dessa forma, ele demonstra como esta formação despertou para as contradições inerentes ao pensamento, reverberando um *olhar* atento para as diversidades dos saberes ao expressar seu estranhamento:

[...] Desde a colonização, nos é imposto (em processo violento) uma cosmovisão eurocêntrica de valores cristãos. [...] Lembro-me quando pequeno em ser levado algumas vezes por minha Mãe (mulher preta, católica fervorosa que veio do interior da Bahia ainda menina para São Paulo) na benzedeira para proteger-me do quebranto. Só recentemente compreendi o trabalho da benzedeira e a razão de minha mãe mesmo católica me levar a esse encontro. Infelizmente, hoje esses espaços quase não existem mais na região sul e sudeste do país, mas encontram ainda terreno fértil nas terras do norte [...]. Tendo essa recordação como inspiração, aqui te convido para fazer um passeio entre esses saberes e fazeres populares na região amazônica [...]. Nessa viagem por terras que guardam territórios invisíveis e olhares mágicos sobre a vida, natureza e nossa existência, me deparei com a “Pajelança Cabocla” [...]. A Pajelança é o ritual realizado por Pajés Indígenas. Segundo o Cacique Mapu Huni Ku’l em uma aula sobre Ancestralidade Indígena: “A Pajelança é o rito de conexão do homem com a natureza, onde a cura é trazida pelos saberes ancestrais”. [Aula da disciplina. CAp./2021, p. 9] A “Pajelança Cabocla”, é a colisão desses saberes e ritos indígenas com saberes e ritos trazidos pelos povos Africanos e a religião Católica, imposta pelos colonizadores. Desde a colonização do Brasil povos indígenas e afrodescendentes lutam não só por suas vidas e direito de liberdade, mas também por espaço e respeito à sua cultura, religião e pelo fim do racismo e discriminação. Enquanto os ritos e saberes ancestrais africanos foram demonizadas no Brasil, a cultura indígena foi exterminada em regiões como o Sul e Sudeste, lugares nos quais o mais perto que se chega do conhecimento sobre a cultura indígena hoje é a folclorização do índio e de figuras como os encantados [...]. A natureza é parte essencial da espiritualidade enraizada nos territórios amazônicos. Tanto na cosmovisão das religiões de matriz Afro como na cosmovisão indígena, a natureza representa a força para o espírito. A natureza é uma extensão do seu ser. É sagrada. É o elo que religa esses povos a suas ancestralidades e divindades, logo é ela também essencial aos encantados (KRENAK, 2019). Ainda hoje muitas pessoas vivem suas crenças na sombra e silêncio, por conta da intolerância religiosa que ronda a espiritualidade afro-indígena. [...] mas escrevo de forma simples e generalista para apresentar a você um Brasil amazônico, que esconde no fundo das águas e das matas territórios invisíveis [...] (COSTA, TCC/CAp, 2021, tema 8, grifos nossos).

O eixo articulador desses temas manifesta uma tríade sob a dialógica de modernidade/colonialidade/decolonialidade que permite pensar as perspectivas dos conteúdos de História e no fazer docente presentes nas escolas brasileiras. A partir da análise de documentos oficiais, referências curriculares e livros didáticos, tal eixo mostra seu conjunto de contradições e revela os contextos ambíguos nos quais os saberes se

articulam, além de expressar o domínio epistemológico do eurocentrismo no âmbito escolar. É possível entrever essa lógica por meio das afirmações de Carlos Walter Porto-Gonçalves:

A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. Como nos disse Walter Mignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado O Pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3, grifo do autor).

Baseado nesse pensamento, o conteúdo programático da estrutura curricular do curso e as discussões e interações dialógicas das temáticas realizadas em sala de aula virtual, ao articularem o fazer pesquisa docente, resultaram numa metodologia ativa capaz de estimular os estudos e influenciar professores/as de diversas regiões brasileiras. Assim, essa dimensão pedagógica da história ensinada para decolonizar a História numa proposta política e articulada ao fazer docente, implementada no curso de aperfeiçoamento, desde a seleção de textos objetivos e/ou teoricamente densos, documentários e filmes, soma-se aos debates de pesquisas intrigantes e/ou experiências socialmente constituídas.

De forma exitosa, as palestras com pesquisadores/as e pessoas de notório saber se apresentaram, no campo do ensino, como elementos constituídos sob bases articuladas entre ensino-pesquisa, também provocaram colisões, cisões e uma releitura dos saberes e fazeres para o Ensino de História. Dessa maneira, a/s cultura/s, identidade/s e diferença/s no contexto das Amazônias constituíram-se a partir dos saberes e fazeres de matrizes africanas, dos povos originários, dos afrodescendentes e afro-indígenas, e tornaram-se parte importante para discutir questões do cotidiano social brasileiro, tais como: gênero, raça, orientação sexual e religiosa, para pautar uma formação docente direcionada a uma educação intercultural crítica do saber fazer que permite entrever as legitimidades da decolonização do conhecimento histórico e do ensino como uma contrapartida decolonial das Amazônias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões pedagógicas da formação docente e a prática educativa-crítica do CAP. “Ensino de História: saberes e fazeres de matriz africana e indígenas nas interamazônias” (LIMA, 2021b) expõem as dimensões, legitimidades e legalidades das questões históricas que envolvem homens e mulheres representantes dos povos originários e negros em abordagens outras para romper com os discursos coloniais eurocentrados presentes nos referenciais curriculares de História dos estados do Amapá e do Acre. Além do mais, essas reflexões assumem a ideia de que:

O que se coloca à educadora e ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. E isto reforça [...] a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 1996, p. 112, grifos do autor).

Estamos diante de um profundo processo, como adverte Paulo Freire (1996), no que diz respeito à educação como reflexão da prática educativa, que articula uma interdependência entre docência e discência. As análises das exigências da arte de ensinar freiriana e os contextos de pensamentos eurocêtricos que permeiam o currículo de História revelam uma estrutura impregnada do projeto de dominação colonial e político neoliberal, binário e racial. No mais, romper essa lógica e realizar uma nova releitura de conhecimentos históricos do Ensino de História, necessita de uma formação docente com o fazer decolonial e que trabalha a “curiosidade epistemológica” e “sensibilidade” de forma mútua (FREIRE, 1996, p. 45).

Nessa perspectiva, o método ensino-pesquisa possibilitou o pensamento crítico sobre a prática docente, tanto por meio de análises dos procedimentos metodológicos propostos nas orientações curriculares, quanto no fazer pedagógico do cotidiano escolar, em busca de demonstrar que ambos estão carregados de subjetividades políticas e socioculturais que contribuem para a reflexão crítica do próprio discurso teórico integrante das práticas de professores/as.

Enquanto uma dimensão pedagógica teórico-metodológica, o ensino-pesquisa permitiu entrever no Ensino de História que a investigativa da temática aponta para um/a professor/a como ser crítico/a diante da tarefa de ensinar “[...] [considerando que a] capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, [...] implica a [...] habilidade de

aprender a substantividade do objeto aprendido” (FREIRE, 1996, p. 69, grifo do autor). Percebe-se, então, que a diversidade dos trânsitos culturais e transculturais de fronteiras fluidas e simbólicas nas/das Amazônias se constituiu num elo ético-político na/da formação docente para uma educação humanizada.

Portanto, as interações dialógicas de temáticas decoloniais numa base metodológica-investigativa devolve a dinâmica do *aprender-aprender* a História ensinada ao reconhecer o potencial das histórias e culturas dos povos originários e das comunidades quilombolas como parte das resistências ao processo de dominação impostas pelo pensamento colonizador.

REFERÊNCIAS

ACRE-BRASIL. **Currículo de Referência Única do Acre (CRUA)**. Governo do Estado do Acre; CONSED; UNDIME; BNCC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ac_curriculo_acre.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Epistemologia e saberes da Ayahuasca**. Belém: EDUEPA, 2011.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Religião e educação: os saberes da Ayahuasca no Santo Daime. **Revista Brasileira de História das Religiões**, Paraná, v. 4, n. 10, maio 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/30387>. Acesso em: 18 nov. 2020.

AMAPÁ-BRASIL. **Referencial Curricular Amapaense (RCA)**: educação infantil e ensino fundamental. BNCC; CONSED; UNDIME; UNCME; Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ap.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

ARAUJO, Cinthia Monteiro de. Por outras histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna. p. 227-242. In: MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa; ARAUJO, Cinthia Monteiro de; COSTA, Warley da (Orgs.). **Pesquisa em Ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRAGATO, Fernanda Frizzo; COLARES, Virginia. Índios de descolonialidade na Análise Crítica do Discurso na ADPF 186/DF. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 949-980, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6172201737>. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 maio 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão números 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais números 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº. 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016, 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.484, de 27 de junho de 1928**. Regula a situação dos índios nascidos no território nacional. Câmara dos deputados, 1928. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5484-27-junho-1928-562434-publicacaooriginal-86456-pl.html>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Lei da Liberdade Religiosa**: Lei nº 16/2001. Diário da República n.º 143/2001, Série I-A, jun. 2001. Disponível em: <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/2001-34483475>. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916**. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. 1916. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Entre virtude e vícios**: educação, sociabilidades, cor e ensino de História. São Paulo: Livraria Da Física. 2014.

COSTA, William de Jesus Duarte da. **Pajelança e encantaria**: os saberes do fundo. CAp./TCC, Linha de Pesquisa do curso: Signos e Modos de vida na Amazônia e Religiosidades dos povos originários e de matriz africana na Amazônia, 2021.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: CORTEZ, 2010.

DICIO. **Entrecruzo**: significado de entrecruzo. Dicionário Online de Português, [S. d.]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/entrecruzo/>. Acesso em: 29 abr. 2022.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FERREIRA, Andrison. **Desobedecer e de(s)colonizar**: a importância dos povos indígenas e negros amazônicos. CAp./TCC, Linha de Pesquisa: Colonização: diásporas, deslocamentos e mobilidades, 2021.

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

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. p. 383-417. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**: IBGE mapeia a distribuição da população preta e parda. 2013. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=1&idnoticia=2507&t=ibge-mapeia-distribuicao-populacao-preta-parda&view=noticia>. Acesso em: 20 abr. 2022.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade-do-saber-eurocentrismo-ciencias-sociais.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

LIMA, Geórgia Pereira. **Ensino de História "Pan-Amazônia**: fronteiras e saberes de matriz africanas, indígenas e população tradicional". Curso de Aperfeiçoamento (GPGDCIAB/GPPCDH), Pró-Reitoria de Extensão, Universidade Federal do Acre, jun. 2021c. Disponível em: https://sistemas.ufac.br/plataforma_projetos/extensao/visualiza_projetowizard/2197/. Acesso em: 16 maio 2022.

LIMA, Geórgia Pereira. **Ensino de História**: saberes e fazeres de matriz africana e indígenas na interamazônias. Curso de Aperfeiçoamento, Centro de Estudos de Religiões, Religiosidade e Políticas Públicas, Universidade Federal do Amapá (CEPRES/UNIFAP), Amapá, mar. 2021b. Disponível em: <https://www2.unifap.br/cepres/cursos-de-aperfeiçoamento/ensino-de-historia/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

LIMA, Geórgia Pereira. [Resumo do projeto] **Entre diálogos do ensino-pesquisa**: trânsitos da formação docente e o Ensino de História. Estrutura de análise para elaboração de Cursos de Aperfeiçoamento de Ensino de História, Estados do Acre e Amapá, jan./mar. 2021a.

LIMA, Geórgia Pereira. Os trânsitos de religiosidades amazônicas no currículo de História para educação básica acreana. p. 8-22. In: LIMA, Geórgia Pereira; SANTOS, Armstrong da Sila (Orgs.). **Coletânea III Seminário de “Fronteiras em movimento”**: Amazônia de os desafios na conjuntura pandêmica e I Seminário Internacional de Fronteiras, religião e religiosidade Pan Amazônia. Rio Branco, EDUFAC, 2020a.

LIMA, Geórgia Pereira. Pibid História: as dimensões do ensino-pesquisa na formação docente. p. 68-71. In: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane

Castro dos (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores: o Pibid como espaço de interlocução.** Rio Branco-AC: Nepan, 2017. Disponível em: https://issuu.com/geped.pibid/docs/livro_geped. Acesso em: 20 abr. 2022.

LIMA, Geórgia Pereira. **Relatório de Pós-Doutorado.** Programa de Pós-Graduação ProfHistória, Universidade Federal do Amapá, nov. 2021d.

LIMA, Geórgia Pereira. **Trânsitos de religiosidades amazônicas no Ensino de História do Estado do Amapá e do Acre.** Projeto de Estágio pós-doutoramento ProfHistória, Universidade Federal do Amapá, nov. 2020b. [Execução: 2021-2022].

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. p. 337-382. In: SANTOS, Boaventura de Sousa;

MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

MARTINS, José de Souza. A Emancipação do Índio e a Emancipação da Terra do Índio. p. 73-75. In: **A Questão da Emancipação.** Cadernos da Comissão Pró-Índio, n. 1, São Paulo: Parma LTDA, 1979.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661184>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MIGNOLO, Walter D. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa.** Bogotá, Colombia, n. 8, p. 243-281, enero-junio 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.25058/20112742.331>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny. Milena. Quiñones. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Revista Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 545-572, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19866>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ODR-UFAC. **Observatório de Discriminação Racial realiza exposição no casarão.** Universidade Federal do Acre, 2017. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/noticias/2017/observatorio-de-discriminacao-racial-realiza-exposicao-no-casarao>. Acesso em; 20 abr. 2022.

OLIVEIRA, Ariadne Moreira Basílio de. **Religiões afro-brasileiras e o racismo: contribuição para a categorização do racismo religioso.** Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, Humbertho (Org.). **Morte e renascimento da ancestralidade indígena na alma brasileira: psicologia junguiana e inconsciente cultural.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2020.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. O paradoxo ideológico da tutela. p. 222-225. In: **“O nosso governo”:** os Ticuna e o regime tutelar. São Paulo: Marco Zero; Brasília-DF: MCT/CNPq, 1988.

PACHECO, Agenor Sarraf. **En el corazón de la Amazonia: identidades, saberes e religiosidades no Regime das Águas.** Dissertação (Doutorado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Ensino como pesquisa: um novo olhar sobre a história no ensino fundamental como e por que aprender/ensinar história. **História e Perspectivas**, Uberlândia, v. 28, n. 53, p. 37-70, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32765>. Acesso em: 20 abr. 2022.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Universidade Estadual do Arizona, v. 26, n. 107, p. 1-18, set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3494>. Acesso em: 29 abr. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed: 2002.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. p. 4. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade do saber eurocentrismo ciencias sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 20 abr. 2022.

PROFHISTÓRIA-UNIFAP. **Linhas de pesquisa**. Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Amapá, 2021. Disponível em: <https://www2.unifap.br/profhistoria/apresentacao/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

PROJETO **Pibid/História**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Universidade Federal do Acre (UFAC/CAPES), Acre, 2014-2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. p. 107-130. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade do saber eurocentrismo ciencias sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 20 abr. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. p. 73-117. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. Tradução de Sérgio Molina e Rubia Goldoni. São Paulo: MASP Afterall, n. 3, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/38970475/Uma_breve_hist%C3%B3ria_dos_estudos_decoloniais. Acesso em: 29 abr. 2022.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 20. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SILVA, Suellen Gerlane da. **A importância de uma educação decolonial para a geração de uma sociedade tolerante**. CAp./TCC, Linha de Pesquisa: Colonização: diásporas, deslocamentos e mobilidades, 2021.

SPLITTER, Laurence J.; SHARP, Ann Margaret. **Uma nova educação**: a comunidade de investigação na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. p. 75-96. In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad**

crítica. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia, 2010.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, Quito, 2013, 553p.

RECEBIDO EM: 28/10/2021
PARECER DADO EM: 03/02/2022



www.revistafenix.pro.br