

**CURRÍCULO, COLONIALIDADE E ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS:  
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA  
DECOLONIAL**

**CURRICULUM, COLONIALITY AND THE TEACHING OF THE HUMAN  
SCIENCES: DIDACTIC SEQUENCES FROM A DECOLONIAL  
PERSPECTIVE**

**CURRÍCULO, COLONIALIDAD Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS  
HUMANAS: SECUENCIAS DIDÁCTICAS DESDE UNA PERSPECTIVA  
DECOLONIAL**

Mailson Moreira dos Santos Gama<sup>1</sup>

**RESUMO**

Este artigo discute o ensino das ciências humanas a partir de uma perspectiva decolonial, problematizando a persistência de paradigmas eurocêntricos que estruturam desigualdades sociais, culturais e epistemológicas no currículo escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica e caráter propositivo, que elabora cinco sequências didáticas organizadas em eixos-problema transversais. As propostas articulam História, Geografia, Sociologia e Filosofia na análise de processos históricos atravessados por colonialidade, silenciamento e disputas de poder, tais como a Revolução Haitiana, as revoltas negras no Brasil, os saberes indígenas, a atuação de mulheres negras e indígenas durante a Ditadura Civil-Militar e a construção da identidade afro-indígena. Argumenta-se que a interdisciplinaridade, compreendida em seu caráter epistemológico, constitui uma estratégia pedagógica capaz de tensionar a organização curricular hegemônica e contribuir para a desestabilização de narrativas eurocentradas no espaço escolar.

**Palavras-chave:** colonialidade; educação descolonizada; estudos pós-coloniais.

**ABSTRACT**

This article examines the teaching of the human sciences from a decolonial perspective, problematizing the persistence of Eurocentric paradigms that structure social, cultural, and epistemological inequalities within the school curriculum. It is a qualitative study of a theoretical-bibliographic nature and a propositional character, which develops five didactic sequences organized around transversal problem-based axes. The proposals articulate History, Geography, Sociology, and Philosophy in the analysis of historical processes marked by coloniality, silencing, and power disputes, including the Haitian Revolution, Black revolts in Brazil, Indigenous knowledges, the actions of Black and Indigenous women during the Civil-Military Dictatorship, and the construction of Afro-Indigenous identity. It is argued that interdisciplinarity, understood in its epistemological dimension, constitutes a pedagogical strategy capable of challenging hegemonic curricular organization and contributing to the destabilization of Eurocentric narratives in the school context.

---

<sup>1</sup> Mestre em História, Universidade do Estado da Bahia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4359-9687>, email: [mailsongama50@gmail.com](mailto:mailsongama50@gmail.com)

**Keywords:** colonialidad; educación descolonizada; estudios poscoloniales.

## RESUMEN

Este artículo analiza la enseñanza de las ciencias humanas desde una perspectiva decolonial, problematizando la persistencia de paradigmas eurocéntricos que estructuran desigualdades sociales, culturales y epistemológicas en el currículo escolar. Se trata de una investigación cualitativa, de naturaleza teórico-bibliográfica y carácter propositivo, que desarrolla cinco secuencias didácticas organizadas a partir de ejes-problema transversales. Las propuestas articulan Historia, Geografía, Sociología y Filosofía en el análisis de procesos históricos atravesados por la colonialidad, el silenciamiento y las disputas de poder, tales como la Revolución Haitiana, las revueltas negras en Brasil, los saberes indígenas, la actuación de mujeres negras e indígenas durante la Dictadura Cívico-Militar y la construcción de la identidad afroindígena. Se sostiene que la interdisciplinariedad, comprendida en su dimensión epistemológica, constituye una estrategia pedagógica capaz de tensionar la organización curricular hegemónica y contribuir a la desestabilización de narrativas eurocéntricas en el espacio escolar.

**Palabras clave:** colonialidad; educación descolonizada; estudios poscoloniales.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os estudos decoloniais têm tensionado de forma significativa o campo das ciências humanas, ao evidenciar como a colonialidade do poder, do saber e do ser estrutura hierarquias sociais, culturais e epistemológicas persistentes (Quijano, 2005; Mignolo, 2008; Maldonado-Torres, 202). Ao problematizar a hegemonia monocultural e monorracial do conhecimento, tais perspectivas denunciam a permanência de matrizes eurocêntricas na produção científica e nas instituições educacionais, que historicamente contribuíram para a marginalização de saberes indígenas, africanos e populares (Oliveira; Candau, 2010).

No âmbito escolar, essa herança manifesta-se na organização curricular e na fragmentação disciplinar que naturaliza narrativas universalizantes e silencia epistemologias plurais. Áreas como História, Geografia, Sociologia e Filosofia foram consolidadas sob referenciais modernos europeus, frequentemente desconsiderando experiências históricas situadas no Sul global. Portanto, a descolonização do ensino das humanidades, nesse contexto, não implica apenas a inclusão de novos conteúdos, mas a reorganização das formas de produzir, selecionar e legitimar o conhecimento escolar.

Partindo desse horizonte teórico, o presente artigo propõe cinco sequências didáticas para o ensino das ciências humanas orientadas por uma perspectiva decolonial e estruturadas a partir de uma concepção epistemológica de interdisciplinaridade. As

propostas não se limitam à articulação temática entre disciplinas, mas organizam-se por eixos-problema que atravessam simultaneamente diferentes campos das humanidades, deslocando o foco do conteúdo disciplinar isolado para a análise de fenômenos histórico-sociais complexos.

Embora as pesquisas decoloniais apontem para um horizonte transdisciplinar de ruptura com a matriz disciplinar moderna (Maldonado-Torres, 2015; Mignolo; Walsh, 2018), este estudo opera, no plano metodológico, com uma interdisciplinaridade de caráter epistemológico. Essa escolha se justifica por ser uma estratégia pedagógica situada, que reconhece os limites institucionais da escola básica e do currículo oficial. Dessa maneira, a interdisciplinaridade é mobilizada como forma de tensionar a fragmentação disciplinar desde o interior do próprio currículo, reorganizando os objetos de estudo a partir de eixos-problema que atravessam simultaneamente diferentes campos das ciências humanas, sem perder de vista o horizonte transdisciplinar que orienta a crítica decolonial ao conhecimento moderno.

Esta pesquisa articula contribuições dos estudos decoloniais e o debate curricular contemporâneo, dialogando criticamente com documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), problematizando seus limites e possibilidades no contexto da educação básica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-bibliográfica, com caráter propositivo. O estudo desenvolve uma proposta metodológico-pedagógica fundamentada na perspectiva decolonial e na compreensão da interdisciplinaridade como reorganização epistemológica do conhecimento. O objetivo não é relatar aplicação empírica já realizada, mas oferecer um dispositivo metodológico capaz de subsidiar práticas docentes comprometidas com a desestabilização de narrativas eurocêtricas no espaço escolar.

Portanto, a interdisciplinaridade é mobilizada como princípio organizador da proposta pedagógica, integrando reflexão histórica, geográfica, filosófica e sociológica na compreensão das dinâmicas de poder que estruturam a sociedade brasileira. Assim, a colonialidade do saber constitui o eixo central da análise, a decolonialidade opera como princípio orientador e a interdisciplinaridade de caráter epistemológico organiza o percurso metodológico que fundamenta as sequências didáticas apresentadas ao longo do artigo.

## **COLONIALIDADE, DECOLONIALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS**

Para compreender a importância de uma educação descolonizada e interdisciplinar, é fundamental analisar os conceitos-chave, como o de colonialidade e decolonialidade, bem como suas implicações para o ensino das ciências humanas. A noção de colonialidade do poder, formulada por Aníbal Quijano (2005) refere-se a persistência das estruturas de dominação que emergiram durante o colonialismo e persistiram mesmo após os processos de independência política. Segundo o autor, tais estruturas, organizam o mundo moderno-colonial a partir de uma hierarquia racializada, na qual a ideia de raça, enquanto construção social e epistêmica, ocupa papel central na ordenação das relações sociais, políticas e econômicas.

Por conseguinte, a independência das sociedades colonizadas não significou a superação dessas formas de dominação, mas sua reconfiguração no interior do capitalismo global. A colonialidade do poder manifesta-se, assim, na manutenção de classificações sociais racializadas que historicamente subalternizam populações indígenas, negras e mestiças, ao mesmo tempo em que impõem o eurocentrismo como matriz epistemológica hegemônica (Quijano, 2005). Dessa maneira, a colonialidade transcende a dominação política e se perpetua nos campos do saber e do ser.

O aprofundamento desse debate levou ao desenvolvimento das noções de colonialidade do saber e colonialidade do ser. Walter Mignolo (2003) analisa a colonialidade do saber como a imposição do conhecimento europeu como único modelo legítimo de produção de verdade, resultando na marginalização de epistemologias indígenas, africanas e outras formas de saber não ocidentais. Essa lógica eurocêntrica se traduz no que Boaventura de Sousa Santos (2010) denominou de "epistemicídio", isto é, a destruição sistemática de formas de conhecimento não alinhadas à tradição ocidental, reforçando um racismo epistêmico.

Nelson Maldonado-Torres (2022) complementa essa discussão ao propor a colonialidade do ser, que se refere aos impactos subjetivos e existenciais da colonização nos indivíduos subalternizados. Esse processo de desumanização dos povos colonizados se manifesta na negação de sua plena existência e agência, criando subjetividades marcadas pela opressão e pela violência simbólica. Como destaca Maldonado-Torres (2007), a colonialidade não apenas organiza relações de poder e saber, mas também afeta diretamente as subjetividades, perpetuando a desvalorização e a negação da humanidade dos colonizados.

Como já mencionado, a colonialidade ultrapassa o colonialismo enquanto evento histórico, operando como matriz persistente de hierarquização racial, epistêmica e

econômica. A decolonialidade surge como uma resposta crítica e transformadora à colonialidade. Oliveira e Candau (2010) argumentam que a decolonialidade não se limita à superação dos legados coloniais, mas propõe a reconstrução radical das formas de ser, saber e poder. Para Mignolo (2008), a opção descolonial é epistêmica, significando um rompimento com os fundamentos ocidentais de produção do conhecimento e um aprendizado crítico que envolve o ato de desaprender os paradigmas eurocêntricos.

A ecologia de saberes, proposta por Boaventura de Sousa Santos (2010), constitui um dos principais caminhos para a descolonização do conhecimento. Conforme Santos (2010), essa abordagem visa superar a monocultura do saber ocidental, promovendo diálogos entre diferentes formas de conhecimento e reconhecendo a validade dos saberes tradicionais, indígenas, africanos e populares. De fato, essa perspectiva é essencial para a construção de uma globalização contra-hegemônica, que resista à dominação colonial e imperial.

Catherine Walsh (2012) reforça a necessidade de uma interculturalidade crítica, que transcenda a mera coexistência de culturas e se torne um instrumento de ruptura com a matriz colonial. Para a autora, a interculturalidade crítica permite transgredir e desmontar as estruturas coloniais ainda vigentes, promovendo novas formas de existência, conhecimento e poder que se afastem da lógica capitalista e eurocêntrica. A produção do conhecimento, historicamente vinculada à matriz eurocêntrica, deve ser ressignificada a partir de epistemologias plurais que valorizem os saberes subalternizados.

No contexto brasileiro contemporâneo, a decolonialidade tem sido tensionada e reconfigurada por intelectuais que articulam raça, educação e política curricular de maneira situada, enfatizando a centralidade das desigualdades raciais, do epistemicídio e da crítica às normativas curriculares hegemônicas. Autoras como Nilma Lino Gomes (2017), ao discutir educação antirracista e políticas públicas, destacam que a transformação curricular não ocorre exclusivamente pela inclusão de conteúdos, mas pela reorganização das relações de poder que estruturam a escola. Para Gomes(2017), a descolonização do currículo exige enfrentar o racismo estrutural inscrito nas práticas pedagógicas e nas hierarquias de saber.

Em complemento, Luiz Rufino (2019), ao propor a pedagogia das encruzilhadas, desloca a decolonialidade do plano puramente epistemológico para uma dimensão ética e política situada na experiência afro-diaspórica. Sua perspectiva indica que a ruptura

com o eurocentrismo não se limita à substituição de autores, mas implica reorganizar o modo como o conhecimento é produzido, narrado e experienciado no espaço escolar.

A superação da colonialidade requer, portanto, um compromisso com a transformação radical das formas de saber, ser e poder, rompendo com os legados coloniais que ainda estruturam as sociedades atuais. Dessa maneira, adota-se a perspectiva decolonial como chave analítica para pensar o currículo, compreendendo-o como espaço de disputa epistemológica e política. Trata-se de um campo atravessado por disputas curriculares, raciais e institucionais, que frequentemente dificultam o reconhecimento e a valorização de outras epistemologias capazes de contribuir para a construção de um mundo equitativo.

A relação entre a perspectiva decolonial e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exige problematização. Embora a BNCC se apresente como um documento orientador que valoriza abordagens integradas e contextualizadas, parte significativa da literatura crítica aponta que sua formulação está ancorada em uma racionalidade tecnocrática (Andrade, 2024) e em uma lógica de competências alinhada às demandas do mercado de trabalho (Osttermann; Santos, 2021). Logo, a padronização curricular pode operar como mecanismo de homogeneização epistêmica, limitando a emergência de projetos pedagógicos comprometidos com a ruptura da matriz moderno-colonial do saber.

Assim, as habilidades da BNCC mobilizadas nas sequências didáticas não são tomadas como fim em si mesmas, mas como estratégia institucional para legitimar, no interior do currículo oficial, práticas pedagógicas orientadas pela desobediência epistêmica e pela valorização de epistemologias plurais. Do mesmo modo que a decolonialidade, enquanto insurgência epistemológica e deslocamento radical das hierarquias de saber, não se harmoniza automaticamente com políticas curriculares oficiais.

Para que esse movimento decolonial se traduza em práticas educativas concretas, a interdisciplinaridade pode assumir papel central na construção do conhecimento. A partir de uma perspectiva decolonial, a abordagem interdisciplinar deve ir além das fronteiras disciplinares tradicionais, incorporando saberes marginalizados e epistemologias não hegemônicas. A educação intercultural, por exemplo, permite que questões étnico-raciais sejam discutidas com seriedade, que podem promover o reconhecimento e a valorização das culturas afrodescendentes e indígenas dentro de uma

proposta pedagógica comprometida com os Direitos Humanos e com o respeito à diversidade (Marinho; Correia; Miranda, 2021, p. 758).

A interdisciplinaridade implica a capacidade de interpretar objetos, fatos e situações por meio de “olhares” múltiplos (Birkner; Barbosa, 2022, p. 241). Segundo Leis (2005), ela funciona como um ponto de cruzamento entre práticas disciplinares e interdisciplinares, permitindo equilíbrio entre análise fragmentada e síntese articuladora (Jantsch; Bianchetti, 2002). De forma semelhante, autores como Lenoir e Hasni (2004) destacam que a interdisciplinaridade envolve a interação entre lógicas racionais, instrumentais e subjetivas, ultrapassando o trabalho em equipe e alcançando uma reflexão crítica individual e coletiva (Klein, 1990). Essa dimensão reflexiva é especialmente relevante para a decolonialidade, pois desafia a hegemonia de epistemologias únicas e abre espaço para modos diversos de conhecer.

Dentro desse movimento, a transdisciplinaridade surge como um desdobramento fundamental, permitindo reconstruir as disciplinas a partir de lógicas mais amplas e críticas que considerem os impactos do colonialismo sobre a produção do conhecimento (Maldonado-Torres, 2016, p. 93). Frantz Fanon (2009) reforça essa necessidade ao defender a descolonização das ciências humanas, denunciando as formas de desumanização impostas pela modernidade colonial (Maldonado-Torres, 2015). Para Fanon, a superação da “linha ontológica moderno-colonial” só é possível com a reestruturação do pensamento e das práticas acadêmicas, incorporando epistemologias subalternas e experiências históricas de resistência (Maldonado-Torres, 2016, p. 94).

Neste sentido, a interdisciplinaridade não é compreendida como simples justaposição de conteúdos disciplinares, mas como reorganização epistemológica do processo de construção do conhecimento. A interdisciplinaridade decolonial aqui defendida implica romper com a compartimentalização moderna do saber, que separa História, Geografia, Sociologia e Filosofia em áreas rigidamente separadas. Ao reorganizar o objeto de estudo a partir de eixos-problema, como colonialidade, resistência, território e identidade, desloca-se o foco do “conteúdo disciplinar” para o fenômeno histórico-social complexo.

Nesse movimento, as disciplinas deixam de operar como compartimentos autônomos e passam a atuar como lentes analíticas simultâneas e interdependentes. O diálogo entre áreas das Ciências Humanas permite evidenciar contradições que uma disciplina isolada não alcançaria, como as tensões entre universalismo iluminista e escravidão atlântica, ou entre territorialidade colonial e racialização da modernidade.



Dessa maneira, a interdisciplinaridade não aparece como complemento ao final das atividades, mas como princípio organizador do percurso pedagógico, orientando a formulação das perguntas problematizadoras, a seleção das fontes e os dispositivos de mediação didática.

Em outras palavras, a integração não é meramente metodológica, mas política e epistêmica: ao cruzar categorias históricas, geográficas, filosóficas e sociológicas na análise de um mesmo fenômeno, desestabiliza-se a narrativa eurocêntrica que tende a hierarquizar saberes e a isolar dimensões da experiência social. Assim, ao considerarmos a implementação de sequências didáticas que promovam uma educação descolonizada e pautada na interdisciplinaridade, torna-se fundamental valorizar experiências pedagógicas que rompam com o eurocentrismo e fortaleçam a diversidade epistêmica.

É nessa inflexão, do debate teórico para a reorganização prática do ensino, que se inscreve a proposta das sequências didáticas apresentadas a seguir.

## SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS

As perspectivas decoloniais têm contribuído para a ampliação do reconhecimento de epistemologias historicamente marginalizadas, incorporando conhecimentos indígenas, africanos e afro-brasileiros no contexto escolar. Dessa maneira, quando integrada a uma perspectiva decolonial, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como uma ferramenta crítica para o enfrentamento das hierarquias epistêmicas, na medida em que possibilita saberes historicamente marginalizados e os conhecimentos escolares, rompendo barreiras disciplinares rígidas e ampliando as leituras plurais acerca sobre os fundamentos da sociedade.

Neste trabalho, a interdisciplinaridade não é compreendida como a justaposição de conteúdos disciplinares, mas como um movimento de leitura cruzada dos fenômenos históricos, no qual diferentes campos das ciências humanas operam conjuntamente na problematização de processos de poder, silenciamento e produção de narrativas. Assim, História, Geografia, Sociologia e Filosofia não aparecem como blocos estanques, mas como perspectivas analíticas mobilizadas de forma integrada, de acordo com as questões colocadas por cada eixo temático.

Nesse sentido, a construção das sequências didáticas seguiu quatro etapas principais:

(a) mapeamento conceitual, a partir de autores-chave dos estudos decoloniais, identificando categorias pertinentes ao ensino crítico das ciências humanas;

(b) análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), selecionando habilidades e competências que dialogam com práticas interdisciplinares e com a valorização de saberes plurais;

(c) seleção e organização temática, definindo conteúdos relevantes para uma abordagem decolonial nas disciplinas de História, Sociologia, Filosofia e Geografia;

(d) produção dos quadros estruturados, nos quais cada sequência didática foi sistematizada com objetivos, conteúdos, metodologias, atividades e critérios de avaliação.

Inspirou-se ainda na ecologia de saberes (Santos, 2010) e na interculturalidade crítica (Walsh, 2009), entendendo que a elaboração de sequências didáticas não é apenas um exercício técnico, mas um ato político-pedagógico de reconstrução curricular. Dessa forma, a seleção das cinco sequências didáticas não ocorreu de forma arbitrária, mas resultou da articulação entre o mapeamento conceitual desenvolvido ao longo da pesquisa e a experiência docente do pesquisador no ensino de História. Nesse processo, as categorias de colonialidade do poder, do saber e do ser mostraram-se particularmente evidentes em determinados processos históricos marcados por silenciamentos, racialização e disputas territoriais. As cinco sequências didáticas têm como foco os temas:

- Revolução Haitiana: o impacto da primeira revolta de escravos bem-sucedida na história sobre a luta contra o colonialismo.
- Revoltas negras no Brasil: as manifestações de resistência à escravidão e ao racismo estrutural na nação.
- Saberes indígenas: a sabedoria tradicional dos povos nativos e sua conexão com a sustentabilidade e o meio ambiente.
- A invisibilidade, resistência e busca de direitos por mulheres negras e indígenas no contexto da Ditadura Civil-Militar.
- O papel da cultura africana e indígena na construção da identidade brasileira.

O conteúdo relativo à Revolução Haitiana foi escolhido por evidenciar as contradições do universalismo moderno; as revoltas negras no Brasil, por explicitarem a resistência ao regime escravista e suas permanências no racismo estrutural; os saberes indígenas, por tensionarem a hierarquização epistêmica produzida pela modernidade colonial; a atuação de mulheres negras e indígenas na ditadura, por evidenciar a

intersecção entre raça, gênero e autoritarismo; e, por fim, a construção da identidade afro-indígena, por permitir analisar as disputas simbólicas na formação da narrativa nacional.

Cada sequência didática materializa um eixo específico da colonialidade, ao mesmo tempo em que possibilita a operacionalização da interdisciplinaridade decolonial proposta, corroborando como fenômenos históricos distintos compartilham estruturas de poder e silenciamento comuns. Assim, a esta pesquisa articula reflexão filosófica, análise teórica e produção prática, integrando diferentes campos das ciências humanas para fomentar processos educativos capazes de desafiar a colonialidade e promover epistemologias plurais.

Ainda que o presente estudo não apresente aplicação empírica das sequências propostas, sua fundamentação dialoga com experiências e pesquisas no campo do Ensino, Humanidades e Educação que apontam a potência de abordagens investigativas, interdisciplinares e orientadas pela educação antirracista e intercultural (Fonseca; Portocarrero, 2025; Tamborrielo; Santos, 2025; Silva, Richartz, 2026).

Estudos sobre práticas curriculares decoloniais no contexto brasileiro têm indicado que a problematização de narrativas hegemônicas, a análise crítica de fontes e a articulação entre território, memória e identidade favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico, além de ampliar o reconhecimento de sujeitos historicamente marginalizados no currículo escolar (Santos; Cardeal, 2021; Souza et al., 2025; Nery, 2025).

As sequências didáticas propostas alinham-se a esses campos de debate, buscando sistematizar, em formato didático estruturado, princípios já discutidos na literatura especializada sobre educação das relações étnico-raciais e ensino crítico das humanidades, em um formato crítico estruturado. À vista disso, as sequências didáticas foram elaboradas para que professores da educação básica possam trabalhar a partir de uma perspectiva decolonial, estimulando o questionamento, o debate, a participação discente e a análise crítica de fontes, com o uso de múltiplas linguagens pedagógicas. Importante mencionar que essas estratégias metodológicas não são empregadas de forma neutra, mas orientadas por uma leitura contra-hegemônica das fontes, pela análise dos silenciamentos históricos e pelo confronto entre narrativas oficiais e saberes subalternizados.

Cabe destacar que as sequências didáticas abordam e respondem às competências gerais da BNCC (Brasil, 2018), que incluem o estímulo ao senso crítico, o respeito à



diversidade, a valorização de práticas socioculturais divergentes e a construção de uma cidadania ativa e participativa. Por essa razão, portanto, o objetivo deste artigo não é apenas fornecer estratégias didáticas, mas também fortalecer e reafirmar o ensino de temas fundamentais na construção de uma educação plural e democrática, conduzindo a ações de justiça social na sala de aula.

Quadro 1. Sequência didática Revolução Haitiana

Item	Descrição
1. Tema	A Revolução Haitiana e sua importância na luta contra a escravidão e o colonialismo.
2. Ano ou turma	Ensino Médio (2º ou 3º ano)
3. Perguntas problematizadoras	- Por que a Revolução Haitiana é pouco abordada nos livros didáticos? - Quais os impactos da Revolução Haitiana na luta contra o colonialismo e a escravidão? - Como essa revolução se relaciona com outros processos de independência nas Américas?
4. Objetivo geral	Compreender a Revolução Haitiana como um dos processos mais importantes de resistência e independência na história mundial, analisando seu impacto no contexto do colonialismo e do racismo estrutural.
5. Eixo-problema estruturante	Universalismo, escravidão e exclusão: as contradições da modernidade colonial. A Revolução Haitiana é analisada como fenômeno histórico-social complexo que articula: <ul style="list-style-type: none"><li>• A economia atlântica e a territorialidade colonial (Geografia);</li><li>• A construção racial da modernidade e as hierarquias de poder (Sociologia);</li><li>• As contradições do Iluminismo e da ideia de universalidade (Filosofia);</li><li>• Os processos revolucionários e as lutas por emancipação nas Américas (História).</li></ul>
6. Habilidades da BNCC	(HEM13CHS101) Analisar processos históricos, culturais, ambientais, políticos, econômicos e sociais, identificando permanências, rupturas e transformações, para compreender as dinâmicas das sociedades no tempo e no espaço. (EM13CHS103) Analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção. (EM13CHS301) Identificar e analisar as relações de poder e os conflitos entre diferentes grupos sociais, étnicos e culturais, considerando os processos de resistência e as lutas por direitos e cidadania.
7. Preparação (momento)	Leitura prévia de trechos do livro <i>Os Jacobinos Negros</i> , de Cyril Lionel Robert James e outros materiais didáticos sobre o tema.
8. Metodologia	<u>1º Movimento – Identificação da narrativa hegemônica</u> Análise de trechos de livros didáticos que destacam a Revolução Francesa, problematizando a ausência ou marginalização da



	<p>Revolução Haitiana. Os estudantes identificam quais sujeitos históricos aparecem e quais são silenciados.</p> <p><u>2º Movimento – Análise cruzada de fontes</u> Trabalho simultâneo com diferentes tipos de documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Mapas da economia atlântica e rotas do tráfico (Geografia);</li><li>• Trechos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (Filosofia);</li><li>• Cartas de Toussaint Louverture (História);</li><li>• Dados demográficos e registros coloniais sobre escravização (Sociologia histórica).</li></ul> <p>O objetivo é confrontar o discurso universalista europeu com a realidade colonial escravista.</p> <p><u>3º Movimento – Cartografia da colonialidade</u> Os estudantes elaboram um mapa conceitual identificando:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Permanências da lógica colonial,</li><li>• Contradições entre universalismo e escravidão,</li><li>• Processos de resistência negra.</li></ul> <p><u>4º Movimento – Reconstrução narrativa contra-hegemônica</u> Produção de nova narrativa histórica da Revolução Haitiana a partir da perspectiva dos sujeitos escravizados, evidenciando o silenciamento historiográfico e suas implicações contemporâneas.</p>
9. Atividades	<ul style="list-style-type: none"><li>- Análise de textos e documentos históricos.</li><li>- Debate sobre o silenciamento da Revolução Haitiana e suas razões.</li><li>- Produção de um ensaio ou podcast sobre a relevância da Revolução Haitiana atualmente.</li></ul>
10. Recursos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Textos históricos e artigos acadêmicos.</li><li>- Vídeos documentários sobre a Revolução Haitiana.</li><li>- Mapas da colônia de Saint-Domingue e ilustrações da revolução.</li></ul>
11. Avaliação da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"><li>- Participação nas discussões e debates.</li><li>- Qualidade da análise dos textos e fontes.</li><li>- Produção de um texto reflexivo ou outro material (podcast, linha do tempo digital etc.) sobre o tema.</li></ul>
12. Indicações bibliográficas	<ul style="list-style-type: none"><li>- JAMES, Cyril Lionel Robert. Os jacobinos negros: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos. Boitempo, 2000.</li><li>- DUBOIS, Laurent. Os vingadores do Novo Mundo: a história da Revolução Haitiana. Niterói: Eduff, 2022.</li><li>- REIS, João José. A greve negra de 1857 na Bahia. Revista Usp, n. 18, p. 6-29, 1993.</li></ul>
13. Integração interdisciplinar	<p>A compreensão da Revolução Haitiana como evento estruturante da modernidade exige análise simultânea das dimensões histórica, geográfica, filosófica e sociológica. O cruzamento entre universalismo iluminista (Filosofia), economia atlântica e territorialidade colonial (Geografia), construção racial da modernidade (Sociologia), processos revolucionários e resistência negra (História), permite evidenciar contradições que uma abordagem disciplinar isolada não alcançaria, especialmente no que se refere à exclusão racial no interior do projeto moderno europeu.</p>

Fonte: Elaboração pelo autor (2025).

Quadro 2. Sequência didática revoltas negras no Brasil



Item	Descrição
1. Tema	Revoltas negras no Brasil: resistência à escravidão e luta pela liberdade.
2. Ano ou turma	Ensino Médio (1º, 2º ou 3º ano)
3. Perguntas problematizadoras	- Como as populações negras resistiram à escravidão no Brasil? - Por que algumas revoltas negras são mais lembradas do que outras? - Qual a relação entre essas revoltas e a luta pelos direitos da população negra no Brasil contemporâneo?
4. Objetivo geral	Compreender as revoltas negras como formas de resistência ao sistema escravista, analisando seu impacto histórico e sua importância para a luta antirracista na atualidade.
5. Eixo-problema estruturante	Resistência negra, territorialidade e silenciamento: a construção histórica do racismo estrutural no Brasil. As revoltas negras são analisadas como fenômenos histórico-sociais complexos que articulam: <ul style="list-style-type: none"><li>• A organização territorial dos quilombos e dos espaços urbanos de resistência (Geografia);</li><li>• As formas coletivas de insurgência e os conflitos com o Estado escravista (História);</li><li>• A racialização das relações sociais e a produção do racismo estrutural (Sociologia);</li></ul>
6. Habilidades da BNCC	(EM13CHS502) Analisar as diferentes formas de desigualdade social, econômica, cultural e política, identificando os mecanismos de exclusão e inclusão social. (EM13CHS303) Analisar a produção do espaço geográfico, considerando as dinâmicas naturais, sociais, políticas e econômicas, e os conflitos territoriais. (EM13LGG302) Analisar criticamente textos literários, identificando suas relações com o contexto histórico, social, político e cultural, e reconhecendo neles diferentes formas de expressão e representação." (EM13LGG501) Compreender e analisar criticamente as diferentes manifestações artísticas e culturais, considerando suas relações com o contexto histórico e social.
7. Preparação (momento)	Leitura prévia de textos sobre as principais revoltas negras e análise de imagens ou mapas sobre quilombos.
8. Metodologia	<u>1º Movimento – Identificação do apagamento historiográfico</u> Análise comparativa entre capítulos de livros didáticos e registros históricos sobre revoltas negras. Os estudantes identificam quais revoltas aparecem, quais são marginalizadas e como são narradas.  <u>2º Movimento – Análise integrada de fontes e territórios</u> Trabalho simultâneo com: <ul style="list-style-type: none"><li>• Mapas históricos de quilombos e revoltas urbanas (Geografia);</li><li>• Jornais da época e documentos judiciais (História);</li><li>• Trechos de autores como Abdias do Nascimento sobre racismo estrutural (Sociologia);</li><li>• Produções literárias ou musicais que representem resistência negra (Linguagens).</li></ul> O objetivo é compreender como território, raça, poder e memória se articulam na produção histórica da desigualdade.  <u>3º Movimento – Cartografia das permanências</u> Os estudantes elaboram um quadro analítico identificando permanências entre o período escravista e o racismo estrutural



	contemporâneo, relacionando revoltas históricas às lutas atuais por direitos.  <u>4º Movimento – Reconstrução contra-hegemônica</u> Produção de narrativa histórica alternativa que reposicione as revoltas negras como centrais na formação da sociedade brasileira, evidenciando sua dimensão política e emancipatória.
9. Atividades	- Análise de documentos históricos sobre as revoltas. - Debate sobre como o racismo estrutural influencia o silenciamento dessas revoltas. - Produção de um jornal mural sobre a importância das revoltas negras na construção da identidade afro-brasileira.
10. Recursos	- Textos históricos, jornais da época, artigos científicos. - Vídeos sobre resistência negra no Brasil. - Mapas sobre a localização das revoltas e quilombos.
11. Avaliação da aprendizagem	- Participação no debate e análise de fontes. - Produção de materiais (podcast, cartazes, textos). - Reflexão escrita sobre a relação entre revoltas negras e o racismo no Brasil atual.
12. Indicações bibliográficas	- GOMES, Flávio dos Santos. História de quilombolas: mocambos e comunidades de senzala. Século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. - REIS, João José. Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835. (No Title), 2003. - NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Editora Perspectiva SA, 2016.
13. Integração interdisciplinar	A análise das revoltas negras exige articulação simultânea entre território, poder, raça e cultura. O cruzamento entre a organização espacial dos quilombos e revoltas urbanas (Geografia), processos de repressão e resistência no Brasil escravista (História), construção social do racismo estrutural (Sociologia), permite compreender que o silenciamento dessas revoltas não é apenas historiográfico, mas estrutural. Tal integração evidencia como a fragmentação disciplinar pode obscurecer a relação entre escravidão, território e desigualdade racial contemporânea.

Fonte: Elaboração pelo autor(2025).

Quadro 3. Sequência didática sobre saberes indígenas

Item	Descrição
1. Tema	Saberes Indígenas: conhecimentos tradicionais, tecnologias ancestrais e a descolonização do saber.
2. Ano ou turma	Ensino Fundamental II (8º ou 9º ano) e Ensino Médio
3. Perguntas problematizadoras	- De que forma a ciência ocidental pode dialogar com os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas? - Por que os saberes indígenas foram historicamente desvalorizados? - Como podemos reconhecer e valorizar a cultura indígena na sociedade contemporânea?
4. Objetivo geral	Compreender a importância dos saberes indígenas e sua contribuição para a construção do conhecimento, analisando sua relação com a ciência, a sustentabilidade e a luta pela valorização das culturas indígenas.



5. Eixo-problema estruturante	<p>Colonialidade do saber e epistemologias indígenas: território, memória e produção de conhecimento. Os saberes indígenas são analisados como sistemas epistemológicos próprios, articulando:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• A relação entre território, identidade e organização social (Geografia);</li><li>• Os processos históricos de colonização e silenciamento cultural (História);</li><li>• A construção social da hierarquização dos saberes e o epistemicídio (Sociologia);</li><li>• As concepções indígenas de mundo, tempo e coletividade (Filosofia intercultural).</li></ul>
6. Habilidades da BNCC	<p>(EM13CHS101) Analisar processos históricos, culturais, ambientais, políticos, econômicos e sociais, identificando permanências, rupturas e transformações, para compreender as dinâmicas das sociedades no tempo e no espaço.</p> <p>(EM13CHS303) Analisar a produção do espaço geográfico, considerando as dinâmicas naturais, sociais, políticas e econômicas, e os conflitos territoriais.</p> <p>(EM13CHS502) Analisar as diferentes formas de desigualdade social, econômica, cultural e política, identificando os mecanismos de exclusão e inclusão social.</p> <p>(EM13LGG501) Compreender e analisar criticamente as diferentes manifestações artísticas e culturais, considerando suas relações com o contexto histórico e social.</p>
7. Preparação (momento)	<p>- Leitura de trechos de autores indígenas sobre conhecimentos tradicionais.</p> <p>- Análise de imagens e vídeos sobre tecnologias indígenas.</p>
8. Metodologia	<p><u>1º Movimento – Identificação da hierarquização dos saberes</u> Análise de trechos de livros didáticos e discursos históricos que classificam os conhecimentos indígenas como “tradicionais” ou “primitivos”, problematizando os critérios de legitimidade do saber na modernidade.</p> <p><u>2º Movimento – Análise integrada de fontes indígenas e coloniais</u> Trabalho simultâneo com:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Relatos históricos sobre o processo de colonização (História);</li><li>• Mapas territoriais e conflitos contemporâneos envolvendo terras indígenas (Geografia);</li><li>• Textos de autores indígenas como Ailton Krenak e Daniel Munduruku (Sociologia e Filosofia intercultural);</li><li>• Registros culturais que expressam cosmovisões indígenas (Linguagens).</li></ul> <p>O objetivo é confrontar a lógica eurocêntrica de produção do conhecimento com epistemologias indígenas situadas.</p> <p><u>3º Movimento – Cartografia do epistemicídio</u> Os estudantes elaboram um esquema analítico identificando:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Formas históricas de silenciamento;</li><li>• Estratégias de resistência cultural;</li><li>• Permanências da colonialidade do saber.</li></ul> <p><u>4º Movimento – Reconstrução epistemológica</u> Produção coletiva de uma síntese que reconheça os saberes indígenas</p>



	como sistemas legítimos de conhecimento, discutindo suas implicações para a organização curricular contemporânea.
9. Atividades	- Leitura e debate sobre textos de autores indígenas. - Análise de exemplos de tecnologias indígenas sustentáveis. - Produção de um mural informativo sobre diferentes contribuições indígenas para a sociedade. - Entrevista com um indígena (caso possível) ou análise de depoimentos indígenas em vídeos e textos.
10. Recursos	- Vídeos sobre saberes indígenas e sua importância. - Textos de autores indígenas como Ailton Krenak e Daniel Munduruku. - Imagens e mapas sobre as diferentes etnias indígenas no Brasil.
11. Avaliação da aprendizagem	- Participação nas discussões e atividades. - Análise crítica de textos e vídeos. - Produção de materiais (mural, apresentação, texto reflexivo).
12. Indicações bibliográficas	- KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo (Nova edição). Editora Companhia das letras, 2019. - MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012. - RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro. FrontLog, 1996.
13. Integração interdisciplinar	A compreensão dos saberes indígenas como sistemas epistemológicos exige articulação entre territorialidade e organização espacial das comunidades (Geografia), processos históricos de colonização e resistência (História), produção social da hierarquização dos saberes (Sociologia) e cosmovisões e concepções de mundo não eurocêntricas (Filosofia), permitem evidenciar que a desvalorização dos saberes indígenas não foi apenas cultural, mas estrutural, vinculada à constituição da modernidade colonial.

Fonte: Elaboração pelo autor(2025).

Quadro 4. O papel das mulheres negras e indígenas na Ditadura Civil-Militar

Item	Descrição
1. Tema	O papel das mulheres negras e indígenas na resistência e repressão durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil.
2. Ano ou turma	Ensino Médio (2º e 3º anos)
3. Perguntas problematizadoras	- Como a Ditadura Civil-Militar impactou as mulheres negras e indígenas? - Quais foram as formas de resistência dessas mulheres? - Por que suas histórias são pouco conhecidas na historiografia oficial? - Como as memórias dessas mulheres importantes para a luta por direitos na atualidade?
4. Objetivo geral	Compreender a atuação e os impactos da Ditadura Civil-Militar sobre as mulheres negras e indígenas, destacando suas formas de resistência e a necessidade de valorização de suas histórias.
5. Eixo-problema estruturante	Ditadura, interseccionalidade e silenciamento: raça, gênero e território na produção da memória histórica. A atuação de mulheres negras e indígenas na Ditadura Civil-Militar é analisada como fenômeno histórico-social que articula: <ul style="list-style-type: none"><li>• A repressão política e os mecanismos autoritários do Estado (História);</li><li>• A construção social das hierarquias de gênero e raça (Sociologia);</li></ul>



	<ul style="list-style-type: none"><li>• Os conflitos territoriais e a violência contra povos indígenas (Geografia);</li><li>• As disputas pela memória, narrativa e reconhecimento (Linguagens e estudos da memória).</li></ul>
6. Habilidades da BNCC	<p>(EM13CHS101) Analisar processos históricos, culturais, ambientais, políticos, econômicos e sociais, identificando permanências, rupturas e transformações, para compreender as dinâmicas das sociedades no tempo e no espaço.</p> <p>(EM13CHS502) Analisar as diferentes formas de desigualdade social, econômica, cultural e política, identificando os mecanismos de exclusão e inclusão social."</p> <p>(EM13LGG302) Analisar criticamente textos literários, identificando suas relações com o contexto histórico, social, político e cultural, e reconhecendo neles diferentes formas de expressão e representação.</p> <p>(EM13LGG501) Compreender e analisar criticamente as diferentes manifestações artísticas e culturais, considerando suas relações com o contexto histórico e social.</p> <p>(EM13CHS401) Analisar criticamente as diferentes formas de organização política, social e econômica, identificando os processos de exclusão e inclusão social, bem como as lutas por direitos e cidadania.</p>
7. Preparação (momento)	<p>- Leitura de trechos de biografias ou depoimentos de mulheres negras e indígenas que resistiram à ditadura.</p> <p>- Exibição de vídeos/documentários sobre o tema.</p>
8. Metodologia	<p><u>1º Movimento – Identificação da narrativa dominante</u> Análise de livros didáticos ou sínteses históricas sobre a Ditadura Civil-Militar, identificando como a participação feminina, negra e indígena é representada ou omitida.</p> <p><u>2º Movimento – Análise integrada de fontes históricas e territoriais</u> Trabalho simultâneo com:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Relatórios da Comissão Nacional da Verdade (História);</li><li>• Mapas e registros de conflitos em terras indígenas durante o regime (Geografia);</li><li>• Depoimentos e biografias de mulheres negras e indígenas perseguidas (Sociologia histórica);</li><li>• Produções culturais e literárias que abordem memória e resistência (Linguagens).</li></ul> <p>O objetivo é compreender como raça, gênero e território se articulam na experiência autoritária.</p> <p><u>3º Movimento – Análise interseccional das estruturas de poder</u> Os estudantes elaboram um esquema analítico identificando como racismo, machismo e autoritarismo operaram conjuntamente durante o regime.</p> <p><u>4º Movimento – Reconstrução da memória histórica</u> Produção de narrativa histórica alternativa que evidencie o protagonismo de mulheres negras e indígenas na resistência, problematizando os processos de invisibilização.</p>
9. Atividades	<p>- Análise de documentos históricos sobre a repressão a mulheres negras e indígenas.</p> <p>- Elaboração de uma linha do tempo sobre a participação feminina na luta contra a ditadura.</p> <p>- Roda de conversa sobre memória e justiça para as vítimas da ditadura.</p>



	- Criação de um pequeno documentário com relatos e análises sobre o tema.
10. Recursos	- Documentários e vídeos sobre mulheres na ditadura. - Textos e biografias de mulheres negras e indígenas que resistiram. - Imagens e trechos de jornais da época.
11. Avaliação da aprendizagem	- Participação nas discussões e atividades. - Capacidade de análise crítica dos materiais artesanais. - Produção de materiais reflexivos e argumentativos sobre o tema.
12. Indicações bibliográficas	- ULRICH, Claudete Beise. Mulheres e homens luteranos: leituras feministas e identificações com o feminismo em tempos de ditadura militar no Brasil (1964-1989). <i>História Oral</i> , v. 12, n. 1-2, 2009. - SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. <i>Revista Estudos Feministas</i> , v. 12, p. 35-50, 2004. - Documentos da Comissão da Verdade sobre perseguição de indígenas e negros na ditadura.
13. Integração interdisciplinar	A compreensão da atuação de mulheres negras e indígenas na Ditadura exige articulação simultânea entre estrutura repressiva do Estado autoritário (História), hierarquias raciais e de gênero (Sociologia), conflitos territoriais envolvendo povos indígenas (Geografia) e disputas pela memória e narrativa histórica (Linguagens), permite evidenciar que o silenciamento dessas mulheres não foi apenas ausência historiográfica, mas resultado de uma estrutura interseccional de poder que atravessou o regime e persiste nas disputas contemporâneas por reconhecimento.

Fonte: elaboração própria (2025).

### Quadro 5. Sequências didática sobre cultura africana e indígena na construção da identidade brasileira

Item	Descrição
1. Tema	Cultura africana e indígena na construção da Identidade Brasileira.
2. Ano ou turma	Ensino Fundamental II (8º e 9º anos) e Ensino Médio.
3. Perguntas problematizadoras	- De que forma as culturas africanas e indígenas influenciaram a identidade brasileira? - Por que essas influências foram historicamente invisibilizadas? - Como a cultura afro-indígena resiste e se manifesta atualmente? - De que maneira o estudo dessas culturas pode contribuir para uma educação descolonizadora?
4. Objetivo geral	Reconhecer e valorizar as contribuições das culturas africanas e indígenas na formação da identidade brasileira, problematizando sua marginalização e destacando sua importância na construção da sociedade.
5. Eixo-problema estruturante	Identidade nacional, colonialidade e resistência cultural: a formação afro-indígena do Brasil. A construção da identidade brasileira é analisada como processo histórico marcado por disputas simbólicas e políticas, articulando: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A formação histórica do Estado-nação e seus mitos fundadores (História);</li> <li>• A distribuição territorial de povos indígenas e comunidades quilombolas (Geografia);</li> <li>• A construção social da mestiçagem e do racismo estrutural (Sociologia);</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"><li>• As expressões linguísticas, artísticas e religiosas afro-indígenas como formas de resistência cultural (Linguagens).</li></ul>
6. Habilidades da BNCC	<p>(EM13CHS101) Analisar processos históricos, culturais, ambientais, políticos, econômicos e sociais, identificando permanências, rupturas e transformações, para compreender as dinâmicas das sociedades no tempo e no espaço.</p> <p>(EM13LGG302) Analisar a diversidade linguística do Brasil, reconhecendo a influência de línguas africanas e indígenas no português brasileiro.</p> <p>(EM13LGG501) Compreender e valorizar as manifestações artísticas e culturais afro-brasileiras e indígenas, reconhecendo sua contribuição para a identidade nacional.</p> <p>(EM13CHS303) Analisar a distribuição territorial das populações africanas e indígenas no Brasil e sua influência na formação cultural regional.</p> <p>(EM13CHS502) Analisar as lutas das populações negras e indígenas por reconhecimento, direitos e igualdade na sociedade brasileira.</p>
7. Preparação (momento)	<ul style="list-style-type: none"><li>- Exibição de vídeos/documentários sobre cultura afro-indígena.</li><li>- Pesquisa sobre palavras de origem africana e indígena no português brasileiro.</li></ul>
8. Metodologia	<p><u>1º Movimento – Problematização da narrativa nacional</u> Análise de trechos de livros didáticos e discursos oficiais que apresentam a identidade brasileira como homogênea ou harmoniosa, identificando a invisibilização de conflitos raciais e culturais.</p> <p><u>2º Movimento – Análise integrada de território, cultura e poder</u> Trabalho simultâneo com:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Mapas da distribuição histórica de povos indígenas e rotas do tráfico atlântico (Geografia);</li><li>• Textos sobre a construção do mito da democracia racial (Sociologia);</li><li>• Documentos históricos sobre políticas de apagamento cultural (História);</li><li>• Produções artísticas, linguísticas e religiosas afro-indígenas como formas de resistência (Linguagens).</li></ul> <p>O objetivo é compreender como cultura, território e poder se articulam na construção da identidade nacional.</p> <p><u>3º Movimento – Cartografia das permanências coloniais</u> Os estudantes identificam permanências da colonialidade na cultura contemporânea, analisando práticas sociais, representações midiáticas e discursos institucionais.</p> <p><u>4º Movimento – Reconstrução crítica da identidade</u> Produção coletiva de uma síntese interpretativa que reconheça a identidade brasileira como processo histórico plural, marcado por conflitos, resistências e contribuições afro-indígenas estruturantes</p>
9. Atividades	<ul style="list-style-type: none"><li>- Pesquisa sobre festas, culinária e expressões artísticas afro-indígenas e sua presença no cotidiano.</li><li>- Construção de um glossário de palavras indígenas e africanas incorporadas ao português.</li><li>- Oficina de contato de histórias indígenas e africanas.</li></ul>
10. Recursos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Textos e vídeos sobre cultura afro-indígena.</li><li>- Músicas e obras de arte que expressam essa herança cultural.</li></ul>



	- Mapas e infográficos sobre a dispersão das culturas indígenas e africanas no Brasil.
11. Avaliação da aprendizagem	- Participação nas atividades e discussões. - Produção e apresentação dos materiais desenvolvidos. - Reflexões individuais ou em grupo sobre a valorização das culturas afro-indígenas.
12. Indicações bibliográficas	- CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. Selo Negro, 2015. - MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Autêntica Editora, 2019. - PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos orixás. Companhia das Letras, 2020. - Documentos do MEC sobre a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.
13. Integração interdisciplinar	A análise da identidade brasileira exige articulação entre formação histórica do Estado-nação e seus projetos de homogeneização cultural (História), territorialidade indígena e quilombola e sua relação com a construção regional (Geografia), produção social do racismo e da ideologia da mestiçagem (Sociologia) e expressões culturais afro-indígenas como resistência e afirmação identitária (Linguagens). Essa integração permite evidenciar que a identidade nacional não é resultado de harmonia cultural, mas de processos históricos de conflito, apagamento e resistência, desestabilizando narrativas eurocêntricas consolidadas.

Fonte: Elaboração pelo autor (2025).

As sequências didáticas apresentadas consideram sujeitos reais, imersos no processo histórico, que produzem conhecimento sob condições de trabalho diversas, frequentemente marcadas por um intenso processo de proletarização do trabalho docente (Oliveira; Eras, 2011, p. 118). Nesse contexto, a busca por uma reflexão intelectual mais aprofundada se torna ainda mais urgente. Como apontam Oliveira e Eras (2011, p. 118), as problemáticas derivadas dessa realidade tornam-se ainda mais evidentes quando abordadas de forma crítica.

A Revolução Haitiana, por exemplo, enquanto conteúdo didático requer uma abordagem renovada. O "negro" haitiano, segundo Maldonado-Torres (2016, p. 89), deve se desfazer de um presente que o exclui da humanidade, buscando um futuro descolonizado, ao contrário do moderno, que reclama um presente frente ao passado. O haitiano resiste, assim, ao presente colonizado com o objetivo de construir um futuro distinto, com uma identidade decolonial.

Quando discutimos as revoltas negras no Brasil, é imprescindível dar visibilidade aos protagonistas dos movimentos de resistência. João José Reis (1996, p. 21) afirma que "onde houve escravidão, houve resistência", e, portanto, é essencial trazer à tona essas histórias de resistência, ajudando a construir novos imaginários

sociais. Portanto, os quilombos representam uma rebeldia ambígua, enquanto as rebeliões escravas constituem a forma mais direta e inequívoca de resistência coletiva.

A sequência 3 e 5, que tratam dos saberes indígenas e africanos, representam uma tentativa de reparação histórica e de uma abordagem que busca interromper o epistemicídio desses povos. A ciência moderna, ao impor-se como único conhecimento válido, apagou e silenciou as formas de conhecimento indígenas e africanas. Como argumentam de Souza Morais e da Palma (2019, p. 8), a colonização europeia não foi apenas física, mas também cultural, política e epistemológica. Esses saberes foram desqualificados por não se adequarem à lógica eurocêntrica, que, pautada numa suposta racionalidade universal, relegou o que era diferente a uma posição inferior e irracional (Czelusniak, 2023, p. 151).

A sequência 4 aborda, precisamente, o silenciamento das mulheres em momentos históricos cruciais do Brasil. Michele Perrot (2006, p. 112) afirma que "as mulheres não são passivas nem submissas. Apesar da miséria, opressão e dominação, elas se afirmam por outras palavras e gestos". Na ditadura militar, muitas mulheres se opuseram bravamente ao regime, desafiando a repressão e participando de movimentos clandestinos e até armados (Da Silva Leão *et al.*, 2019, p. 47). Essas mulheres desempenharam um papel fundamental na luta contra a ditadura, e sua história precisa ser reconhecida e valorizada.

Vale destacar a contribuição da interdisciplinaridade entre cada uma das sequências específicas deste estudo, especificamente em relação ao aprofundamento da compreensão dos temas levantados. As sequências didáticas criadas podem promover o pensamento crítico, a análise de fontes históricas e culturais, e a participação ativa dos alunos através de debates, pesquisas e produção de conhecimento. Para esse propósito, metodologias como investigação, estudos de caso e projetos multidisciplinares podem potencializar a abordagem.

## **DISCUSSÃO E ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS**

As sequências didáticas propostas podem ser adaptadas ao ano escolar e ao perfil dos alunos em questão. As sequências aplicadas aos primeiros anos do Ensino Fundamental podem ser simplificadas por linguagem e profundidade, pois o foco está na criação das bases dos conceitos e na construção de uma base crítica. Os temas podem ser envolvidos de forma mais lúdica, enfatizando a conscientização e uma base de respeito mútuo pela diversidade, estimulando a curiosidade e a empatia dos alunos,

atividades como oficina de contação de histórias indígenas e africanas, círculos de discussão, imagens e vídeos curtos podem ser eficazes.

Uma reflexão em torno de informações sobre problemas históricos e culturais pode ser discutida de forma mais rigorosa durante os últimos anos do Ensino Fundamental. Nesse ponto, os alunos podem ser apresentados a fontes primárias e secundárias, textos acadêmicos adaptados, argumento/debate estruturado e pesquisa. As sequências podem englobar a análise de documentos históricos, leitura de obras literárias e debates mais elaborados propostos sobre temas como colonialismo, resistência, revoltas e movimentos sociais na sociedade brasileira.

Para turmas que têm menos familiaridade com os tópicos, elas podem ser introduzidas por meio de atividades de sensibilização, como filmes, músicas e visitas virtuais. Essas questões incômodas podem ser mais amplas, conectadas à realidade dos alunos, como *O que você sabe sobre a história do Brasil que não aprendeu na escola?* ou *O que é uma pessoa indígena e um africano no Brasil hoje?* Esse tipo de atividade ajuda os estudantes a formarem conexões emocionais com as questões discutidas.

Para turmas com mais conhecimento prévio, pode-se também trabalhar com textos mais densos, como artigos científicos e livros de historiadores, filósofos, sociólogos, jornalistas, literatos e afins. Pode-se utilizar também para promover produções mais desenvolvidas, como ensaios, debates estruturados, até projetos de pesquisa, que ampliem a autonomia intelectual dos alunos.

Em turmas mais dinâmicas e engajadas, atividades como debates, círculos de discussão, dramatizações ou a produção de conteúdos multimídia (vídeos, *podcasts*) podem ser mais exploradas. De fato, para parte dos alunos que têm dificuldade de participar ativamente, contudo, é necessário antecipar tarefas mais conjuntas ou grupos pequenos, serem produções escritas, leitura com leitura compartilhada ou trabalhos em dupla, o que pode ainda mais promover um espaço mais seguro e propício para a expressão de opinião.

No entanto, é fundamental entender que a implementação pode ser solicitada por razões como as limitações de um currículo formal que torna complicado encontrar tempo para abordar esses temas decoloniais, a questão do constante re-treinamento de professores com esses temas em uma base decolonial, recusas institucionais e questões políticas em torno da abertura de certas questões sensíveis. Em resumo, o objetivo principal é aprofundar o conhecimento histórico e cultural dos estudantes, a fim de fortalecer suas identidades e seu senso de pertencimento, o que é particularmente



relevante para alunos negros e indígenas, além de contribuir para a formação de uma sociedade mais diversa cultural e de forma epistêmica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo fornecer aos professores de educação ferramentas práticas básicas para uma educação descolonizada através de sequências didáticas. Isso visou estimular uma profunda reflexão social, política e educacional sobre como a colonialidade do poder, do conhecimento e do ser continua a moldar nossas relações sociais, políticas e educacionais. O eixo central da proposta de pesquisa encontra-se na centralidade da integração de diversas áreas do conhecimento que permite uma visão mais complexa e ampla da vida das comunidades que buscamos transformar. As sequências didáticas apresentadas não propõem à inclusão de novos conteúdos no currículo, mas sugerem uma reorganização do modo como o conhecimento é construído no ensino das ciências humanas. Ao estruturar o percurso pedagógico a partir de eixos-problema transversais, buscou-se superar a fragmentação disciplinar e evidenciar como a colonialidade do poder, do saber e do ser atravessa fenômenos históricos distintos.

O cruzamento entre as Ciências Humanas permitiu revelar contradições estruturais, como a exclusão racial no universalismo moderno, o silenciamento das revoltas negras, o epistemicídio indígena e a marginalização de mulheres negras e indígenas na memória da ditadura, que dificilmente seriam plenamente compreendidas a partir de uma abordagem disciplinar isolada. Reconhece-se que a proposta carece de aplicação empírica sistemática, o que constitui etapa futura da pesquisa. No entanto, ao oferecer um dispositivo metodológico estruturado, o estudo contribui para o debate sobre práticas curriculares capazes de tensionar a matriz moderno-colonial no interior da escola pública brasileira.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. Q. **BNCC por competências e Ensino de História: uma perspectiva crítica**. Editora Dialética, 2024.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, p. 89-117, 2013.



BIRKNER, W. M. K.; BARBOSA, A. C. A. BNCC, desenvolvimento e interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional**, v. 10, n. 2, p. 231-256, 2022.

CERICATO, I.; CERICATO, L. A formação de professores e as novas competências gerais propostas pela BNCC. **Revista Veras**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 137-149, 2018.

CZELUSNIAK, P. A. Colonialidade/modernidade e o epistemicídio dos povos indígenas no Paraná. In: WENCZENOVICZ, T. J. (org.). **Direitos humanos, interdisciplinaridade: diálogos e reflexões contemporâneas**. Joaçaba: Editora Unoesc, p. 151-178, 2023.

DA SILVA LEÃO, A. *et al.* Mulheres, Homossexuais, Indígenas e Negros na Ditadura Civil Militar: Uma Análise Sobre as Minorias no Regime Político. **Das Amazônias**, v. 2, n. 2, p. 45-58, 2019.

DE SOUZA MORAIS, J.; DA PALMA, R. Educação escolar indígena contra o epistemicídio. Perspectivas em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, v. 6, n. 11, p. 217-232, 2019.

FANON, Frantz. **Piel negra, máscaras blancas**. Madrid, Editorial Akal, 2009.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. Interdisciplinaridade. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, n. 6, p. 9-17, 2015.

FERNANDES, E. R. Algumas inflexões sobre o Brasil: Um experimento epistêmico radical desde Abya Yala. **REALIS-Revista de Estudos Antiutilitaristas e Pós-coloniais**, v.6, n. 2, p. 83-101, 2016.

FERREIRA, N. R. S. Currículo: espaço interdisciplinar de experiências formadoras do professor da escola de educação básica. Interdisciplinaridade. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, p. 11-22, 2010.

FONSECA, J. R.; PORTOCARRERO, P. **Estudos Culturais e Educação: Abordagens interdisciplinares na sociedade da diferença**. Campo Grande, Ed. UFMS, 2025.

LEIS, H. R. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**, v. 6, n. 73, p. 2-23, 2005.

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre a colonialidade do ser: contribuições para o desenvolvimento de um conceito**. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Sociedade e estado**, v. 31, p. 75-97, 2016.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008.



MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, Catherine. **On Decoloniality**: concepts, analytics, praxis. Duke University Press: Durham, 2018.

NERY, M. C. R. O campo educacional brasileiro—o universo das presenças ausentes: análise crítica do currículo prescritivo e a invisibilização dos sujeitos alunos em seus contextos situacionais. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 11, 2025.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, Nº 26, n.01, 2010, pp. 15-40.

OLIVEIRA, A.; ERAS, L. W. Por um ensino de sociologia descolonizado. **Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PósColoniais**, v. 1, n. 1, p. 116-126, 2011.

OSTERMANN, F.; SANTOS, F. R. V dos. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno brasileiro de ensino de física**. Florianópolis. Vol. 38, n. 3 (dez. 2021), p. 1381-1387, 2021.

PERROT, M. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

PIZA, S. O.; PANSARELLI, D. Sobre a descolonização do conhecimento: a invenção de outras epistemologias. **Estudos de Religião**, v. 26, n. 43, p. 25-35, 2012.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder**: eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: Clacso, 2005.

REIS, D. dos S. Saberes encruzilhados :(de) colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia. **Educar em Revista**, v. 36, p. e75102, 2020.

REIS, J. J. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista usp**, n. 28, p. 14-39, 1996.

SANTOS, B. S. de. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S. de; MENESES, M. P. (orgs.) (2010). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina**: Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, p. 13-35, 2005.



SANTOS, R. B.; CARDEAL, J. O. O Não Reconhecimento dos Sujeitos no Espaço Escolar: Saberes Invisibilizados. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 2, 2021.

SILVA, S. S. P.; RICHARTZ, T. Educação antirracista nos anos finais do Ensino Fundamental: contos machadianos em abordagem interdisciplinar. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 8, p. e15550-e15550, 2026.

SOUZA, Z. A. C. et al. Educação antirracista, quilombola e indígena: desafios e caminhos para um currículo decolonial. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 11, p. e19904-e19904, 2025.

TAMBORRIELLO, M. L.; SANTANA, J. V. J. Educação antirracista e interculturalidade: algumas proposições. **Sertanias: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 6, n. 2, p. 1-19, 2025.

*Submetido em: 09/12/2025*

*Aceito em: 23/02/2026*