

A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS(AS) E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS NA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM

THE TRAINING OF EDUCATORS AND HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY:
PERSPECTIVES ON HISTORY TEACHING IN THE EARLY YEARS

LA FORMACIÓN DE PEDAGOGOS/AS Y PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA:
PERSPECTIVAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LOS PRIMEROS
AÑOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Nelson Ferreira Marques Júnior¹, Luiz Cláudio Moreira Melo Júnior², Tatiana do Socorro
Corrêa Pacheco³, Ana Paula de Andrade Sardinha⁴

DOI: 10.54899/dcs.v23i94.6911

Recibido: 03/08/2026 | Aceptado: 28/08/2026 | Publicación en línea: 04/09/2026.

RESUMO

Este artigo analisa as manifestações da colonialidade do saber no ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental na região metropolitana de Belém, no curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), a partir de três semestres consecutivos (2023.2, 2024.2, 2025.2) e propõe práticas pedagógicas ancoradas sob a perspectiva da história local. A pesquisa, de natureza qualitativa e do tipo pesquisa-ação, envolveu 78 estudantes do 4º período do curso de Pedagogia da UFRA, dos quais 62 atuavam em estágios em escolas públicas e privadas. Os instrumentos de coleta incluíram rodas de conversa, análise coletiva de livros didáticos, relatos escritos e questionários sobre memórias escolares. O tratamento dos dados seguiu a análise temática de conteúdo (Franco, 2008). Os resultados evidenciam cinco categorias de silenciamento: patriotismo e invisibilização da Amazônia; dissociação entre alfabetização e ensino de História; interdisciplinaridade sem laços; implementação isolada da Lei 10.639/03; e Lugares de memória ignorados. Conclui-se que a formação inicial de pedagogos(as) requer uma virada epistemológica que articule a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011), os saberes docentes experienciais (Tardif, 2014) e os lugares de memória amazônidas (Nora, 1993; Pollak, 1989) como resistência à colonialidade curricular (Quijano, 2005; Walsh, 2021).

Palavras-chave: Ensino de História. Anos Iniciais. Colonialidade. Amazônia Paraense. Lugares de Memória.

¹ Doutor em História da Educação pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Belém, Pará, Brasil.
E-mail: nelsonfmarquesjr@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9301-0122>

² Doutor em Sociologia pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Belém, Pará, Brasil.
E-mail: luiz.melo@ufra.edu.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Belém, Pará, Brasil.
E-mail: tatiana.pacheco@ufra.edu.br

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Belém, Pará, Brasil.
E-mail: ana.sardinha@ufra.edu.br

ABSTRACT

This article analyzes manifestations of the coloniality of knowledge in the teaching of History for the early years of elementary education in the Belém metropolitan area—specifically within the Pedagogy program at the Federal Rural University of the Amazon (UFRA)—over three consecutive semesters (2023.2, 2024.2, 2025.2), and proposes pedagogical practices grounded in a local history perspective. This qualitative action-research study involved 78 fourth-semester Pedagogy students from UFRA, 62 of whom were completing internships in public and private schools. Data collection instruments included discussion circles, collective analysis of textbooks, written accounts, and questionnaires regarding school memories. Data processing followed thematic content analysis (Franco, 2008). The results reveal five categories of silencing: patriotism and the rendering of the Amazon invisible; the dissociation between literacy instruction and History teaching; disconnected interdisciplinarity; the isolated implementation of Law 10.639/03; and ignored sites of memory. The study concludes that the initial training of educators requires an epistemological shift that integrates Historical-Critical Pedagogy (Saviani, 2011), experiential teaching knowledge (Tardif, 2014), and Amazonian sites of memory (Nora, 1993; Pollak, 1989) as a form of resistance against curricular coloniality (Quijano, 2005; Walsh, 2021).

Keywords: History Teaching. Early Years. Coloniality. Amazonian Pará. Places of Memory.

RESUMEN

Este artículo analiza las manifestaciones de la colonialidad del saber en la enseñanza de la Historia para los primeros años de la educación básica en la región metropolitana de Belém, en el marco de la carrera de Pedagogía de la Universidad Federal Rural de la Amazonia (UFRA), a lo largo de tres semestres consecutivos (2023.2, 2024.2, 2025.2), y propone prácticas pedagógicas fundamentadas en la perspectiva de la historia local. La investigación, de naturaleza cualitativa y del tipo investigación-acción, contó con la participación de 78 estudiantes del cuarto semestre de la carrera de Pedagogía de la UFRA, de los cuales 62 realizaban prácticas en escuelas públicas y privadas. Los instrumentos de recolección de datos incluyeron mesas de diálogo, análisis colectivo de libros de texto, relatos escritos y cuestionarios sobre memorias escolares. El tratamiento de los datos siguió el método de análisis temático de contenido (Franco, 2008). Los resultados evidencian cinco categorías de silenciamiento: patriotismo e invisibilización de la Amazonia; disociación entre alfabetización y enseñanza de la Historia; interdisciplinariedad sin vínculos; implementación aislada de la Ley 10.639/03; y lugares de memoria ignorados. Se concluye que la formación inicial de pedagogos y pedagogas requiere un giro epistemológico que articule la Pedagogía Histórico-Crítica (Saviani, 2011), los saberes docentes experienciales (Tardif, 2014) y los lugares de memoria amazónicos (Nora, 1993; Pollak, 1989) como forma de resistencia frente a la colonialidad curricular (Quijano, 2005; Walsh, 2021).

Palabras clave: Enseñanza de la Historia. Primeros Años. Colonialidad. Amazonia Paraense. Lugares de Memoria.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil tem sido historicamente marcado por uma tensão estrutural entre a produção acadêmica crítica, que desde os anos 1980 renovou a historiografia, e as práticas escolares efetivas, frequentemente aprisionadas em narrativas nacionalistas, eurocêntricas e cronológicas (Bittencourt, 2011). Na Amazônia paraense, essa tensão adquire contornos específicos: a região é sistematicamente tratada nos currículos e livros didáticos como paisagem exótica, apêndice da história do Sul-Sudeste ou lugar cultural excêntrico à espera da "civilização". Este artigo parte do seguinte problema de pesquisa: quais são as manifestações da colonialidade do saber no ensino de História nos anos iniciais na região metropolitana de Belém e que estratégias decoloniais ancoradas na história local podem ser mobilizadas na formação inicial de pedagogos(as)?

O conceito de colonialidade do saber, cunhado por Quijano (2005) e desenvolvido pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, refere-se à permanência de hierarquias epistêmicas que deslegitimam conhecimentos não ocidentais, não europeus ou não hegemônicos. Para além da mera imposição de conteúdos, a colonialidade do saber opera uma tripla interdição: interdita a produção de conhecimento local, interdita a memória de grupos subalternizados e interdita a possibilidade de outras narrativas históricas. Essa perspectiva é aprofundada por Mignolo (2003), que compreende a modernidade como um projeto indissociável da colonialidade, no qual a ciência e a história europeias se ergueram como o único caminho legítimo para a verdade, relegando outros saberes ao terreno da crença, do mito ou do folclore.

Por outro lado, Candau (2021), ao discutir a interculturalidade crítica, mostra que a descentralização das narrativas hegemônicas exige o reconhecimento da pluralidade de histórias e memórias, sem o qual o currículo escolar continua a reproduzir um sujeito universal abstrato, no caso analisado, sem características culturais próprias da região norte. Como argumenta Walsh (2021), a pedagogia decolonial não é uma simples "inclusão" de conteúdos, mas uma desobediência epistêmica que questiona a própria matriz do saber escolar, exigindo, como diria Freire (1996), a (re)existência de práticas insurgentes que problematiza a realidade e transforma a educação em instrumento de libertação e reconhecimento. Com efeito, há uma necessidade, por meio do esforço da razão, de desaprender para aprender a fim de dar espaço a outros modos de existir Krenak (2022).

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora tenha o mérito de elencar competências específicas para História, é alvo de intensas disputas curriculares que revelam as tensões entre uma perspectiva homogeneizante e as tentativas de ancorar o ensino nas realidades locais. Guimarães (2021) analisa as prescrições da BNCC para os anos iniciais e mostra que, a despeito da retórica da contextualização, a organização sequencial dos objetos de conhecimento ainda privilegia uma cronologia linear de corte nacional, dificultando a inserção orgânica das histórias regionais. Isso significa que, mesmo quando a Amazônia aparece, é quase sempre de forma superficial, episódica e caricatural. Caimi (2021) reforça essa crítica ao demonstrar que a formação inicial do pedagogo raramente o instrumentaliza para mediar os conceitos históricos previstos na BNCC, perpetuando um ciclo de dependência do livro didático que é importante, mas não deve ser a única obra de referência.

O objetivo geral deste artigo é analisar a manifestação da colonialidade, ainda presentes no ensino de História nos anos iniciais, a partir dos relatos de estudantes de Pedagogia da UFRA ao longo de três semestres consecutivos (2023.2, 2024.2 e 2025.2), identificando desafios e possibilidades para uma prática decolonial. Os objetivos específicos são: identificar as categorias de silenciamento histórico presentes nos relatos e nos livros didáticos; analisar os efeitos da pressão por resultados em avaliações externas sobre o lugar da História nos anos iniciais; propor estratégias metodológicas de intervenção viáveis para o ensino de História em contextos de precariedade material, balizadas nos lugares de memória de Belém.

A justificativa da pesquisa situa-se em três planos. No plano acadêmico, ainda que saibamos que se trata de um pequeno recorte, produziu-se dados empíricos inéditos sobre o ensino de História na Amazônia paraense, cobrindo três anos letivos consecutivos⁵. No plano social, insere-se no debate sobre a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, evidenciando obstáculos concretos para uma educação antirracista e decolonial (Gomes, 2021; Bento, 2022). No plano formativo, oferece algumas ferramentas, pequenos passos, para a revisão curricular dos cursos de Pedagogia, especialmente no que tange às disciplinas de fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de História; História da Educação do Brasil e da Amazônia; História da Cultura Afro-brasileira e Africana.

A fundamentação teórica articula três eixos centrais. O primeiro é a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Saviani (2011), que defende a escola como espaço crítico de apropriação do

⁵ Nosso objetivo é que a partir desses estudos possamos buscar parcerias com outros pesquisadores da área de Ensino de História para cobrir novas regiões da Amazônia e do Brasil, a fim de cruzar esses dados.

saber sistematizado para a emancipação, em oposição ao espontaneísmo pedagógico. O segundo eixo são os saberes docentes de Tardif (2014), que concebe o saber do professor como plural, heterogêneo e construído na interface entre formação acadêmica, experiência profissional e trajetórias de vida. O terceiro eixo são os lugares de memória (Nora, 1993) e as memórias subterrâneas (Pollak, 1989), que permitem analisar os silenciamentos e as resistências históricas na paisagem urbana de Belém. A esses eixos, somamos a perspectiva decolonial (Quijano, 2005; Walsh, 2021; Gomes, 2021), bem como a contribuição de autoras negras como Bento (2022) para a crítica do racismo epistêmico, e o conceito de interculturalidade crítica de Candau (2021), que enfatiza a necessidade de promover diálogos simétricos entre diferentes matrizes culturais no currículo escolar.

METODOLOGIA: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EM TRÊS SEMESTRES CONSECUTIVOS

A pesquisa que fundamenta este artigo é de natureza qualitativa, do tipo investigação-ação Tripp, (2005, p. 446-447), pois o pesquisador, também professor da disciplina FTM do Ensino de História, atuou diretamente na transformação das práticas reflexivas dos participantes, ao mesmo tempo em que analisava o processo formativo. O estudo adotou como ferramenta de investigação o ciclo espiralado de planejamento de Tripp, (2005, p. 446) que se configura em: ação, monitoramento, avaliação e planejar nova ação, visando à melhoria contínua da prática e à produção de conhecimento sistematizado sobre ela. Esse planejamento era retomado sempre ao final das unidades da disciplina. Nessa abordagem, o pesquisador não se coloca como observador externo, mas como participante implicado, que intervém e reflete coletivamente com os sujeitos. Esse delineamento metodológico é especialmente pertinente para investigações em formação de professores, pois reconhece o saber experiencial dos participantes e transforma a sala de aula universitária em um laboratório de práticas, no qual o conhecimento é construído em uma relação dialógica, como defendido por Freire (1996).

O estudo possui caráter exploratório-descritivo e foi desenvolvido no âmbito da disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História, ofertada no 4º período do curso de Pedagogia da UFRA, em três semestres consecutivos: 2023.2, 2024.2 e 2025.2.

Participaram da pesquisa 78 estudantes, todos regularmente matriculados na disciplina. Desses, 62 (79,5%) exerciam estágio remunerado ou não-remunerado como auxiliares de

professores regentes em escolas públicas e privadas da região metropolitana de Belém. A maioria dos participantes era do sexo feminino (72 mulheres e 6 homens), com idades entre 19 e 47 anos. O perfil socioeconômico é majoritariamente de baixa renda, com jornadas duplas ou triplas de trabalho, estudo e cuidados familiares. A ampliação da amostra para três semestres permitiu identificar padrões recorrentes e mudanças pontuais ao longo do tempo, destacando a persistência estrutural dos silenciamentos.

Foram utilizados quatro instrumentos complementares de coleta em todos os semestres: Rodas de conversa (quatro encontros por semestre, gravados em áudio, com duração média de 50 minutos cada); Análise coletiva de livros didáticos de História dos anos iniciais que estavam em uso nas escolas dos participantes; Relatos escritos espontâneos (2 a 3 laudas por participante, totalizando 234 relatos); questionários abertos sobre memórias escolares de História, aplicados no primeiro dia de aula dos alunos graduação em Pedagogia.

A análise dos dados seguiu a análise temática de conteúdo (Franco, 2008), organizada em três fases: pré-análise, leitura flutuante e organização do material; exploração do material, codificação e agregação em categorias temáticas que mais apareceram; e tratamento dos resultados, interpretação à luz do referencial teórico. As categorias finais mantiveram-se estáveis nos três semestres, o que reforça a consistência do fenômeno: *patriotismo e invisibilização da Amazônia*; *Dissociação entre alfabetização e ensino de História*; *Interdisciplinaridade sem laços*; *implementação isolada da Lei 10.639/03*; e *Lugares de memória ignorados*.

Reconhecemos como limitações: a relação professor-pesquisador com os participantes, a restrição geográfica à região metropolitana de Belém (não abrangendo o interior do Pará ou outros estados amazônicos) e a ausência de observação direta do pesquisador nas escolas, tendo os relatos como única fonte sobre as práticas docentes observadas. No entanto, a repetição do desenho metodológico em três semestres confere robustez aos achados, ao mostrar que os padrões de silenciamento não são episódicos, mas estruturais e recorrentes.

A COLONIALIDADE DO SABER EM SALA DE AULA: CINCO CATEGORIAS DE INVISIBILIZAÇÃO

A análise de conteúdo dos 78 questionários, 184 relatos escritos e 12 rodas de conversa (4 por semestre) permitiu a consolidação de cinco categorias temáticas, apresentadas a seguir com relatos representativos dos três semestres. Os participantes são identificados por códigos

alfanuméricos (ex.: A21, C17, K19, L34, M51, R59, T62, V70, X75, Y79), e as falas foram transcritas na íntegra, preservando a oralidade.

Patriotismo e Invisibilização da Amazônia

A primeira categoria diz respeito à permanência de um currículo nacionalista e eurocêntrico que hierarquiza regiões, sujeitos e temporalidades. Como afirma Bittencourt (2011, p. 67), o ensino de História tradicional consagrou uma narrativa centrada no eixo Sul-Sudeste, com eventos como a "chegada dos portugueses", o "ciclo do ouro" e a "independência" como marcos universais, enquanto a história da Região Norte aparece como apêndice ou exotismo. Do ponto de vista decolonial, isso expressa a colonialidade do poder (Quijano, 2005), que organiza o mundo em regiões centrais (produtoras de história) e periféricas (receptoras passivas). A essa lógica, Mignolo (2003) chama de "geopolítica do conhecimento", um sistema que localiza a produção de saberes legítimos no Norte global e reduz o Sul a objeto de estudo, nunca a sujeito epistêmico. Candau (2021) reforça que a superação dessa assimetria exige uma perspectiva intercultural crítica, que coloque em diálogo os diferentes saberes em condições de igualdade política e epistemológica, o que está longe de ocorrer nos currículos padronizados.

A participante A21 (2023.2) descreveu: "No livro didático do 3º ano, a unidade sobre moradia mostrava casas de taipa e palafitas como 'moradias típicas do Norte', mas sem explicar que isso é resultado da falta de políticas públicas. As crianças da minha sala não moram em palafitas, mas o livro tratava como curiosidade exótica." Dois anos depois, na turma de 2025.2, o participante L34 relatou situação quase idêntica com uma coleção didática diferente: "O livro fala da Amazônia só na parte de 'paisagens naturais'. Parece que aqui não tem história, só natureza. Os índios aparecem como se estivessem no passado, em desenhos genéricos." Esse silenciamento, que Pollak (1989) denomina memória enquadrada, isto é, a seleção do que deve ser lembrado e do que deve ser esquecido pela memória oficial, opera a naturalização da desigualdade e desloca a Amazônia para o terreno do exotismo, não da história. A participante T62 (2025.2) acrescentou: "Quando a professora regente falou sobre o ciclo da borracha, foi só uma data e um nome: '1890-1910, exploração do látex'. Ninguém falou dos seringueiros que morreram, nem da violência nos seringais, nem dos escravizados".

Essa ausência de problematização reflete o que Schmidt e Garcia (2005) identificam como uma "consciência histórica tradicional", na qual o passado é apresentado como um

inventário estático de fatos, sem conexão com as experiências e as identidades dos alunos. Como se nosso povo ainda estivesse cristalizado em 1500. Ao não situar a Amazônia como território de sujeitos históricos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, migrantes nordestinos, trabalhadores urbanos, que se articulam, negociam e entram em conflito, o currículo contribui para a formação de uma subjetividade subalternizada, que impede a criança de reconhecer-se como agente de história. Como argumenta Freire (1996), o reconhecimento da própria experiência como parte da história é condição primeira para o pensamento crítico e a libertação.

A Dissociação entre Alfabetização e Ensino de História

A segunda categoria emergiu com força em todos os semestres: a separação artificial entre alfabetização e ensino de História nos primeiros anos. Guimarães (2012, p. 89) alerta que essa perspectiva instrumental da alfabetização como técnica anterior a qualquer conteúdo, e ignora que a leitura e a escrita só adquirem sentido quando amparadas em práticas sociais significativas, concretas. Caimi (2021) mostra que essa dissociação tem raízes tanto na estrutura da formação de pedagogos, que compartimenta os saberes, quanto na pressão das avaliações externas, que priorizam a língua portuguesa e a matemática. A História, nesse cenário, é tratada como um luxo para o qual "ainda não chegou a hora". É sintomático em todos os relatos que os alunos disseram que o tempo do componente curricular de história é tratado com maior flexibilidade, quase um "tempo coringa" na semana.

O relato do participante C17 (2023.2) foi emblemático: "Na escola onde trabalho, a coordenadora disse que 'História é perda de tempo no 1º ano, porque eles ainda não sabem ler direito'. Então a professora regente usa os dois períodos de História para fazer treino de caligrafia. As crianças copiam letras sem nenhum significado histórico." Em 2025.2, a participante M51 reiterou: "A diretora mandou a gente 'cortar' História para dar mais aula de português por causa da prova do SAEB". A consequência é a produção de um analfabetismo histórico funcional: o aluno aprende a ler e escrever, mas não aprende a ler historicamente o mundo, ou seja, a formular perguntas como: de onde vem? por que mudou? em qual contexto? quem produziu? quem foi silenciado?

Estudos recentes no campo da educação histórica (Barca, 2004; Schmidt; Garcia, 2005) demonstram que crianças pequenas são perfeitamente capazes de construir noções temporais básicas e de desenvolver o pensamento histórico, desde que mediadas por narrativas

significativas e por um trabalho pedagógico que parta de suas vivências. A dissociação que os relatos denunciam não é um problema de estágio do desenvolvimento infantil, mas sim uma opção político-pedagógica que reforça uma concepção bancária de educação (Freire, 1996), em que a alfabetização se reduz à decodificação de signos vazios. Como argumenta Freire (1996), a educação bancária, que deposita conteúdos sem criticidade, é uma ferramenta de manutenção do status quo.

Interdisciplinaridade sem Laços

A terceira categoria revela que a interdisciplinaridade, preconizada nos documentos oficiais (PCNs, BNCC), é tratada a partir de uma falsa integração, ou seja, um instrumento genérico, desconectado e vazio de substância. Como critica Fazenda (2002, p. 34), a verdadeira interdisciplinaridade exige o diálogo entre as epistemologias das disciplinas envolvidas, não a mera sobreposição de temas. No caso de História e Geografia, isso implicaria articular tempo e espaço, mudança e localização, memória e território.

O participante F11 (2024.2) relatou: "Dizem que História e Geografia são trabalhadas juntas, mas na verdade a professora passa um texto sobre 'os tipos de moradia' e considera que já deu as duas disciplinas. Não tem método, não tem ideia específica. As crianças não entendem a diferença entre tempo histórico e localização espacial." Na turma de 2025.2, a participante R59 acrescentou: "No 2º ano, a regente pediu para as crianças desenharem a 'família antiga' e a 'família moderna', mas não explicou o que mudou ao longo do tempo. As crianças simplesmente desenharam a avó com roupa antiga e a mãe com celular. Não houve reflexão sobre por que as mudanças aconteceram, quem ganhou, quem perdeu."

Essa ausência de mediação conceitual reflete a falta de domínio do pedagogo(a) sobre noções estruturantes da História: tempo histórico (que não é linear nem vazio), mudança/permanência, sujeito histórico (que não se resume a grandes personalidades) e fonte histórica (que vai além do documento escrito). Tardif (2014) chama a atenção para a importância dos saberes disciplinares específicos, que muitas vezes são negligenciados nos cursos de Pedagogia. Ao reduzir a interdisciplinaridade a uma colagem de temas, perde-se a oportunidade de ensinar as crianças a operarem com conceitos-chave que são a base do raciocínio histórico, como a compreensão de que as sociedades mudam por causas múltiplas e que as narrativas são construídas a partir de perguntas e fontes.

A Implementação Isolada da Lei 10.639/03

A quarta categoria revela que, passados mais de 20 anos da Lei 10.639/03 (completou 23 anos em 2026), sua implementação na região metropolitana de Belém permanece desigual, estanque e, muitas vezes, meramente simbólica. A lei tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em toda a educação básica, sendo posteriormente ampliada pela Lei 11.645/08 para incluir a História e Cultura Indígena. Contudo, os relatos indicam que, na prática, a abordagem é episódica e superficial. Santos e Azevedo (2023) documentam situação similar em comunidades quilombolas da Amazônia, mostrando que a folclorização das culturas negras e a desarticulação entre o conteúdo curricular e a memória viva das comunidades são obstáculos recorrentes à efetivação da legislação. As comunidades quilombolas, por exemplos, não são vistos como locais de produção intelectual de ciência, tecnologia, cultura, modo de viver e outros saberes. Ainda resiste uma visão fixa do passado escrita por pinceis europeus.

O participante K19 (2024.2) trouxe um relato recorrente: "No mês de novembro, a diretora manda colocar cartazes com frases de conscientização. As crianças fazem desenhos em murais. No dia 21 de novembro, os cartazes saem e a África some de novo para dar lugar às festividades de final de ano, cantatas. É como se a cultura negra fosse um enfeite de temporada." Em 2025.2, a participante T62 relatou situação semelhante em outra escola: "A 'semana da consciência negra' foi uma aula de culinária com comidas 'africanas' sem nenhuma discussão sobre racismo estrutural ou resistência negra. Os alunos comeram e pronto."

Gomes (2021) denuncia essa abordagem como folclorização pontual, que reduz a história africana e afro-brasileira a um evento festivo, descolado do currículo anual, e reforça a colonialidade cultural. Bento (2022) complementa que o silenciamento da memória negra na escola é uma dimensão do pacto da branquitude que reproduz o racismo estrutural, pois nega às crianças negras o direito à ancestralidade e às crianças brancas a possibilidade de conhecerem a história de opressão e luta que estrutura as relações sociais no presente.

Essa visão ficou mais evidente quando a participante V70 (2025.2) observou ainda: "No livro didático do 4º ano, a unidade sobre 'povos indígenas' é só sobre costumes antigos, como se eles tivessem desaparecido. Não fala da luta pela terra, dos indígenas urbanos, da resistência contemporânea. Meus alunos acham que índio é coisa do passado mesmo morando na Amazônia." Essa percepção confirma a crítica de que a Lei 11.645/08 também é implementada de forma precária, perpetuando o estereótipo do indígena como ser atemporal e folclórico. Walsh

(2021) enfatiza que uma verdadeira pedagogia decolonial exige a desconstrução desses estereótipos e a incorporação sistemática das epistemologias indígenas e africanas como saberes contemporâneos, não como fósseis do passado.

Lugares de Memória Ignorados

Diante do quadro descrito, uma das estratégias adotadas na disciplina foi a valorização da história local e dos lugares de memória como contraponto ao nacionalismo curricular e à colonialidade do saber. Inspirados em Nora (1993), que define lugares de memória como "unidades significativas" onde a memória coletiva se cristaliza e se refugia, monumentos, museus, praças, ruas, cemitérios, feiras, propusemos aos participantes um exercício prático: mapear lugares de memória na cidade Belém que poderiam ser usados como objetos de estudo nos anos iniciais. Para tal, utilizamos o conceito de memórias subterrâneas de Pollak (1989), que são as lembranças silenciadas ou proibidas que correm em paralelo à memória oficial, preservando as histórias de grupos marginalizados. A essas abordagens, somamos a perspectiva da educação patrimonial crítica (Miranda, 2022), que entende o patrimônio como campo de disputa de narrativas, e as contribuições de Pereira e Ferreira (2023) sobre o ensino de História local e educação patrimonial na Amazônia, que demonstram que o trabalho com o patrimônio pode ser um potente vetor de identificação e pertencimento.

O exercício de mapeamento, repetido nos três semestres, revelou um dado preocupante e consistente: a maioria dos participantes, embora residindo em Belém há anos, nunca havia visitado ou sequer considerado como objeto de ensino o Complexo Feliz Lusitânia (que reúne o Forte do Presépio, a Casa das Onze Janelas, a Igreja da Sé e o Museu de Arte Sacra), o Museu do Forte do Presépio, o Mercado do Ver-o-Peso, a Estação das Docas, o Cemitério da Soledade, a Feira do Açaí ou o recém-reformado Mercado de São Brás. A cidade, para eles, era um cenário funcional (casa-trabalho-universidade), não um documento histórico a ser lido.

A participante P12 (2023.2) descreveu essa tomada de consciência: "Eu passo todo dia em frente ao Colégio Gentil Bittencourt, que é um prédio histórico, mas nunca pensei em levar meus alunos para observar a arquitetura e perguntar: quem estudava ali? Quem não podia estudar? Isso é história! O prédio não é só 'velho', ele guarda memórias de exclusão e privilégio." Em 2025.2, o participante X75 complementou: "Depois do mapeamento, percebi que a praça do meu bairro tem uma estátua de um coronel que explorou seringueiros no ciclo da borracha. A

estátua conta a versão dos vencedores. Ninguém nunca perguntou às crianças: será que esse coronel merece ser homenageado? Que outras histórias estão escondidas debaixo dessa estátua?" Essa fala evidencia o potencial crítico do trabalho com lugares de memória: não se trata de venerar o patrimônio, mas de problematizá-lo.

O Cemitério da Soledade, por exemplo, fundado em 1850 e primeiro cemitério público da capital, é um arquivo a céu aberto da história social da cidade. Seus túmulos contam a história das epidemias de febre amarela e cólera, das hierarquias sociais expressas na arquitetura tumular, da presença de imigrantes portugueses, espanhóis, japoneses e de famílias negras que conseguiram comprar jazigos. Uma visita pedagógica ao local permite trabalhar de forma interdisciplinar história, arte, matemática (cálculo de idades, comparação de datas) e geografia (localização dos túmulos conforme os setores).

O participante Q23 (2024.2) aplicou com sucesso uma atividade de campo no Mercado Municipal do bairro da Pedreira, em Belém-PA. Seu relato merece destaque: "Levei meus alunos do 5º ano para visitar a feira. Pedimos para entrevistar três feirantes: uma mulher mais velha, um homem de meia-idade e um jovem. As perguntas eram: como era a feira quando você começou? O que mudou? O que continua igual? Depois, em sala, comparamos as respostas e construímos uma linha do tempo coletiva. Os alunos ficaram muito engajados porque reconheciam os feirantes do dia a dia." Trazer essa memória subterrânea para a sala de aula é um ato de resistência decolonial (Walsh, 2021) contra o silenciamento das histórias locais, e dialoga diretamente com as estratégias de educação patrimonial documentadas por Pereira e Ferreira (2023) na região amazônica.

Nem todos os participantes, no entanto, conseguiram realizar visitas mediadas. O participante R31 (2024.2) relatou um obstáculo comum: "A diretora proibiu qualquer saída porque eram crianças e os responsáveis não autorizariam. Ela disse: 'não vou me responsabilizar se acontecer alguma coisa'. Então ficamos restritos à sala de aula. Tivemos que trazer a 'rua' para dentro: fotografias, objetos, entrevistas com familiares. Pedimos para os alunos trazerem um objeto antigo de casa e contarem a história dele." Essa solução criativa demonstra que, mesmo em contextos de cerceamento (falta de transporte, medo da violência urbana, burocracia escolar), é possível fazer história viva, desde que o professor tenha autonomia, criatividade e formação adequada. Como argumenta Freire (1996), o pensamento crítico floresce mesmo em condições adversas quando há engajamento ético.

COLONIALIDADE E BRANQUITUDE NO CURRÍCULO DA AMAZÔNIA

Uma dimensão que emergiu de forma transversal, embora não compusesse originalmente as categorias, foi a presença da branquitude como norma não nomeada. Vários participantes observaram que os sujeitos representados nos livros didáticos e nas práticas escolares, quando não são os heróis nacionais do Sul-Sudeste, são majoritariamente brancos, homens, mesmo em um estado onde a população é majoritariamente negra: pretos e pardos (IBGE, 2022). O participante O15 (2023.2) comentou: "Os alunos negros da minha turma nunca se veem nos livros. Nunca aparecem como professora, médica, cientista." Esse fenômeno, que autoras como Bento (2022) e Gomes (2021) associam à reprodução do racismo estrutural no currículo, é uma das faces mais perversas da colonialidade do saber, pois naturaliza a associação entre negritude e subalternidade e interdita a imaginação de futuros outros.

Da mesma forma, a participante Z33 (2025.2) relatou que, ao trabalhar com contação de histórias de origem africana, uma mãe branca foi à escola reclamar que a professora estava "doutinando" as crianças. A reação da coordenação em um primeiro momento foi suspender as atividades para evitar conflitos e esclarecer aos responsáveis a importância da lei. Esse episódio evidencia como o racismo epistêmico (Bento, 2022) opera institucionalmente: qualquer tentativa de deslocar a centralidade branca é imediatamente classificada como ideológica ou panfletária, enquanto o eurocentrismo é percebido como algo natural, neutro e universal.

Outro elemento que atravessa e nos desafia a busca pela necessária mudança curricular, mais democrática, inclusiva e referenciada é a sobrecarga do trabalho docente: a exaustão pedagógica. A participante T10 (2023.2) descreveu sua rotina com uma precisão que dispensa comentários: "Saio de casa às 5h da manhã, trabalho na escola das 7h às 12h, depois pego dois ônibus para chegar à universidade, almoço no R.U. (Restaurante Universitário), tenho aula das 13h30 às 18h, chego em casa às 21h. Aos sábados, trabalho em eventos para complementar a renda. Não sobra tempo para ler os textos da disciplina, quanto mais preparar atividades inovadoras." Em 2025.2, a participante W77, mãe solo, deu contornos ainda mais dramáticos a essa experiência: "Eu queria preparar uma aula de História sobre o bairro do Guamá, onde meus alunos moram, mas não tenho tempo de pesquisar. O livro didático vem pronto, então acabo usando ele. Às vezes me sinto uma professora ruim, mas não sei o que fazer. A universidade cobra, mas a escola também cobra, e eu ainda tenho que dar conta das crianças em casa."

Esses depoimentos revelam não apenas cansaço físico, mas um sofrimento ético profundo: as participantes internalizam como fracasso pessoal aquilo que é, na verdade, resultado de um sistema que precariza o trabalho docente ao mesmo tempo em que exige inovação, criticidade e compromisso social. A precarização a que Tardif (2014) se refere não diz respeito apenas a salários baixos ou contratos instáveis, mas à impossibilidade de exercer a docência em sua inteireza, como prática reflexiva, criativa e situada. No caso do ensino de História, esse corte é particularmente perverso, porque a disciplina exige pesquisa constante, atualização historiográfica e ancoragem na realidade local, justamente as dimensões que a falta de tempo inviabiliza.

A literatura sobre a síndrome de burnout docente é farta e convergente: a exaustão emocional, a despersonalização e a baixa realização profissional são os três eixos que descrevem o adoecimento no magistério. No entanto, para além do diagnóstico clínico, interessa aqui sublinhar o efeito epistêmico dessa exaustão. Quando o futuro pedagogo não dispõe de tempo para ler, estudar o bairro, mapear memórias ou formular perguntas, o livro didático se impõe como um monolito, único, reproduzindo exatamente a colonialidade do saber que a formação crítica pretende desmontar. Assim, o currículo eurocêntrico e nacionalista não se mantém apenas por inércia institucional, mas também pela precarização das condições materiais de trabalho, tornando-se o projeto educacional hegemônico escolhido, com poucas janelas para alternativas viáveis de uma educação crítica e emancipadora.

A disciplina precisou, portanto, ser redesenhada não como mais uma carga, mas como um espaço de acolhimento e de produção coletiva de soluções viáveis. Passamos a fazer leituras coletivas em sala (com direito a pausa para descanso e lanche), a aceitar relatos mais curtos e a valorizar intervenções pontuais: uma única pergunta bem-feita em uma roda de conversa, uma única fotografia trazida por um aluno, no lugar de grandes projetos que exigiam horas de planejamento extra. Essas pequenas adaptações não são concessões à mediocridade; são a aplicação concreta do princípio freireano de que a educação libertadora começa pelo reconhecimento das condições reais de vida dos educandos e dos educadores (Freire, 1996). Não se pode exigir uma pedagogia decolonial de professores exaustos e sem suporte; é preciso criar, no próprio espaço de formação, uma ecologia de saberes que acolha a precariedade e a transforme em pauta política, e não em culpa individual. A “viragem decolonial” que tanto defendemos começa, afinal, com a desnaturalização da ideia de que o professor precisa ser um herói solitário:

a desobediência epistêmica também se faz quando a universidade recusa o ritmo desumano que adoce seus estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência docente na disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História ao longo de três semestres consecutivos (2023.2, 2024.2, 2025.2) no curso de Pedagogia da UFRA confirmou ainda uma persistência da colonialidade do saber no ensino de História dos anos iniciais na Amazônia paraense. As cinco categorias de silenciamento mantiveram-se estáveis ao longo do período, indicando que não se trata de falhas individuais de professores ou alunos, mas de estruturas curriculares e formativas que reproduzem hierarquias coloniais. Essas estruturas incluem: a organização dos cursos de Pedagogia com pouca carga horária para didáticas específicas; a pressão por resultados em avaliações externas que relegam História a segundo plano; a indústria de livros didáticos que ainda tratam a Amazônia de forma genérica; e a falta de políticas públicas efetivas para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

A análise revelou ainda que a colonialidade do saber opera de forma interseccional, articulando racismo epistêmico, silenciamento das memórias locais e precarização do trabalho docente. A branquitude atua como norma invisível que, quando confrontada, reage com acusações de doutrinação, fenômeno que exige da universidade um posicionamento institucional firme em defesa da educação antirracista (Bento, 2022). Essa ideia de doutrinação encontra espaço em projetos como o escola sem partido, o homescholling que nos afasta de um projeto nacional de educação emancipadora. Como salientou Gomes (2021), a superação do racismo estrutural na educação passa pela descolonização dos currículos, o que implica mais do que incluir datas e figuras emblemáticas; implica transformar as bases epistêmicas sobre as quais o conhecimento escolar é construído.

O desafio é grande, mas a aposta na formação crítica, localizada e decolonial é o caminho para que as crianças da Amazônia deixem de ser meras "figurantes" ou plateia da história nacional, aparecendo apenas em datas comemorativas ou em notas de rodapé, e se tornem autoras de sua própria história, capazes de narrar suas experiências, problematizar o presente e projetar futuros possíveis. Como afirma Freire (1996), a sala de aula, mesmo quando precária, pode ser um espaço de esperança radical. E é essa esperança que moveu esse artigo.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. **Antíteses**, Londrina, v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012. DOI: 10.5433/1984-3356.2012v5n10p555.
- ASSIS, G. A. de; RUCKSTADTER, V. C. M.; NODA, M. Ensino de História na formação das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 22, p. 1-15, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8669192.
- BARCA, I. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga: CIED, 2004. p. 131-144.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERNARDES, V. M. M. M.; RODRIGUES, W. J. As disputas em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Pedagogia histórico-crítica. **Devir Educação**, v. 8, n. 1, 2024. DOI: 10.30905/de.v8i1.845.
- BITTENCOURT, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CAIMI, F. E. Por que ensinar História nos anos iniciais? Reflexões a partir da BNCC. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e107620, 2021.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalidade crítica e educação**. Petrópolis: Vozes, 2021.
- FAZENDA, I. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas e relações étnico-raciais no Brasil: desafios atuais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e78126, 2021.
- GUIMARÃES, S. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizado**. 13. ed. rev. e ampl. Campinas: Papirus, 2012.
- GUIMARÃES, Selva. A BNCC e o ensino de História nos anos iniciais: velhos dilemas, novas perspectivas. **Revista História Hoje**, v. 10, n. 20, p. 111-131, 2021.
- KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- MIGNOLO, W. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MIRANDA, S. Educação patrimonial crítica e ensino de História: diálogos possíveis. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 15-36, 2022.

- MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina:** reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2021.
- NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.
- PEREIRA, C. L.; FERREIRA, M. G. Ensino de História local e educação patrimonial na Amazônia paraense. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 16, n. 1, p. 200-225, 2023.
- POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.
- SANTOS, R. A.; AZEVEDO, A. M. Educação escolar quilombola na Amazônia: entre a legislação e a prática. **Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 3, 2023.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.
- SETEMY, A. C. L. Ensino de História, memória e direitos humanos: reflexões sobre a transmissão da memória através do ensino de passados traumáticos. **Revista História Hoje**, v. 10, n. 19, p. 195-220, 2021. DOI: 10.20949/rhhj.v10i19.745.
- SILVA, A. C. **Entre diálogos e saberes:** ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental e experiências docentes em territórios periféricos na cidade de São Paulo. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2024.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalidade crítica e educação**. Petrópolis: Vozes, 2021. p. 25-42.