



## PROFESSORES, COLONIALISMO E MICROPRÁTICAS NO ENSINO DA HISTÓRIA

## PROFESORES, COLONIALISMO Y MICROPRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

## TEACHERS, COLONIALISM, AND MICRO-PRACTICES IN HISTORY TEACHING

**Ana Clara Menezes  
Glauca Xavier**

### **Resumo**

Este artigo discute a permanência do colonialismo no ensino de História, destacando o papel do professor como agente político no enfrentamento da colonialidade presente nos currículos e nos livros didáticos. Fundamentado na noção de colonialidade do poder, o texto compreende o colonialismo como uma estrutura histórica de longa duração, cujos efeitos seguem organizando a produção do conhecimento histórico, a hierarquização dos saberes e a legitimação de determinadas narrativas. O objetivo central é analisar como essas permanências se manifestam no cotidiano escolar e de que maneira podem ser tensionadas por práticas docentes críticas. A partir de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, ancorada no diálogo com o pensamento decolonial e a didática da História, analisa-se o descompasso entre a urgência contemporânea por mudanças educacionais e a persistência de perspectivas eurocentradas no ambiente escolar. O estudo problematiza, ainda, a centralidade dos livros didáticos como artefatos culturais e políticos, evidenciando seus limites na representação de sujeitos historicamente subalternizados e na incorporação de epistemologias não hegemônicas. Argumenta-se que, mesmo diante de constrangimentos estruturais, há margem para a atuação docente crítica por meio de micropráticas. Defende-se, portanto, que micropráticas docentes, materializadas em escolhas cotidianas de linguagem, fontes, imagens, abordagens metodológicas e narrativas, constituem caminhos possíveis e concretos para a construção de um ensino de História crítico, plural e comprometido com a justiça epistemológica, contribuindo para a formação de sujeitos históricos mais conscientes, reflexivos e capazes de problematizar as desigualdades que estruturam a sociedade.

**Palavras-chaves:** Colonialismo; decolonialidade; micropráticas.

### **Resumen**

Este artículo discute la persistencia del colonialismo en la enseñanza de la Historia, destacando el papel del docente como agente político en el enfrentamiento de la colonialidad presente en los currículos y en los libros de texto. Fundamentado en la noción de colonialidad del poder, el texto comprende el colonialismo como una estructura histórica de larga duración, cuyos efectos continúan organizando la producción del conocimiento histórico, la jerarquización de los saberes y la legitimación



de determinadas narrativas. El objetivo central es analizar cómo estas permanencias se manifiestan en la vida cotidiana escolar y de qué manera pueden ser tensionadas mediante prácticas docentes críticas. A partir de una investigación bibliográfica de enfoque cualitativo, sustentada en el diálogo con el pensamiento decolonial y la didáctica de la Historia, se analiza el desajuste entre la urgencia contemporánea de transformaciones educativas y la persistencia de perspectivas eurocéntricas en el ámbito escolar. El estudio problematiza, además, la centralidad de los libros de texto como artefactos culturales y políticos, evidenciando sus límites en la representación de sujetos históricamente subalternizados y en la incorporación de epistemologías no hegemónicas. Se argumenta que, incluso frente a condicionamientos estructurales, existe margen para una actuación docente crítica a través de microprácticas. Se sostiene, por lo tanto, que las microprácticas docentes, materializadas en elecciones cotidianas de lenguaje, fuentes, imágenes, enfoques metodológicos y narrativas, constituyen caminos posibles y concretos para la construcción de una enseñanza de la Historia crítica, plural y comprometida con la justicia epistemológica, contribuyendo a la formación de sujetos históricos más conscientes, reflexivos y capaces de problematizar las desigualdades que estructuran la sociedad.

**Palabras-clave:** Colonialismo; decolonialidad; microprácticas.

### **Abstract**

This article discusses the persistence of colonialism in History teaching, highlighting the role of the teacher as a political agent in confronting the coloniality embedded in curricula and textbooks. Grounded in the concept of the coloniality of power, the text understands colonialism as a long-term historical structure whose effects continue to shape the production of historical knowledge, the hierarchization of knowledge systems, and the legitimization of specific narratives. The main objective is to analyze how these continuities manifest in everyday school practices and how they can be challenged through critical teaching practices. Based on qualitative bibliographic research, supported by a dialogue with decolonial thought and History didactics, the study examines the mismatch between the contemporary urgency for educational change and the persistence of Eurocentric perspectives in the school environment. It also problematizes the centrality of textbooks as cultural and political artifacts, highlighting their limitations in representing historically marginalized subjects and incorporating non-hegemonic epistemologies. The article argues that, even within structural constraints, there is room for critical teacher agency through micropractices. It concludes that teaching micropractices—materialized in everyday choices of language, sources, images, methodological approaches, and narratives—constitute possible and concrete pathways toward building a critical, plural History education committed to epistemic justice, contributing to the formation of more conscious, reflective historical subjects capable of questioning the inequalities that structure society.

**Keywords:** Colonialism; Decoloniality; Micropractices.

### **Introdução**

O atual padrão de poder mundial consolidou-se a partir da conquista da América, como argumenta Quijano (2005), inaugurando uma lógica de organização social, econômica e epistêmica profundamente marcada pelo eurocentrismo. Nesse processo, não apenas se estruturou o capitalismo moderno, mas também se instituiu a ideia de raça como princípio classificatório, utilizada para legitimar a dominação e a exploração de povos considerados inferiores. A colonialidade do poder, nesse sentido, não se restringe ao período colonial, mas constitui uma matriz que persiste ao longo do tempo, organizando hierarquias sociais, epistemológicas e geopolíticas.

Essa permanência manifesta-se de forma particularmente evidente no campo educacional. Nos currículos, nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas, observam-se continuidades que reproduzem perspectivas homogêneas e eurocentradas, frequentemente responsáveis pelo silenciamento, pela invisibilização e pela estereotipação de grupos historicamente subalternizados. Assim, o ensino de História configura-se como um espaço estratégico tanto para a reprodução quanto para o tensionamento dessas estruturas.

Diante desse cenário, torna-se fundamental pensar a construção de um projeto decolonial no campo educativo. No ensino de História, conforme defendem Sher e Rosenkranz (2023), tal projeto deve assumir explicitamente um compromisso ético e político com o enfrentamento das desigualdades estruturais produzidas pelo colonialismo, reconhecendo as assimetrias históricas e promovendo a pluralização das narrativas.

Entretanto, a superação da colonialidade no cotidiano escolar não depende exclusivamente de reformas estruturais amplas ou de mudanças curriculares imediatas. Como sugere Rosenkranz (comunicação pessoal, 2025), é possível construir alternativas realistas por meio de intervenções situadas no cotidiano, a partir de pequenas ações pedagógicas que, embora aparentemente simples, possuem potencial transformador quando realizadas de forma sistemática e intencional:

A alternativa realista é buscar uma linguagem que seja compreensível – e passa por atos simples – como dedicar dez minutos em vez de cinco para encontrar uma imagem que seja um pouquinho mais acorde àqueles princípios que defendemos para ilustrar algo – essa imagem será um melhor referente – então não são grandes projetos – são as pequenas mudanças na atitude – no tempo dedicado e na forma de comunicar – porque são estes pequenos câmbios os que fazem a diferença – e nos permitem gerar outra cultura. (Rosenkranz, comunicação pessoal, 2025).

Nesse contexto, emerge a noção de micropráticas docentes como um caminho possível para a construção de um ensino de História crítico e decolonial. Essas práticas, materializadas em escolhas cotidianas relacionadas à linguagem, às fontes, às imagens e às abordagens metodológicas, permitem tensionar narrativas hegemônicas e abrir espaço para outras formas de produção e circulação do conhecimento histórico.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo compreender, em profundidade, a permanência da colonialidade no ensino de História e analisar o papel do professor na construção de micropráticas de natureza decolonial. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, baseada na análise de contribuições do pensamento decolonial e da didática da História, articulando autores como Quijano (2005), Walsh (2009), Braudel (1992), Certeau (1994) e Freire (1987). A análise é



conduzida de maneira interpretativa, buscando identificar convergências teóricas e categorias analíticas que permitam compreender as formas de atuação docente no cotidiano escolar. Adicionalmente, recorre-se a elementos provenientes de comunicação pessoal com Rosenkranz (2025), mobilizados como recurso complementar na construção da noção de micropráticas.

### **A longa duração do colonialismo em contraste com a urgência contemporânea**

A persistência de estruturas coloniais no campo do ensino de História evidencia um descompasso entre a longa duração dos sistemas de dominação e a urgência contemporânea por transformações epistemológicas e pedagógicas. Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder persiste mesmo após o fim do colonialismo político, organizando a produção do conhecimento e das identidades sociais. Embora o colonialismo seja frequentemente tratado como um fenômeno circunscrito ao passado, suas lógicas continuam operando na produção do conhecimento histórico e, de modo particular, na elaboração dos livros didáticos. A entrevista com Isidora Valentina Sáez Rosenkranz contribui para essa reflexão ao problematizar a expectativa de mudanças rápidas frente a estruturas construídas ao longo de séculos, destacando os limites e as possibilidades de ação no presente.

A noção de longa duração, associada à tradição historiográfica inaugurada por Braudel (1992), permite compreender o colonialismo como uma estrutura histórica persistente, que molda narrativas, currículos e materiais didáticos. No caso dos livros didáticos de História, essa permanência se expressa na forma como os povos indígenas são majoritariamente representados: como sujeitos do passado, vinculados à colonização ou à formação da sociedade nacional, frequentemente destituídos de agência histórica no presente. Como diz Krenak (2019), o colonialismo não acabou, ele apenas mudou de forma. Mesmo diante de avanços normativos e de uma crescente demanda social por uma educação histórica plural, observa-se que as transformações nos materiais didáticos ocorrem de maneira lenta, revelando a força das heranças coloniais.

Nesse contexto, a fala de Rosenkranz (comunicação pessoal, 2025), tensiona a ideia de uma descolonização imediata do ensino. Ao afirmar que sistemas de conhecimento forjados ao longo de séculos não podem ser desmontados em poucos anos, a autora propõe a noção de “alternativas realistas”, entendidas como práticas cotidianas capazes de produzir deslocamentos concretos na forma como o conhecimento histórico é comunicado e legitimado. Tal perspectiva é particularmente fecunda para a análise dos livros didáticos, pois desloca o foco de grandes projetos teóricos para escolhas aparentemente simples, como a linguagem empregada, as imagens selecionadas e as fontes mobilizadas.

A crítica à hegemonia da palavra escrita e da imagem colonizadora, recorrente na entrevista, oferece importantes subsídios para pensar a representação dos povos indígenas nos manuais escolares. Ao defender a valorização do arquivo comunitário, da história oral, das materialidades e das práticas performáticas, Rosenkranz (comunicação pessoal, 2025), questiona os critérios tradicionais de validação historiográfica que estruturam os livros didáticos, historicamente ancorados em fontes produzidas por agentes coloniais. Essa opção metodológica contribui para a reprodução de narrativas eurocentradas e para o silenciamento de epistemologias indígenas, que não se organizam prioritariamente a partir da escrita.

Segundo Braudel (1992), as estruturas de longa duração moldam a vida social de forma lenta e profunda, resistindo às mudanças rápidas dos acontecimentos políticos. A urgência contemporânea, nesse sentido, não se traduz apenas na inclusão de novos conteúdos sobre os povos indígenas, mas exige uma mudança mais profunda relacionada à autoria do conhecimento histórico. Rosenkranz (comunicação pessoal, 2025), enfatiza que a virada epistemológica não reside no formato do registro — oral, escrito ou visual —, mas em quem produz e autoriza o saber histórico. Aplicada aos livros didáticos, essa reflexão aponta para a necessidade de reconhecer os povos indígenas como sujeitos produtores de conhecimento e de memória, e não apenas como objetos de estudo.

Além disso, a entrevista destaca o papel do professor como agente político fundamental na mediação crítica dos livros didáticos. Ainda que esses materiais apresentem limites e reproduzam visões coloniais, a prática docente pode tensionar tais narrativas por meio da problematização das fontes, do uso de materiais alternativos e da valorização de experiências e saberes indígenas contemporâneos. Dessa forma, as “alternativas realistas” se concretizam no cotidiano escolar, atuando como estratégias de enfrentamento à inércia histórica que marca a produção didática.

Assim, a articulação entre a longa duração do colonialismo e a urgência contemporânea permite compreender os desafios que atravessam a representação dos povos indígenas nos livros didáticos de História. A entrevista com Isidora Valentina Sáez Rosenkranz contribui para esse debate ao evidenciar que a persistência de narrativas coloniais não é um resquício isolado, mas parte de estruturas históricas profundas. Ao mesmo tempo, sua proposta de micropráticas decoloniais aponta caminhos possíveis para a transformação do ensino de História, fundamentados em escolhas éticas, pedagógicas e epistemológicas que, ainda que graduais, produzem deslocamentos significativos no modo de narrar e ensinar a história indígena.

### **Micropráticas docentes como táticas de enfrentamento à colonialidade**

No debate sobre a descolonização do ensino de História, o conceito de micropráticas não deve ser compreendido como ações isoladas, improvisadas ou desprovidas de intencionalidade política. Ao contrário, as micropráticas docentes constituem um conjunto de escolhas pedagógicas sistemáticas, realizadas no cotidiano escolar, que operam como táticas de enfrentamento à colonialidade do saber. Trata-se de ações que, embora ocorram em escala reduzida, possuem potencial acumulativo, produzindo deslocamentos progressivos nas formas de ensinar, aprender e narrar a História.

Essa compreensão dialoga com a perspectiva de Michel de Certeau (1994), para quem as táticas do cotidiano representam modos de agir daqueles que não detêm o controle das estruturas, mas que, ainda assim, são capazes de subvertê-las a partir de usos criativos e situados. No contexto escolar, as micropráticas se configuram como estratégias possíveis para o professor atuar criticamente, mesmo diante de currículos prescritos, livros didáticos padronizados e condições institucionais limitadas. Ao selecionar fontes alternativas, problematizar imagens, tensionar categorias coloniais ou abrir espaço para outras narrativas, o docente não rompe com o sistema de forma abrupta, mas produz fissuras em sua lógica de funcionamento.

Do ponto de vista decolonial, essas práticas adquirem relevância justamente por se distanciarem de projetos abstratos e de transformações idealizadas, muitas vezes desconectadas da realidade da escola básica. Conforme argumenta Walsh (2009), a decolonialidade se constrói nas práticas concretas, nos gestos pedagógicos e nas

relações cotidianas que desafiam a hierarquização do saber. Assim, as micropráticas docentes operam como formas de práxis, no sentido freireano, ao articularem reflexão crítica e ação pedagógica comprometida com a transformação social (Freire, 1987).

Além disso, compreender as micropráticas como ações sistemáticas permite afastá-las de uma leitura meramente individual ou voluntarista da docência. Embora realizadas por professores em contextos específicos, essas práticas se inserem em disputas mais amplas sobre memória, representação e autoria do conhecimento histórico. Nesse sentido, as micropráticas não substituem a necessidade de políticas públicas ou de reformas estruturais no campo educacional, mas atuam como mecanismos de resistência e criação dentro de estruturas marcadas pela colonialidade do saber (Quijano, 2005).

Ao enfatizar o caráter político e acumulativo das micropráticas, este artigo reafirma que a descolonização do ensino de História não ocorre por meio de rupturas instantâneas, mas a partir de processos contínuos, situados e historicamente conscientes. É na repetição intencional dessas pequenas escolhas pedagógicas — na linguagem, nas fontes, nas imagens e nas perguntas feitas em sala de aula — que se constrói a possibilidade de um ensino de História capaz de abalar hierarquias coloniais e ampliar os horizontes da consciência histórica dos estudantes.

### **O papel do professor como agente político**

O professor é, inevitavelmente, um agente político. No contexto brasileiro, marcado pela permanência da colonialidade nas instituições, nos currículos e nas formas de produzir conhecimento, este caráter político se manifesta de modo ainda mais evidente nas escolhas cotidianas realizadas em sala de aula. A escola, apesar de suas limitações materiais e pressões institucionais, permanece como um dos poucos espaços de produção de sentido coletivo. É nesse espaço que se decide entre reproduzir narrativas coloniais ou tensioná-las; entre reforçar hierarquias ou abrir brechas para novas formas de leitura do mundo.

Cada escolha didática, a seleção de conteúdos, o tipo de pergunta que organiza o planejamento, as fontes incluídas ou omitidas, expressa uma tomada de posição. Ser professor no Brasil nunca foi um ato neutro. Atuamos em um país atravessado por séculos de escravidão, apagamento cultural e desigualdades estruturais. A colonialidade organiza, até hoje, como argumentam Sher e Rosenkranz (2023), aquilo que aparece e aquilo que desaparece dos currículos, dos livros didáticos e das memórias legitimadas. Assim, quando um professor diversifica fontes, incorpora autores negros, indígenas e latino-americanos ou questiona as categorias coloniais que estruturam nossas narrativas históricas, ele está praticando uma didática decolonial.

Essa atuação docente, no entanto, não ocorre em abstrato, mas em contextos concretos, atravessados por condições materiais, institucionais e culturais específicas. Reconhecer essa dimensão situada da prática pedagógica é fundamental para compreender tanto seus limites quanto suas possibilidades, evitando perspectivas idealizadas que desconsideram as tensões próprias do cotidiano escolar.

Além disso, o papel político do professor não se manifesta apenas em grandes gestos. Como indica Rosenkranz (comunicação pessoal, 2025), a ação política docente se constrói no micro: na escuta sensível, no acolhimento das vozes dos estudantes, na capacidade de transformar uma dúvida em ponto de partida para reorientar o conhecimento histórico. É no incentivo para que investiguem suas comunidades, memórias familiares e referências culturais que se rompe com a ideia colonial de que apenas certos grupos produzem saber legítimo.

Nesse sentido, a reflexão de Rosenkranz (comunicação pessoal, 2025) sobre a metodologia Freinet é exemplar: ao permitir que crianças produzam livros, recolham testemunhos e formalizem suas próprias experiências em dispositivos materiais, cria-se uma alfabetização integral que descoloniza a palavra e a imagem, ao mesmo tempo em que desloca o lugar tradicional do professor como único detentor do saber. Como afirma:

A escola é tradicional – mas o erro político é não considerar as crianças como sujeitos políticos e construtores de conhecimento – diante dos consumos culturais isso gera uma desvantagem profunda – O que fazer? – A solução não é buscar grandes projetos – mas submeter os câmbios à nossa atitude diante do mundo – e dar o lugar de saber ao estudante – à criança – na hora de criar seu conhecimento – Eu penso na metodologia Freinet – que se usou na Segunda República na Espanha – onde as crianças usavam a imprensa – criavam livros – criavam seus saberes – recolhiam testemunhos – e aprendiam de maneira integral – A alternativa realista é dar um lugar em nossa aula para que o estudante possa plantar seu saber – sua experiência – suas inquietudes – e que isso seja formalizado em um dispositivo que possa se conservar – é uma alfabetização integral que descoloniza a palavra e a imagem – e que permite que o professor se desconstrua – e pare de pensar que tem que fazer coisas – para começar a ser o exemplo desse sujeito político que queremos formar – isso é um ativismo – é a desconstrução do rol político docente em ação. (Rosenkranz, comunicação pessoal, 2025).

Se a colonialidade se infiltra no cotidiano, ela também se materializa nos artefatos escolares, especialmente nos livros didáticos. Eles não são apenas ferramentas pedagógicas: são artefatos culturais, documentos políticos e instrumentos de poder. O que aparece e, sobretudo, o que não aparece, nas suas páginas não é fruto do acaso, é resultado de escolhas editoriais, disputas historiográficas e pressões sociais. Bittencourt (2008) e Munakata (2016), afirmam que os livros didáticos são objeto da cultura escolar, contendo valores e ideologias de uma cultura de determinada época e lugar; são uma mercadoria do mundo editorial, tendo que obedecer a técnicas de fabricação e comercialização; além de terem que seguir as determinações do Estado no que diz respeito ao currículo escolar. Diante desse cenário, a atuação do professor enquanto agente político se mostra imprescindível.

Durante décadas, como argumenta Silva (2005), os livros didáticos brasileiros organizaram uma narrativa linear, evolucionista e eurocentrada, na qual a população negra surgia majoritariamente em condição de escravização, recebendo punições ou associada exclusivamente ao Quilombo dos Palmares. Seu passado livre, suas manifestações culturais, suas múltiplas formas de resistência e sua luta contra o racismo raramente eram tratados como parte constitutiva da história nacional.

Nesse contexto, esses materiais reforçaram a ordem colonial: invisibilizaram a população negra, naturalizaram a escravidão como uma instituição quase harmoniosa e celebraram um projeto de nação baseado no mito da democracia racial. Mesmo depois da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, e dos esforços de avaliação do material implementado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), as marcas da colonialidade ainda estão presentes, seja na escolha das imagens, na linguagem que suaviza violências, nas cronologias que favorecem certos protagonistas ou nos exercícios que reforçam hierarquias simbólicas.

Em livros didáticos recentes, como *Populações, territórios e fronteiras*, da coleção *Multiverso* (Boulos Júnior; Silva; Furquim Júnior, 2020), é possível notar como o uso de imagens pode produzir sentidos ambíguos. Como pode ser observado na figura a seguir, ao mesmo tempo em que o texto reconhece o caráter social da raça, determinadas ilustrações, que enfatizam uma suposta unidade da “raça humana” ou cenas de convivência harmoniosa, tendem a diluir conflitos históricos e a despolitizar o debate sobre o racismo.

Figura 1 - Raça humana



Fonte: FTD, 2020.

Esse tipo de representação visual não é neutro. Ao privilegiar imagens de harmonia e unidade, constrói-se uma narrativa que tende a apagar conflitos históricos e a minimizar as desigualdades raciais estruturais. Assim, a imagem atua não apenas como ilustração, mas como elemento ativo na produção de sentidos, reforçando determinadas interpretações do passado e limitando outras possibilidades de leitura.

Dessa forma, ainda que haja avanços normativos, cabe ao professor operar a passagem entre a legislação e a prática cotidiana. É precisamente aqui que sua agência política se torna decisiva. O livro didático precisa ser lido criticamente, interrogado e contextualizado. Quando o professor aponta ausências, questiona enquadramentos, identifica estereótipos ou apresenta fontes alternativas: imagens, relatos, documentos, narrativas de comunidades locais, está praticando um gesto de descolonização concreta, e isso não exige grandes rupturas; exige intencionalidade.

Pequenas ações cotidianas deslocam fronteiras da colonialidade: pedir que estudantes observem quem aparece e quem está ausente nas ilustrações; propor comparações entre livros distintos; discutir por que certas palavras são usadas para africanos escravizados e outras para imigrantes europeus; explicitar como a historiografia foi construída e por que determinadas versões se tornaram “oficiais”. Tais escolhas ampliam a consciência histórica e abrem espaço para leituras críticas do mundo. Como recorda Rosenkranz (comunicação pessoal, 2025):

A diretora do meu professorado me disse que o único que os alunos aprenderão de ti é o que tu és – não o que tu digas – Predique com o exemplo – O professor tem que ser o exemplo de uso de outra linguagem – de sair nos meios – de opinar sobre coisas contemporâneas – de levar a aula para uma comunidade – e é isso que faz os alunos pensarem – Deixar de pensar que temos que fazer coisas e começar a fazer essas coisas para que sirvam como referente.

No fim, desmontar séculos de colonialidade não é tarefa que dependa apenas de grandes reformas estruturais. Ela começa no terreno mais cotidiano da prática docente:

ensinar um estudante a olhar para um livro didático e perguntar: quem está contando essa história? É dessa pergunta, aparentemente simples, que emergem as fissuras capazes de transformar o que parecia inquestionável, e é nessas fissuras que outras histórias, outras memórias e outras formas de existir encontram espaço para florescer.

### Conclusão

O enfrentamento da colonialidade no ensino de História constitui um desafio que não pode ser compreendido fora da lógica da longa duração das estruturas coloniais que moldam a produção do conhecimento, os currículos e os livros didáticos. Como discutido ao longo deste artigo, a permanência de narrativas eurocentradas e excludentes não resulta de desvios pontuais, mas de hierarquias históricas profundamente enraizadas, que seguem operando mesmo diante de avanços normativos e de demandas sociais por uma educação mais plural. Nesse contexto, a urgência contemporânea por transformações não se traduz em soluções imediatas ou rupturas abruptas, mas exige estratégias pedagógicas capazes de atuar no cotidiano escolar. É nesse intervalo entre permanência estrutural e ação pedagógica situada que se inscrevem as possibilidades concretas de transformação.

A análise evidenciou que o professor ocupa um lugar central nesse processo, ao atuar como mediador crítico dos materiais didáticos e como agente político na construção do conhecimento histórico. Longe de depender exclusivamente de grandes reformas estruturais, a descolonização do ensino pode ser impulsionada por micropráticas docentes, expressas em escolhas conscientes de linguagem, fontes, imagens e narrativas. Tais práticas, ainda que aparentemente simples, produzem deslocamentos significativos ao tensionar silenciamentos, questionar hierarquias e ampliar as possibilidades de leitura do passado e do presente.

Conclui-se, portanto, que a construção de um ensino de História comprometido com a justiça epistemológica passa pelo reconhecimento da dimensão política da docência e pela valorização de ações pedagógicas situadas, contínuas e reflexivas. Ao assumir essa postura, o professor contribui para a formação de sujeitos históricos críticos e para a abertura de fissuras nas estruturas coloniais que ainda organizam o saber escolar, permitindo que outras memórias, vozes e experiências encontrem espaço legítimo na narrativa histórica ensinada.

### Referências bibliográficas

- Bittencourt, C. M. F. (2008). *Ensino de história: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Boulos Júnior, A; SILVA, E; FURQUIM Júnior, L. *Multiversos ciências humanas - Populações, territórios e fronteiras*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.
- Brasil. (2003). *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm).
- Brasil. (2017). *Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial da União. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm).
- Braudel, F. (1992). *História e ciências sociais: a longa duração*. In F. Braudel, *Escritos sobre a História*. São Paulo: Perspectiva.



- Krenak, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- Certeau, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Munakata, K. (2016). Livro didático como indício da cultura escolar. *História da Educação*, 20(50).  
<https://www.scielo.br/j/heduc/a/cwYpSWdmxxpLjK7ZRGfxhmc/abstract/?lang=pt>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sher, B. R., & Sáez-Rosenkranz, I. (2023). *Propuesta teórico-metodológica para decolonizar la enseñanza de la historia*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 31(47).  
<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/7621/3075/35668>.
- Silva, A. C. da. (2005). A desconstrução da discriminação no livro didático. In K. Munanga (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Walsh, C. (2009) *Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala.