

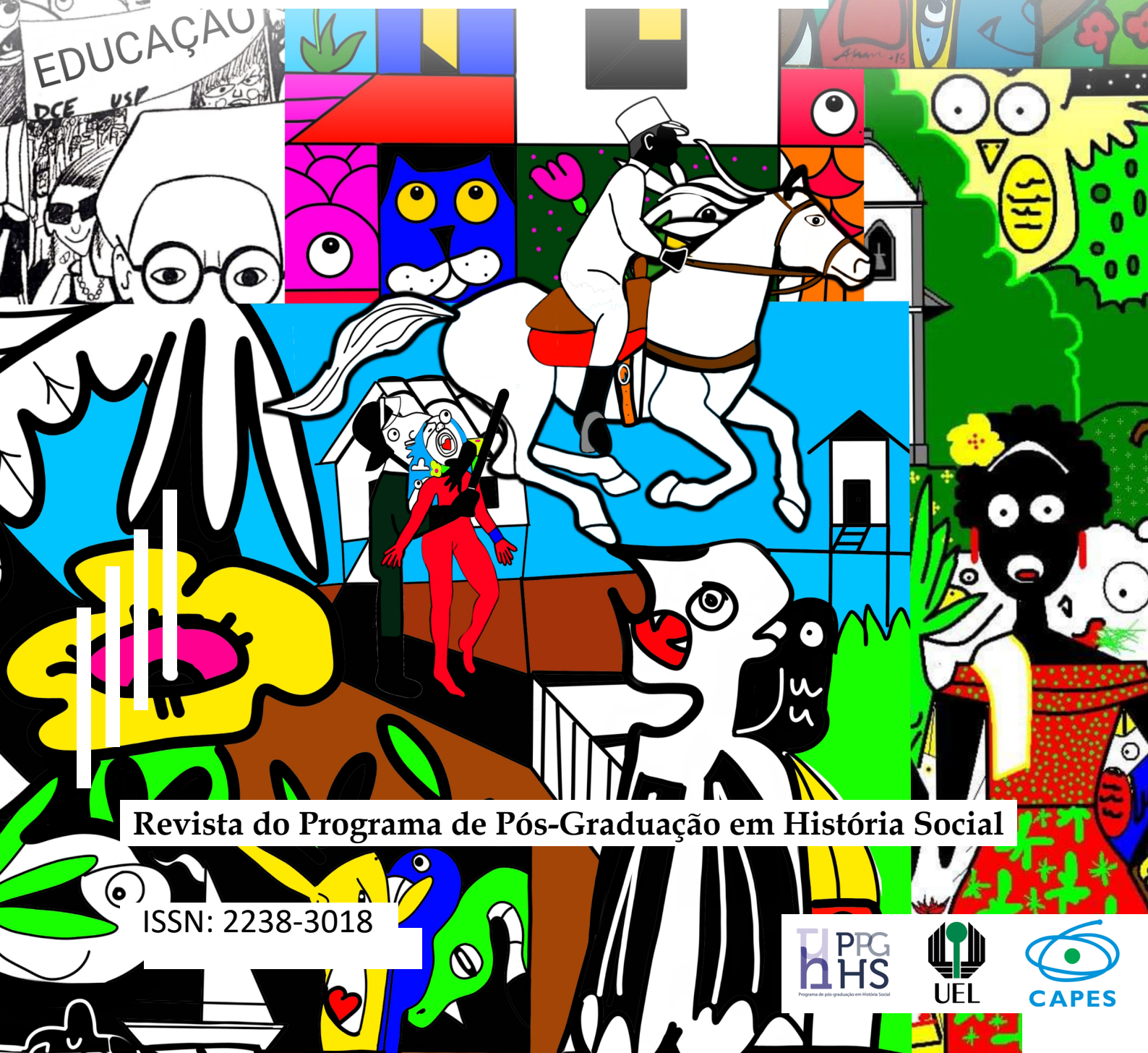


# HISTÓRIA & ENSINO

V. 30  
nº 1  
jan-jun  
2024

**Dossiê**

**Ensino de História em “Periferias”:  
ensinar e aprender História em margens,  
beiras, bordas e fronteiras**



**Revista do Programa de Pós-Graduação em História Social**

ISSN: 2238-3018





**História & Ensino**  
**Programa de Pós Graduação em História – Mestrado em História Social**  
**Londrina, v. 30, nº 1, jan-jun 2024**

**Reitora**

Marta Regina Gimenez Favaro

**Vice-Reitor**

Airton José Petris

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

Silvia Márcia Ferreira Meletti

**Centro de Letras e Ciências Humanas**

**Diretora**

Laura Brandini

**Departamento de História**

**Chefe**

Célia Regina da Silveira

**Programa de Pós-Graduação em História Social**

**Coordenador**

Cláudio Luiz Denipoti

**Editor-Chefe**

Prof. Dr. Alexandre Fiuza,  
Universidade Estadual de Londrina (UEL), Brasil

**Co-Editor**

Prof. Dr. Rivail Carvalho Rolim,  
Universidade Estadual de Londrina (UEL), Brasil

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da  
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

História & Ensino [Recurso eletrônico] : Revista do Programa de Pós-  
Graduação em História Social – v. 1, n. 1 (abr. 1995). – Londrina :  
UEL, 1995-.  
Revista eletrônica.

Semestral.

Descrição baseada em: v. 30, n.1 (jan./jun. 2024).

e-ISSN 2238-3018

Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino>

1. História – Estudo e ensino – Periódicos. 2. Ciências Humanas –  
Periódicos. I. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e  
Ciências Humanas. Departamento de História. Programa de Pós-  
Graduação em História Social.

**Pessoal Técnico – Bibliotecárias**  
Vilma Feliciano Sanglard  
Elaine Cristina de Souza Silva Arvelino

**Conselho Consultivo**

Ana Luiza Araújo Porto, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, Maceió  
Aryana Lima Costa, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
Cristiano Gustavo Biazso Simon, Universidade Estadual de Londrina  
Edilson Aparecido Chaves, Instituto Federal do Paraná, Curitiba  
Elison Antonio Paim, Universidade Federal de Santa Catarina  
Geyso Dongley Germinari, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati  
Gilberto da Silva Guizelin, Universidade Federal do Paraná, Curitiba  
Helena Ragusa, Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná  
Jean Carlos Moreno, Universidade Estadual do Norte do Paraná  
Juliana Pirola da Conceição, Universidade Federal da Integração Latino-americana  
Luciano de Azambuja, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Florianópolis  
Luis Fernando Cerri, Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Marcelo Fronza, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá  
Maria Paula Costa, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava  
Marlene Cainelli, Universidade Estadual de Londrina  
Marisa Noda, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho.  
Rafael Saddi, Universidade Federal de Goiás  
Ronaldo Cardoso Alves, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis  
Sandra Regina Ferreira de Oliveira, Universidade Estadual de Londrina  
Wilian Junior Bonete, Universidade Federal de Pelotas

**Consultores *ad hoc* do V.30, nº1, de 2024**

UFRJ Amilcar Araujo Pereira  
UFPR Ana Claudia Urban  
UEL Ana Heloisa Molina  
UFPA Andrea Silva Domingues  
UFMS Andrey Minin Martin  
UNIR Carlos Alexandre Barros  
Trubiliano  
UNIFAP Cecilia Maria Chaves Brito Bastos  
UFOPA Diego Marinho de Gois  
UFSC Elison Antonio Paim  
UEMS Ilsyane do Rocio Kmitta  
UEMS Léia Teixeira Lacerda  
UEPG Luis Fernando Cerri  
UEMS Manuela Areias Costa  
UFRR Marcella Albaine Farias da Costa  
UEM Márcia Elisa Teté Ramos  
UFRGS Nilton Mullet Pereira  
UNIFAP Simone Garcia Almeida  
UENP Vanessa Campos Mariano  
Ruckstadter

**Indexadores e Divulgadores**

GOOGLE SCHOLAR  
DOAJ  
CLASE  
CNEN  
Latindex  
Sumários.org  
Seriumam  
Diadorim Política de  
Acesso Aberto  
GEHB  
JournalTOCs  
BEARDSLEE  
ERIH PLUS



# HISTÓRIA & ENSINO

A revista História & Ensino é um periódico semestral eletrônico on-line em Open Access, do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina.

A revista aceita contribuições inéditas em português, inglês ou espanhol.

## **Capa**

**Imagem: Periféricas I, 2024, imagem digital. De Afrane Távora.**

É historiador, professor, arte-educador, performer e chargista (animação digital). Como artista visual na cidade de Macapá, usa a ferramenta pedagógica intitulada Tudonotodo, um código visual por meio de uma narrativa imagética, apresentando sua cultura e experiências científicas e poéticas nas ruas de sua cidade.

## **Projeto gráfico e Diagramação**

**H2H Visual Media: Lila Thevenom e Raquel de Medeiros Deliberador**

## **Site**

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/index>

## **E-mail**

labhis@uel.br

Londrina – Paraná

**ISSN: 2238-3018**





# Sumário

## **Editorial**

**pág. 007** *Carlos Benítez Trinidad e Giovani José da Silva*

## **Artigos**

**pág. 011** “MUITO TIRO”: ENSINANDO HISTÓRIAS DA DEMOCRACIA NA PERIFERIA  
*Caroline Pacievitch, Bruno Belloc Nunes Schlatter, Carlos Eduardo Barzotto, Gabriela Schneider e Meri Emeli Alves Machado.*

**pág. 037** CORPOS PERIFÉRICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: ONDE ESTÃO AS PESSOAS LGBTQIA+?  
*Marta Gouveia de Oliveira Rovai*

**pág. 057** ENSINAR HISTÓRIA NA FAVELA: A MARÉ EM TRÊS TEMPOS  
*Luisa da Fonseca Tavares e Emanuelle Tavares Barreto dos Reis*

**pág. 081** ESCRITA-ENSINO DA HISTÓRIA: UMA ABORDAGEM AMEFRICANA DA REVOLUÇÃO HAITIANA  
*Gabrielle de Souza Oliveira e Madalena Klein*

**pág. 110** ROMPENDO OS MUROS DA COLONIALIDADE: A LITERATURA AFRICANA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA  
*Tathiana Cristina S. A. Cassiano*

**pág. 134** “ESTRANGEIROS NO PRÓPRIO TERRITÓRIO”: RE(ES)CREVENDO A HISTÓRIA DO TABULEIRO DOS NEGROS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA E DECOLONIAL  
*Carlos Rochester Ferreira de Lima, Diana Nara da Silva Oliveira e Sirneto Vicente da Silva*

**pág. 159** OS JOVENS NÃO SE RECONHECEM NA HISTÓRIA DO BRASIL, MAS UNS SE RECONHECEM MAIS DO QUE OUTROS: NOTAS PARA UMA PEDAGOGINGA NO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA  
*Giuvane de Souza Klüppel*

**pág. 183** ENSINO DE HISTÓRIA, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DECOLONIALIDADE: APROPRIAÇÕES E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS  
*Patrícia Karla Soares Santos Dorotéo*

**pág. 206** A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA LOCAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NA AMAZÔNIA ORIENTAL BRASILEIRA  
*Lucilvana Ferreira dos Santos Barros e Roberg Januário dos Santos*

**pág. 228** O MENSAGEIRO DA FRONTEIRA: ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E O USO DE ICONOGRAFIAS DO PERIÓDICO “MENSAGEIRO”, OIAPOQUE-AP (1980-1992)  
*Venâncio Guedes Pereira*

## **Entrevista**

**pág. 252** PERCURSOS DE FORMAÇÃO (ANOS 1950-1970): KÁTIA MARIA ABUD  
*Mairon Escorsi Valério, Renilson Rosa Ribeiro e Tatiane de Oliveira*

# Summary

## Editorial Notes

p. 007 *Carlos Benítez Trinidad e Giovani José da Silva*

## Articles

p. 011 A LOT OF SHOOTING: TEACHING HISTORIES OF DEMOCRACY IN THE PERIPHERY  
*Caroline Pacievitch, Bruno Belloc Nunes Schlatter, Carlos Eduardo Barzotto, Gabriela Schneider e Meri Emeli Alves Machado.*

p. 037 PERIPHERAL BODIES IN HISTORY TEACHING: WHERE ARE LGBTQIA+ PEOPLE?  
*Marta Gouveia de Oliveira Rovai*

p. 057 TO TEACH HISTORY IN THE FAVELA: MARÉ IN THREE TIMES  
*Luisa da Fonseca Tavares e Emanuelle Tavares Barreto dos Reis*

p. 081 WRITING-TEACHING OF THE HISTORY: AN AMERICAN PERSPECTIVE OF THE  
HAITIAN REVOLUTION  
*Gabrielle de Souza Oliveira e Madalena Klein*

p. 110 BREAKING THE WALLS OF COLONIALITY: AFRICAN LITERATURE AS A TOOL FOR  
TEACHING HISTORY  
*Tathiana Cristina S. A. Cassiano*

p. 134 "FOREIGNERS IN THEIR OWN TERRITORY": (RE)WRITING THE HISTORY OF TABULEIRO  
DOS NEGROS THROUGH HISTORICAL AND DECOLONIAL EDUCATION  
*Carlos Rochester Ferreira de Lima, Diana Nara da Silva Oliveira e Sirneto Vicente da Silva*

p. 159 YOUNG PEOPLE DO NOT RECOGNIZE THEMSELVES IN THE HISTORY OF BRAZIL, BUT  
SOME RECOGNIZE THEMSELVES MORE THAN OTHERS: NOTES FOR A PEDAGOGINGA  
IN THE TEACHING OF AFRO-BRAZILIAN HISTORY AND CULTURE  
*Giuvane de Souza Klüppel*

p. 183 HISTORY TEACHING, ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND DECOLONIALITY:  
APPROPRIATIONS AND PEDAGOGICAL POSSIBILITIES  
*Patrícia Karla Soares Santos Dorotéo*

p. 206 THE IMPORTANCE OF LOCAL HISTORY FOR HISTORY TEACHING: REFLECTIONS FROM  
AN EXPERIENCE IN EASTERN BRAZILIAN AMAZONIA  
*Lucilvana Ferreira dos Santos Barros e Roberg Januário dos Santos*

p. 228 THE MESSENGER OF THE FRONTIER: TEACHING INDIGENOUS HISTORY AND THE USE  
OF ICONOGRAPHY FROM THE PERIODICAL "MENSAGEIRO", OIAPOQUE-AP  
(1980-1992)  
*Venâncio Guedes Pereira*

## Interview

p. 252 EDUCATIONAL PATHWAYS (1950s-1970s): KÁTIA MARIA ABUD  
*Mairon Escorsi Valério, Renilson Rosa Ribeiro e Tatiane de Oliveira*

## DOSSIÊ: ENSINO DE HISTÓRIA EM “PERIFERIAS”: ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA EM MARGENS, BEIRAS, BORDAS E FRONTEIRAS

O Dossiê ora apresentado por *História & Ensino* pretendeu estimular a produção de artigos elaborados a partir de pesquisas e (sobre)vivências que versassem sobre o ensino do componente curricular História em diferentes lugares sociais/ culturais, tradicionalmente conhecidos como “periferias” – fossem em áreas urbanas, rurais ou rururbanas, ou em planos físicos e/ ou simbólicos –, em sentidos distintos da tradicional oposição centro x periferia. Além disso, pesquisas voltadas para o ensino de História entre grupos chamados de “minorias” foram valorizadas, bem como propostas que discutissem o Ensino de História local/ regional/ global/ “glocal”, o eurocentrismo e o “centro-sulcentrismo” presentes em livros didáticos, em currículos e na formação docente.

Assim, em “*Muito tiro*”: *ensinando histórias da democracia na periferia*, Caroline Pacievitch, Bruno Belloc Nunes Schlatter, Carlos Eduardo Barzotto, Gabriela Schneider e Meri Emeli Alves Machado apresentam resultados de um projeto de pesquisa, a partir de questionários respondidos por estudantes do Ensino Fundamental de quatro escolas públicas de Porto Alegre e região metropolitana, cotejados com os Projetos Político-Pedagógicos das escolas e os testemunhos de cada professor/a, também autores do artigo. Conclui-se que periferias são lugares de tensão entre a falta de quase tudo e as relações humanas com seus afetos (positivos ou não) para se seguir produzindo a vida, recusando-se a normalização da escassez e a romantização da resistência cotidiana. Compreendeu-se essas escolas e periferias como novas formas de quilombos, onde se procura, com respeito, criar aulas de História para o encontro da justa raiva, do sonho e da história.

Marta Gouveia de Oliveira Rovai, por sua vez, apresenta uma reflexão sobre a negação da presença periférica da população LGBTQIA+ no ensino de História em *Corpos periféricos no ensino de história: onde estão as pessoas LGBTQIA+?*. O artigo apresenta noções de periferia e de centralidade, situando o ensino de história de indivíduos e grupos dissidentes como uma necessidade para combater e diluir visões eurocêtricas e dualistas que apresentam como negativos o registro e o reconhecimento de uma história periférica e marginal, em nome de uma universalidade cisheteronormativa. É narrada uma experiência com discentes da Educação Básica em uma escola pública do município de Alfenas, Estado de Minas Gerais, para se referir ao dia de combate à lgbtfobia.

# Editorial

*Ensinar história na favela: a maré em três tempos*, artigo de Luisa da Fonseca Tavares e Emanuelle Tavares Barreto dos Reis, propõe analisar a construção coletiva do planejamento de uma oficina intitulada “Maré em três tempos”, realizada em turmas do 3.º série do Ensino Médio de uma escola pública localizada no Complexo da Maré, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, capital do Estado. Vinculada a um projeto que promoveu a parceria entre o ensino básico e o superior, a atividade buscou uma abordagem interdisciplinar entre Ciências da Natureza e História a partir das relações histórico-ambientais entre a Maré e a Baía de Guanabara. Observou-se que há barreiras a serem enfrentadas para uma efetiva prática interdisciplinar e que valorize o território, havendo, no entanto, possibilidades de interseção e interação entre as áreas disciplinares.

No artigo *Escrita-ensino da história: uma abordagem amefricana da revolução haitiana*, Gabrielle de Souza Oliveira e Madalena Klein dialogam com a colonialidade do saber e argumentam que tal conceito encontra expressão nos currículos ensinados, sobretudo no ensino de História no Brasil. Investigando Manuais de Professoras/es de História do 8.º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Pelotas, Estado do Rio Grande do Sul, sobre o tema da Revolução Haitiana, compreende-se como a presença desse evento histórico expressa uma potência decolonial na direção de uma Escrita-Ensino “amefricana” da História, a partir de perspectivas outras.

Tathiana Cristina S. A. Cassiano propõe o uso da Literatura Africana como uma ferramenta para abordar eventos históricos relacionados à África e aos povos que lá habitam, adotando uma metodologia inspirada no “giro decolonial”. *Rompendo os muros da colonialidade: a literatura africana como ferramenta para o ensino de história* explora como a obra Efuru, de Flora Nwapa, uma escritora igbo/nigeriana do século XX, pode ser utilizada no Ensino Fundamental para abordar conteúdos do componente curricular História. Argumenta-se, ainda, que a inclusão de obras como essa no ensino de História das Áfricas pode ajudar a combater estereótipos e simplificações sobre os eventos históricos relacionados ao continente.

No artigo *“Estrangeiros no próprio território”: re(es)crevendo a história do tabuleiro dos negros através da educação histórica e decolonial* verifica-se o reconhecimento do repertório de conceitos históricos, do desenvolvimento da consciência histórica e de questões ligadas ao ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas em estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Ana Xavier Lopes, na cidade de Russas, Estado do Ceará, território primeiramente habitado por negras e negros. Carlos Rochester Ferreira de Lima, Diana Nara da Silva Oliveira e Sirneto Vicente da Silva buscam socializar a experiência do projeto “O tabuleiro dos Negros tem História!”, vivenciado nos meses de fevereiro e março de 2021 – pós-pandemia



# Editorial

de Covid-19. Verificou-se que por meio do levantamento de dúvidas e de ideias prévias, das vivências e pesquisas na comunidade, os estudantes estão se tornando protagonistas de suas histórias e não meros repetidores de uma narrativa que, até então, os excluía do ponto de vista étnico e educacional.

Giuvane de Souza Klüppel busca compreender como jovens se relacionam com a História, passando por questões como: Se os jovens não se identificam, não se sentem pertencentes e não se entendem agentes da história, o que resta? Faz sentido, então, a história? Que efeito exerce a narrativa mestra da história? A relação que diferentes grupos de jovens estabelecem com ela, varia? Existem relações entre a maneira como os jovens se relacionam com a história e o regime de historicidade? Assim, em *Os jovens não se reconhecem na história do Brasil, mas uns se reconhecem mais do que outros: notas para uma pedagogia no ensino da história e cultura afro-brasileira* são compartilhados resultados de uma pesquisa que investigou mais de duas centenas de narrativas escritas no ano de 2019 por jovens de idade entre 12 e 24 anos de diversas etapas de escolarização formal da cidade de Ponta Grossa, Estado do Paraná, a partir da questão “conte a história do seu país”. Argumenta-se, dentre outras possibilidades, em favor de uma “pedagogia”, em diálogo com debates recentes do campo do ensino de História.

Em *Ensino de história, relações étnico-raciais e decolonialidade: apropriações e possibilidades pedagógicas*, Patrícia Karla Soares Santos Dorotêio apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória interessada em analisar propostas de ensino de História que abordem a temática das relações étnico-raciais em diálogo com a perspectiva decolonial. O campo teórico da pesquisa se fundamentou no debate proposto pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (MC). A materialidade de pesquisa foi coletada no banco de dissertações e produtos pedagógicos do Mestrado Profissional de História – ProfHistória. Os resultados da pesquisa evidenciaram relações entre a historiografia contemporânea, os estudos decoloniais e as propostas de ensino de História a partir dos referenciais teóricos utilizados nas dissertações analisadas, bem como a partir das escolhas metodológicas para o trabalho pedagógico apresentadas.

*A importância da história local para o ensino de história: reflexões a partir de uma experiência na Amazônia oriental brasileira*, artigo de Lucilvana Ferreira dos Santos Barros e Roberg Januário dos Santos, debate a importância da História Local para o Ensino de História, a partir da experiência de um projeto de ensino desenvolvido junto a estudantes de Educação Básica de uma cidade do interior da Amazônia brasileira (município de Xinguara, Sudeste do Estado do Pará). Os conhecimentos e práticas adquiridos por meio do projeto permitem considerar a importância da História Local para aproximar o público escolar da História, sobretudo por possibilitar o estímulo





# Editorial

à observação, à curiosidade, à criatividade, à experimentação, à elaboração de raciocínios e ao reconhecimento de relações históricas entre o passado e o presente.

Finalmente, Venâncio Guedes Pereira em *O mensageiro da fronteira: ensino de história indígena e o uso de iconografias do periódico “Mensageiro”, Oiapoque-AP (1980-1992)* apresenta o resultado de pesquisas sobre ensino de História Indígena, a partir dos movimentos sociais indígenas no município de Oiapoque, Estado do Amapá, entre as décadas de 1980 e 1990, do qual se compreende sua atuação política no contexto de afirmação dos direitos étnicos indígenas no país. A opção pelo ensino a partir do uso de iconografias se deu pela proposta de inserção da temática em sala de aula, com prerrogativa da Lei n. 11.645/2008, ancorada em uma linguagem que valoriza o potencial das fontes criadas por indígenas no século XX. Além de se utilizar de pesquisa documental, o autor propõe um método de uso dos documentos para aulas de História em turmas do 9.º ano do Ensino Fundamental.

Os artigos brevemente apresentados trazem instigantes enfoques decoloniais, pós-coloniais, subalternos, que problematizam as ideias de racionalidade hegemônica e universalismo científico, oferecendo referências não eurocentradas, especialmente de intelectuais indígenas, negros e das Américas falantes de outros idiomas além do Inglês. O pensar/ fazer em ensino de História localizado em pontos distantes (sejam econômicos, geográficos, sociais, culturais etc.) dos “centros irradiadores” hegemônicos interessou aos objetivos e enfoques pretendidos pelos proponentes do dossiê. Além disso, este número traz uma entrevista instigante com a Professora Doutora Kátia Maria Abud, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), realizada por Mairon Escorsi Valério, Renilson Rosa Ribeiro e Tatiane de Oliveira, a quem agradecemos. A obra de Abud tem grande importância para o campo do Ensino de História no Brasil.

A capa do presente número, intitulada Periféricas I, é de autoria do amapaense, arte-educador e professor de História, Afrane Távora. Trata-se de uma obra elaborada a partir da ferramenta pedagógica Tudonotodo, um código visual que, por meio de uma narrativa imagética, apresenta as culturas e as experiências estéticas, científicas e poéticas vivenciadas pelo artista nas ruas de Macapá, a capital “no meio do mundo”!

Convidamos à apreciação sem moderação do dossiê, desejando boas leituras e reflexões!

Carlos Benítez Trinidad (Universidad de Salamanca – USAL)

Giovani José da Silva (Universidade Federal do Amapá – Unifap)

*Editores Convidados*

## “MUITO TIRO”: ENSINANDO HISTÓRIAS DA DEMOCRACIA NA PERIFERIA

### A LOT OF SHOOTING: TEACHING HISTORIES OF DEMOCRACY IN THE PERIPHERY

### MUCHO DISPARO: ENSEÑANDO HISTORIAS DE LA DEMOCRACIA EN LA PERIFERIA



Bruno Belloc Nunes Schlatter<sup>1</sup>

Carlos Eduardo Barzotto<sup>2</sup>

Caroline Pacievitch<sup>3</sup>

Gabriela Schneider<sup>4</sup>

Meri Emeli Alves Machado<sup>5</sup>



**Resumo:** Apresentamos resultados parciais do projeto de pesquisa “A Aula Inacabada: democracia, utopia e ensino de História” (2020-2024), constituído por questionários respondidos por estudantes dos 7º e 8º anos de quatro escolas públicas de Porto Alegre e Região Metropolitana, os quais foram cotejados com os Projetos Político-Pedagógicos das respectivas escolas, e os testemunhos de cada professor/a, quatro dos autores deste artigo. Analisamos as respostas quanto a idade, cor/raça, gênero e sexualidade, condições socioeconômicas, bem como as opiniões sobre o bairro e a escola, para discutir as concepções de periferia que perpassam as aulas de História. O conceito de periferia de Tiaraju D’Andrea e o pensamento de Freire, hooks e Xakriabá sobre relações educacionais apoiaram nosso exercício de escuta. Identificamos uma proporção de estudantes pretos e pardos em relação aos brancos maior do que a média do estado do Rio Grande do Sul, o mesmo valendo para a razão de habitantes por moradia. Há diversidade em relação à sexualidade mais do que em gênero. Os estudantes demonstraram leitura crítica sobre a escassez, a violência, as injustiças e a falta de estruturas mínimas em suas casas, nas escolas e nos bairros onde vivem. Os bons professores, os aprendizados, a merenda, os espaços bonitos da escola e os amigos são elogiados, quiçá indícios de que a utopia de uma boa vida e de uma boa escola se anuncia. Essas periferias são lugares de tensão entre a falta de quase tudo e as relações humanas com seus afetos (positivos ou não) para seguir produzindo a vida. Recusamos a normalização da escassez e a romantização da resistência cotidiana. Com o apoio de Beatriz Nascimento, compreendemos


essas escolas e periferias como novas formas de quilombos, onde procuramos, com respeito, criar aulas de história para o encontro da justa raiva, do sonho e da história.

Palavras-chave: Ensino de História; periferia; democracia.

**Abstract:** We present partial results from the research project "The Unfinished Lesson: democracy, utopia, and History teaching" (2020-2024), based on questionnaires answered by 7th and 8th-grade students from four public schools in Porto Alegre and its Metropolitan Region, juxtaposed with the school's Political-Pedagogical Projects and the testimonies of each teacher, who are four of the authors of this article. We analyzed the responses regarding age, race/color, gender, and sexuality, also socio-economic conditions, and student's opinions about their neighborhood and school, to discuss the conceptions of the periphery that permeate our classes. The concept of periphery by Tiaraju D'Andrea and the thoughts of Freire, hooks, and Xakriabá on educational relationships supported our listening exercise. We identified a higher proportion of black and brown students than of white students in relation to the average in the state of Rio Grande do Sul, the same holding true for the ratio of inhabitants per house. There is more diversity in terms of sexuality than in terms of gender. Students demonstrated a critical understanding of scarcity, violence, injustices, and the lack of minimal structures in their homes, schools, and the neighborhood. Good teachers, learning experiences, meals, beautiful school spaces, and friends are praised, perhaps indicating that the utopia of a good life and a good school is emerging. These peripheries are places of tension between the lack of almost everything and human relationships with their affections (positive or not) to continue producing life. We reject the normalization of scarcity and the romanticization of daily resistance. With the support of Beatriz Nascimento, we understand these schools and peripheries as new forms of quilombos, where we seek, with respect, to create history classes for the meeting of righteous anger, dreams, and history.

**Keywords:** History teaching; Periphery; Democracy.

**Resumen:** Presentamos resultados parciales del proyecto de investigación "La Clase Inacabada: democracia, utopía y enseñanza de la Historia" (2020-2024), a partir de cuestionarios respondidos por estudiantes de 7º y 8º grado de cuatro escuelas públicas de Porto Alegre y su Región Metropolitana, cotejados con los Proyectos Político-Pedagógicos de las escuelas y los testimonios de cada profesor/a, quienes son cuatro de los autores de este artículo. Analizamos las respuestas en cuanto a edad, color/raza, género y sexualidad, así como las condiciones socioeconómicas y las opiniones sobre el barrio y la escuela, para discutir las concepciones de periferia que atraviesan



nuestras clases. El concepto de periferia de Tiaraju D'Andrea y el pensamiento de Freire, hooks y Xakriabá sobre relaciones educativas respaldaron nuestro ejercicio de escucha. Identificamos una proporción de estudiantes negros y pardos en relación con los blancos mayor que el promedio del estado de Rio Grande do Sul, lo mismo sucede con la proporción de habitantes por vivienda. Hay diversidad en cuanto a sexualidad más que en género. Los estudiantes demostraron una lectura crítica sobre la escasez, la violencia, las injusticias y la falta de estructuras mínimas en sus hogares, en las escuelas y en el barrio. Se elogian a los buenos profesores, los aprendizajes, la merienda, los espacios bonitos de la escuela y los amigos, quizás indicando que la utopía de una buena vida y una buena escuela se está anunciando. Estas periferias son lugares de tensión entre la falta de casi todo y las relaciones humanas con sus afectos (positivos o no) para seguir produciendo vida. Rechazamos la normalización de la escasez y la romantización de la resistencia cotidiana. Con el apoyo de Beatriz Nascimento, entendemos estas escuelas y periferias como nuevas formas de quilombos, donde buscamos, con respeto, crear clases de historia para el encuentro de la justa rabia, el sueño y la historia.

Palabras clave: Enseñanza de la historia; Periferia; Democracia.

## Introdução

A possibilidade de abordar o Ensino de História a partir da palavra periferia mobilizou as autoras e os autores deste artigo por duas razões. A primeira, por que compomos um grupo de pesquisas e estudos em que discutimos perspectivas teóricas e epistemológicas periféricas, se estabelecemos que o centro está ocupado por sujeitos, conceitos e sensibilidades expostos na Base Nacional Comum Curricular de História (BNCC/História)<sup>6</sup>. A segunda razão diz respeito aos vínculos profissionais em instituições escolares facilmente identificáveis como “de periferia”, isto é, escolas que se localizam em bairros distantes do centro de uma capital e/ou de um município, que costumam aparecer nas notícias por conta da violência e da ausência de direitos básicos por parte do Estado. Mesmo assim, caracterizar nosso trabalho como periférico produz imagens que podem não corresponder às experiências e saberes que vivenciamos, assim como seus limites. Cientes das diabruras das palavras, as premissas deste texto são: rechaçar significados exclusivamente negativos, como se as periferias fossem lugares de não poder, de não ter e de não saber, e evitar essencialismos e lugares-comuns. Para isso, o primeiro movimento aqui efetuado é de contextualizar a discussão.

Somos professores reunidos no projeto “A aula inacabada: democracia, utopia e ensino de História (2021-2024)”, que investiga possibilidades de ensinar histórias da democracia no Brasil<sup>7</sup>. Após uma etapa de estudos (2021), em 2022 elaboramos longas sequências de atividades sobre dois temas: histórias de mulheres indígenas desde passados ancestrais até o presente e histórias das lutas por terras e liberdade de povos quilombolas no século XIX (com algumas incursões no período colonial e na redemocratização no século XX). Quatro pesquisadoras/es<sup>8</sup> realizaram essas aulas em suas turmas de 7º e de 8º ano e as produções dos estudantes foram recolhidas<sup>9</sup>, digitalizadas, transcritas, codificadas e tabuladas em 2023, quando, também, o grupo debateu, corrigiu e modificou as atividades após a experiência em sala de aula<sup>10</sup>. As atividades foram organizadas em dois cadernos temáticos, os quais foram publicados no site do grupo<sup>11</sup>. Para 2024, nosso objetivo é analisar essas produções baseando-nos em duas categorias prévias: a da aprendizagem sobre histórias da democracia e a da possibilidade de produzir utopias políticas nas aulas de história, em busca de radicalizar ou extrapolar a democracia atual. Para isso, é necessário caracterizar, dentro dos limites dos instrumentos de pesquisa que criamos, as escolas e as/os/us estudantes que trabalharam conosco ao longo de 2022. Tal é a tarefa exposta neste artigo, cuja problemática é: quem são essas pessoas, adolescentes e jovens, com quem compartilhamos conhecimentos sobre histórias da democracia no Brasil? Que periferias são essas onde trabalhamos?

Nas próximas seções do texto, desdobramos essa problemática em três objetivos. Primeiro, ampliar a discussão sobre a periferia a partir da conceituação de Tiaraju D’Andrea (2020), autor que conduziu as escolhas teórico-metodológicas de nossas



análises. O segundo objetivo é construir panoramas das quatro escolas e turmas envolvidas, enfatizando os marcadores sociais da diferença em relação à situação socioeconômica, à classe, cor/raça, gênero, sexualidade e idade. Procuramos expor os resultados em movimentos de leque, ora agrupando as quatro escolas, ora demonstrando as especificidades de cada uma, a depender do caso. Na última seção, condensamos os resultados mais relevantes, momento em que desenvolvemos nosso terceiro objetivo: descobrir os sentidos do termo periferia para nossos alunos, alunas e alunes.

### **"Para ensinar História a João, é preciso entender de ensinar, de História e de João"**

Flavia Caimi (2015) provoca reflexões sobre a complexidade dos conhecimentos da docência em História, que não podem ser reduzidos ao conhecimento disciplinar, nem ao conhecimento pedagógico, tampouco às capacidades afetivas do professor diante de seus alunos. A bibliografia que defende a preponderância ora da História, ora do Ensinar é vasta, bem como suas críticas (Zamboni; Lucini; Miranda, 2013). O fator que permanece oculto, quase sempre, é o "João", isto é, os/as/us estudantes. Há recorrências suficientes na literatura do Ensino de História para afirmar a preocupação com os alunos como uma tradição do campo, mesmo se deixamos de lado os anseios pela formação de cidadãos patriotas (Gasparello, 2013) ou cumpridores de suas obrigações com o país (Guimarães, 2015). Em ensaios teóricos, quando visíveis, parecem universais sem face. Em relatos de professores da Educação Básica, porém, há maior frequência de nomes, sorrisos, cores de pele, sentimentos e conhecimentos.

Em Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire relaciona os compromissos políticos da docência com um profundo conhecimento sobre os/as/es estudantes/us e seu entorno, notadamente quando o trabalho ocorre, em suas palavras, em "realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser" (Freire, 2021, p. 74). Nesses espaços, a docência começa como presença e se enriquece na convivência isto é: "[...] estar no contexto [vai] virando *estar com* ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade" (Freire, 2021, p. 74). Compreender o futuro como problema significa avançar da constatação para a intervenção, o que acontece pelo diálogo com os saberes do contexto com a ciência. A leitura do mundo não estaciona na compreensão da realidade.

Na dinâmica de trabalho do Aula Inacabada, procuramos orientar a militância e a curiosidade científica de modo a tornar consequente a inspiração freireana de que estudamos para tomar decisões, fazer escolhas e participar das vidas das comunidades de modo respeitoso e amoroso conosco mesmos e com as/os/us estudantes. Tentamos trabalhar como intelectuais transformadores (Schlatter; Ucha; Santos, 2021), interessados em contranarrativas das histórias do Brasil (Xakriabá, 2020)

compreendendo a radicalização da democracia (Mouffe, 2003) como um vestígio para a criação de outros mundos possíveis (Brown, 2015). Para os fins deste artigo, optamos por acompanhar, parcialmente, a metodologia desenvolvida por Tiaraju D’Andrea (2020) para conceituar periferia e sujeitos e sujeitas periféricos/as.

D’Andrea - morador da Zona Leste de São Paulo que vivenciou a possibilidade de se tornar um pesquisador sem deixar de ser da quebrada - demonstra as oscilações pelas quais o conceito passou nos últimos 70 anos, de visões globais para análises antropológicas e de ação comunitária. Alguns moradores de periferias, graças a movimentos sociais, passaram a identificar-se como sujeitos periféricos, aos poucos apropriando-se do conceito e o resignificando. Para o autor, uma mudança nos anos de 1990 possibilitou uma “epistemologia periférica” (D’Andrea, 2020, p. 22) fundamentada em três objetivos, “denunciar as condições sociais, unir as quebradas em guerra e pacificar esses territórios” (D’Andrea, 2020, p. 23), os quais são elaborados pelos próprios moradores das periferias.

Com isso em mente, D’Andrea investigou a epistemologia periférica a partir das pessoas que moram em periferias e que se identificam como sujeitos ou sujeitas periféricos/as. Em entrevistas e vivências, o autor percebeu um conceito que se reescreve continuamente na relação dialética entre reconhecer os problemas, lutar pelas mudanças e valorizar sua “cultura e potência” (D’Andrea, 2020, p. 24). A criação dos intelectuais orgânicos da periferia permitiu a abertura das identidades de classe para o lugar e para os pertencimentos étnico-raciais sem a incoerente divisão entre pautas estruturais e pautas ditas identitárias. Nesse sentido, periferia é substantivo e é conceito histórico, o que exige “[...] levar em conta experiências individuais e coletivas internas, às vezes díspares, às vezes comuns. Por isso é muito difícil afirmar a existência de uma única identidade periférica” (D’Andrea, 2020, p. 25).

Levando em conta essas considerações, a orientação teórico-metodológica para compreender quem são as/os/us adolescentes que participaram do projeto é dedutiva. Não procuraremos nas fontes a confirmação de um conceito pré-existente e, sim, de vestígios, esses sinais que Christina Sharpe teorizou ao abordar a existência negra contemporânea: “[...] o rastro deixado na superfície da água por um navio; a perturbação causada por um corpo nadando ou sendo movido na água; as correntes de ar atrás de um corpo em voo; uma região de fluxo perturbado” e, ainda, como “vigília, velório, velar, vereda” (Sharpe, 2023, p. 12). Ou seja, as fontes são rastros do passado, vestígios que nos mantêm alertas, em vigília, atentos ao risco de reduzir vidas a problemas conceituais.

Nossa aproximação ao campo realizou-se com dois tipos de fontes: a experiência de ser professor/a de História nas quatro escolas participantes e a produção de informações por meio de questionários aplicados aos estudantes e de análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas. Os questionários

possuem perguntas sobre pertencimentos (e não-pertencimentos) de cada estudante: faixa etária, identidade de gênero, orientação sexual e cor/raça<sup>12</sup>, seguidas por questões abertas e fechadas que buscavam caracterizar os recursos socioeconômicos disponíveis no lugar de moradia como, por exemplo, número de habitantes, presença de bens de consumo, divisão do trabalho doméstico, tipo de acesso à internet, etc. Por último, cada estudante foi convidado a escrever pontos positivos e negativos do bairro e da escola.

Buscamos no PPP de cada escola de que maneiras a comunidade escolar se identificou (ou foi identificada), tendo como critérios orientadores os tópicos do questionário já explicitados. Completamos com informações do IDH de cada município<sup>13</sup> e do Ideb mais atualizado possível do município e da escola. Os questionários receberam tratamento estatístico de contagem simples, com auxílio de planilhas digitais. Para as respostas abertas, agrupamos e classificamos as recorrências e dissidências. A costura entre os vários tipos de informação de cada escola se deu por intermédio das experiências de cada pesquisador ou pesquisadora que, como membro da comunidade escolar, criou panoramas, apontou limitações dos instrumentos e descreveu a aplicação dos questionários.

### Panorama socioeconômico

Quatro escolas públicas - todas mantidas pelas respectivas secretarias municipais de educação - participaram das aulas desenvolvidas pelos pesquisadores do projeto no terceiro trimestre de 2022. A aplicação dos questionários ocorreu conforme as condições de cada instituição, precedida de coleta de Termo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido. Utilizamos apenas as produções de estudantes cujas famílias autorizaram a participação na pesquisa, conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Ano escolar e número de participantes da pesquisa

Escola	Duque de Caxias	Leocádia Prestes	Machado de Assis	Primo Vacchi
Ano escolar	7º ano	8ºano	7º ano	8º ano
Autorizados	12	14	20	19

Fonte: Projeto de Pesquisa “A Aula Inacabada: democracia, utopia e ensino de História”, com elaboração das autoras e dos autores. 2022.

No quadro 2, os dados de IDH e de IDEB dos municípios e das escolas expressam algumas diferenças notáveis, mas é preciso considerar que as bases de cada indicador são muito distintas e, no caso do IDH, com mais de uma década de déficit. Há um contraste entre o alto IDH de Porto Alegre e baixo Ideb da escola Leocádia Prestes,

o que pode ser melhor compreendido com as respostas que a turma ofereceu sobre os pontos negativos do bairro e da escola. O fato de ser a única escola dentre as participantes com proporção maior de negros do que de brancos, como exposto adiante, não é irrelevante. Contraste semelhante aparece na escola Duque de Caxias, localizada em um município com médio IDH, mas que permite que o prédio da escola apresente risco de desabamento iminente, obrigando que se trabalhe em salas de aula com instalação elétrica improvisada. O município com IDH mais baixo é Sapucaia do Sul, e a escola situa-se em um bairro com importantes indústrias, mas onde moradias legalizadas e outros direitos básicos, como água tratada, esgoto, luz elétrica, coleta de lixo, ainda são negados. A maior dissonância entre as quatro instituições, verificada no alto Ideb da escola Machado de Assis, que atende a aproximadamente o dobro de estudantes das demais, em um bairro marcado tanto por comunidades em locais de risco quanto por condomínios populares planejados.

Quadro 2: Localização geográfica e índices socioeconômicos e educacionais das escolas

Escola	Duque de Caxias	Leocádia Prestes	Machado de Assis	Primo Vacchi
Município	Canoas	Porto Alegre	Novo Hamburgo	Sapucaia do Sul
Bairro	N. Sra. das Graças	Vila Nova	Canudos	São Jorge
IDH município	0,750	0,805	0,747	0,726
Ideb rede <sup>14</sup> / escola <sup>15</sup>	4,7 / 5,0	3,8 / 3,8	5,1 / 6,4 <sup>16</sup>	4,9 / 4,6
Número estudantes	239	537	639	195

Fonte: Projeto de Pesquisa “A Aula Inacabada: democracia, utopia e ensino de História”, com elaboração das autoras e dos autores. 2022, IDH: IBGE (2010). Ideb: INEP (2023).

Na Duque de Caxias, o único sétimo ano da escola foi escolhido para a realização da atividade, porque a temática indígena já havia sido elencada por um dos autores da pesquisa<sup>17</sup> para ocupar boa parte do terceiro trimestre. Tratava-se de uma turma que apresentava diversos problemas e dificuldades. Primeiro, a EMEF Duque de Caxias está com parte do prédio interditado por perigo de desabamento. A turma na qual a atividade foi aplicada estudava justamente em uma das salas que sofriam com goteiras, falta de energia e falta de infraestrutura. Desse modo, fatores como calor extremo e falta de luz prejudicavam o andamento das atividades. Além disso, a instituição passava pela segunda troca da equipe gestora em dois anos e, por vezes, as orientações não eram acessíveis aos estudantes.

A segunda maior dificuldade enfrentada pela turma dizia respeito a aprendizagens fundamentais para o prosseguimento dos estudos. Muitos estudantes tiveram pouco

ou nenhum contato com a escola durante o período pandêmico (2020-2022); enquanto outros foram automaticamente aprovados mesmo sem frequentar as aulas, por orientação da Secretaria Municipal de Educação, e afirmavam terem dificuldades para acompanhar as propostas da escola no geral, sobretudo no que diz respeito à leitura. Além disso, havia mais de cinco alunos que seriam público-alvo da sala de recursos multifuncionais (isto é, pessoas com deficiência, déficit de aprendizagem e altas habilidades/superdotação ou em investigação sobre elas), e poucas vezes os monitores estavam disponíveis para auxiliá-los. Por conta disso, o trabalho realizado no projeto desenvolveu-se de forma lenta, para que eu pudesse auxiliar todos os estudantes nas respostas aos formulários (com chromebooks ou em material impresso).

Na escola Leocádia Felizardo Prestes foram escolhidas duas turmas de 8º ano. A escolha se deu, inicialmente, devido à proatividade dos estudantes, que sempre demonstraram interesse e curiosidade, com questionamentos constantes. Além disso, a organização curricular favorecia que o tema dos quilombolas e a resistência à escravidão se incluísse no decorrer do ano letivo. O projeto foi apresentado e debatido com os estudantes, que se mostraram dispostos a participar, mas houve alguma dificuldade em obter o retorno dos responsáveis aos Termos de Consentimento. Para alguns, foi necessário utilizar o momento de entrega de avaliações trimestrais para explicar os objetivos da pesquisa e conseguir a autorização. Houve algum estranhamento com a aplicação dos questionários, em escolhas como orientação sexual e afiliação religiosa, mas, de maneira geral, não houve nenhuma resistência em respondê-los.

Quanto à realização das atividades, a turma demonstrou bastante interesse, sobretudo ao estudar quilombos urbanos contemporâneos e os povos remanescentes. Trabalhar com uma perspectiva presente, e com a citação de espaços da própria cidade, os impactou bastante, o que se pôde perceber nos questionamentos em aula e também em alguns dos trabalhos que foram entregues. Menções a espaços que fazem parte do seu convívio chamaram bastante a atenção e foram evocadas mais de uma vez em conversas formais e informais. A oficina de *slam*, feita como encerramento do projeto<sup>18</sup>, também foi um momento de bastante envolvimento, com produções muito significativas de alguns dos estudantes.

Na escola Machado de Assis, foi escolhida a turma 7º ano A, com base na observação da turma desde o ano anterior e na identificação do grupo para comigo. Os estudantes sempre tiveram interesse pelas aulas e estavam dispostos a discutir os mais diversos temas, são curiosos e têm bom relacionamento entre si. É a única turma do sétimo ano no turno da manhã e a mais numerosa dos três sétimos anos da escola, e há dois estudantes com permanente acompanhamento dos estagiários apoiadores a pessoas com deficiência. A turma foi preparada com antecedência para a realização da pesquisa, dirimindo dúvidas dos adolescentes e de suas famílias. Os questionários foram aplicados com uso de laptops. A leitura e o preenchimento foram realizados



com meu apoio e acompanhamento e ocupou todo o tempo de aula reservado a ele e mais parte do primeiro período da aula seguinte, para comentarmos as respostas dadas em conjunto.

Como esperado, a turma participou integralmente (todos os presentes no dia da aplicação do questionário) totalizando 28 respostas. Algumas questões foram respondidas com mais dificuldade, outras, rapidamente. Os estudantes foram mais lentos em escrever qualitativamente sobre seu bairro e escola. Nestas partes, em que precisavam fazer descrições, se mostraram hesitantes e confusos. Percebi uma visão negativa solidificada sobre o bairro que os impede de vislumbrar as características positivas. Foi preciso esmiuçar o que, na visão deles, seriam próprias de um bairro que lhes oferecesse melhor qualidade de vida, teci perguntas retóricas que pensei auxiliá-los. No que concerne às características positivas ou negativas da escola, a turma não precisou de auxílio para se expressar, embora tenha necessitado de mais tempo para realizar a digitação.

Na escola Primo Vacchi, a turma escolhida para a realização do projeto foi o 8º ano. Os critérios para esta escolha levaram em conta, primeiramente, o interesse da turma pela temática da escravidão e racismo, algumas vezes manifestado em perguntas fora de contexto e conversas entre os estudantes. Em segundo lugar, eu considerei a organização do currículo para o 8º ano que previa o estudo da temática da escravidão e acesso à terra no Brasil do século XIX. Inicialmente foi realizado o questionário-diagnóstico e durante a aplicação já foi possível identificar curiosidades que surgiram sobre o instrumento. "Por que precisa dessas informações?"; "Por que querem saber disso?" - com certa desconfiança. "Que cor eu preencho?"; "Qual é a minha cor?"; "Quem vai ver isso, profe? Minha família vai saber o que eu respondi? Só vou responder sobre orientação sexual se ninguém for ver.". Ressalto que, mesmo tendo suas dúvidas respondidas durante a aula, alguns estudantes pareceram confusos ou retraídos, o que evidencia que esses pontos questionados merecem um trabalho de maior fôlego. Além disso, as explicações solicitadas sobre os dados coletados para a construção de diagnóstico mostram a necessidade de uma abordagem aprofundada sobre metodologias de pesquisa e suas aplicabilidades.

Para a realização das atividades do projeto, a turma foi organizada em grupos que trabalharam de forma coletiva. No geral, os mais participativos não tiveram dificuldades e demonstraram bastante interesse ao longo das aulas; já os menos interessados realizaram as atividades de forma menos comprometida. Pode-se apontar dificuldades de leitura, interpretação e escrita como fator de resistência para alguns estudantes; além disso, as ditas "conversas paralelas" tratando de questões pessoais envolvendo família, relações afetivas e vida social foram fatores constantes que mobilizaram o interesse de parte da turma e interferiram para o pouco engajamento nas atividades por parte de alguns grupos.

## OS BAIRROS: MUITO TIRO, MAS MUITO BOM

Os estudantes das quatro escolas não demonstraram diferenças importantes ao caracterizar os bairros onde vivem, pois foi mais fácil, para a maioria, identificar pontos negativos do que positivos. No caso da Duque<sup>19</sup>, a maioria dos estudantes afirmaram que seu bairro não tinha nenhuma parte boa, ou então que não sabiam se havia uma. Apesar de dizerem que o local era próximo de mercados, do shopping e de praças, enfatizaram também a existência de muitas brigas, fofocas e violências. Essa impressão contrasta com a informação do PPP, que informa ser um “bairro central de classe média, com uma comunidade participativa, que frequenta a escola há gerações” (Duque de Caxias, 2020, p. 5), acrescentando o diagnóstico de que “a maioria dos alunos mora com pai e mãe, têm até quatro pessoas na casa, sua principal fonte de leitura é a internet, o lazer ocorre em passeios, parques e Shopping Center; 90% dos responsáveis pelos alunos trabalham, obtendo uma renda mensal entre 02 e 03 salários mínimos” (2020, p. 5–6).

O PPP da Leocádia não traz informações sobre as condições socioeconômicas da comunidade, mas reconhece que atende às “classes populares” (Leocádia Felizardo Prestes, 2016)<sup>20</sup> e que há carência de outros equipamentos públicos no bairro. Em razão disso, a escola promove encontros abertos à comunidade nas quintas-feiras à noite, com o objetivo de acolher demandas e conduzir para os órgãos adequados à reivindicação. Os estudantes destacam aspectos por vezes conflitantes sobre o bairro: enquanto alguns definem como calmo e com boa convivência, outros indicam que as partes ruins são justamente os vizinhos. Eles elogiam as belezas naturais e a variedade de comércio, mas o aspecto negativo mais citado é a sujeira, os buracos e o mato. Quase todos citam a ocupação por gangues rivais, pelo tráfico de drogas e, consequentemente, pela violência expressa nas respostas que repetiam: “muito tiro”.

Os estudantes da Machado, embora vivam em um bairro mais equipado, mencionaram aspectos semelhantes. A princípio, a turma listou oralmente, em tom de brincadeira, apenas alguns aspectos negativos do Bairro Canudos e muitos me chamaram para perguntar que tipo de coisas positivas poderiam responder, já que não conseguiam pensar em nada. O PPP da escola Machado de Assis informa que a escola foi criada para atender aos moradores do Residencial Mundo Novo, um grande conjunto habitacional construído nos anos de 1980 em terras doadas por uma cooperativa. Atualmente, atende todo o bairro Canudos. A escola foi ampliada a partir de demandas da comunidade, seja por reivindicação direta ao poder público municipal, seja por atuação no Orçamento Participativo (Machado de Assis, 2022).

Na visão das e dos estudantes, o bairro é bem extenso, populoso e a maioria dos serviços, especialmente relacionados ao comércio, estão por perto. Outro aspecto

interessante foi a arborização e o “Parcão” - um parque de preservação ambiental onde se pode fazer trilhas e praticar esportes - sendo citados com frequência. Efetivamente, Canudos é o segundo maior bairro em extensão da cidade (o Bairro Lomba Grande na zona rural ocupa uma área maior) e o primeiro em população. Abriga algumas das indústrias mais significativas do município e há diversidade de serviços comerciais além da Unidade de Pronto Atendimento (UPA-Canudos), algumas Unidades Básicas de Saúde (UBS) e escolas das redes municipal, estadual e privada. Isso, na prática, quer dizer que a maior parte da população circula e organiza sua vida pelo bairro na maior parte do tempo. Quanto aos aspectos negativos, como mencionado nas outras escolas, a violência e o tráfico de drogas emergiram mais frequentemente. Enquanto respondia, a turma parecia ressentida, alguns paravam de escrever para contar histórias sobre violências que presenciaram ou que lhes contaram, pareciam afoitos por falar sobre tensões entre vizinhos e assassinatos recentes. Variantes das palavras “tiroteio” e “tiro” foram citadas 11 vezes. A palavra “brigas” foi citada 9 vezes. As palavras “assassinato”, “assassinatos”, “morte” e “mortes” foram citadas 8 vezes<sup>21</sup>.

No que diz respeito ao bairro São Jorge, onde fica a Primo Vacchi, as respostas ao questionário deixaram evidente a escassez de serviços públicos como posto de saúde, lazer e educação. Não há creche e nem escola de ensino médio no bairro. Foi identificado um forte vínculo dos/das estudantes com lugares afetivos do bairro como a escola, a sua própria casa ou de amigos e lugares usados para brincadeiras e socialização (como a rua ou o rio dos Sinos que passa nos fundos do bairro e alguns usam para tomar banho e se refrescar). Segundo o PPP da escola (Primo Vacchi, 2022), o bairro é composto por três ruas paralelas, estando a escola no centro. As residências são quase todas de madeira e muitas delas, por se localizarem em ocupações ainda não legalizadas, estão em área de risco, sem água ou luz. Em contraste, grandes indústrias como Gerdau e Ambev ocupam espaços do bairro. Há um pequeno comércio local e algumas Igrejas cristãs. O PPP também apresenta dados da pesquisa socioantropológica realizada entre 2022 e 2023, feita por meio de questionários respondidos pelas famílias e por uma caminhada do corpo docente pelo bairro, dos quais destacamos os que não se repetiram em nosso instrumento, como o fato de que a maior parte dos responsáveis (59%) afirmaram trabalhar de carteira assinada e aproximadamente 51% possuem Ensino Médio incompleto (19%) ou concluído (32%), mas encontram-se consideráveis 19% que frequentaram apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental. A renda familiar mensal também está distribuída em aproximadamente quatro partes: a maior (28%) afirma possuir renda entre R\$1600,00 a R\$2000,00, seguida de duas partes iguais (20% e 21%, respectivamente) entre R\$600,00 e R\$1500,00. Na última parte (excetuando 8% que não informaram) ficam os extremos: 8% informaram que sua renda familiar vai até R\$500,00 e para 15% é de R\$3000,00 ou mais.

As quatro escolas e seus bairros compõem lugares irredutíveis a classificações dicotômicas. Marcas de precariedade, abandono e descaso convivem com a organização

das comunidades e um olhar pragmático, mas não por isso pouco afetuosos, por parte dos/as estudantes, esses jovens que estão construindo suas vidas nas ruas, nos rios, nos shoppings e nas praças, desviando dos tiros para promover encontros e descobrir o mundo.

#### AS ESCOLAS: LUGARES DE GENTE (QUASE SEMPRE) BOA

Ao informar pontos positivos e negativos das escolas, as respostas variaram bastante, mas com algo em comum: a importância dos bons professores. No caso da Duque, a visão negativa sobre a escola preponderou: havia muitas obras, escola em processo de desabamento, muito barulho e muita briga. Apesar disso, boa parte dos estudantes abordaram a qualidade dos professores e das relações com seus amigos na escola. O aspecto relacional prepondera também na Leocádia, cujos pontos positivos foram, em primeiro lugar, as possibilidades de aprendizagem, a presença de bons professores - "empáticos", segundo um estudante - a qualidade da comida e os amigos. Os dois pontos negativos mais frequentes foram no mesmo sentido: a falta de professores, muito barulho e colegas bagunceiros (e, em um caso, preconceituosos), a falta de manutenção física e as dificuldades para aprender. É interessante notar as semelhanças com a escola Machado, pois esta e a Leocádia representam extremos opostos em matéria de Ideb e estrutura física. Na escola de Novo Hamburgo, quase todos os estudantes mencionaram a qualidade dos professores e/ou do ensino como principal ponto positivo e a falta de professores, o principal ponto negativo. Além disso, elogiam os 30 minutos de recreio e a boa estrutura física, com destaque para quadra, pátio, jardim e pomar. Justamente por isso, se ressentem de equipamentos quebrados ou faltantes (principalmente lâmpadas, ventiladores e a internet) e frequentes brigas, conflitos e até roubos entre os colegas.

No que diz respeito à Primo Vacchi, chama a atenção que em torno de metade da turma fez referência ao acesso à boa alimentação como ponto positivo, o que coaduna com as condições de extrema desigualdade do bairro. Em segundo lugar é citada a qualidade do ensino, seguida de elogios à estrutura da escola (ar condicionado, ginásio, pracinha...). Como pontos negativos, foram elencados o tamanho pequeno da escola e houve críticas a aulas pouco dinâmicas e que não levam em conta as demandas dos/as estudantes, aspecto também abordado no PPP da Primo Vacchi, mas ausente nas outras três instituições.

Na leitura dessas fontes, percebemos que as pessoas têm uma vida de vizinhança muito intensa, costumam brincar na rua ou utilizam dos poucos equipamentos públicos para a prática de esportes. Isso se reflete também pela proximidade das casas, uma questão física, mas que envolve tudo que diz respeito às ajudas mútuas e aos problemas em forma de fofocas e outros conflitos. A vida gira em torno dos enredos envolvendo as relações pessoais, ou entre diferentes grupos, como as gangues ou os times de futebol. Nesse sentido, a rua é um espaço de socialização mais para meninos

do que para meninas. Eles usam a rua para brincar, jogar bola, ficar fazendo nada; as meninas usam a rua para transitar e não permanecer. O envolvimento em conflitos entre estudantes, com outras pessoas da escola, ou com situações da rua (namoros, relações familiares) ora ficam latentes, ora assumem o protagonismo nas situações de sala de aula. Tal situação é particularmente intensa na Primo Vacchi, onde a assiduidade dos alunos é alta, estão presentes na escola mesmo quando chove. A escola, assim, é um lugar de encontro, onde é possível conhecer um pouco mais sobre o mundo e, eventualmente, passar por outras experiências de cidade. Notamos que poucos/as estudantes frequentam outros espaços além do próprio bairro e o custo do transporte faz com que sair dali tenha a ver com situações quase obrigatórias, envolvendo saúde, continuidade dos estudos, trabalho e acesso a demais serviços privados. Promover saídas a campo como atividade escolar é difícil, pois as mantenedoras não disponibilizam transporte nem pessoal de apoio. Dessa forma, um tipo de circulação muito comum vivenciada pelos/as estudantes é a que ocorre geralmente de periferia para periferia, por razões de mudança, separação dos pais, novo emprego de algum dos familiares, abandono...

### **Vestígios de identidades em movimento**

#### **PROFESSORAS E PROFESSORES**

Quatro das autoras e autores deste texto trabalham na Educação Básica e uma no Ensino Superior. Esta última participou tanto das elaborações das aulas e questionários quanto de eventuais atividades nas escolas. Por isso seus dados serão considerados aqui, pois é importante cotejar nossos marcadores sociais da diferença que, necessariamente, afetam como escutamos e compreendemos (ou não) as expressões de nossos alunos.

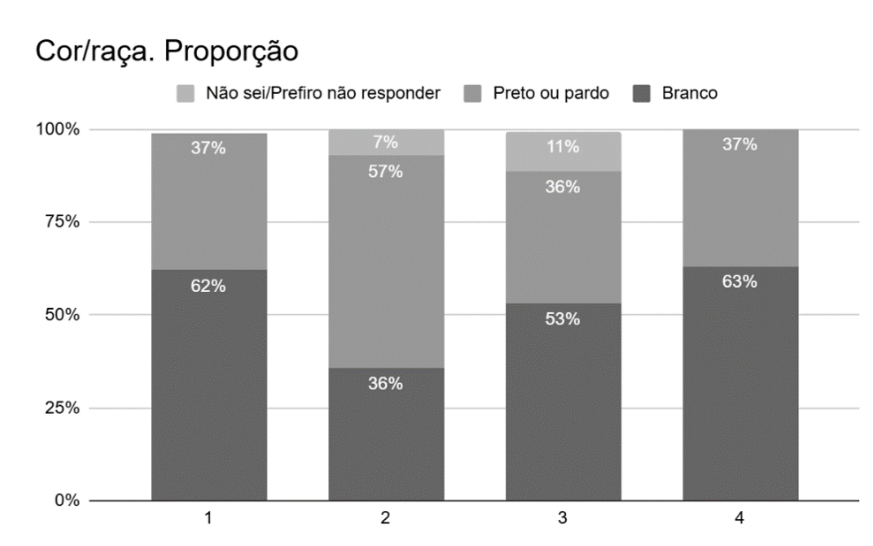
Somos, os cinco, professores de História, pessoas cisgênero, brancas, ateias, nascidas na região Sul do Brasil, com vínculo empregatício de concurso público. Talvez as idades sejam a maior diferença entre nós - ainda assim, reduzida: em 2022, o mais jovem tinha 26 anos e a mais velha, 44. Apenas uma tem filho, adolescente. Três de nós identificam-se como mulheres e, dois, como homens. Quatro são heterossexuais e um, homossexual. Moramos em apartamento próprio, financiado, ou em casa alugada dividida com, no máximo, duas pessoas. Temos amplo acesso à internet e acreditamos que a divisão do trabalho doméstico em nossas residências é igualitária, alguns contando com apoio esporádico de faxineira. Nenhum de nós vive no mesmo bairro ou município em que trabalha, habitando bairros de classe trabalhadora com ótima infraestrutura.



## ESTUDANTES

A média de idade dos/as/es alunos/as/es fica próxima ao que se espera nos anos escolares em que se encontram: de 13 a 14,4 anos. Há importante diferença entre os dois sétimos anos: 13 anos na escola Machado de Assis e 14,2 na Duque de Caxias. Os dois oitavos anos ficam mais próximos: 14,4 anos (Leocádia Prestes) e 14 anos (Primo Vacchi). A média, porém, esconde o fato de que, por exemplo, na Leocádia há um estudante de 17 anos. Estudos e políticas públicas sobre distorção idade-série têm sido lidas como maquiagem estatística e reiteração da exclusão escolar. Para o Aula Inacabada, a média etária é um sinal para a diversidade e a diferença em nossas escolas, e não será lida como distorção a corrigir (Traversini; Reis; Sperrhake, 2019). Afinal, reconhecer que há conteúdos e/ou habilidades mínimas que devem ser atingidas por todas as pessoas em determinada idade é entrar no jogo do neoconservadorismo educacional que, disfarçado em metas supostamente neutras (Brown, 2015), perpetua visões colonizadas de escola e de conhecimento (Xakriabá, 2020).

Com relação às identidades de gênero, não houve diferença importante entre as escolas, o que permitiu um panorama único: 50% dos estudantes se identificam como homens cisgênero e 41%, como mulheres cisgênero, havendo apenas uma pessoa autodeclarada mulher transgênero. Os demais não sabem ou preferiram não responder. A mesma equivalência nas proporções apareceu quanto à orientação sexual: somando as quatro escolas, 65% dos estudantes declarou-se heterossexual, seguidos de 17% como bissexual e 12% de respostas em "não sei" ou "prefiro não responder". Quanto à orientação homossexual, apenas 3% a assinalaram; outros 3% escolheram "pansexual" e uma pessoa selecionou "assexual". É relevante o fato de 35% dos/as/es estudantes se declararem não heterossexuais ainda no Ensino Fundamental. Ainda assim, muitos deles relataram preconceitos nos formulários - algo que observamos e combatemos em nosso trabalho. Isso altera a percepção sobre a escola, sobretudo para os alunos dessas minorias. Muito mais que os resultados numéricos, ficou evidente a importância de se manter um trabalho constante e estruturado pelas escolas no que diz respeito às temáticas de identidades de gênero, orientações sexuais e relações afetivas decorrentes. Afinal, ao contrário do que pensam os neoconservadores, o tema não vai deixar de existir nas escolas só porque não está explícito na diretriz curricular (Paraíso, 2018). Estava explícito às turmas que tais questões não eram obrigatórias, assim como sobre cor/raça. Para a discussão dos dados sobre este aspecto, somamos as respostas a "preto" e "pardo", o que trouxe interessantes contrastes.



Fonte: Projeto de Pesquisa “A Aula Inacabada: democracia, utopia e ensino de História”, com elaboração das autoras e dos autores. 2022.

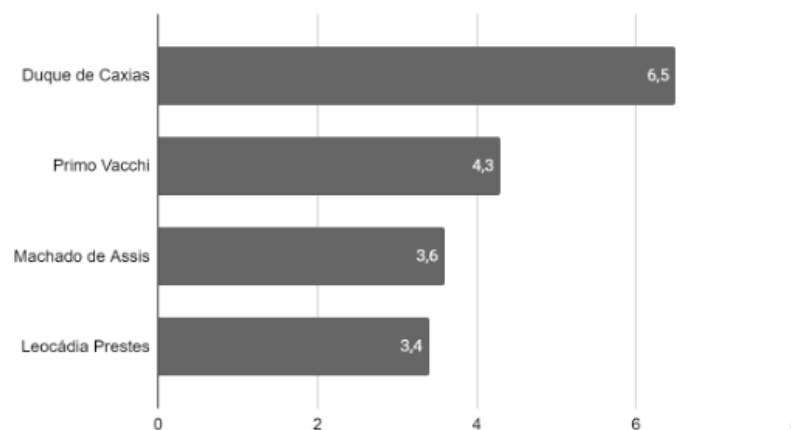
Apesar de a maior parte das/os estudantes declararam-se brancas/os, ao todo há um número proporcionalmente maior de estudantes autodeclarados pretos e pardos em relação ao estado do Rio Grande do Sul que, segundo o Relatório Técnico Panorama das Desigualdades de Raça/Cor é de 79% de brancos, 14,3% de pardos e 6,2% pretos, com dados do PNAD de 2021 (Augustin *et al.*, 2021). Além disso, o mapa racial com dados do IBGE demonstra que Porto Alegre é a capital mais segregada do Brasil (Mapa [...], 2015). Destacamos, primeiro, que a Leocádia apresenta uma proporção sensivelmente maior de estudantes negros (pretos e pardos), praticamente a inversão das outras três instituições. O segundo destaque é a proporção de 11% de estudantes que preferiram não responder ou assinalaram “não sei” na Machado, fato presente também na Leocádia.

Levantar qualquer hipótese sobre as razões para não responder seria temerário. Entretanto, são números úteis para cotejar com os demais indicadores e, principalmente, com as marcas de branquitude que carregamos nós, professores e os campos de investigação da História e do Ensino de História (Caroni; Bento, 2016). Antes de elaborar os planejamentos, procuramos aperfeiçoar nosso letramento racial e questionar os limites da branquitude<sup>22</sup>, interpelando-nos por leituras (Gomes, 2017; Ramos, 1995) que deslocam os sentidos comuns de agência histórica. Assim, as atividades priorizaram decisões, lutas e cotidianos de povos negros, indígenas e das

mulheres, onde os antigos donos da história são os que tentam impedir o fluxo da vida e da liberdade (Não [...], 2016).

A ênfase nas lutas por territórios, direitos e vida enfatiza o olhar para a situação socioeconômica das turmas<sup>23</sup>. Algumas variáveis apresentaram proporções semelhantes nas quatro escolas. Constatamos que a maioria (77%) reside em casa própria<sup>24</sup> e 16% em casa alugada. Há dois estudantes que declararam habitar em casa cedida e outros dois que vivem em abrigo (estes, da Duque). O número de pessoas que moram na mesma casa, como mostra o gráfico 2, é bem diferente entre as escolas, e não se observou correlação com o IDH dos municípios. O número da Duque se justifica pelos dois estudantes que vivem em abrigo, junto com outros 15 companheiros. Outro contraste: o censo de 2022 demonstrou que o Rio Grande do Sul é o estado que possui menor taxa de residentes por domicílio (2,54), quando a taxa nacional é 2,79 (Censo [...], 2023). Essas turmas são pontos fora da curva que as direcionam para longe do centro.

Pessoas que moram na casa (média)



Fonte: Projeto de Pesquisa “A Aula Inacabada: democracia, utopia e ensino de História”. 2022.

Notamos, até aqui, duas variáveis que deslocam essas escolas da média geral do Rio Grande do Sul, por haver maior proporção de pretos e pardos entre os estudantes e um número de residentes por domicílio consideravelmente mais alto. Outra parte do questionário forneceu indícios sobre a presença e o número de certos bens de consumo em suas casas, com base na lista a seguir. Nem todas as escolas obtiveram a quantidade de cada bem, pois os estudantes apenas sinalizaram se possuíam ou não.

Lista de bens de consumo a ser assinalados

Geladeira

Chuveiro aquecido

Computador

Máquina de lavar	Televisão	Tablet
Carro	Camas	Ar-condicionado
Moto	Ventilador	Aquecedor
Livros não didáticos		Fogão a lenha

Fonte: Projeto de Pesquisa "A Aula Inacabada: democracia, utopia e ensino de História". 2022.

Os únicos bens presentes nas casas de todos os estudantes da Duque são camas e máquinas de lavar roupas. Depois deles, os bens mais mencionados foram: geladeira, televisão, chuveiro e ventiladores. Quanto ao deslocamento, seis famílias possuem carro e duas possuem motos. Além da internet, o contato com possíveis instrumentos de pesquisa são poucos: apenas sete afirmaram possuir computador ou tablet em suas casas, e seis residências têm livros não didáticos disponíveis. Desse modo, as residências dessa turma apresentam, no geral, condições mínimas de preservação e preparação de alimentos, higiene, acesso à informação e formas de amenizar as temperaturas. Vale ressaltar, ademais, que dois dos doze alunos envolvidos na pesquisa habitavam em casas de acolhimento e, portanto, os materiais citados eram divididos entre os 16 moradores. Exemplo disso é o tablet, uma vez que havia apenas um para todas as crianças e adolescentes.

Na Leocádia o cenário é semelhante: todos os estudantes afirmaram possuir equipamentos básicos para a moradia, como geladeira e máquina de lavar (apenas uma residência não a possuía), chuveiro elétrico e camas em número proporcional ao de pessoas residentes, além de ventiladores em número de dois ou mais. Ainda sobre conforto climático, sete residências possuem aquecedor, cinco, ar-condicionado e duas, fogão a lenha. Nem todas as moradias possuem televisão, mas algumas chegam a ter dois ou três aparelhos. Computador pessoal é raro (mencionado em cinco questionários), assim como livros não-didáticos, cuja presença foi lembrada pelos estudantes em cinco casos, todos em número menor do que 50. Nove dos questionários afirmaram possuir um carro ou dois e nenhuma família possui moto ou tablet.

Na Machado, os únicos bens que constam em todas as respostas são máquina de lavar roupas e camas. Uma residência não possui geladeira, duas não possuem televisão e outras duas não possuem chuveiro aquecido. O bem de consumo menos presente nas respostas foi o fogão a lenha, e depois a moto. Percebe-se que a maior parte das residências possui bens mínimos para garantir a preparação e conservação de alimentos, o acesso à informação, a higiene e, em alguns casos, alívio das oscilações térmicas extremas - mais para o calor do que para o frio.

Em relação aos bens de consumo presentes em suas casas, a totalidade dos/das estudantes do oitavo ano da Escola Primo Vacchi respondeu afirmativamente, com

pelo menos uma unidade, para: geladeira, máquina de lavar, chuveiro, televisão, cama e ventilador. Ar-condicionado é um item presente em quatorze das residências. Doze estudantes responderam que na casa em que moram há pelo menos um carro; três responderam afirmativamente para a existência de moto; cinco negaram possuir carro ou moto. Sobre tecnologias da informação, na casa de treze estudantes existe computador/notebook e na casa de três há tablet. Convém ressaltar que a maioria (senão todos os/as estudantes da turma) possuem celular. Já a existência de livros não-didáticos é mais reduzida: quatro estudantes responderam que existem até 10 livros na sua casa; três identificam que em suas casas existem de 11 a 16 livros; um estudante contou 25 livros e outro respondeu haver mais de 70 livros na sua casa. Três responderam de forma indefinida (‘alguns’ e ‘vários’ livros) e cinco estudantes afirmaram não possuir nenhum livro em sua casa. Ainda assim, a Primo Vacchi parece ser a instituição em que essa pergunta recebeu maior atenção por parte das/os alunas/os.

Comparando as quatro escolas, notamos que geladeiras, máquina de lavar, chuveiro elétrico, camas e ventiladores são bens que poderíamos encontrar em quase todas as casas (atenção para o “quase”). Aparelhos de televisão, ar-condicionado e aquecedor não são raridades, ficando os computadores/notebooks, tablets, livros não didáticos e motos como ausência, com pequenas variações de escola para escola. A distribuição das formas de acesso à Internet (Quadro 3) indica algumas diferenças interessantes que, de certa forma, confirmam o constatado nas demais fontes. A exceção é o PPP da Duque, cujo diagnóstico não reflete a escassez de recursos informada pelos estudantes.

Quadro 3: Formas de acesso à Internet

Internet	Duque de Caxias	Leocádia Prestes	Machado de Assis	Primo Vacchi
Banda larga em casa	67%	79%	89%	80%
Celular	11%	21%	4%	5%
Banda larga emprestada	0%	0%	4%	15%
Não sei/Outros	11%	0%	3%	0%
Não tenho	11%	0%	0%	0%

Fonte: Projeto de Pesquisa “A Aula Inacabada: democracia, utopia e ensino de História”. 2022.

O Quadro 3 explicita o quanto a criação de panoramas com base em dados proporcionais ou médias pode produzir cenários enganadores. Se observamos a primeira e a última linha do quadro, é legítimo afirmar que a maioria dos estudantes possui banda larga em casa e que apenas na escola Duque de Caxias há alguns sem acesso à Internet. Porém, isso implica em ignorar a informação de que vários estudantes usam banda larga emprestada ou só tem acesso por 3G/4G. Além disso, dado que

computadores e tablets estão pouco presentes nas residências das/os alunas/os, isso limita consideravelmente o conforto para leitura, resolução de exercícios e apreciação crítica de outros tipos de fontes ou mídias. Fixar-se apenas no IDH dos municípios ou em números agregados do questionário seria algo como normalizar a escassez.

### **Ensinar história com os pés no chão, para não normalizar a escassez nem romantizar a resistência**

Quando tentamos criar sentidos diante das informações, há o risco de chegar à conclusão de que a maioria dos estudantes vive em locais com itens básicos para viver. Uma casa (mas em áreas distantes, sujeitas a deslizamentos, alagamentos, falta de água e de energia por períodos prolongados, não legalizadas); móveis e eletrodomésticos que possibilitam alimentação, higiene, amenização climática, diversão e repouso (mas não em todas as casas, com uma variação importante quanto à disponibilidade de cada item nas residências); as residências possuem internet (mas nem todas, e o acesso às informações é feito pela tela do celular). Esse panorama só parece otimista quando normalizamos que, para regiões das cidades com maior proporção de pretos e pardos e de habitantes por domicílio é normal que apenas e tão somente o mínimo seja atingido. Além disso, a média não reflete a realidade de todos. São poucos os que possuem uma condição de maior acesso a bens de consumo. E, mesmo assim, esse acesso por si só não reflete um maior acesso à diversidade de bens culturais. De certa forma, essas desigualdades locais reforçam os percursos individualistas como saída e replicam as lógicas das estruturas antidemocráticas. Ora, o mínimo não é suficiente.

As vozes dos/as/us estudantes não permitiram normalizar a escassez. Ecoou a relevância das relações sociais, da solidariedade, da busca por alternativas para o cuidado comunitário. As escolas são vistas como espaços de debate, acolhida e orientação para a comunidade em geral, mesmo nos aspectos tidos por alguns como perigosos, tais como gênero, sexualidade e política. É relevante que tenham ressaltado justamente a vida comum, que é basilar para a democracia. Notamos, com alegria, que bons professores são muito valorizados. Diante de um presente quase intolerável de violência e precariedade, os estudantes ajudam a projetar uma escola com espaços bonitos e diferenciados, lugar de aprender, ampliar visão de mundo, fazer amigos, comer bem e se divertir. Uma utopia que já é viva, mas que não romantiza: há justa raiva contra professores insensíveis e autoritários, contra ser obrigado a estudar em salas mal conservadas ou improvisadas, e que não impede a desconfiança contra aqueles que têm poder sobre os saberes: "o que vão fazer com as nossas respostas, profe?".

Ensinar histórias da democracia no Brasil para esses e essas estudantes pode ajudar a ressignificar a justa raiva e a justa desconfiança demonstradas, de formas mais ou

menos sutis - os vestígios (Sharpe, 2023) - nos questionários e na convivência conosco. Há obstáculos, como o desânimo diante da barbárie do capitalismo disfarçada pelos números que enganam ao criar cenários homogeneizados, mas bastante concreta nos prédios em ruínas, nas lâmpadas queimadas, nos equipamentos quebrados, na falta de insumos básicos (destaque para este adjetivo), no número insuficiente de professores. Há os privilégios socioeconômicos e de pertencimentos que igualmente separam as vidas dos/as professores/as das vidas dos/as/us estudantes. Há os saberes do centro que exigem negociações constantes não apenas com diferentes partes da comunidade escolar, mas com nossas próprias crenças e limitações. Há vulnerabilidades de todo tipo: pouco acesso a livros e outros tipos de mídia; a equipamentos públicos para cuidados com a saúde, com o transporte, a alimentação de qualidade; a espaços de sociabilidades seguros, onde se possa brincar na rua sem medo de morrer. Aparece uma profunda crítica ao tempo presente que permite compor imagens utópicas ou, quiçá, ancestrais, se pensamos a complexa conexão entre as organizações quilombolas e as periferias brasileiras conforme estudado por Beatriz Nascimento (2021).

Esses obstáculos não são necessariamente muros, cercas, grades, censuras explícitas, contra os quais seria mais prático organizar uma luta e cuja resolução seria mais concreta. Parecem espaços vazios, ausências, faltas, abandono. Com Beatriz Nascimento, porém, conseguimos entender que nas palavras e nas vidas de nossos alunos, os vazios estão plenos de relações humanas (e de todos os tipos de afetos, positivos ou negativos), de aprendizagens e de ensinagens, de sondar pequenas brechas ou de arrombar as portas. Ao estudarem histórias da democracia no Brasil a partir de uma perspectiva antirracista (Oliva; Conceição, 2023), operando com conceitos como guerra contínua (Guerras [...], 2020) e quilombos (Nascimento, 2021), nós, professores, visualizamos outras formas de organização da vida. Por isso, queremos aulas em que raiva, sonho e história se encontrem. Uma forma, quem sabe, de concretizar um ensino de História territorializado, subversivo (Xakriabá, 2020) transgressor, como prática de liberdade (Hooks, 2013).

### Referências

- AUGUSTIN, André C. *et al.* *Panorama das desigualdades de raça/cor no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, 2021. Relatório Técnico.
- BROWN, Wendy. *Undoing the Demos: Neoliberalism's stealth revolution*. New York: Zone Books, 2015.
- CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105–124, 2015.



CARONI, Iray; BENTO, Maria Aparecida S. *Psicologia social do racismo*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

CENSO do IBGE: RS tem 13 dos 20 municípios com menor número de moradores por residência do país. *G1 RS*, Porto Alegre, 28 jun. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2023/06/28/censo-do-ibge-rs-tem-13-dos-20-municipios-com-menor-numero-de-moradores-por-residencia-do-pais.ghtml>. Acesso em: 29 nov. 2023.

D'ANDREA, Tiaraju. Contribuições para a definição dos conceitos de periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 19–36, 2020.

Duque de Caxias, EMEF. *Projeto Político Pedagógico*. Canoas, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. A produção de uma disciplina escolar: os professores/ autores e seus livros didáticos. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 13, n. 3, p. 147–178, 2013. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-00942013000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942013000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 29 nov. 2023.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUERRAS do Brasil.doc. Direção: Luiz Bolognesi. [São Paulo]: tvBrasil, 2020. 1 vídeo (2h11min). Publicado pelo canal NordestHi. Disponível em: [http://www.buritifilmes.com.br/filmes.php?cat=filme&mostra\\_filme=27](http://www.buritifilmes.com.br/filmes.php?cat=filme&mostra_filme=27). Acesso em: 2 dez. 2023.

GUIMARÃES, Selva. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papyrus, 2015.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Ideb resultados*. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaMGVjMzlwZWQtM2IzZS00NmE0LTkwNjUtZjI1YjMyNTVhZGY0IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWWMtNGl4ZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 2 dez. 2023.

IBGE. *IDH*: Porto Alegre. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/porto-alegre/pesquisa/37/0?ano=2010>. Acesso em: 2 dez. 2023.

LEOCÁDIA Felizardo Prestes, EMEF. *Projeto Político Pedagógico*. Porto Alegre, 2016.

MACHADO de Assis, EMEB. *Projeto Político Pedagógico*. Novo Hamburgo, 2022.

MAPA interativo de distribuição racial no Brasil. *Patadata*, [S. l.], 2015. Disponível em: <https://patadata.org/maparacial/>. Acesso em: 2 dez. 2023.

MATERIAIS didáticos. *Aula Inacabada*, Porto Alegre, [2024]. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/aulainacabada/materiais-didaticos/>. Acesso em: 3 jul. 2024.

MILANI, Silvio. O que está por trás de nova matança no bairro Canudos, em Novo Hamburgo. *Jornal NH*, Novo Hamburgo, 9 ago. 2022. Disponível em: <https://www.jornalnh.com.br/noticias/regiao/2022/08/09/o-que-esta-por-tras-de-nova-matanca-no-bairro-canudos-em-novo-hamburgo.html>. Acesso em: 2 dez. 2023.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política & Sociedade*, Florianópolis, n. 3, p. 11-26, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/2015/1763>. Acesso em: 16 mar. 2022.

NÃO foi Cabral. Direção: Mc Carol. [S. l.]: Heavy Baile Sounds, 2016. 1 vídeo (1:45). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yYs5U5OjUeU&list=PLT6ZdiXs8yMEahkG0aEUXFiB3ibL68daJ>. Acesso em: 3 dez. 2023.

NASCIMENTO, Beatriz. *Uma história escrita por mãos negras*. São Paulo: Zahar, 2021.

NUNES, Fernando de Lima; MONTEMEZZO, Laura Ferrari. Aula inacabada: democracia, utopia e ensino de história – rumos do projeto de pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 12., Belém, 2021. *Anais [...]*. Belém: ABEH, 2021. p. 1-9. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1IXOZ\\_f3wRUQhDM1o3ISGh1YjhUy5ATUn/view](https://drive.google.com/file/d/1IXOZ_f3wRUQhDM1o3ISGh1YjhUy5ATUn/view). Acesso em: 3 dez. 2023.

OLIVA, Anderson; CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 12, n. 25, p. 6–35, 2023.

OLIVEIRA, João Paulo Gama de; MANKE, Lisiane Sias; SANTOS, Magno Francisco de Jesus. *Histórias do ensino de história: projetos de nação, materiais didáticos e trajetórias docentes*. Recife: EdUPE, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/14592/5/HistoriasEnsinoHistoria.pdf>. Acesso em: 3 maio 2024.

PARAÍSO, Marlucy. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marlucy; CALDEIRA, Maria C. da S. (org.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 23–52.

PRIMO Vacchi, Escola Municipal. *Projeto Político Pedagógico*. Sapucaia do Sul, 2022.

RAMOS, Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

RODEGHERO, Regina. Branquitude e o ensino de História: onde o branco se esconde nas pesquisas sobre as relações étnico-raciais?. *História em Reflexão*, Dourados, v. 17, n. 33, p. 52–79, 2023. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/16182/9376>. Acesso em: 7 maio 2023.

SCHLATTER, Bruno B. N.; UCHA, Leonardo B.; SANTOS, Rodrigo S. dos. Professores de História como intelectuais transformadores: relatos de experiências de Porto Alegre (RS). In: MARTINS, Rosa Elisabete M. W.; ROSSATO, Luciana (org.). *Formação de professores em Geografia e História: saberes e práticas*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021. p. 37–59. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/355131804>. Acesso em: 29 nov. 2023.

SHARPE, Christina. *No vestígio: negridade e existência*. São Paulo: Ubu, 2023.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma C. Razão e sensibilidade no ensino de história no Brasil: reflexões sobre currículo, formação docente e livros didáticos à luz da lei n. 11.645/2008. In: SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma C. (org.). *A Lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2019. p. 215–238.

TRAVERSINI, Clarice S.; REIS, Júlia M.; SPERRHAKE, Renata. Problematização e contraconduta na composição de um currículo do devir para o enfrentamento da distorção idade-série. *Cadernos de Educação*, Brasília, n. 62, p. 39–56, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/19143/11565>. Acesso em: 30 nov. 2023.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. *Piseagrama*, [S. l.], n. 14, p. 110–117, 2020. Disponível em: <https://is.gd/ZZHRXx>. Acesso em: 16 mar. 2022.

ZAMBONI, Ernesta; LUCINI, Marizete; MIRANDA, Sonia. O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade. In: SILVA, Marcos (org.). *História: que ensino é esse?* Campinas: Papirus, 2013. p. 253–276.

## Notas

<sup>1</sup>Mestre em Ensino de História/UFRGS. Professor na Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

<sup>2</sup>Mestre em Educação/UFRGS. Professor na Prefeitura Municipal de Canoas/RS.

<sup>3</sup>Doutora em Educação/Unicamp. Professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>4</sup>Mestra em Ensino de História/UFRGS. Professora na Rede Municipal de Sapucaia do Sul.

<sup>5</sup>Mestra em Ensino de História/UFRGS. Professora na Rede Municipal de Novo Hamburgo.

<sup>6</sup>Diversos estudos avaliaram a BNCC/História como perpetuadora da História como transmissão de fatos entendidos como retratos do passado, organizados em cronologia linear progressiva e em uma estrutura eurocêntrica, branca e memorialista (Silva; Meireles, 2019) - elementos criticados na literatura da área há mais de um século (Oliveira; Manke; Santos, 2020).

<sup>7</sup>Caracterizações mais abrangentes do projeto e sua concepção de ensino de história e de democracia já foram apresentadas em outras publicações (Nunes; Montemazzo, 2021).

<sup>8</sup>Ao longo deste artigo, utilizaremos diferentes formas de designação de gênero.

<sup>9</sup>Todos os procedimentos foram aprovados pelo parecer n. 5.618.456 do Comitê de Ética da UFRGS. O projeto está registrado na plataforma Brasil sob n. 58900922.7.0000.5347.

<sup>10</sup>Parte do trabalho de organização dos cadernos de atividades foi financiado pelo Edital Universal CNPq (processo n. 404584/2021/7, além de bolsa-auxílio da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS e/ou trabalho voluntário de extensionistas, a quem agradecemos).

<sup>11</sup>(Materiais [...], [2024]).

<sup>12</sup>Citamos aqui apenas os tópicos que foram utilizados neste artigo. Apenas faixa etária era obrigatória.

<sup>13</sup>Até a finalização deste artigo, os dados de IDH conforme o censo de 2022 ainda não estavam disponíveis. Portanto, utilizamos os de 2010.

<sup>14</sup>Os últimos índices disponíveis referem-se ao censo escolar de 2023.

<sup>15</sup>Índices referentes aos últimos números disponíveis para os anos finais do Ensino Fundamental. O ano mais recente disponível para cada escola foi: Duque de Caxias, 2023; Leocádia Prestes, 2015; Machado de Assis, 2023; Primo Vacchi, 2021.

<sup>16</sup>Como a escola não abriga turmas de 8º e 9º anos, o Ideb disponível refere-se aos Anos Iniciais.

<sup>17</sup>A partir daqui, alternamos a primeira pessoa do plural e do singular, pois há trechos que se referem a tarefas realizadas por apenas um/a dos/as autores/as.

<sup>18</sup>Trabalho desenvolvido pela bolsista de Iniciação Científica Agatha da Silva Rolim (CNPq), que foi destaque de sessão e menção honrosa em duas edições do Salão de Iniciação Científica da UFRGS (2022 e 2023).

<sup>19</sup>As escolas serão mencionadas, daqui em diante, de forma simplificada como Duque, Leocádia, Machado e Primo Vacchi.

<sup>20</sup>Também em relação ao PPP, os dados sobre a Leocádia são menos atualizados do que as demais. A rede municipal de Porto Alegre é herdeira de uma tradição de construção curricular com intenso vínculo entre escola e comunidade. Porém, ao longo dos anos 2000 e principalmente na última década, as condições estruturais para que as escolas mantivessem esse trabalho foram lentamente solapadas, seja por escassez de docentes, seja pelas mudanças em diretrizes curriculares estaduais e federais.

<sup>21</sup>Um mês antes da aplicação do questionário, intensificaram-se os conflitos entre os “Manos”

e os "Bala na Cara" (facções cujos territórios de base eram o Vale dos Sinos e Porto Alegre, respectivamente). Houve uma série de ataques a tiros e até montagens sobre a imposição de um toque de recolher aos moradores (Milani, 2022).

<sup>22</sup>A bolsista de Iniciação Científica Regina Rodeghero (CPNq, 2020-2021) realizou um estudo sobre branquitude na produção acadêmica do ensino de História no escopo do Aula Inacabada (Rodeghero, 2023).

<sup>23</sup>Optamos por tentar descrever as condições socioeconômicas dos estudantes ao invés de procurar inseri-los em alguma definição padronizada de classe social, tal como as utilizadas pelo IBGE, por exemplo. Dessa forma, as perguntas ficaram mais concretas para que os estudantes pudessem respondê-las sozinhos, e ofereceram a nós um cenário detalhado sobre a escassez que envolve suas vidas.

<sup>24</sup>Não sabemos se as residências são regularizadas, pois há estudantes que moram em áreas de risco. Esse fato também foi constatado no PPP da Primo Vacchi, mas sem informações concretas. Já no caso da Leocádia, a escola atende a um complexo de habitações populares (Cohab Cavahada), o que ajuda a explicar o dado.

## CORPOS PERIFÉRICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: ONDE ESTÃO AS PESSOAS LGBTQIA+?

### PERIPHERAL BODIES IN HISTORY TEACHING: WHERE ARE LGBTQIA+ PEOPLE?


### CUERPOS PERIFÉRICOS EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA: ¿DÓNDE ESTÁN LAS PERSONAS LGBTQIA+?

Marta Gouveia de Oliveira Rovai<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta uma reflexão sobre a negação da presença periférica da população LGBTQIA+ no ensino de História. Discute noções de periferia e de centralidade, destacando o ensino de História a partir de indivíduos e grupos dissidentes como um posicionamento político para combater e diluir visões eurocêntricas e dualistas que desconsideram o registro e o reconhecimento de uma história periférica e marginalizada, em nome de uma universalidade cisheteronormativa. Neste texto, entende-se periferia como lugar de agenciamento, posição e movimento político de grupos para ocupar espaços, romper silenciamentos e construir identidades. Como breve exemplo da importância de um ensino que leve em conta os corpos periféricos LGBTQIA+, narro uma experiência com discentes da educação básica em uma escola pública na cidade de Alfenas, interior de Minas Gerais, em que tratamos do dia de combate à LGBTfobia.

**Palavras-chave:** Corpos periféricos; LGBTfobia; escola pública; ensino de História; Alfenas.

**Abstract:** This article presents a reflection on the denial of the peripheral presence of the LGBTQIA+ population in History teaching. Discusses notions of periphery and centrality, highlighting the teaching of History from individuals and dissident groups as a political position to combat and dilute Eurocentric and dualist views that disregard the registration and recognition of a peripheral and marginalized history, in the name of a cisheteronormative universality. In this text, the periphery



is understood as a place of agency, position and political movement of groups to occupy spaces, break silences and build identities. As a brief example of the importance of teaching that takes into account LGBTQIA+ peripheral bodies, I narrate an experience with basic education students at a public school in the city of Alfenas, in the interior of Minas Gerais, in which we discussed the day to combat LGBTphobia.

Keywords: Peripheral bodies; LGBTphobia; public school; teaching History; Alfenas.

Resumen: Este artículo presenta una reflexión sobre la negación de la presencia periférica de la población LGBTQIA+ en la enseñanza de la Historia. Analiza las nociones de periferia y centralidad, destacando la enseñanza de la historia por parte de individuos y grupos disidentes como una posición política para combatir y diluir las visiones eurocéntricas y dualistas que ignoran el registro y el reconocimiento de una historia periférica y marginada, en nombre de la universalidad cisheteronormativa. En este texto, la periferia se entiende como un lugar de agencia, posición y movimiento político de grupos para ocupar espacios, romper silencios y construir identidades. Como breve ejemplo de la importancia de una enseñanza que tenga en cuenta los cuerpos periféricos LGBTQIA+, narro una experiencia con estudiantes de educación básica de una escuela pública de la ciudad de Alfenas, en el interior de Minas Gerais, en la que discutimos la jornada de lucha contra LGBTfobia.

Palabras clave: Cuerpos periféricos; LGBTfobia; escuela pública; enseñanza de Historia; Alfenas.



## Introdução

A data de 17 de maio é considerada o Dia Internacional Contra a Homofobia, a Transfobia e a Bifobia, concebida em 2004 para lembrar a decisão da Organização Mundial da Saúde (OMS), no ano de 1990, em retirar a homossexualidade da Classificação Internacional de Doenças. A partir de então o sufixo “ismo”, relativo ao sentido de doença, foi modificado a fim de que a linguagem pudesse recriar significados positivados e não estigmatizantes sobre a população LGBTQIA+. No Brasil, apenas em 2010, durante o governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), é que se instituiu a efeméride de “luta contra a homofobia”, um avanço político, mas que gerou e ainda gera críticas do movimento, que a nomeou mais amplamente de “combate à LGBTfobia”, em alusão às várias identidades e às violências plurais que as atingem. É importante lembrar, para melhor compreensão da importância deste texto, que o Congresso Nacional equiparou práticas LGBTfóbicas ao crime de racismo, por meio da Lei nº 14.532/2023, demandando atenção sensível à dignidade e à existência plena de populações que sofrem cotidianamente com a discriminação e deslegitimação de suas identidades e cidadania.

Criar uma efeméride, nesse sentido, significa tentar produzir uma memória social, construir certa consciência histórica, movendo-se contra os esquecimentos, os apagamentos, as exclusões e as mortes (físicas e simbólicas) da comunidade LGBTQIA+, tanto no que se refere ao reconhecimento de seus direitos, quanto na elaboração da narrativa histórica. Mundialmente, a criação dessa data é um marco que tem impactado países na elaboração de leis e de políticas públicas com efeitos sobre a educação e a saúde de pessoas e grupos considerados dissidentes da cisheteronormatividade; e não se deve omitir o fato de que é resultado de uma longa história de lutas que a extrapolam e que se interseccionam com outras questões como o racismo, o sexismo e o classismo. Tratar dessa memória histórica, portanto, requer a sensibilidade de dialogar sobre significados que vão além de um marco no calendário temporal.

Sobre os múltiplos significados do dia 17 de maio, em 2023 fui convidada por algumas escolas públicas da cidade de Alfenas, em Minas Gerais, para conversar com estudantes da educação básica. Em uma delas, em especial, havia a presença de discentes transexuais que, posteriormente, passaram a frequentar um grupo de pesquisa e estudos que coordeno na Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG), no qual temos procurado trabalhar com a formação continuada de docentes e discentes acerca das temáticas de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais.<sup>2</sup>

Pretendo, neste artigo, tratar de questões que têm feito parte dos debates nesses encontros orientados por uma história de luta do movimento LGBTQIA+ e pelas demandas de docentes de História por um ensino que acolha grupos e eventos silenciados, assim como vivências de estudantes e identidades consideradas dissidentes em sala de aula. Em especial, compartilho a experiência vivenciada em

uma das escolas, quando atendi ao convite para falar da importância de uma história ainda pouco registrada e estudada, com crianças e adolescentes entre 11 e 15 anos, estudantes do ensino fundamental. A intenção é, a partir desse evento, refletir sobre a possibilidade de se compartilhar e registrar as trajetórias coletivas de corpos ainda considerados periféricos, transformando o espaço escolar, as relações de gênero e as perspectivas com que discentes podem compreender a história, movendo-se para o centro dela.


### Os caminhos de uma história não ensinada

Vivemos no país da contradição, de avanços e retrocessos que têm colocado as escolas, e nelas especialmente o ensino de História, em um processo desafiador de enfrentamento às violências de gênero e sexualidade por meio de ações como a construção do conhecimento histórico a partir de múltiplas experiências e epistemologias. Teoricamente, desde a Constituição Federal de 1988 ampliou-se a ideia de que a educação é direito garantido para todas as pessoas, independente de seus corpos serem femininos, masculinos, não-binários, brancos, negros, indígenas, cis, travestis, transexuais, homossexuais, lésbicas ou bissexuais.

Segundo Ana Maria Monteiro (2007), o acesso à escola por indivíduos pertencentes a grupos até então excluídos da educação aumentou entre os anos 1970 e 1980, com a ampliação da oferta de vagas, o que significou que suas presenças levaram ao questionamento sobre o significado do ensino de História: de quem, sobre quem e para quem? Com a redemocratização política, as discussões acerca de como deveria se apresentar a narrativa histórica nos planos de ensino, currículos, livros e práticas pedagógicas passaram a evidenciar a existência de indivíduos e coletivos até então ignorados, o que significou abandonar ou submeter à crítica a perspectiva centralizadora de uma visão dualista, hierárquica, fragmentada, evolucionista, linear e elitista. Ainda mais: epistemicida.

Essas mudanças em torno dos estudos sobre o currículo e sobre a didática, questionando a concepção de um ensino eurocentrado e restrito à transmissão de conhecimentos elaborados pela Academia, também se voltavam à constituição do conceito de cultura escolar e à compreensão das razões que explicariam as dificuldades de aprendizado por parte de discentes, entendidas até então como resultado de um “déficit cultural”. Segundo Monteiro,

Hoje podemos indagar se estas dificuldades, no caso da história, não eram decorrentes, também do não reconhecimento e identificação, por parte deles, com uma versão da história ensinada, na qual seus grupos eram ignorados ou apresentados em apenas alguns momentos da história, como subalternos ou inimigos, excluídos de forma drástica do processo de formação da nação (Monteiro, 2007, p. 18).




O silenciamento de diferentes segmentos nas narrativas históricas encontradas nos livros didáticos e nos discursos em salas de aula da educação básica, até então, estava relacionado a escolhas que procuravam dar visibilidade a uma concepção de história linear, à linguagem branca e masculina como universal, ou até mesmo a uma visão estruturalista que desestimulava a presença de experiências diversas, principalmente de sujeitas/os periféricas/os e das subjetividades no processo de ensino e de aprendizagem. Embora nos anos 2000 esse cenário tenha se modificado por meio de conquistas como as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB e incluíram a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no ensino de História, inexistiu uma proposta efetiva para o reconhecimento da história LGBTQIA+, mesmo que os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) se referissem às “relações de gênero” como próximas a uma “história das mulheres”.

Na tentativa de avançar em defesa dessas temáticas no ensino e em outros setores sociais, em 2010 foi criado o Programa Brasil Sem Homofobia que tinha como um de seus projetos o “Escola Sem Homofobia”, que contou com a elaboração de um conjunto de materiais, entre eles sugestões de sequências didáticas para orientar docentes nos diálogos sobre a diversidade sexual e de gênero na sala de aula, desenvolvido por meio de parceria entre o Ministério dos Direitos Humanos e organizações não governamentais. O material nomeado como “kit anti-homofobia” seria distribuído gratuitamente nas escolas e era composto por uma cartilha, seis boletins, três vídeos, um cartaz de divulgação e uma carta de apresentação que orientava o ensino de história e dos direitos LGBTQIA+ (Rovai, 2023, p. 22-23).

Como reação a essa proposta, o Programa Escola Sem Partido, criado em 2004 por setores políticos fundamentalistas, ganhou força sob a alegação de que haveria uma intencionalidade de doutrinação sexual e imoral de crianças por parte de docentes, orientada pelo “marxismo cultural” e pela “ideologia de gênero”. Esta doutrinação estaria presente, segundo esses segmentos, no material educativo que eles passaram a chamar de “kit gay” (Junqueira, 2017). Constituiu-se, a partir daí, uma batalha política entre “forças que disputavam as narrativas sobre corpos, identidades e agenciamentos, e que se estenderia até hoje, entre avanços e retrocessos, em torno do silenciamento ou da visibilização das lutas sociais e de sujeitos/as dissidentes nas escolas e na própria História” (Rovai, 2023, p. 23).

A persistência de discursos reacionários e os usos das redes sociais, produzindo as chamadas *Fake News*, contribuíram para criar um clima de medo que favoreceu a ameaça e, por muitas vezes, puniu docentes que “se atreveram” a tratar da temática nas escolas. O chamado “kit anti-homofobia”, transformado no terror moral do “kit gay”, assim denominado pelos defensores do Programa Escola sem Partido, nunca foi distribuído, mas permeou o imaginário conservador e reacionário produzido pela



extrema-direita e por fundamentalistas religiosos, provocando o esvaziamento de programas, planos de ensino, currículos e livros didáticos até então já fragilizados no que dizia respeito aos debates de gênero e sexualidade. Entre os documentos oficiais para o ensino de História, a versão da Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017) abandonou qualquer tentativa formal de tirar da periferia os debates de gênero, especialmente em relação à história LGBTQIA+:<sup>3</sup>

A versão final da área de História desconsiderou todos os debates desenvolvidos durante anos acerca desses temas tratados como objetos de conhecimento histórico e que buscavam romper com discursos canônicos e reinventar currículos. Prevaleceram os interesses e valores eurocentrados e cisheteronormativos, salvo algumas referências à história das mulheres de forma universalizada e genérica (geralmente brancas e cis) que aparecem em trechos das habilidades ou competências, casualmente em acontecimentos históricos ou em textos complementares (Rovai, 2023, p. 27).

Porém, tentativas de silenciamento não se convertem, necessariamente, em silêncio. Embora tenha ocorrido a ação política destinada a ameaçar e fazer desaparecer a palavra e os conceitos, e com eles a existência de debates sobre as questões de gênero, em especial relativas às dissidências LGBTQIA+, cotidianamente é possível identificar a presença desses corpos em sala de aula, assim como práticas docentes que procuram reconhecê-los em meio a dificuldades de material didático ou de julgamento moral. Fernando Seffner discute como essa pluralidade de corpos é cada vez mais evidente nas escolas e reforça a necessidade da elaboração de conteúdos e conceitos voltados à diferença no ensino de História:

Em qualquer sala de aula que tenhamos entrado para realizar etnografia de cenas escolares, defrontamo-nos com meninas feministas, meninos gays, meninas lésbicas, travestis e transexuais assumidos e buscando respeito, além de uma diversidade de sujeitos que experimentam novos modos de existir e se denominam de não binários, pansexuais, poliamorosos, sujeitos queer, bissexuais, etc. Tal fenômeno é em nosso entender um alargamento dos modos de viver, e deve ser saudado e colocado em conexão com a desejável democracia que queremos. Em vez disso, temos hoje forças vigorosas a criminalizar as orientações sexuais e as performances de gênero que fogem ao padrão binário, familista, da hierarquia em que o homem heterossexual é sempre mais importante do que a mulher heterossexual, que só ganha importância por estar a seu lado (Seffner, 2020, p. 16).

Como afirma o autor, essas presenças diversas não têm ainda garantida a sua alteridade e os direitos em sua plenitude, porque embora se determine a oferta de vagas a todas/os indiscriminadamente, a permanência e a garantia deste direito se

dissolvem pela prática constante de *bullying* dirigida a homossexuais, pelo descaso ao nome social de travestis e transexuais e até mesmo pelo desrespeito ao uso do banheiro nas escolas de acordo com a identidade de gênero.

Guacira Louro (1997) afirma que o gênero perpassa a escola, assim como todos os marcadores sociais e identitários. Não existe neutralidade ou universalidade nos espaços de educação, pois eles são organizados a partir da imposição, naturalização e normatização criados pelas tecnologias de gênero, que procuram moldar e replicar corpos educados e disciplinados (mas nunca conformados). Se a escola pode ser compreendida como possuindo gênero, precisamos nos perguntar, também, sobre qual seria o gênero, a raça e a sexualidade do ensino de História que praticamos. Livros, planos e práticas didáticas comportam que tipos de nomes, linguagem, personagens, eventos, papéis, explicações, caracterizações para os corpos hegemônicos e periféricos?

Precisamos, ainda, nos fazer várias perguntas: Com que frequência docentes escrevem em seus quadros, indicam leituras ou abrem espaço para falar sobre corpos, experiências e histórias dissidentes, evidenciando seus lugares sociais? Quantas vezes discentes das escolas das periferias (físicas, econômicas e identitárias) conseguem identificar suas trajetórias pessoais e ancestrais com acontecimentos e “figuras históricas” advindas de lugares de privilégio? Mesmo entre trabalhadores/as, indígenas, revolucionários/as, guerrilheiros/as, camponeses, entre os/as chamados/as subalternizados/os, quantas vezes livros, currículos e professoras/es fazem lembrar, pesquisar, estudar ou escutar histórias de opressões sofridas, ou ainda de resistências, festas, desejos, realizações e conquistas LGBTQIA+ nos múltiplos eventos que abordam? Enfim, quando se perguntam por suas ausências, a fim de contar “outra história”?

Embora haja mudanças, poucas vezes as escolas se mostram acolhedoras em suas ações, ainda orientadas pela crença no mito da “ideologia de gênero”; e quanto ao ensino de História quase não há alterações em currículos e práticas que permitam identificar existências e agenciamentos dos corpos LGBTQIA+ no processo histórico, especialmente daqueles que trazem as marcas evidentes da “desobediência de gênero” como as travestilidades e transexualidades femininas, masculinas e não-binárias. O ensino de História proposto em documentos como a BNCC, nos currículos, nos planejamentos, e mesmo nas práticas cotidianas, parece ainda demonstrar a relutância no reconhecimento “do alargamento no modo de viver”, como enfatizou Seffner (2020), desqualificando as “forças periféricas”. Mais do que isso, ainda encontramos posturas conservadoras entre docentes que se negam a admitir e a acolher essas existências na escola e como parte da história a ser ensinada.<sup>4</sup>

Mais do que um território geográfico marcado pela pobreza, precariedade e distância do centro, a noção de periferia aqui é entendida como sentido simbólico de segregação, apartação e escassez, mas também como movimento de resistência e reinvenção dos grupos subalternizados na vida e no registro histórico (D’Andrea,

2020). Uma noção de periferia em relação à memória social e histórica de grupos negligenciados e desautorizados a lembrar e a falar sobre si, mas que se movem para questionar o dualismo centro/periferia, produzir sua presença, ocupar espaços e narrativas e borrar a centralidade branca e cisheteronormativa. A busca por estabelecer uma narrativa própria, sem a necessidade de mediadores e contra o pensamento hegemônico, silenciador e consensual, é fruto da reivindicação histórica da periferia pela escrita e pela publicização de sua história em seus termos.

Para Tiajaru D'Andrea (2020, p. 25), o uso da ideia de periferia passou a ser ressignificado como um adjetivo por uma série de agentes sociais, evidenciando tanto uma posição política como um estilo de vida que se pretende visível. Ser periférico não é se aceitar inferior, mas exigir falar de si, inserir-se na história, confrontando aquelas/es que usam a narrativa histórica para manter os privilégios da branquitude e da cisheteronormatividade vistas como exclusivas na centralidade histórica.

Segundo Seffner (2020), ainda, quando esses grupos vulneráveis exigem seus direitos, entre eles o uso da linguagem em sua defesa e como inserção no mundo, eles promovem um novo padrão moral e uma nova concepção de espaço público, um lugar de respeito à diversidade como alteridade. O movimento da periferia afeta os privilégios, incomoda a exclusividade de papéis na narrativa histórica, nas formas tradicionais e conservadoras de se explicar os acontecimentos. As lutas sociais reinventam, cotidianamente, o conceito de periferia por meio de vivências coletivas - no caso experienciadas pela população LGBTQIA+ - e provocam a consciência para a defesa de direitos de cidadania e de uma trajetória em comum pela qual possam se (re)encontrar e se tornar visíveis historicamente.

Este entendimento nos desafia a pensar o papel do periférico na história ou a história periférica em que a experiência e a voz da/o chamada/o subalternizada/o está em jogo e se coloca na primeira pessoa. Nesta perspectiva, levar em conta corpos dissidentes requer um ensino também periférico da história, que surge nas margens dos cânones culturais, mas não deseja nelas permanecer; busca desestabilizar, questiona suas bases e anuncia a obsolescência da centralidade, produzindo novas presenças no contexto social em que vivem e se comunicam dialogicamente (Prysthon, 2003).

É evidente, como afirma Seffner (2016), que as diferenças estão cada dia mais explícitas e incomodam a centralidade, mas a necessidade de diferentes representações do passado, sujeitos/as e escutas encontra como obstáculo a história ainda universalizante, com personagens e narrativas orientadas pela concepção eurocentrada, tanto na escola quanto na universidade. O eurocentrismo é entendido como o modo com que aprendemos a ler o mundo, orientado por valores centrados na branquitude, no cristianismo, no sexismo e na cisheteronormatividade, e com os quais operamos, durante muito tempo, no campo da historiografia e nas concepções de ensino de História que dela decorrem (Santos; Nicodemo; Pereira, 2017).

Monteiro (2007, p. 9) afirma que quando outras formas de existência e de se pensar/compreender o mundo circulam pelos espaços como a escola, elas redimensionam desejos, saberes e corpos e, cotidianamente, produzem fronteiras não rígidas. A fronteira, no lugar da fixidez, é um “lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas; é zona híbrida onde os contatos se pulverizam e se ordenam segundo micro-hierarquias, zona de imensas possibilidades de criação cultural” e que não podem mais ser ignoradas na produção do conhecimento histórico. Nesse sentido, o ensino de história é entendido como,

potencialmente, um lugar onde memórias se entrecruzam, dialogam, entram em conflito; lugar no qual, também, se busca a afirmação e registro de - ou onde se desenvolvem embates entre - determinadas versões e explicações sobre as sociedades, a política, o mundo, prescritas pela instituição em que se localiza; “lugar de fronteira”, que possibilita o diálogo entre memórias e “história conhecimento escolar”, com o aprofundamento, ampliação, crítica e reelaboração para uso no cotidiano. Lugar do contraditório portanto, de embates [...] (Monteiro, 2007, p. 15).

Como território de fronteiras, a escola é um campo movediço, em que centro e periferia interagem, conflituosamente, e se borram; lugar instável em que não existem relações unilaterais de poder e nem a produção de conhecimentos hegemônicos capazes de silenciar as experiências, pois estas são formas vivas de subjetividades e de interação com outras epistemologias, de movimentos que não necessariamente se orientam pelo racionalismo europeu ou o aceitam como verdade.

A concepção de uma história de matriz eurocêntrica não consegue - e muitas vezes nem deseja - corresponder às demandas de grupos subalternizados, colocados na periferia não apenas física e classista, mas simbólica e culturalmente, pois ela acaba por sobrepor padrões de existência e saberes sobre outros, fazendo com que o ensino de História seja, em muitos aspectos, um apanhado de conhecimentos a serem assimilados por corpos tratados como submissos, apáticos e destituídos de saberes. Mas que não o são!

### **Onde está a periferia LGBTQIA+ no ensino de História?**

Ao pensar as relações de gênero e sexualidade na escola, em especial aquelas em que as travestilidades e transexualidades são o alvo do controle disciplinar, Berenice Bento evidencia a existência do que denomina como “heteroterrorismo”, o que promove a “expulsão escolar”. Mesmo que o ambiente escolar seja marcado pela presença da pluralidade, como registra Seffner (2016, 2020), sendo supostamente capaz de lidar com as diferenças, ele ainda “funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade” (Bento, 2011, p. 555). O



perigo do uso banalizado do conceito de diversidade, ainda que no ensino de História, pode promover a “constatação” e não a problematização da diferença, ignorando o apagamento contínuo dessas vidas ou apenas chamando a atenção para sua exotização e culpabilização pelas violências sofridas. Na prática (cis)heteroterrorista, a invisibilidade histórica é um dos mecanismos, “e quando ‘o outro’, ‘o estranho’, ‘o abjeto’, aparece no discurso é para ser eliminado. É um processo de dar vida, através do discurso, para imediatamente matá-lo” (Bento, 2011, p. 552).

Megg Rayara G. de Oliveira (2020) afirma que é no enunciado que se produz a exclusão social e histórica de corpos homossexuais, transgêneros e negros, ao lembrar de sua própria experiência na escola. A intelectual travesti e negra questiona os lugares simbólicos destinados na história a seus antepassados e a transformação de seus corpos em alvo de preconceitos e chacotas desde a infância. Esta autora lembra que um conjunto de opressões acaba por produzir um “não lugar”, de vulnerabilidade, esquecimento, apagamento das ancestralidades insurgentes que existiram no passado.

Ao tratar das vivências de crianças nomeadas como “bichas” na escola - o que pode ser entendido, também, em relação àquelas que são trans e negras -, a autora afirma que o processo de estigmatização e exclusão nasce, antes, no discurso cisheteronormativo que permeia os ritos da escola e o ensino, nomeando e julgando o corpo, a gestualidade e os sentimentos infantis e colocando-os em uma “não história”, mesmo antes que aquela pessoa consiga se perceber no mundo:

Antes mesmo de adquirirmos consciência do potencial repressivo que este termo tenta impor, ele é lançado como um torpedo que tenta um aniquilamento. Um grito que ecoa do outro lado da rua ou no pátio da escola, um desenho tosco na parede de um banheiro público, uma pregação religiosa: bicha! (Oliveira, 2020, p. 75).

A autora também afirma que os livros didáticos com os quais se alfabetizou e aprendeu sobre história traziam personagens brancos e binários, não sendo apresentadas referências a personagens travestis, transexuais e negras com as quais pudesse se identificar e se orgulhar. Ela denuncia uma história universal cisgênera e heteronormativa, eurocêntrica, que dificulta que histórias periféricas e dissidentes sejam estudadas, ensinadas e aprendidas.

Colocações como as apresentadas por Bento (2011) e Oliveira (2020) nos provocam a pensar sobre a quase ausência de discussões no campo do ensino de História acerca de uma história periférica LGBTQIA+. Se na produção historiográfica, Rita Colaço Rodrigues, Elias Veras e Benito B. Schmidt (2021) destacam a necessidade ainda de trabalhos que combatam o silenciamento de experiências dissidentes (e por que não dizer o cisheteroterrorismo acadêmico?), como poderíamos refletir sobre a situação

do ensino e o quanto ainda, mesmo que tenhamos caminhado, forças conservadoras insistem em manter modelos canônicos que negam outras formas de aprender, de narrar e compreender o passado?

Precisamos refletir sobre os caminhos que queremos percorrer, onde queremos estar e a quem queremos ouvir em um cenário ainda moralmente fundamentalista: se o ensino de História ainda é o lugar do progresso e do vencedor (no masculino mesmo), da linguagem universal masculina, da dualidade de gênero, da unicidade branca e cisheteronormativa nas representações humanas, como ele deixará de estar a serviço da centralidade em nome da periferia?

Se ainda mantemos em sala de aula (e fora dela) uma abordagem histórica e pedagógica que não pergunta pelas ausências e não se preocupa em produzir presenças de pessoas e coletivos LGBTQIA+ no processo histórico, com as quais nossas/os discentes possam se identificar ou, no mínimo, reconhecer e respeitar, como garantir que a periferia possa dissolver os obstáculos impostos pelo silenciamento ainda predominante na ciência e na sociedade? Como não apresentar a história como única versão possível e sim como território de disputas entre versões sobre o passado (e o presente) pelas quais se (des)estruturam as identidades sociais e se (des)legitimam relações de poder que permeiam a própria escola e a narrativa histórica?

Para Nilton Pereira e Fernando Seffner (2018), a grande questão se encontra no desafio sempre presente nas aulas de História de tentar narrar o outro, deslocando-nos de nossa exclusividade eurocêntrica:

[...] estamos demasiadamente acostumados com nós mesmos, a ponto de sempre reduzirmos o outro à nossa narrativa coerente, e isso nos impede de experimentar modos de encontrá-lo por Fora de qualquer narrativa – não seria esta uma possibilidade de aprender com o outro em vez de desenhá-lo com os traços que nos obrigam a criar uma ficção com uma intriga plausível? (Pereira; Seffner, 2018, p. 29).

Os autores afirmam que as aulas de História precisam se tornar espaços de diálogos múltiplos, tensões e negociações que possibilitem aprender com experiências silenciadas pela colonialidade de saberes, corpos e gêneros. Para isso, defendo, é necessário deixar-se desconstruir enquanto corpos brancos e cisgêneros, entendidos também como produtos de mecanismos históricos de poder; deixar-se afetar como pesquisadoras/es e professoras/es por novas escutas, novas fronteiras e existências capazes não apenas de indicar histórias complementares ao já narrado, mas fundamentalmente denunciar como formas canônicas de ensinar história podem representar perigos, inclusive, às existências dissidentes LGBTQIA+.

Não se trata de uma militância reduzida a guetos nas universidades e nas escolas, mas

um posicionamento político que se compromete com a ideia de que, se desejamos uma sociedade mais justa, digna, democrática e plural, já passou da hora de enfrentarmos a máxima “todos somos iguais”, porque seu uso se revelou uma forma perversa de omitir o direito da periferia em existir com suas diferenças, e as violências cometidas historicamente contra ela em nome da universalidade cisheteronormativa.

### **O dia em que a periferia tomou a palavra**

Volto ao dia 17 de maio de 2023, tema pelo qual iniciei este texto para tomar o exemplo de um diálogo com discentes da educação básica, não como receita relativa à postura docente, mas como possibilidade de uma prática em que a periferia possa borrar a fronteira.

Naquele dia dirigi-me às crianças e adolescentes em uma escola pública de Alfenas, com a finalidade de conversar sobre uma história negligenciada pelas obras didáticas e, muitas vezes, pelos currículos e discursos de docentes. Longe de culpabilizar professoras/es, mas provocar questionamentos sobre ausências LGBTQIA+ no ensino de História, procurei escolher as palavras e a maneira como eu poderia tocar aquelas/es estudantes reunidas/os no pátio a fim de ouvir uma professora estranha, branca, cisgênera, heterossexual e acadêmica, longe de sua realidade escolar.

Havia uma expectativa e certo receio em falar de uma história local, pois embora pudesse abordar a trajetória do Movimento Gay de Alfenas (MGA) e as memórias de travestis e mulheres trans no sul de Minas Gerais – objetos de minhas pesquisas desde 2017 -, esta temática não se encontrava em seus livros e nem em discussões em sala de aula. Eu sabia, no entanto, da existência de corpos dissidentes naquela e em outras escolas: crianças “gays”, negras e transgêneras que enfrentavam, cotidianamente, as chacotas, o desrespeito à sua identidade ou orientação por parte de colegas e de professoras/es, e até mesmo a violência física. O (cis)heteroterrorismo mencionado por Berenice Bento e por Megg Rayara.

Para falar sobre a LGBTfobia, interseccionada ao racismo estrutural, fiz uma escolha: apresentar àquelas crianças a figura histórica de Xica Manicongo, “descoberta” por Luís Mott, em meio a documentos da Inquisição portuguesa no período colonial do século XVI. Seu nome social foi evidenciado no debate público pela ativista travesti e negra, Marjorie Marchi, presidente da Associação de Travestis e Transexuais do Rio de Janeiro (Astra) no século XXI, em referência ao título para governantes do reino do Congo (Mwene Kongo) e foi registrado no debate acadêmico pela intelectual travesti Jaqueline Gomes de Jesus (2019).

Chamada como Francisco pelos opressores escravistas brancos, Xica foi uma africana escravizada, trazida do Congo para ser posse de um sapateiro em São Salvador na Bahia

de Todos os Santos, no ano de 1591. Por apresentar expressões de gênero dissonantes do sistema<sup>5</sup>, ela foi denunciada durante a primeira visitação do Santo Ofício   Bahia e foi condenada à morte, fazendo com que tivesse que “abrir mão de quem era para ter o direito de viver – uma dor que ainda hoje se repete no país que mais mata pessoas travestis e trans no mundo”, como afirmam militantes trans no site do jornal *A Verdade* (Ayo, 2022).

Segundo Jesus, a história de Manicongo não seria a única naquele período e sua figura representaria a vida de outras travestis, mesmo quando este termo, um rótulo criado pela sociedade cisgênera no século XX, ainda não existisse:

Havia travestis não são ali na Ladeira da Misericórdia, mas também em Fez, na na o Tupinambá, em São Paulo de Luanda, no Deserto do Mojave, em Goa... em todo lugar e tempo, ainda não sendo chamadas ou denominando-se de travestis, porém trazendo outros nomes para esse afeto que nos une até hoje: o de nos reconhecermos onde o cis-tema (ou sistema) nos nega. Guerrilha de ser. Precisou uma travesti do século XX nomear Xica no século XXI. Travessia (Jesus, 2019, p. 255).

Utilizando a imagem da referida travesti<sup>6</sup> e alguns textos de cordel<sup>7</sup> sobre ela, perguntei às/aos estudantes sobre os significados do termo na atualidade e a importância de Xica para a história, não apenas como um registro formal de sua existência, mas para a comunidade transexual e travesti. Em seguida, apresentei a fotografia da travesti negra Marsha Johnson<sup>8</sup>, militante na Revolta de Stonewall, que ocorreu nos Estados Unidos em 1969, a fim de mostrar como pessoas LGBTQIA+, naquele evento, resistiram   força policial para defender seus direitos; fato que, posteriormente, daria origem   Marcha LGBT, em Nova Iorque. Pedi que observassem semelhanças e diferenças entre as duas sujeitas, em contextos diversos, e questionei se consideravam que suas histórias deveriam ser lembradas. Os comentários das/os estudantes identificavam, entre as duas personagens, as semelhanças dos corpos negros, dos cabelos e turbantes, e também da feminilidade dissidente em sociedades opressoras; também falaram da coragem delas em movimentos de resistência sobre os quais a historiografia can nica atribui lideranças masculinas e cisgêneras. Outras crianças perguntavam se existiram travestis em outros momentos da história em lutas por direitos e por que não se falava sobre elas na escola.

A proposta era provoc -los/as a pensar sobre temporalidades e lugares que fizessem parte de um conhecimento tradicional da historiografia e do ensino de História – a escraviza o – e da experiência cotidiana marcada pelo imaginário da Parada LGBTQIA+, a fim de localizar existências dissidentes com as quais pudessem se identificar ou produzir empatia em rela o às subjetividades e à luta por direitos, questionando as razões para não estarem nos livros didáticos e nas discussões em sala

de aula. Manicongo e Johnson foram lembradas por sua ação na defesa das existências consideradas descartáveis: a primeira, por seu enfrentamento à escravização, à colonização e à colonialidade de seu corpo dissidente; a segunda por ter organizado, também, a *Street Transvestite Action Revolutionaries* (STAR), em 1970, uma instituição para acolher jovens trans pobres e que moravam na rua.

Perguntei se conheciam a Parada do Orgulho que ocorre anualmente na cidade de Alfenas desde 2004, e com a confirmação da participação de muitas/os delas/es – a maioria como público –, relatei a história da ativista transgênera, Marsha Johnson, na liderança do movimento que daria origem ao evento, adaptado no mundo inteiro pelas especificidades locais e realizado tão próximo à sua vizinhança, nas ruas da cidade. Diante dos exemplos, outros nomes foram lembrados pelas/os estudantes, referindo-se a mulheres trans e travestis conhecidas na cidade, não apenas pela presença na Parada, mas exercendo profissões diversas nos bairros de periferia, como a agente de saúde Wall Alves, muito presente no acompanhamento da saúde familiar, e de Gilmara, a coordenadora da creche pela qual muitas/os haviam passado quando menores. Desta forma, fomos dissolvendo o imaginário sexualizado e objetificado da travestilidade. As lembranças também recaíram sobre colegas transexuais presentes ou que abandonaram a escola, abrindo espaço para a discussão em torno da importância do nome social nas listas de chamada, o respeito nas conversas no pátio e a importância de um conhecimento com o qual pudessem se reconhecer: “Nunca vi num livro uma pessoa negra. Só quando fala de escravidão”; “Nunca discutimos sobre gays na história”, foram algumas colocações feitas pelos meninos e meninas, naquela conversa.

Quando propus o diálogo, a partir das imagens de travestis negras em diferentes momentos históricos, relacionando-as não apenas à escravização e à opressão, mas também a posturas de resiliência, de orgulho e de conquista de direitos, um pequeno discente levantou a mão e anunciou: “Minha mãe é trans”. Em seguida, uma aluna também compartilhou: “Tenho um irmão gay”. E antes mesmo que eu iniciasse qualquer outra provocação, uma adolescente travesti e negra se ofereceu para falar ao microfone: “Quero contar a minha história”. Com as mãos trêmulas, a corajosa estudante compartilhou suas experiências como uma menina negra e dissidente dos padrões presentes na escola, falando sobre seu corpo, os direitos violados naquele espaço e a necessidade de se falar mais sobre histórias como as que haviam sido apresentadas. Permito-me parafrasear uma passagem do que ela disse, dirigindo-se aos/às colegas e professores/as:

Acho que se a escola quisesse contribuir para nossa permanência e quisesse que fôssemos tratadas melhor, deveria respeitar nossos nomes e nossos corpos. Os professores deveriam contar a nossa história também. Conversar sobre a gente nas aulas, sobre nossos corpos, nossa existência. Onde estão as pessoas homossexuais e travestis na história? Acho que seria

um bom começo, pra gente não desistir de estudar. Fico muito triste por ter pouco diálogo sobre isso nas aulas de História<sup>9</sup>.

Aquela aula, que foi permeada pela mediação e pelo diálogo, promoveu a oportunidade da escuta e estimulou a troca de experiências, sem vergonha ou culpa pelas existências, assumindo o ensino de História como um ato político, uma dinâmica social permeada por disputas e relações de poder, e pelo desejo de identificar-se e se expressar. Se desejamos que o nosso trabalho resulte em aprendizagens significativas, que nossas aulas se constituam como território em que a história periférica se torne visível, é preciso fazer escolhas, reconhecer os movimentos dissidentes que dissolvam uma história única e ouvir o que nossas/os estudantes têm a dizer sobre suas vidas e saberes, mesmo que fazendo uso de contextos anacrônicos. O uso controlado de analogias e do anacronismo, muitas, vezes, é um instrumento didático para estabelecer comparações, aproximar realidades ou identificar permanências e mudanças na história (Lorau, 1992).


É preciso que, em algum momento, elas/es se tornem escutadoras/es e reconhecedoras/es das diferenças, perguntadoras/es das ausências, contribuindo para a superação de vazios e preconceitos históricos na escola e fora dela. Selecionar conteúdos ou recursos que não estão nos livros didáticos, mas que possam ser acessados em outros meios e que dialoguem com problemas históricos do passado - muitas vezes em aberto no presente, como o racismo e a LGBTfobia, por exemplo - podem aproximar eventos e experiências, aparentemente estranhos, mas por vezes, mais próximos do que pensamos das realidades discentes.

É necessário pensar em como a periferia pode se tornar objeto de ensino - mais do que isso - deve se tornar agente na narrativa de sua própria história, a fim de que as intersecções e confluências realizadas nas fronteiras sejam incorporadas nas memórias individuais e coletivas, promovendo orgulho, força e consciência histórica.

Assim, como no breve exemplo citado acima, o aprendizado histórico não se restringe a reconhecer que o outro é diferente e que “possa ser incluído”, mas deve “realizar um movimento de forte alcance pedagógico, de colocar-se na posição do outro e aceitar modificações na sua própria posição tendo em vista a existência do outro” (Pereira; Seffner, 2018, p. 29).

### Considerações finais

Concluo este texto, procurando manter as provocações dirigidas às/aos docentes em relação às possibilidades de transformação de nossas aulas, na medida em que nos propomos a perguntar sobre as ausências históricas e refletir sobre as pessoas




com quem nossas aulas são realizadas, uma vez que as/os estudantes não são mera audiência. Precisamos mediar experiências e temporalidades diversas, visibilizar socialmente as pessoas LGBTQIA+ e negras que estão na escola, nos corredores, no portão, no pátio, na própria sala de aula, na história, contribuindo para produzir o respeito a suas existências, assim como a denúncia dos danos causados pelos silenciamentos da branquitude e da cisheteronormatividade.

Por isso, pretendo terminar esta reflexão, convidando docentes que lidam com o ensino de História a realizarem o exercício de se perguntar sobre os eventos não citados, suprimidos, esquecidos, menosprezados, em que travestis, transexuais, homossexuais, bissexuais, intersexuais e lésbicas estiveram presentes com seus interesses, desejos, ações e sonhos. Onde essas personagens, brancas e negras, são situadas? Onde elas estavam, enfim, na história estudada e na história vivida por discentes, cujos corpos estão vivos e pulsando na escola? Como elas aparecem, se contam, se descrevem, se entendem diante da história hegemônica produzida e ensinada?

Kathryn Woodward (2000) afirma que a construção da identidade e do orgulho de existir envolve a reivindicação de uma história em comum. A partir deste entendimento, procurei trazer apenas um exemplo para pensarmos como o ensino de História pode contribuir para que a periferia seja entendida não como “o outro da centralidade”, mas que perceba sua importância histórica ultrapassando o binarismo, a injúria e a hierarquia.

Precisamos levar em conta os indivíduos e grupos LGBTQIA+, abjetificados e jogados à margem da História, nos perguntando quais seriam as histórias periféricas em comum sobre/com as quais o ensino de História poderia contribuir. Esse movimento exige não apenas a procura por mais estudos pelas/os docentes, a fim de se inteirar nos debates acerca dos conceitos de gênero e sexualidade, mas estar disposta/o a perguntar pelas ausências, pelos silenciamentos e a se deixar afetar pelas demandas, saberes e experiências da comunidade escolar. Enfim, é preciso que sempre nos questionemos sobre como o ensino de História pode colaborar para positivar as vidas consideradas dissidentes em meio às normas e práticas que deslegitimam vidas e expressões não hegemônicas.

Concluo este texto enfatizando as palavras da educadora travesti e negra Thiffany Odara (2020), para a qual não existe, em nenhum momento, a possibilidade de dar voz, a fim de trazer à tona uma história trans/travesti pela cisgeneridade, mas a responsabilidade de, nas confluências de autoridades, histórias, gêneros, sexualidades e raças, se produzir uma “pedagogia da desobediência” que vise confrontar toda marginalização de corpos dissidentes nos espaços educacionais. Acrescento que é preciso ter escuta atenta e “olhos de ver” nos lugares que ocupamos; estarmos dispostas/os a desconstruir valores que ainda perpassam nossa forma de ensinar, exercendo um movimento de “enegrecer o conhecimento” e subverter a matriz





cisheteronormativa ainda predominante na educação e no ensino de História.

Essa desobediência só se tornará possível se considerarmos que as vozes de pessoas e movimentos LGBTQIA+ - interseccionados na luta contra o racismo e a desigualdade social - existem antes e apesar de nós, que a possibilidade de outros conhecimentos em confluência deve subverter a maneira como entendemos a periferia, não mais como segregação, vitimização e impossibilidade, e sim como agenciamento e demanda por uma história que precisa ser recontada. Ensinar História é um ato político que nos provoca a aprender com a diferença e a nos transformar.

### Referências

AYO. Xica Manicongo: a primeira travesti do Brasil foi negra. *A Verdade*, Duque de Caxias, 31 jan. 2022. Disponível em: <https://averdade.org.br/2022/01/xica-manicongo-a-primeira-travesti-do-brasil-foi-negra/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2024.

D'ANDREA, Tiajaru. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 19-36, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/whJqBpqmD6Zx6BY54mMjqXQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 mar. 2024.

JESUS, Jaqueline Gomes. Xica Manicongo: a transgeneridade toma a palavra. *Revista Docência e Ciberultura*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 250-260, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/41817/29703>. Acesso em: 7 mar. 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Ideologia de gênero: a gênese de uma categoria política reacionária – ou a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.). *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade*. Rio Grande: FURG, 2017.

p. 25-52. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255837/mod\\_resource/content/1/debates\\_contemporaneos\\_educacao\\_sexualidade.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255837/mod_resource/content/1/debates_contemporaneos_educacao_sexualidade.pdf). Acesso em: 8 mar 2024.

LORAUX, Nicole. Elogio ao anacronismo. In: NOVAES, Adauto (org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 57-71.

LOURO, Guacira (org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de história: entre história e memória. *Pesquisa Prática Educacional*, Rio de Janeiro, p. 1-26, 2007. Disponível em: <http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2024.

ODARA, Thiffany. *Pedagogia da desobediência: travestilizando a educação*. Salvador: Devires, 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara G. *Nem ao centro, nem à margem: corpos que escapam às normas de raça e de gênero*. São Paulo: Devires, 2020.

PALLOTTA, Jesse. Marsha P. Johnson Bust. *Wikipédia*, [San Francisco], 24 ago. 2021. Disponível em: [https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Marsha\\_P.\\_Johnson\\_Bust.jpg](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Marsha_P._Johnson_Bust.jpg). Acesso em: 20 jul. 2024.

PEREIRA, Nilton M.; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427>. Acesso em: 8 mar. 2024.

PRYSTHON, Angela. Margens do mundo: a periferia nas teorias do contemporâneo. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n. 21, p. 43-50, ago. 2003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3212>. Acesso em: 20 fev. 2024.

QUEM foi Xica Manicongo, considerada primeira travesti brasileira. *A casa 1*, [São Paulo], 9 jun. 2022. Disponível em: <https://www.casaum.org/quem-foi-xica-manicongo-considerada-primeira-travesti-brasileira/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

RODRIGUES, Rita Colaço; VERAS, Elias Ferreira; SCHMIDT, Benito Bisso (org.). *Clio sai do armário: historiografia LGBTQIA+*. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

ROVAI, Marta G. O. O silenciamento de gênero: a palavra que subverte. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 43, n. 94, p. 17-39, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472023v43n94-03>. Acesso em: 1 mar. 2024.

SANTOS; Pedro A. C.; NICODEMO; Thiago L.; PEREIRA, Mateus H. F. Historiografias periféricas em perspectiva global e transnacional: eurocentrismo em questão. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 60, p. 161-186, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://>

[www.scielo.br/j/eh/a/tJs7wp9kzqGQn4Q4YqkW3WB/abstract/?lang=pt](http://www.scielo.br/j/eh/a/tJs7wp9kzqGQn4Q4YqkW3WB/abstract/?lang=pt). Acesso em: 20 fev. 2024.

SEFFNER, Fernando. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 61-81, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 1 mar. 2024.

SEFFNER, Fernando. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15010>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SERTRANSNEJA. [S. l.: s. n.], [2024]. Disponível em: <https://joaocamillopenna.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/matheusa-cordel-sertransneja.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2024

VERGUEIRO, Viviane. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes*: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2015. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/19685/1/VERGUEIRO%20Viviane%20-%20Por%20inflexoes%20decoloniais%20de%20corpos%20e%20identidades%20de%20genero%20inconformes.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2024.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença*: uma introdução teórica e conceitual. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

## Notas

<sup>1</sup>Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professora na Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG) e docente colaboradora na USP e na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes-MG). Coordenadora do GT de Gênero da Anpuh-MG e Diretora de História Pública da Anpuh-BR.

<sup>2</sup>O grupo em questão faz parte do projeto de extensão e pesquisa, e se intitula AMHOR: Acervo de Memória e História do Orgulho LGBTQIA+ no sul mineiro. Ele está voltado à construção de um acervo virtual com fontes doadas pela comunidade e levantadas por meio de pesquisa, além de prever seu uso para a consulta pública e a elaboração de propostas de ensino junto a professoras/es de educação básica e estudantes de História.

<sup>3</sup>Na habilidade EF09HI26, do 9º. Ano, é possível encontrar a palavra “homossexuais”, numa referência generalizada a “populações marginalizadas” (Brasil, 2017, p. 431).

<sup>4</sup>Em uma das escolas em que pude realizar conversas sobre o tema com docentes e discentes da educação básica, alguns professores se retiraram do debate sobre LGBTfobia, indo para a sala dos professores; em outra experiência, um deles se posicionou contra a discussão sobre vidas

transexuais e travestis na educação, mobilizando alguns pais a fim de realizar uma denúncia contra a “ideologia de gênero” ali praticada.

<sup>5</sup>Faço uso do termo *cistema* e não *sistema*, de acordo com a definição apresentada por intelectuais travestis, entre elas Jaqueline G. Jesus (2019) e Viviane Vergueiro (2015). De acordo com as autoras, o *cistema* corresponde ao conjunto de mecanismos de controle e subjetivação da *cisheteronormatividade* sobre os corpos considerados dissidentes da matriz de gênero e sexualidade.

<sup>6</sup>(Quem [...], 2022).

<sup>7</sup>Imagens e trechos de cordel relativos à Xica Manicongo podem ser encontrados em: Sertransneja [2024] e Ayo (2022).

<sup>8</sup>Pallotta (2021).

<sup>9</sup>Esta fala de discente, que era maior de idade, foi desenvolvida com maiores detalhes por ela, posteriormente, em uma entrevista concedida a mim. Neste texto optei por manter o seu anonimato.

## ENSINAR HISTÓRIA NA FAVELA: A MARÉ EM TRÊS TEMPOS

### TO TEACH HISTORY IN THE FAVELA: MARÉ IN THREE TIMES

### ENSEÑAR HISTORIA EN LA FAVELA: LA MARÉ EN TRES TIEMPOS


Luisa da Fonseca Tavares<sup>1</sup>

Emanuelle Tavares Barreto dos Reis<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente texto propõe analisar a construção coletiva do planejamento de uma oficina intitulada “Maré em três tempos”, realizada em turmas do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública localizada no Complexo da Maré, zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Vinculada a um projeto que promove a parceria entre o ensino básico e superior, a atividade buscou uma abordagem interdisciplinar entre Ciências e História a partir das relações histórico-ambientais entre a Maré e a Baía de Guanabara. Esse enfoque, articulando diferentes áreas do conhecimento, privilegia uma compreensão sistêmica do mundo que é atravessado por disputas de força e poder. Nossa análise centra-se nos múltiplos deslocamentos que tal ação provoca ao ensino de História e seu respectivo currículo, bem como a formação inicial e continuada de professores. Observamos que ainda há barreiras a serem enfrentadas para uma efetiva prática interdisciplinar e que valorize o território. Dentre elas, destacamos o modelo engessado de educação, a hegemonia da divisão disciplinar do conhecimento escolar e a desvalorização do docente manifestada na sobrecarga de trabalho. No entanto, há possibilidades de interseção e interação entre as disciplinas.

**Palavras-chave:** Ensino de história; Maré; interdisciplinaridade; formação docente; território.

**Abstract:** This text aims to analyze the collective planning of a workshop entitled “Maré em três tempos” (Maré in three times), which was carried out in third year high school classes at a public school located in the Complexo da Maré, in the northern zone of the city of Rio de Janeiro. Linked to a project that promotes partnerships between




basic and higher education, the activity sought an interdisciplinary approach between Science and History based on the historical-environmental relations between Maré and Guanabara Bay. This focus, articulating different areas of knowledge, privileges a systemic understanding of the world that is crossed by disputes of force and power. Our analysis centers on the multiple shifts that this action causes in the teaching of History and its respective curriculum, as well as in the initial and continuing training of teachers. We observed that there are still barriers to be faced in order to achieve an effective interdisciplinary practice that values the territory. Among them, we highlight the rigid model of education, the hegemony of the disciplinary division of school knowledge and the devaluation of teachers manifested in overloaded workloads. However, there are possibilities for intersection and interaction between disciplines.

Keywords: History teaching; Maré; interdisciplinarity; teacher training; territory.

Resumen: Este texto tiene como objetivo analizar la construcción colectiva de un taller titulado “Maré em três tempos” (Maré en tres tiempos), que se realizó en clases de tercer año de enseñanza media de una escuela pública ubicada en el Complexo da Maré, al norte de la ciudad de Río de Janeiro. Vinculada a un proyecto que promueve asociaciones entre la enseñanza básica y superior, la actividad buscó un abordaje interdisciplinar entre Ciencia e Historia a partir de las relaciones histórico-ambientales entre Maré y la Bahía de Guanabara. Este abordaje, articulando diferentes áreas del conocimiento, favorece una comprensión sistémica del mundo atravesado por disputas de fuerza y poder. Nuestro análisis se centra en los múltiples desplazamientos que esta acción provoca en la enseñanza de la Historia y su respectivo currículo, así como en la formación inicial y continua de los profesores. Observamos que aún existen barreras que enfrentar para lograr una efectiva práctica interdisciplinaria que valore el territorio. Entre ellas, destacamos el modelo rígido de enseñanza, la hegemonía de la división disciplinar del conocimiento escolar y la desvalorización del profesorado manifestada en la sobrecarga de trabajo. Sin embargo, existen posibilidades de intersección e interacción entre disciplinas.

Palabras clave: Enseñanza de la historia; Maré; interdisciplinarietà; formación del profesorado; territorio.



## Introdução

A escrita desse artigo parte de duas pós-graduandas em Educação, que atuam ativamente no projeto “Tecendo Conhecimentos: Todos de Portas Abertas!” (TeC), apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj). Sendo um projeto composto por variados sujeitos, nossa atuação nele se destaca no acompanhamento, orientação e construção coletiva e horizontal de atividades pedagógicas nas e com as escolas parceiras. As ações têm como fio condutor uma abordagem interdisciplinar entre História e Ciências, disciplinas curriculares ministradas pelos professores colaboradores. Esse texto tem como recorte a análise da construção de uma das atividades pedagógicas desenvolvidas em uma das instituições educativas que participam do projeto, trata-se de um colégio estadual localizado na Favela Nova Holanda, que compõe o Complexo da Maré, na zona norte da cidade do Rio de Janeiro (RJ). O projeto atua diretamente com turmas do terceiro ano do ensino médio na referida escola.

Desenvolve-se junto ao Grupo de Estudos Currículo, Conhecimento e Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (GECCEH/UFRJ), grupo composto por pesquisadores em diferentes níveis da etapa formativa: estudantes de graduação, mestrado e doutorado, além de professoras da educação básica e do ensino superior. Em suas bases, promove pesquisas na área do currículo, conhecimento, ensino de História e formação de professores, que são atravessadas por vários debates como identidade, diferença, políticas, profissionalização, dentre outros, realizadas a partir de uma leitura pós-fundacional. O que rege o grupo é a luta por uma escola e universidade pública, laica, socialmente referenciada e democrática.

O movimento que fazemos no presente texto é um esforço de análise da experiência enquanto participantes da construção coletiva de planejamento de uma atividade interdisciplinar entre História e Ciências, na qual se articula com as vivências dos estudantes a partir do território em que residem: o Complexo da Maré. A atividade tem como tema central as relações históricas e sociais entre a Baía de Guanabara e a comunidade, que são transpassadas por questões do período de urbanização e aterramento do Rio de Janeiro (RJ). Neste momento, violentamente, as moradias populares localizadas sobretudo no centro e zona sul da cidade foram derrubadas e seus moradores foram forçados a se realocarem, surgindo assim, várias favelas durante o século XX, dentre elas as que compõem o Complexo da Maré, situado entre as margens da Baía e da Avenida Brasil. Estudos recentes revelam que o colapso climático do tempo presente afeta intensamente o referido complexo e as expectativas para os próximos anos são cada vez piores, sendo elas as de inundações fluviais decorrentes da previsão de aumento do nível do mar (Redes da Maré, 2019). Assim, a localização da Maré às margens da Baía de Guanabara expõe o território e seus moradores a inúmeras injustiças ambientais e racismo ambiental (Porto, 2013), tanto no tempo

presente quanto em um futuro próximo.

É válido ressaltar que estivemos ativamente presentes em etapas específicas dessa ação pedagógica: em reuniões de planejamento coletivo para sua construção e em encontros onde os participantes compartilhavam como foi a experiência de realizá-la em sala de aula. A análise está voltada ao processo de produção da atividade e em como ela se insere na formação inicial e continuada dos participantes, entendendo que enquanto professoras de História pós-graduandas - também estamos passando por um processo formativo. Tendo em vista que nossa área de formação é em História, fazemos o movimento de pensar o ensino de História em um duplo deslocamento: com a realidade local e em interface com a disciplina de Ciências.

A escolha por tal abordagem pelo projeto foi política e, como toda decisão quando posta em prática, é marcada por inúmeros fatores podendo ser potencializadores e limitadores, transgressores e/ou reprodutores da ordem hegemônica. Assim, nos propomos a compartilhar com o leitor um pouco do movimento que o projeto trilhou nessa empreitada, não apenas no seu viés transgressor e inovador das práticas pedagógicas, mas também dos desafios e restrições que encontramos no percurso. Compreendemos que, em um esforço de análise, os percalços e acertos que nos cruzaram podem dizer e abrir horizontes para pensar politicamente a escola pública e o ensino de História.

Destarte, pensamos a divisão deste texto da seguinte forma. Em um primeiro momento, apresentamos ao leitor o projeto em que a ação pedagógica aqui descrita se insere. Posteriormente, contextualizamos sobre a escola para a qual a atividade foi planejada e uma descrição dela. Em seguida, direcionamos a uma seção onde iremos analisá-la a partir de três dimensões que - a nosso ver - a atravessaram fortemente: formação docente, interdisciplinaridade e ensino de História. Por fim, concluímos o artigo a partir das potencialidades, desafios e provocações que a experiência nos proporcionou.

### **Tecendo Conhecimentos: Todos de portas abertas!**

O projeto desenvolve-se em parceria entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e duas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro (RJ), uma da rede estadual e outra municipal. A equipe é composta por professores universitários, pós-graduandos, professores da rede, licenciandos e alunos da Educação Básica. Ao articular duas disciplinas curriculares - História e Ciências - os integrantes são convidados a pensar e repensar os processos de produção do conhecimento em diferentes contextos, entendendo e reconhecendo suas especificidades, como parte importante na promoção de uma educação emancipadora, que aproxime os jovens ao universo da



cultura, da ciência e da tecnologia. Imersos em variados nichos de trabalho, parte-se da premissa que essas vivências científicas e pedagógicas contribuem na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e na divulgação científica nas e com as escolas.

O projeto está diretamente associado à política institucional do Complexo de Formação de Professores da UFRJ (CFP/UFRJ<sup>3</sup>) e é voltado para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, destacando que a melhoria da qualidade do ensino nas escolas passa imprescindivelmente pela valorização e formação dos docentes. Compreende também a construção de ambientes formativos que propiciem a imersão dos licenciandos, docentes e estudantes da educação básica em contextos tanto de produção de conhecimento científico quanto escolar. Para isso, o projeto estrutura-se nos princípios da horizontalidade, pluralidade e integração para o envolvimento de diferentes territórios e sujeitos na criação de uma comunidade de aprendizagem inter/transdisciplinar.

Com essa composição, o projeto está organizado em três ideias estruturantes: comunidade de aprendizagem; inter/transdisciplinaridade e circuito de formação. Essas foram as estratégias teórico-metodológicas adotadas pelas coordenadoras para o enfrentamento dos desafios educacionais, baseadas em debates e experiências formativas da equipe central que compõe o grupo. A escolha está pautada justamente na problematização da dicotomia entre teoria e prática, academia e escola, em que a primeira produz os conhecimentos, técnicas e soluções necessárias para o desenvolvimento da segunda, restando a ela apenas um lugar de aplicabilidades. Tal quadro vem sendo denunciado já há algum tempo, entretanto, são poucos os avanços sentidos no estreitamento de laços integrativos entre espaços de construção de saberes. Entende-se que essa dicotomia tende a afetar a formulação de políticas públicas para a formação inicial e também programas de formação continuada e/ou de atualização dos docentes.

No movimento de transgredir essa separação, o projeto propõe a construção de uma comunidade de aprendizagem ou, nos termos de Bell Hooks<sup>4</sup> (2013), “[...] comunidade pedagógica”. A autora denuncia em tom de crítica o discurso a favor da “diferença” nos currículos progressistas, que não se efetivam em ações transgressoras como desconstrução de hierarquias, borramento de fronteiras e compartilhamento de vivências entre si. Para ela, a prática do diálogo é um dos meios mais simples de rompimento de estruturas tradicionais. Nessa lógica, o projeto definiu-se na criação de um espaço onde os componentes unidos em prol da educação pública, compartilham preocupações, questões, conhecimentos e experiências através de uma interação contínua. A comunidade equaliza-os numa posição de aprendizes sem desconsiderar suas expertises, pois dentre os seus pressupostos está o respeito as diferenças inerentes aos sujeitos, e o comprometimento com a construção de um lócus de aprendizagem onde se reconhece que todos detêm sabedoria contribuidora,

sem apagar ou inferiorizá-los (Hooks, 2013).

A ideia de inter/transdisciplinaridade insere-se também no embate da lógica moderna e positivista que distancia e segmenta o conhecimento. Tem-se nesta aposta o diálogo entre Ciências e História como caminho potente para articular pesquisa e ensino na contribuição de visões plurais e flexíveis do mundo. Diante dos recentes debates do campo curricular a partir de uma leitura pós-fundacional (Gabriel, 2016; Lopes; Macedo, 2011; Lopes, 2013), interessa-nos investir em uma abordagem complexa e heterogênea do pensamento humano, sem desconsiderar as especificidades dos saberes disciplinares.

Nossa lente de observação reconhece as estruturas que sustentam a sociedade humana, porém se afasta de uma visão reducionista e/ou determinista. A vertente pós-fundacional avança nas teorizações a partir da revisão de alguns de seus pressupostos, dentre eles de ideias fixas e únicas para processos de significação incertos, indeterminados e instáveis (Silva, 2000). Esse enfoque teórico questiona a produção e reprodução de sentidos, problematizando os mecanismos que o fazem acontecer. A linguagem e os sujeitos participam dessa equação, que busca ocupar espaços de significação hegemônicos que garantam poder, ciente das constantes disputas por enunciação e nomeação daquilo que se pretende legitimar como educação, escola, currículo, dentre outros.

A abordagem aqui posicionada entende que existem diferentes sentidos de formação em disputa e assim, apostamos na interdisciplinaridade como forma de favorecer os processos de ensino-aprendizagem e também a formação inicial e continuada de professores. Aderimos a essa postura visando sua potencialidade para uma compreensão heterogênea do mundo, operando a partir da articulação de diferentes categorias e áreas do conhecimento.

A escolha por Ciências e História perpassa as interlocuções que as disciplinas proporcionam, o que contribui justamente na ampliação das camadas discursivas de um fato ou evento. Ambas disciplinas são atravessadas por temas comuns e sensíveis à nossa sociedade, tais como: racismo, meio ambiente, ética, saúde e desigualdades sociais de diferentes matizes. Assuntos esses, da atualidade que geram profundos debates em meio de intensa propagação de notícias falsas e pseudociência, o mesmo ocorre aos ataques à ciência e à universidade, colocando em dúvida sua legitimidade como produtora de conhecimento.

Por fim, a terceira ideia estruturante do projeto, circuito de formação, compreende a construção de ambientes formativos capazes de imergir os integrantes na cultura universitária e na cultura escolar. Trata-se novamente de trabalhar nas potencialidades de sujeitos e instituições na melhoria do ensino, empenhando-se em ações coletivas e agregadoras. A ideia do projeto é de que universidade e escola abrem-se para

encontros formativos visando o aluno, o professor, o licenciando, toda a comunidade escolar e o futuro da educação pública.

Apresentado o projeto, e portanto, de onde falamos, destacamos a figura central do professor nos processos de ensino-aprendizagem. Nessa premissa e diante das transformações do mundo tendo em vista o avanço das tecnologias digitais e os impactos da pandemia Covid-19, efeitos foram e são sentidos nas escolas. Na aceleração do tempo que presenciamos e num modelo de instituição educacional do século XIX, essa discrepância é sentida pelos profissionais que estão em sala de aula. Logo, nos voltamos nesse texto para pensar a formação inicial e continuada de professores de História considerando a periferia da cidade do Rio de Janeiro, mais precisamente as escolas situadas na Maré. Colocamos em pauta o Ensino de História em uma região marginalizada, que exige o enfrentamento das mazelas que afligem o território.

### A ESCOLA E A MARÉ

O colégio localiza-se no Complexo da Maré, mais precisamente na Favela Nova Holanda, zona norte da cidade do Rio de Janeiro (RJ) e faz parte da rede estadual de ensino. Inaugurado em 2018, oferece ensino médio integral e profissionalizante aos moradores da região. O perfil docente destaca-se por profissionais oriundos da comunidade, que contribui para a construção de uma instituição que se identifica com o território e busca um diálogo democrático dentro da escola, com a comunidade e outras redes de apoio.

Para além de ofertar um ensino público de qualidade aos estudantes, o colégio desenvolve ações que integram moradores, professores e alunos, pois aposta em uma formação que passa necessariamente pelo reconhecimento dos potenciais do território, assim afirma o até então diretor e professor da rede estadual desde 1994, Marcelo Belford (Escola [...], 2018). Belford significa a escola como instrumento social de afirmação de identidade dos moradores e de pertencimento ao território. Sua figura aparece como grande articuladora, se autoafirmando como “cria” da Maré, após o levantamento definitivo do colégio. Estamos a abordar uma região marcada pela carência de infraestrutura e ao mesmo tempo, assolada por constantes operações policiais. O espaço da então escola estava abandonado pelo poder público e passava por um processo natural de depredação e disfuncionalidade. Apesar de ser reivindicação da população local e alertado pela Associação de Moradores, corria sério risco de perda. Assim nasce o colégio, conduzido por representantes do Movimento Popular do Território e da instituição “Redes da Maré”.

A Maré é um complexo de 16 favelas onde residem cerca de 140 mil pessoas, de acordo com dados do Censo da Maré (Redes da Maré, 2019). A existência desse próprio documento é por si só significativo da particularidade local, visto que contamos em

nosso país com um órgão responsável pelo recenseamento populacional brasileiro, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Entretanto, havia uma ausência sentida, a das demandas dos moradores, o conjunto de singularidades e práticas sociais da Maré. Esse questionamento é relatado no censo, destacando a preocupação com a representatividade do espaço, neste caso, exigindo outras abordagens de ordem técnica de modo a alcançar as especificidades que o complexo constitui por inteiro.

Dentre elas, o perfil escolar da Maré configura situação relacional ao território. Segundo o Redes da Maré (2019), dados demonstram o crescimento de escolas dentro do Complexo, mas a oferta do direito se encontra comprometida para além dos problemas que assolam a educação pública brasileira. Trata-se da violência derivada dos confrontos entre grupos civis armados com a polícia no Complexo que resulta na impossibilidade de funcionamento das escolas. De acordo com monitoramento realizado pela Redes da Maré, em 2016 foram 25 dias e em 2017, 35 dias sem aulas. Há que se destacar também os efeitos nocivos da presença constante da violência entre os sujeitos que os vivenciam, sendo o estresse, o sofrimento e a depressão seus produtos.

Nessa linha, o documento aponta a falta de entrosamento dos profissionais com a comunidade do entorno. Nota-se desinteresse e resistência logo, distanciamento entre aluno, professor e as famílias, que de outra forma, poderia produzir uma educação coerente e engajada com o perfil e as demandas locais. Uma pedagogia que envolva e identifique os sujeitos precisa reconhecer que o processo educacional não é unilateral, e que todo território tem sua História e memória.

Outro aspecto destacado pelo Censo da Maré (Redes da Maré, 2019) que afeta a qualidade educacional da Maré é o baixo capital educacional da maioria das famílias residentes, o que dificulta o suporte pedagógico aos alunos e, em determinados momentos, a própria valorização da educação como ferramenta central para a vida.

Numericamente falando, a Maré possui 44 escolas públicas, que oferecem da creche ao ensino médio. Na população de 15 anos ou mais, 6% é o percentual de não alfabetizados. Entretanto, ao observar o nível de escolaridade, temos 18% que completaram o ciclo da educação básica e 22,6% evadiram; 37,6% completou o ensino fundamental; e 8,01% nunca frequentaram a escola. 1% corresponde às pessoas com graduação completa incluindo as que cursaram pós-graduação. 19,7% dos adolescentes entre 15 e 17 anos estão fora da escola. Todos dados retirados do Censo da Maré (Redes da Maré, 2019) que nos auxiliam a criar um panorama da situação educacional do Complexo.

É nesse cenário específico e recortado onde professores da educação básica, licenciandos e pós-graduandas pensam de forma conjunta território e História local em articulação com o currículo disciplinar. Assim, nasce a oficina Maré em três tempos,

construída pela equipe de História.

### A OFICINA MARÉ EM TRÊS TEMPOS

A cada semestre de realização, o projeto delimitou uma temática geradora para atuar como fio condutor das atividades realizadas. O primeiro - período em que ocorreu a oficina em questão - teve o território como tema central. Foi um momento inicial do projeto, em que os participantes estavam em um movimento de se familiarizar com a proposta estabelecida e com a equipe de trabalho. O grande desafio que enfrentamos foi o da articulação entre História e Ciências, duas disciplinas construídas com diferentes *locus* disciplinares e com métodos e bases distintas. Nos colocamos enquanto equipe a pensar assuntos que seriam potentes a serem trabalhados no diálogo entre as duas áreas do conhecimento abordando as questões territoriais. Nas duas escolas a temática levantada pelos grupos foi a mesma: o meio ambiente.

Trazendo como foco a escola situada no Complexo da Maré, a equipe passou a discutir como trabalhar de forma interdisciplinar as questões ambientais que permeiam o local. Destacou-se os casos de injustiça e racismo ambiental vivenciados pelos moradores do território. Nesse mesmo momento, a Casa da Ciência da UFRJ estava com uma exposição em cartaz denominada “Futuros da Baía de Guanabara: Inovação e democracia climática”, que tinha como proposta abordar as formas com que “[...] a mudança do clima afeta, hoje e no futuro, o entorno da Baía de Guanabara, verdadeiro cartão postal do Rio de Janeiro, as pessoas, as cidades, as atividades produtivas e a biodiversidade da região” (Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2023).

Assim, a equipe de Ciências - com destaque para a professora regente - se movimentou a organizar uma visita com os alunos a tal exposição, como uma das etapas de desenvolvimento da temática. Tendo em vista essa ação, consideramos importante conhecer previamente o espaço, dentre os discursos e abordagens privilegiadas. Para isso, acompanhamos as licenciandas em História - bolsistas do projeto e atuantes na referida escola - a estudar a exposição para assim pensar atividades pedagógicas para dialogar com os pontos levantados pela Casa. Essa ida anterior coincidiu com a visita de outra escola ao local, o que nos deu a oportunidade de observar os roteiros, discursos e dinâmicas que a instituição realizava durante as mediações, nos dando subsídios para o debate.

A proposta da exposição era pensar a Baía de Guanabara enquanto agente histórico afetado por questões ambientais e em como ela afeta e afetará a cidade do Rio de Janeiro. A exposição denunciava os causadores de tais problemas ambientais, com destaque para a ação ilegal e antiética de empresas<sup>5</sup> na baía. Apesar da temática potente, identificamos discursos de Educação Ambiental (EA) contraditórios, alinhados com os do desenvolvimento sustentável, o qual coloca soluções paliativas

para problemas ambientais dentro da lógica do sistema capitalista de produção, sem problematizá-lo enquanto principal causador do colapso ambiental vigente (Loureiro, 2016). Além disso, percebemos discursos que supervalorizam as ações individuais frente ao colapso ambiental, postura que se alinha a vertentes pragmáticas de educação ambiental (Layrargues; Lima, 2014). Ademais, notamos uma ausência sobre as injustiças e racismos ambientais atravessados pela temática, os povos e sujeitos da cidade que estariam expostos com mais vulnerabilidade às mudanças da baía - dentre eles os moradores da Maré - não eram mencionados.

Frente a isso, em um debate posterior a essa visita prévia à exposição, nos reunimos com as bolsistas e conversamos sobre os discursos, educabilidades e temas potencializadoras que atravessavam a experiência guiada e nos colocamos a conjecturar atividades pedagógicas que pudessem dialogar com a exibição, tendo em vista três aspectos: 1) Pensar a Baía de Guanabara e as temáticas ambientais em relação com o Complexo da Maré, desde a sua fundação até o tempo presente; 2) Humanizar a Baía de Guanabara considerando as redes de significação que ela tem para os estudantes; 3) Refletir como as mudanças climáticas que afetam a Baía de Guanabara atingem diretamente o território da Maré, sob a luz dos conceitos de injustiça ambiental e racismo ambiental. Somado a isso, se colocava como importante articular todas essas questões com o conteúdo curricular de História que estava sendo trabalhado em sala de aula, sem a necessidade de se limitar a ele.

A partir disso as licenciandas tiveram como tarefa construir uma atividade pedagógica a ser ministrada na aula de História antes da visita à Casa da Ciência. A ideia é que as graduandas elaborassem um plano de aula a ser discutido entre as pós-graduandas do projeto e o professor de História regente da turma, em reunião combinada com a equipe, fazendo os respectivos ajustes e mudanças necessárias para sua realização. Dessa forma a atividade se caracterizou como uma construção coletiva da equipe de História tendo como protagonista a proposta trazida pelas licenciandas bolsistas do projeto.

Nesse aspecto importa destacar quanto aos limites que encontramos na tentativa da prática interdisciplinar, o que temos postulado nesse texto. De fato, os assuntos Maré, Baía de Guanabara e fatores ambientais foram desenvolvidos por Ciências e História, mas de forma paralela. As dificuldades de encontro residem em diferentes aspectos, dentre eles na estrutura curricular, no sistema educacional e de formação docente.

Primeiramente, depara-se com os conteúdos disciplinares tomados por alguns professores como metas a serem cumpridas em cada bimestre. A pressão não é somente do profissional, pois avaliações externas são aplicadas periodicamente, exigindo do docente o pareamento estabelecido no cronograma anual. Portanto, não é apenas uma questão de reorganização conteudista. A lógica disciplinar da escola também é

um imperativo, já que são enquadradas numa grade horária por turnos. A troca para que professores estejam juntos em um determinado horário implica negociação com os demais do corpo docente mais coordenação pedagógica. Por fim, o fator pessoal/formação dos regentes da turma. Todas essas ações citadas acima são necessárias para que ocorra a simbiose disciplinar, logo, o professor deve também engajar-se na construção da prática. No entanto, a motivação perpassa pelos sentidos atribuídos à educação e aos objetivos esperados pela disciplina ministrada, que são negociados ao longo da trajetória profissional.

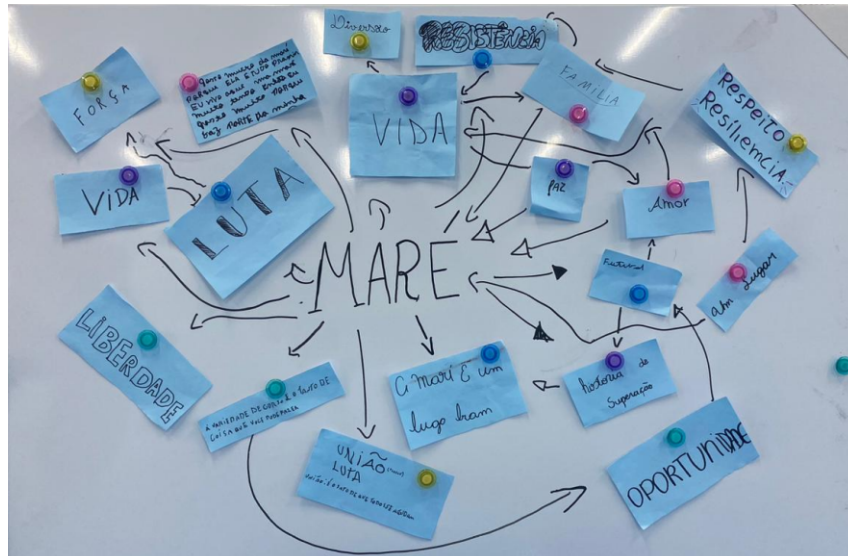
O plano de aula que serviu como base para a criação coletiva dessa atividade propôs a elaboração de dois mapas mentais em cada uma das turmas do 3º ano do ensino médio da escola. A ideia central foi relacionar a temática com a construção da Avenida Brasil na cidade do Rio Janeiro (RJ) a partir da década de 1940 e as respectivas políticas de aterramento urbano impostas à cidade, tendo como centralidade seus impactos na formação e povoamento do Complexo da Maré.

Primeiramente, as bolsistas pensaram em trazer uma contextualização inicial sobre a conexão entre a Maré e a Baía de Guanabara. Entretanto, em reunião coletiva, sugerimos que tal abordagem viesse depois da construção dos mapas mentais, isso porque o intuito dessa ação era de convidar os estudantes a estabelecerem significações próprias sobre os dois espaços, suas respectivas relações um com o outro e com suas vidas e histórias, sem que houvesse uma influência externa forte, a qual poderia ser provocada por essa introdução. Buscamos trabalhar com a subjetividade do aluno, pois para além de conhecer esses sujeitos, proporcionamos momentos de protagonismo daqueles que vivem e sentem o território.

A proposta de introdução foi de distribuir dois pequenos papéis a todos os estudantes para que individualmente eles respondessem às seguintes perguntas: (i) O que é a Maré para você? (ii) O que é a Baía de Guanabara para você? O intuito das indagações foi promover a reflexão acerca da interligação entre dois espaços da vida dos alunos, convidando-os a produzir significantes para cada um deles. Após a escrita, eles colocaram, com a ajuda de ímãs, as palavras em dois quadros magnéticos, um continha no centro o dizer “Maré” e o outro “Baía de Guanabara”. Nesse ato eles explicaram sucintamente a escolha das respostas. Em seguida, coletivamente, eles conectaram as palavras, de modo a produzirem um mapa mental.

Como dito anteriormente, não acompanhamos a execução da atividade em si, mas sim seu planejamento inicial, a avaliação das bolsistas e do professor após o ocorrido, sendo no presente texto nossa análise. Percebemos, a partir das fotografias dos mapas mentais e dos relatos, a predominância de termos ligados ao sentimento de pertencimento para o que seria a Maré, como, por exemplo: “Liberdade”; “União: é o fato de que todos se ajudam”; “Gosto muito da Maré porque ela é tudo pra mim”; “Vida”; “História de Superação”, dentre outros.

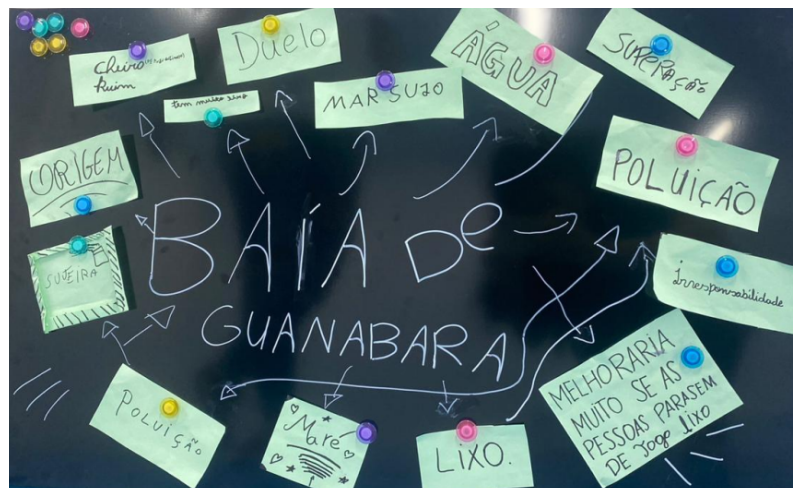
Imagem 1 – Mapa mental sobre a Maré



Fonte: Acervo próprio.

Enquanto isso, no quadro correspondente à Baía de Guanabara observamos a recorrência de termos que se associam ao seu estado poluído, como, por exemplo: “Melhoraria muito se as pessoas parassem de jogar lixo”; “Cheiro ruim”; “Mar sujo”; “Poluição”; “Sujeira”; “Irresponsabilidade”, embora tenha aparecido termos outros como: “Maré”; “Superação”, “Duelo” e “Origem”.

Imagem 2 – Mapa mental sobre a Baía de Guanabara



Fonte: Acervo próprio.

Após a construção dos dois mapas mentais, as licenciandas - com a mediação do professor regente - conduziram uma roda de conversa com o objetivo de contextualizar historicamente o Complexo com a Baía de Guanabara e pensar as relações de força e



poder que atravessam ambos os locais na formação da cidade do Rio de Janeiro, tendo como destaque o presente cenário de colapso ambiental e seus respectivos impactos para a comunidade.

O título da oficina, Maré em três tempos, faz referência às dimensões temporais despertadas pela atividade: passado, presente e futuro. Miranda e Siman (2013) nos provocam a pensar que toda experiência temporal se dá exclusivamente no tempo presente e, desse modo, “[...] só há futuro como futuro-presente e passado como passado-presente” (Miranda; Siman, 2013, p. 16). Nesse sentido, ao evocar a historicidade do Complexo da Maré e a relação da sua construção com a Baía de Guanabara, não estamos evocando o passado local de forma isolada. Pelo contrário, o movimento que fazemos é de trabalhar o passado a partir das experiências e memórias que atravessam os estudantes no tempo presente. Da mesma forma, ao trabalharmos a partir das previsões - nesse caso trágicas - de futuro para o Complexo em relação à baía e às mudanças climáticas em curso também não o fazemos de forma isolada, mas sim a partir dos horizontes de expectativa (Koselleck, 2006) que o tempo presente nos oferece.

Tendo o território do Complexo da Maré como protagonista da ação pedagógica, entendemos que ele atravessa a vida dos alunos a partir de uma relação específica com a cidade do Rio de Janeiro (RJ), sendo, portanto, uma atividade que evoca a dimensão educativa da cidade que diz também de uma experiência temporal. Retomando o pensamento de Miranda e Siman (2013, p. 25) “[...] a cidade, ao nos dizer do presente, nos diz dos recortes autorizados e assumidos acerca de seus passados e, também, aos sentidos abertos ao seu futuro”. Passado, presente e futuro se colocam, portanto, também como elementos discursivos passíveis de problematizações, questionamentos, criações e (re)construções.

Dessa forma, colocamos em pauta a historicidade local trabalhando a temporalidade, conceito fundamental do conhecimento histórico. A partir dos alunos e seus significados operamos com o presente da Maré e projetamos possíveis futuros de acordo com a situação atual. Noutrocaminhovoltamos para o passado.

### **Por dentro das vigas**

Neste tópico apresentamos ao leitor campos que foram acionados durante a criação da atividade. Entendemos que eles exercem um papel de suporte teórico e prático que está presente no projeto como um todo, inclusive nesta ação. Evocamos a metáfora da viga como elemento essencial para a sustentação de uma edificação. Dependendo da sua condição de existência - frágil ou forte - ou mesmo de ausência, o risco de desabamento se coloca como eminente.

Em um olhar superficial para o projeto e suas ações - ou, nessa metáfora, para o edifício - nem sempre vemos os pilares que o sustentam. Mas, em um olhar sensível e apurado, que buscamos fazer neste texto, sua presença é enunciada e sua função de fortalecimento e sustentáculo se torna evidente. Assim, nesta análise, elegemos três vigas para significar a atividade pedagógica desenvolvida, são elas: 1) Formação de professores; 2) Interdisciplinaridade e 3) Ensinar História no e com o território. Estas são apenas uma seleção das muitas vigas que constituem o projeto. A seguir, aprofundamos separadamente cada uma delas.

### FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES EM AÇÃO

Durante a pandemia de Covid-19, assistimos a debates que colocavam em discussão a relevância da escola obrigatória. Foi um momento de teste, visto que a instituição precisou ser fechada fisicamente por questões sanitárias. Ocorre que ali não se iniciavam os ataques e sim, mais um capítulo da crise da escola. As críticas ao modelo escolar sempre existiram e ainda assim ela segue resistindo e sofrendo reformas curriculares, dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), os Parâmetros curriculares nacionais (PCNs/1997) e a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) (Brasil, 1996, 1997, 2018).

Numa leitura pós-fundacional acerca do campo educacional, entendemos que essas situações de críticas fazem parte do jogo político. São nesses embates sobre o que é e como proceder à escola que visualizamos a aporia, ou seja, a tensão de significantes que impossibilita o fechamento definidor do que é a instituição. Nessa abordagem discursiva, coloca-se em disputa perspectivas essencialistas e a existência de fundamentos últimos, que estabeleçam sentidos pré-existentes (Gabriel, 2016). O que defendemos não é a negação da existência de fundamentos, mas sim o seu estatuto ontológico, determinante (Lopes, 2013). Assim, operamos com aquilo que chamamos de fundamentos contingentes, ou seja, compreendemos que os elementos que configuram o social não pré-existem, mas sim se configuram por meio dele através da linguagem, criando fechamentos provisórios que podem ser constantemente desestabilizados (Gabriel; Castro, 2013). Nessa perspectiva, a escola é fruto de articulações discursivas em meio a um sistema relacional e diferencial que busca hegemonizar um modelo de educação.

Os discursos contrários à escola tem várias direções, dentre elas a sua desatualização frente aos avanços tecnológicos e às necessidades do mercado. Nóvoa (2019) também trata do assunto e afirma sua dissonância com as questões da atualidade.

O modelo escolar está em desagregação. Não se trata de uma crise, como muitas que se verificaram nas últimas décadas. Trata-se do fim da escola, tal como a conhecemos, e do princípio de uma nova instituição, que

certamente terá o mesmo nome, mas que será muito diferente (Nóvoa, 2019, p. 2).

Nessa profunda mudança que a escola precisa empreender, é necessário também uma nova institucionalidade que se dedique à formação docente, explica o autor (Nóvoa, 2019). Nesses embates o professor também é acionado, pois é o responsável pelo processo educacional tanto no ensino das disciplinas quanto na regulação do comportamento do alunado. A ele, muitas vezes, é direcionado toda a culpa pela situação da educação, implicando a urgência de atualização dos métodos utilizados. Os efeitos são sentidos na formação inicial e continuada de professores.

O autor pleiteia uma formação triangular que articule as universidades, a profissão docente e as escolas da rede. Nóvoa (2019) exclama acerca da fragmentação do mundo e da individualização, impondo à escola que seja um lugar de construção do comum, que valorize a relação de “[...] pertença a uma mesma humanidade e a um mesmo planeta” (Nóvoa, 2019, p. 5). Esse comum para ele, implica em uma comunidade de trabalho pautada no respeito mútuo e na exaltação da diversidade, mesma lógica para esse novo ambiente de formação profissional docente.

Afastando da lógica dicotômica e improdutiva denunciada na introdução deste trabalho que separa universidade/lugar da teoria e escola/lugar da prática, Nóvoa (2019) argumenta que a construção de uma identidade profissional acontece dentro da própria profissão com diálogo e troca com outros colegas da área. O tornar-se professor deverá ocorrer num ambiente colaborativo onde articulam-se aspectos pessoais e dimensões da práxis docente.

Nóvoa (2019) aposta na construção de um terceiro espaço, que reside no encontro e parceria entre professores, escola e universidade, pois essa conjugação de forças potencializa a transformação de um novo ambiente para a formação profissional docente. Para essa nova escola que precisa ser repensada, afirmamos que o lugar da formação é o lugar da profissão. Nessa triangulação será possível ofertar cursos condizentes com o cenário e fomentar qualitativamente a carreira de professor. Esse encontro orgânico consistirá na “casa comum” (Nóvoa, 2019, p. 8).

A casa comum congrega saberes importantes para os futuros professores juntamente com a valorização do magistério. Pensando de maneira integrada diante da complexidade do fazer docente, urge a necessidade de articular o saber disciplinar e saberes educacionais com o conhecimento profissional do professor. Assim o projeto tem se desenvolvido, na articulação entre professores universitários, estudantes de pós-graduação, professores da educação básica, graduandos e alunos do ensino fundamental e médio, que criam um espaço de troca com vistas a discutir a educação pública. Inserir o licenciando em um espaço configurado desse modo é o que Nóvoa

(2019, p. 9) chama de “política de indução profissional”.

Na compreensão de que a formação do professor nunca está pronta e acabada, mas sim, em um processo contínuo relacional, o contato direto entre o profissional e o licenciando no cotidiano da escola produz uma ambiência sinérgica potente de reflexão acerca da profissão. O aluno vivencia, experimenta e visualiza seu futuro enquanto docente ou não. Noutra ponta, o professor de sala de aula repensa sua prática, sendo uma oportunidade de crescimento. Precisamos formar profissionais comprometidos e engajados na causa educacional. O futuro da educação não depende somente dos docentes, mas passa por eles a luta e mobilização pela ressignificação da profissão e seus espaços de atuação.

Não buscamos nessas páginas apresentar um modelo de formação de professores ideal e muito menos de currículo para a nova escola que se precisa, pois ela nem é passível de definição. Nos centramos em analisar os limites e potencialidades de um modelo outro de formação inicial que enfrente as aporias já denunciadas e postas da atual instituição educacional. Reconhecemos que o contexto exclama por um outro ambiente, democrático, não mais segregador.

#### QUANDO O ENSINO DE HISTÓRIA E DE CIÊNCIAS SE ENCONTRAM NA MARÉ

Uma das estruturas mais reconhecível e ao mesmo tempo polêmica da escola, podemos dizer, é a grade disciplinar - sendo uma forma de legitimação das áreas de conhecimento. Ao longo da História, visualizamos suas disputas por espaço e carga horária dentro do currículo escolar. Como exemplo mais recente, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento normativo que tem orientado as instituições educacionais acerca das habilidades e conhecimentos considerados essenciais para o século XXI, dentre eles as disciplinas e seus conteúdos. Elas nascem no século XIX, auge do positivismo, quando a ciência moderna emerge hegemonizando sua lógica racional científica. Passamos a enxergar o mundo de maneira fragmentada.

Pensar as disciplinas científicas é também pensar o currículo, uma vez que aquilo que hegemonizou-se como conhecimento escolar tem na divisão disciplinar seu ponto de referência e é justamente a partir dela que se estrutura o currículo escrito, social e historicamente construído (Goodson, 1997). Lopes e Macedo (2011) nos convidam a refletir sobre como as disciplinas escolares sustentam e são sustentadas por relações de poder, não sendo, portanto, elementos neutros, tampouco dados *a priori*, elas surgem em determinados contextos e alimentam determinadas finalidades da educação. Assim, aquilo que denominamos de História, Biologia, Matemática, Geografia *eetc*são frutos de operações seletivas, fixações de sentidos e estabelecimento de fronteiras do que se coloca para dentro ou para fora de determinada ciência. Em outras palavras, o saber científico constitui-se através de operações discursivas que estabelecem aquilo

que é ou não cientificamente legitimado.

A partir das lentes do quadro epistêmico pós-fundacional, podemos perceber que tais ciências não são fundamentos únicos, mas sim contingentes. Isto é, entendemos que não têm uma origem metafísica e - ao compreendê-las como histórica e socialmente construídas - podemos operar com elas sem perder de vista seu caráter provisório, mutável e capaz de produzir novos deslocamentos e sentidos. Portanto, nosso projeto propôs-se ao desafio de atravessar dois campos disciplinares com bases epistemológicas distintas, mas que são passíveis de encontros, borramentos de fronteiras e que encontram espaços de interseção entre um e outro. Apostamos na interdisciplinaridade como prática pedagógica potente e frutífera para fazer o conhecimento das Ciências e da História movimentar-se na escola, em interlocução com a vida dos alunos, o território e com a própria comunidade escolar.

Após as duas grandes guerras mundiais no século XX, a ciência moderna entra em crise. À ela e toda sua racionalidade técnica foram atribuídos os males que a sociedade estava vivendo. Segundo Veiga-Neto (1995, p. 108), um dos principais alvos de crítica foi “[...] a questão da fragmentação cartesiana do objeto a conhecer”. O problema estava na divisão do mundo em diferentes saberes entre si, além da separação entre ser humano e natureza. A solução seria a “[...] desfragmentação, isto é, a fusão do conhecimento” (Veiga-Neto, 1995, p.108). Para isso, seria necessário modificar o currículo a partir de propostas interdisciplinares. Iniciava-se um movimento que almejava com que, no futuro, se pensasse de forma mais holística.

Opera-se aqui com a interdisciplinaridade a partir de Japiassu (1976) como um nível maior de integração e diálogo entre as diferentes matérias coordenadas para o alcance de um objetivo superior comum. Cabe ressaltar que apesar de ela apresentar-se como potente para uma compreensão mais complexa e crítica da realidade, não é toda prática interdisciplinar que produz esse movimento. Segundo Cosenza Rodrigues (2007, p. 3): “[...] retirada do contexto sociopolítico, a interdisciplinaridade servirá como forma de aumentar apenas artificialmente a relação entre áreas de conhecimento, perdendo seu poder revelador”. A frustração é um sentimento bem presente no movimento interdisciplinar, assim Veiga-Neto (1995) define os poucos avanços. Ocorre que nossa sociedade está organizada nos moldes da modernidade, sendo a disciplinaridade dos saberes um dos seus fundamentos. A lógica disciplinar reproduzida pela escola “[...] não é uma doença que veio de fora para contaminar nossa maneira de pensar; ela é a nossa maneira de pensar e engendra, ao fim e ao cabo, nossas relações com tudo o que nos cerca” (Veiga-Neto, 1995, p.111), por isso é tão enraizada. Entretanto, são essas tentativas como a apresentada aqui, nem sempre tão satisfatórias, que promovem o reencontro e aproximação com o saber científico.

A interdisciplinaridade nos tocou como um verdadeiro desafio para a realização do projeto, uma vez que convidava a um deslocamento até então desconhecido enquanto

professoras de História, bem como para os demais participantes. Estávamos ali frente a uma missão de pensar coletivamente atividades pedagógicas para duas disciplinas em uma realidade educacional atravessada por inúmeros fatores, sendo o lócus disciplinar de cada uma das áreas, gerador de muitos atritos na comunicação.

Para Veiga-Neto (1995) a questão disciplinar é um ponto central para o campo educacional. Tendo em vista as dificuldades de construção de currículo interdisciplinar, ele tece algumas considerações. Dentre elas, a impossibilidade de “[...] estabelecimento de um campo epistemológico único” (Veiga-Neto, 1995, p.111). Seu argumento parte da questão que cada área de conhecimento tem seus próprios paradigmas dentro de uma comunidade de linguagem criada e compartilhada entre si. Isso significa que o discurso, os problemas e métodos de uma determinada ciência podem não ter relevância, nem ser inteligível ou mesmo notável para outra comunidade científica. Por isso, quando tentamos juntar as disciplinas, o que conseguimos é no máximo uma conversa entre elas, uma vez que suas diferenças epistemológicas impossibilitam uma fusão completa, ficando essa apenas no campo das ideias (Veiga-Neto, 1995).

Reconhecemos que o trabalho realizado pelo projeto está longe do que projetamos ser inter/transdisciplinar, mas que foi feito o possível dentro das condições concretas que nos atravessaram. O encaminhamento tomado pelo grupo, frente aos diferentes obstáculos, foi de que as duas equipes (Ciências e História) operassem separadamente nos planejamentos, mas com uma temática em comum que se complementava nas duas abordagens. Além disso, outra solução foi de, mesmo com atividades ocorrendo de forma separada, a equipe se movimentaria a fazer ações conjuntas a cada semestre. Veiga-Neto (1995, p. 116) nos auxilia a pensar a situação, pois as aproximações entre as disciplinas tornam-se um horizonte possível para resultados práticos pedagógicos, chamado de “convívio disciplinar”. Seu posicionamento parte da compreensão acerca dos entraves que impedem a efetividade da interdisciplinaridade, é “eticamente insustentável” (Veiga-Neto, 1995).

Outros empecilhos que esbarramos estavam na própria rotina escolar. A alta carga horária de trabalho dos docentes, que possuem muito tempo em sala de aula, pouco para planejamento e muito menos, permissão para redução para realização de formação continuada. A indisponibilidade de horários em comum entre os docentes e os bolsistas também dificultou a realização contínua de reuniões interdisciplinares em cada escola. Novamente acionamos Veiga-Neto (1995) que nos elucida acerca do espaço educacional, instrumento da modernidade. Retirando sua neutralidade e inserindo dentro de um projeto político, ela detém funções de controle, poder e saber no funcionamento do Estado moderno. O desafio da interdisciplinaridade não é somente uma questão curricular, pois ela é mais uma das constitutivas da escola moderna, não sendo a única. Enquanto constituinte, a alteração dessa estrutura implica tratar de relações de poder, não sendo somente viável por atos de vontade e

projetos educacionais.

Nesse contexto entra a atividade aqui analisada que, diante das explicações, podemos dizer ser satisfatória, uma vez que se tratou de um planejamento construído a partir da proposta da equipe de Ciências de visitar a exposição “Futuros da Baía de Guanabara” de modo a produzir diálogos entre os conteúdos de História e a exposição. Porém, por conta dos obstáculos citados, as atividades acabaram ganhando um tom disciplinar na abordagem de uma temática normalmente não associada à disciplina, sendo mais comum na área de Ciências.


Veiga-Neto (1995) explica que a sensação de fracasso reside na busca por seguir fielmente o conceito tradicional de interdisciplinaridade. Diante dos entraves existentes, o máximo que se consegue são práticas pedagógicas pluridisciplinares, considerado pelo autor como positivo. Nesse caso, Veiga-Neto (1995) avalia o movimento e a dimensão atitudinal, que mesmo não alcançando o objetivo desejado, resulta em um deslocamento interessante para ser explorado e desenvolvido. O resultado pluridisciplinar ou que ele também chamou de convívio disciplinar, reconhece e aceita a legitimidade das disciplinas. Dessa forma, possibilita discutir cada campo científico, suas tensões e fronteiras, promovendo “[...] uma prática do diálogo entre as diferenças” (Veiga-Neto, 1995, p. 117). Em síntese, não negamos a especificidade de cada saber científico, pelo contrário, reforçamos que é em suas diferenças que reside o potencial de significar o mundo de forma plural.

## ENSINAR HISTÓRIA NO E COM O TERRITÓRIO

Podemos afirmar que a oficina articulou três segmentos espaciais na sua realização: 1) O local, no caso o Complexo da Maré; 2) O Regional, com ênfase no município do Rio de Janeiro e 3) O global, com destaque para o colapso ambiental em curso. Essas dimensões locais foram exploradas através da experiência subjetiva de cada estudante com o território da Maré, vendo-a como sendo também o experienciar a urbe.

Nesse caso, significamos a cidade como uma questão politicamente sensível e seus diferentes espaços como lugares de memória, assim como percebemos seu potencial para a educação histórica e para as sensibilidades também (Miranda; Siman, 2013). Sendo lugar privilegiado de memória, articulando dialeticamente lembrança e esquecimento, “[...] a decisão de transformar a qualidade da dimensão educadora da cidade é uma dimensão de ordem política” (Miranda; Siman, 2013, p. 20). É nesse sentido que a presente oficina se realizou, mais do que simplesmente uma abordagem interdisciplinar da História local, buscamos construir uma atividade que mobilize politicamente a vida dos estudantes ao território onde residem.

Operamos com História local a partir de Costa (2019), cientes que o termo



não é um consenso acadêmico, transitando entre um objeto de estudo ou como categoria conceitual para o ensino e/ou a historiografia. Inclusive diante das suas dimensões, quem delimita o local e as fronteiras? O Complexo da Maré como objeto de conhecimento a partir da sua relação com a Baía de Guanabara, encontrou lugar privilegiado nessa abordagem. Segundo Costa (2019), a narrativa hegemônica da História não nos mobiliza para que nos vejamos como sujeitos históricos, tampouco para que visualizemos os espaços que vivemos e circulamos como territórios passíveis de historicização, principalmente os periféricos. O trabalho com História local acaba por se entrecruzar com a Geografia por conta do acionamento de conceitos como paisagem, região e território. Evocamos Santos (2009, p.1) para elucidar as tramas do território: “[...] lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência”.

Nesse sentido, a História local pode apresentar-se como transgressora e mobilizadora de práticas educativas que vão para além de uma abordagem tradicional da História e seu ensino. Porém, como alerta Bittencourt (2009), é preciso vigiar para que a tentativa de valorização local não acabe reproduzindo discursos hegemônicos da História, como, por exemplo, o eurocentrismo, os feitos políticos, e a legitimação da modernidade capitalista, marcas presentes no currículo da disciplina. Entendemos que o saber histórico e sua mobilização dos conceitos espaço e tempo, reverbera nos processos de identificação sociocultural. Apostamos no conhecimento local da Maré feito pelo próprio estudante, como estratégia de ressignificação dele mesmo enquanto cidadão político.

Como dito anteriormente, a presente oficina antecedeu uma visita guiada à exposição “Futuros da Baía de Guanabara”, tendo como parte dos seus objetivos o questionamento do próprio estudante sobre o lugar do mareense na narrativa do circuito expositivo. Desse modo, importante ressaltar que, por mais que nossa análise tenha como recorte a oficina em si, sua realização e planejamento não podem ser isolados da visita e encontros posteriores com a turma, uma vez que se vincula a um projeto que prevê continuidades e interlocuções ao longo do ano letivo. Nossa aposta com a oficina era que o estudante pudesse articular as informações presentes na exposição com a sua própria realidade, objetivo que não se encerraria na visita a campo em si, mas que seria retomado nas aulas posteriores.

### **Considerações Finais**

A oficina aqui analisada se realizou no interior de um projeto interinstitucional mais amplo, sendo mobilizada a partir dos seus principais eixos, são eles: a formação de diferentes ambientes formativos com a construção de uma comunidade pedagógica,



os princípios da horizontalidade e a busca por uma transgressão curricular possível considerando a realidade de cada comunidade escolar.

Assim, com uma proposta interdisciplinar entre História e Ciências, apostou-se em um movimento de deslocamento entre a História local, a experiência dos alunos com o território que circulam e o atual colapso ambiental em curso. Para isso, articulou a historicidade do Complexo da Maré e suas relações com a Baía de Guanabara, como forma de preceder a visita à exposição promovida pela Casa da Ciência/UFRJ com a temática da baía frente às trágicas previsões ambientais para seu futuro. A atividade foi composta pela criação coletiva de dois mapas mentais, seguido por uma roda de conversa mediada pelas licenciandas e o professor regente de História. Nela foram conectados os três temas (Maré, Baía, Meio ambiente) articulando-os às dimensões temporais passado, presente e futuro, o que gerou o nome da atividade: Maré em três tempos.

Em um esforço de análise percebemos que três eixos se fazem fortemente presentes: a formação inicial e continuada de professores, a interdisciplinaridade e o território. Entendemos que esses eixos são mais que simples recortes ou temas evocados na realização do projeto, mas sim apostas políticas e epistemológicas sobre deslocamentos necessários ao ensino de História. Dessa forma, apesar das limitações para sua realização concreta enquanto prática interdisciplinar, a atividade se coloca como manifestação de uma ação pedagógica de transgressão curricular ao mobilizar diferentes campos e áreas do conhecimento, como a História local, a educação ambiental e o ensino de História.

### Agradecimentos

Agradecemos à Faperj pelo apoio financeiro ao projeto que acolheu a realização, construção e planejamento da oficina aqui analisada. Agradecemos também pela concessão de bolsa de doutorado e mestrado às autoras do presente artigo.

### Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC, 1997.

COSTA, Aryana. História local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 132-136.

ESCOLA pública na Maré desenvolve projetos que envolvem a comunidade. *Consed*, Brasília, DF, 14 jun. 2018. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/escola-publica-na-mare-desenvolve-projetos-que-envolvem-a-comunidade>. Acesso em: 5 dez. 2023.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 104-130, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143551>.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Educação em Questão*, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2013v45n31ID5105>.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

HOOKS, Bell. A construção de uma comunidade pedagógica. In: HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 173-222.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/>. Acesso em: 5 dez. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 39, p. 7-23, ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.34626/esc.vi39.311>.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. O dito e o não-dito na década da educação para o desenvolvimento sustentável promovida pela Unesco. *Pesquisa em Educação Ambiental*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 58-71, out. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18675/2177-580X>.

vol11.n2.p58-71.

MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro. A cidade como espaço limiar: sobre a experiência urbana e sua condição educativa, em caminhos de investigação. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro (org.). *Cidade, memória e educação*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2013. p. 41-58.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

PONTES, Jorge. A hora e a vez da Baía de Guanabara... (vaichegar?). *Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ*, Rio de Janeiro, 23 abr. 2023. Disponível em: <https://forum.ufrj.br/namidia-a-hora-e-a-vez-da-baia-de-guanabara-vai-chegar/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

PORTO, Marcelo Firpo. Injustiça ambiental no campo e nas cidades: do agronegócio químico-dependente às zonas de sacrifício urbanas. In: PORTO, Marcelo Firpo; PACHECO, Tania; LEROY, Jean Pierre (comp.). *Injustiça ambiental e saúde no Brasil: o mapa de conflitos*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013. p. 133-174.

REDES DA MARÉ. *Censo populacional da Maré*. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2019. Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/br/info/12/censo-mare>. Acesso em: 5 dez. 2023.

RODRIGUES, Angélica Cosenza. A Educação ambiental escolar: construção (inter) disciplinar?. In: EPEA – ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 4., 2007, Rio Claro. *Anais [...]*. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2007. Disponível em: [http://www.epea.tmp.br/epea2007\\_anais/pdfs/plenary/TR19.pdf](http://www.epea.tmp.br/epea2007_anais/pdfs/plenary/TR19.pdf). Acesso em: 5 dez. 2023.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. *Geographia*, Niterói, v. 1, n. 1, p. 7-13, 2009. DOI: <https://doi.org/10.22409/Geographia1999.v1i1.a13360>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. Vem aí a exposição futuros da Baía de Guanabara: inovação e democracia climática. *Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ*, Rio de Janeiro, 3 mar. 2023. Disponível em: <https://forum.ufrj.br/vem-ai-a-exposicao-futuros-da-baia-de-guanabara-inovacao-e-democracia-climatica/>. Acesso em: 4 fev. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Currículo, disciplina e interdisciplinaridade*. São Paulo: UFRGS, 1995. p.105-119. (Série Idéias,26).

### Notas

<sup>1</sup>Professora de História. Mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

<sup>2</sup>Professora de História da Rede Municipal de Juiz de Fora (MG). Licenciada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

<sup>3</sup>Complexo de Formação de Professores - UFRJ. Para saber mais ver: <https://formacaodeprofessores.ufrj.br/>

<sup>4</sup>Pseudônimo adotado em homenagem a bisavó e grafado em minúsculo propositalmente como postura política. Segundo a escritora em discurso nos EUA (2013), a intenção é enfatizar os livros e não a pessoa em si.

<sup>5</sup>Tais como poluição hídrica, vazamento de óleo, pesca ilegal, dentre outros (Pontes, 2023).



## ESCRITA-ENSINO DA HISTÓRIA: UMA ABORDAGEM AMEFRICANA DA REVOLUÇÃO HAITIANA

### WRITING-TEACHING OF THE HISTORY: AN AMEFRICAN PERSPECTIVE OF THE HAITIAN REVOLUTION

### ESCRITURA-ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: UN ENFOQUE AMEFRICANO DE LA REVOLUCIÓN HAITIANA

Gabrielle de Souza Oliveira<sup>1</sup>  
Madalena Klein<sup>2</sup>

**Resumo:** A colonialidade trata-se de um conceito que define a herança da colonização/colonialismo mesmo após o fim do processo colonial, marcado pelas independências e libertações nacionais. A mesma se expressa de diferentes formas, manifestando-se nas relações de poder, possibilidades de ser e construções de saber. Na pesquisa dialoga-se com a colonialidade do saber e argumenta-se que tal conceito encontra expressão nos currículos ensinados, sobretudo no Ensino de História. Nesse sentido, investiga-se, nos Manuais de Professoras/es de História do 8º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Pelotas/RS, o componente curricular da Revolução Haitiana, com o objetivo de compreender como a presença do mesmo expressa uma potência decolonial na perspectiva de uma Escrita-Ensino amefricana da História. Para tanto, precisou-se identificar os Manuais de Professoras/es distribuídos na Rede Municipal de Ensino e analisar de que forma as categorias de colonialidade e decolonialidade se expressam nos mesmos. Em contraposição à tradição disciplinar eurocêntrica da história, reflete-se acerca da potência decolonial que a narrativa histórica pode assumir a partir da melhor compreensão de um processo revolucionário gestado na América. Em diálogo teórico-metodológico com pesquisas e investigações oriundas da crítica decolonial, constatou-se que o texto-base dos Livros da/o Estudante das coleções didáticas analisadas mantêm, em sua maioria, uma narrativa histórica tradicional, ancorada em uma perspectiva de tempo eurocêntrica e linear. Nestes, a Revolução Haitiana aparece como uma mera consequência dos


acontecimentos e da racionalidade europeia. No entanto, nos Manuais das/os Professoras/es de História se faz presente referências e elementos que permitem pensar a Escrita-Ensino da História da Revolução Haitiana a partir de perspectivas outras, emergindo como potência decolonial em meio à tradição disciplinar da História.

Palavras-chave: Decolonialidade; Revolução Haitiana; Currículo; Ensino de História; Pedagogias transgressoras.

**Abstract:** Coloniality is a concept which defines the inheritance of colonization/ colonialism even after the end of the colonial process, marked by national liberations and independences. It expresses itself through different means, manifesting in power relations, possibilities of being and knowledge building. In the research a dialogue is established with the coloniality of power and it is argued that such concept finds expression in the taught curricula, especially in History teaching. In this sense, the curricular component of the Haitian Revolution is investigated through the History Teacher Manuals of the 8<sup>th</sup> grade of the School District of Pelotas/RS, with the aim of comprehending how its presence expresses a decolonial potential in the perspective of an Amefrican Writing-Teaching of History. Therefore, it was required to identify the Teacher Manuals distributed in the School District and analyze how the categories of coloniality and decoloniality are expressed in them. In contrast with the Eurocentric disciplinary tradition of History, it was pondered on the decolonial potential which the historical narrative can assume from a better understanding of a revolutionary process gestated in the Americas. Establishing a theoretical-methodological dialogue with researches and investigations originating from the decolonial critique, it was found that the base text of the Student Books of the didactic collections analyzed maintain, in their majority, a traditional historical narrative, anchored in a linear and Eurocentric time perspective. In them, the Haitian Revolution appears as a mere consequence of European events and rationality. However, in the History Teacher Manuals, references and elements are present which allow to think the Writing-Teaching of the History of the Haitian Revolution from other perspectives, emerging as decolonial potential amongst the disciplinary tradition of History.

**Keywords:** Decoloniality; Haitian Revolution; Curriculum; History Teaching; Transgressive pedagogies.

**Resumen:** La colonialidad es un concepto que define el legado de la colonización/ colonialismo incluso después del final del proceso colonial, marcado por la independencia nacional y la liberación. Se expresa de diferentes maneras, manifestándose en las relaciones de poder, las posibilidades de ser y las construcciones de conocimiento. En



la investigación se dialoga con la colonialidad del conocimiento y se argumenta que este concepto encuentra expresión en los currículos que se imparten, especialmente en la Enseñanza de la Historia. En este sentido, se investiga el componente curricular de la Revolución Haitiana en los Manuales del Profesor de Historia del 8º grado de la Enseñanza Fundamental en la Red Municipal de Pelotas/RS, con el objetivo de comprender cómo su presencia expresa un poder decolonial en la perspectiva de una Escritura-Enseñanza de la Historia amefricana. Para ello, fue necesario identificar los Manuales del Profesor distribuidos en la Red Municipal de Educación y analizar cómo se expresan en ellos las categorías de colonialidad y decolonialidad. En oposición a la tradición disciplinar eurocéntrica de la historia, reflexionamos sobre el poder decolonial que la narrativa histórica puede asumir a partir de la mejor comprensión de un proceso revolucionario gestado en América. En diálogo teórico-metodológico con pesquisas e investigaciones provenientes de la crítica decolonial, se constató que el texto básico de los Libros del Alumno de las colecciones didácticas analizadas mantiene, en su mayoría, una narrativa histórica tradicional, anclada en una perspectiva temporal eurocéntrica y lineal. En ellos, la Revolución Haitiana aparece como una mera consecuencia de los acontecimientos y de la racionalidad europea. Sin embargo, en los Manuales del Profesor de Historia están presentes referencias y elementos que permiten pensar la Escritura-Enseñanza de la Historia de la Revolución Haitiana desde otras perspectivas, emergiendo como un poder decolonial en medio de la tradición disciplinar de la Historia.

Palabras clave: Decolonialidad; Revolución Haitiana; Currículo; Enseñanza de la Historia; Pedagogías transgresoras.



## Introdução

O presente artigo consiste na apresentação de algumas das discussões e resultados da pesquisa de mestrado<sup>3</sup> que teve como foco a presença do componente curricular da Revolução Haitiana em Manuais de Professores da Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS. Compreendemos que esta dialoga com o Dossiê “Ensino de História em ‘periferias’”, na medida em que concentramos nossos esforços de análise no componente curricular da Revolução Haitiana, questionando o eurocentrismo que envolve a tradição curricular da história e as perspectivas presentes em materiais didáticos. Ao mesmo tempo, damos ênfase à Revolução Haitiana, um episódio histórico marcante que ocorreu no contexto das lutas pela independência nas Américas, e na potência decolonial que ele pode assumir nos estudos sobre currículo e no Ensino de História, além de almejar ser uma contribuição à implementação da lei 10.639 (BRASIL, 2003).

Por potência decolonial compreendemos a ocorrência de um evento negro que tensionou a ordem histórico-social que estava posta (colonial); além de tensionar o próprio conceito hegemônico de liberdade, definido pelas revoluções liberais – a Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa. Além disso, se traduz na possibilidade de encontrarmos brechas decoloniais em materiais didáticos que não são, nem se propõem ser decoloniais. Para tanto, defendemos o emprego de uma perspectiva decolonial crítica, na qual a demarcação racial esteja posta como elemento central do processo de decolonização do conhecimento e do reconhecimento de existências outras anunciadas pela tradição disciplinar da história<sup>4</sup>.

A essa ideia de potência decolonial se articula ainda a possibilidade do questionamento à ideia de universalidade/universalização – do conhecer e do ser – e às heranças da colonialidade, bem como a intenção de legitimar as resistências ao sistema colonial francês de maneira específica e ao colonialismo de maneira mais ampla. E, por fim, a opção pelo vocábulo “potência” visa atestar e reforçar a potencialidade epistemológica da prática da docência em espaços de ensino, formais ou não.

A Revolução Haitiana é uma fonte significativa para a compreensão da resistência negra, do processo de abolição da escravidão e das dinâmicas de poder colonial no passado. Mas representa também uma forma de conhecer e problematizar a constituição histórica da América Latina, cujos países compartilham a experiência da colonização, da exploração e da marginalização política e econômica, mesmo após os processos de independência.

Por mais próxima e familiar que nos seja a experiência histórica do Haiti, em razão das características históricas comuns que compartilhamos, é a Revolução Francesa que carrega um significado histórico maior nos currículos de história brasileiros. Isto porque a narrativa histórica predominante negligencia ou marginaliza acontecimentos e perspectivas oriundas de contextos geográficos e culturais fora do Norte global.



Nesse sentido, a nossa defesa de uma Escrita-Ensino da História assume um papel significativo no projeto de de(s)colonização dos currículos. Buscando oferecer uma alternativa a essa realidade, emerge, em nosso texto, a potencialidade de explorar e promover uma Escrita-Ensino amefricana da História, voltada para um evento histórico americano e negro, ao mesmo tempo que exercitamos uma perspectiva histórica outra para a História Contemporânea.

Assumindo a postura epistêmica de colocar em diálogo os discursos histórico/historiográficos e educacionais/curriculares, selecionamos como documentação de pesquisa os Manuais de Professoras/es de História do 8º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Pelotas/RS. A escolha pelo 8º ano se dá em razão de ser neste momento do Ensino Fundamental que se encontra estabelecido a apresentação/ensino do componente curricular da Revolução Haitiana. Através dos Manuais de Professoras/es, conseguimos identificar o que se faz presente no Livro da/o Estudante (visto que o mesmo está contido nos Manuais), bem como os discursos históricos e as perspectivas historiográficas/epistemológicas que orientam a atuação de professoras e professores.

Na sequência desse artigo apresentamos os caminhos teórico-metodológicos percorridos na pesquisa, seguidos das análises construídas a partir da aproximação aos materiais investigados, inspiradas na perspectiva de uma Escrita-Ensino amefricana da História.

### **Os caminhos investigativos e metodológicos da pesquisa**

A colonialidade trata-se de um conceito que define a herança da colonização/colonialismo mesmo após o fim do processo colonial, marcado pelas independências e libertações nacionais. A mesma se expressa de diferentes formas, manifestando-se nas relações de poder, possibilidades de ser e construções de saber (Grosfoguel, 2016; Kilomba, 2019; Lander, 2005; Maldonado-Torres, 2007). A nosso ver, a crítica decolonial compreende que a decolonização do conhecimento passa por questionar os parâmetros de verdade e ideal que edificaram (e edificam) os discursos colonizadores até os dias de hoje. Entre tais discursos encontra-se a narrativa de uma história universal presente em materiais didáticos e nos currículos do ensino de história, por exemplo.

Problematizar a construção do conhecimento, sobretudo nas Ciências Humanas e Sociais (Educação e História aqui incluídas), é uma das formas pelas quais podemos trabalhar almejando subverter os esquemas de interpretação dominantes e a concepção de ciência universal. O caminho é árduo e cheio de desafios, principalmente porque engloba questionarmos como pesquisamos e fazemos ciência. Porém, também pode ser recompensador quando descobrimos possibilidades outras de contar, ouvir e

escrever a História (Calderón, 2017; Paraíso, 2012; Santos, 2019).

A classificação social/racial – colonialidade do poder – fixou uma hierarquia racializada: brancos, mestiços e índios/negros, que se projeta nos binômios oriente/ocidente, primitivo/civilizado, irracional/racional, mítico/científico e tradicional/moderno. Destes depreende-se a ideia da superioridade dos primeiros em oposição à inferioridade dos segundos; a razão e a não razão; a humanização e a desumanização; ao mesmo tempo em que sedimenta o eurocentrismo como perspectiva hegemônica. Aqui, a ideia de raça é operacionalizada como instrumento de classificação e de controle (Césaire, 1978; Quijano, 2009).

O currículo tradicional/hegemônico de História se organiza com base na “divisão quadripartite – idade antiga, média, moderna e contemporânea –” (Silva e Lucini, 2022, p. 4). Assim como Guilherme Silva e Marizete Lucini (2022), compartilhamos do entendimento de que tal divisão assume uma perspectiva de história que coloca a Europa e o europeu no centro dos acontecimentos e da condição de sujeitos/as históricos/as. Tal perspectiva inviabiliza que se pense a História sem ser a partir dos marcos eurocêntricos, sem que seja possível fugir das ditas “prescrições colonizadoras”. Mais do que isso, na seleção de “que conteúdos ensinar?”, os processos históricos europeus sempre aparecem como os mais importantes a serem apreendidos, porque eles (supostamente) representam a origem do que somos e como vivemos.

Danilo Streck (2012) pondera que reflexões apenas no âmbito teórico não são mais suficientes para continuar o debate, é preciso pensar no “como”, no “desde onde” podemos operacionalizar tais tensionamentos aos currículos. É nesse sentido que um projeto de pedagogia decolonial passa a fazer parte do horizonte de desejo para um futuro-próximo. Nesse sentido, para além da denúncia da ausência de conteúdos e do silenciamento com relação a determinadas temáticas, estaria o desafio de pensar formas outras de construção do conhecimento histórico, um projeto que seja, efetivamente, decolonial. A partir de Catherine Walsh (2009), compreendemos projeto decolonial como as práticas educacionais que se propõe a evitar a perpetuação da colonialidade, mas também formas outras de recolonização, estratégias em curso no mundo neoliberal e globalizado (Walsh, 2009).

Considerando as perspectivas e ideias que vêm sendo formuladas a respeito da importância/necessidade de de(s)colonizar os currículos (Gomes, 2012), propomos encontrar brechas e potências que possibilitem contribuir nos processos de “deseuropeização” e racialização dos currículos de História. Isto através da identificação de potencialidades decoloniais nos Manuais de Professoras/es, ao mesmo tempo que idealizamos/defendemos um projeto de Escrita-Ensino amefricana da História.

Para chegar até esses manuais, identificamos as coleções didáticas de história, presentes no Guia Digital Obras Didáticas do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)

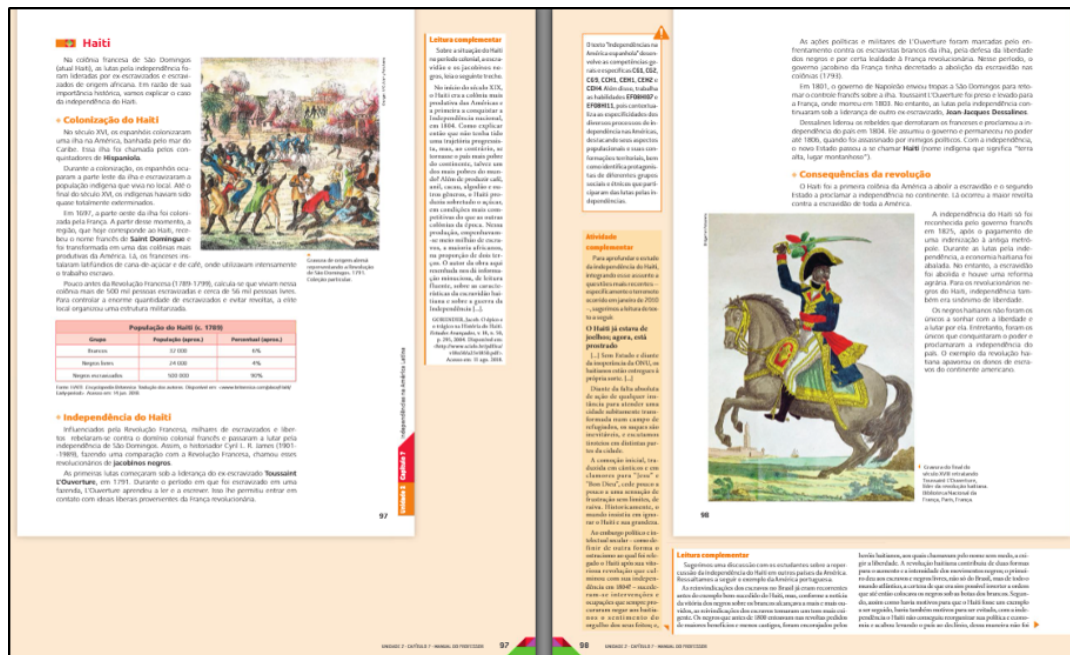
2020 e em uso na Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS, e compreendemos de que forma a colonialidade se expressa no componente curricular da Revolução Haitiana (Brasil, 2019). Junto a esse processo, investigamos tais manuais de modo a perceber se (e de que forma) a Revolução Haitiana se apresentava como uma possibilidade de brecha/ruptura decolonial em prol de uma Escrita-Ensino amefricana de História. Para tanto, foi preciso também caracterizar as coleções didáticas enquanto *corpus* documental de pesquisa, seus limites e possibilidades.

Ainda que em alguns contextos escolares os livros didáticos de História não sejam largamente utilizados, sobretudo porque não há garantia da distribuição plena para todas/os as estudantes ou por escolha das/os próprias/os professor/as, entendemos que uma pesquisa que os tenha como fonte de investigação é importante por três motivos. Primeiro porque, no Brasil, os livros didáticos fazem parte de uma política pública que mobiliza um investimento gigantesco; segundo, porque, em algumas realidades familiares, o livro didático é o único livro que entra nas residências das/os estudantes; e, em terceiro, porque estes livros são os instrumentos que fazem circular jeitos de contar a história, que legitimam as narrativas históricas e (re)produzem formas de como a compreendemos e de como entendemos nosso papel enquanto sujeitos da mesma, aspecto que é objeto de nosso interesse investigativo (Caimi, 2017; Cassiano, 2017).

Os Manuais da/o Professor/a se apresentam nos formatos impresso, digital e audiovisual. O manual impresso divide-se em duas partes, uma que é comum aos 4 volumes do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos) e outra que é específica a cada ano. Além dessas partes, “O livro impresso deverá conter orientações gerais no início do volume e deverá ter em seu corpo a disposição do conteúdo em ‘formato U’ ou em ‘formato lateral’”. Conforme o edital do PNLD de 2019, “[...] são registradas, ao redor da reprodução reduzida do Livro do Estudante, orientações para a discussão dos textos e para o desenvolvimento das atividades propostas” (Brasil, 2019, p. 28).

Chegamos, portanto, a nossa delimitação dos documentos analisados: as orientações em “formato U” ou em “formato lateral” dos Manuais de Professoras/es, além do texto presente no Livro das/es Estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental acerca do componente curricular da Revolução do Haiti. Portanto, apesar de nosso foco de análise ser o Manual das/os Professoras, o Livro da/o Estudante (livro didático) está contido nesses manuais, logo também fez parte de nossa análise – trata-se do que chamamos de texto-base.

Figura 1 – Exemplo de página do Manual da/o Professor/a, coleção “Historiar” (2018)<sup>5</sup>

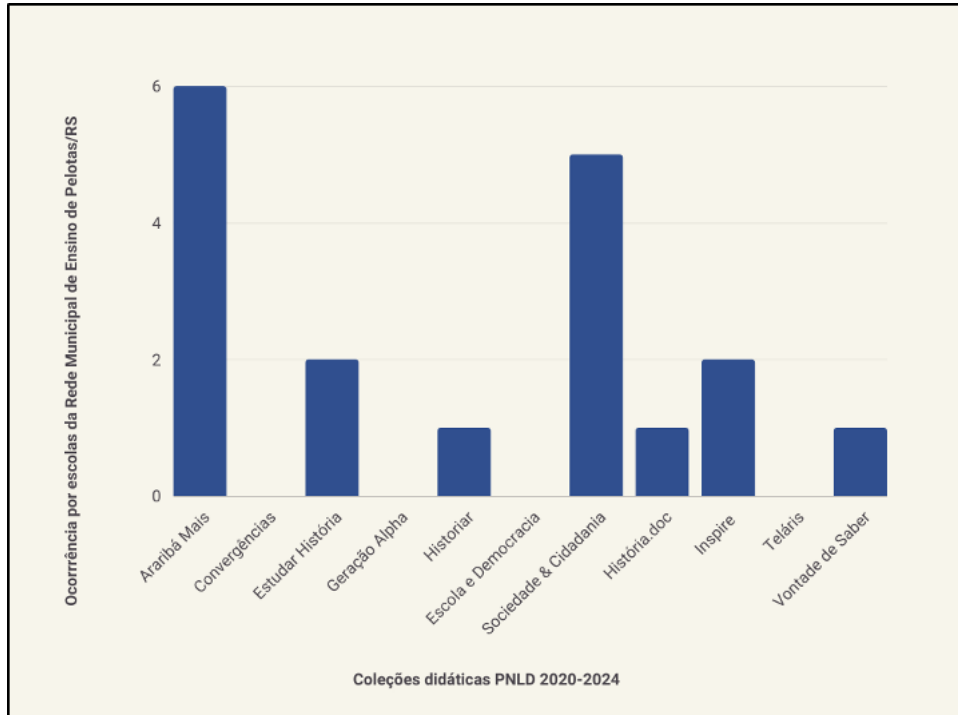


Fonte: Cotrim e Rodrigues (2018).

Os textos específicos do Manual das/os Professoras/es apresentam um potencial de investigação na medida que são responsáveis por oferecer orientações gerais às/aos educadoras/es e responder às questões do Livro da/o Estudante. Ao mesmo tempo, chamam a atenção das/os professoras/es acerca de pontos essenciais que podem ser abordados, complementados e/ou problematizados naquela parte em questão do livro (Brasil, 2019).

Das 40 escolas de Ensino Fundamental dos anos finais da Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS, conseguimos contatar e mapear os Manuais de Professoras/es de História do 8º ano de 18 delas. A ocorrência numérica dos manuais segue graficamente representada abaixo:

Gráfico 1 – Coleções didáticas de História do 8º ano na Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS



Fonte: Elaborado a partir das respostas enviadas pelas 18 escolas que retornaram à solicitação da pesquisa.

A partir de referências como Anahí Guelman e María Mercedes Palumbo (2018), nos preocupamos com os primeiros movimentos de uma pesquisa de inspiração decolonial. Realizamos o exercício de definir os conceitos de colonialidade e decolonialidade e, ao mesmo tempo, assumimos “el desafío de construir otras relaciones de conocimiento, en pensadores que nos permiten revisar el papel de la ciencia, el saber y sus modos y ámbitos de producción” (Guelman; Palumbo, 2018, p. 95)<sup>6</sup>, qual seja, a nossa defesa por uma Escrita-Ensino Amefricana da História.

O diálogo com o método historiográfico foi constante na construção dessa pesquisa, uma vez que o mesmo se caracteriza por uma crítica interna contínua das fontes (Manuais de Professoras/es) e relaciona/situa tais documentos com seu contexto histórico de produção, ressaltando conflitos, tensões e intencionalidades de elaboração.

Na análise dos Manuais de Professoras/es do 8º ano do Ensino Fundamental voltamos nossa atenção às estratégias e aos recursos narrativos que se fazem presentes nas coleções didáticas. Salientamos os caminhos metodológicos indicados por Fernanda Bragato e Virginia Colares (2017): mais do que a busca por termos específicos nos textos, a Análise Crítica do Discurso auxilia no processo de apreensão das construções coloniais e/ou decoloniais que se fazem presentes nos textos. A partir

da ACD, conseguimos captar a narrativa histórica presente nos Manuais de Professoras/es acerca do componente curricular da Revolução Haitiana.

Nosso percurso metodológico se iniciou com uma imersão e leitura de pensadoras/es que também partem da crítica decolonial. Esse primeiro passo possibilitou nos situarmos dentro do campo, das discussões e dos compromissos que assumimos quando nos propomos o desafio de buscar nos Manuais de Professoras/es brechas capazes de superar o limite da narrativa histórica imposta pela colonialidade. Já os procedimentos metodológicos e tratamento dos dados consistiram, primeiramente, em uma leitura geral dos textos das coleções didáticas disponíveis na Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS, seguida de uma leitura direcionada, na qual marcamos e selecionamos trechos que nos possibilitaram: a) realizar uma descrição apurada das narrativas históricas sobre o movimento revolucionário; b) analisar como a colonialidade se expressa no componente curricular da Revolução Haitiana; e c) apontar elementos dos manuais que operam como potência decolonial na perspectiva de uma Escrita-Ensino amefricana da História.

### **A defesa de uma Escrita-Ensino amefricana da História**

A crítica decolonial também nos inspirou a ampliar a ideia do Ensino de História: entender a epistemologia da ciência histórica como uma reflexão que também precisa estar presente nos espaços nos quais o Ensino de História acontece. Tão logo, compreendemos que as bases conceituais do campo da decolonialidade oferecem o aporte e subsídio para integrar o pensar “sobre história” às experiências do ensino. A partir disso, as/os estudantes são incentivados a se compreenderem como “sujeitos que producen conocimiento de una realidad social de la que participamos desde diferentes lugares y junto a otros sujetos, con quienes la construimos” (Guelman; Palumbo, 2018, p. 106)<sup>7</sup>. É partindo destas reflexões todas que entendemos a defesa de uma Escrita-Ensino amefricana da História, e mais especificamente do componente curricular da Revolução Haitiana, um projeto decolonial possível.

Para alguns, talvez pareça irrelevante o exercício epistemológico que propomos em nosso texto: a possibilidade de (re)pensar o marcador temporal da História Contemporânea a partir da ideia de amefricanidade e de um evento histórico ocorrido na América. Mas pensem conosco: não seria interessante se inaugurássemos as aulas de História Contemporânea partindo da Revolução Haitiana, um processo revolucionário negro ocorrido em território americano e tensionadora da instituição base da lógica colonial – a escravidão? Afinal, a questão-chave que se coloca à história da Escrita da História<sup>8</sup> – e que parece ser a justificativa que dá sustentação a uma historiografia tradicional tão eurocêntrica é: “quem tem direito a um passado histórico”. E, ao estarem os povos originários da América e povos africanos, em grande maioria, ausentes

das narrativas históricas tradicionais, podemos pressupor que a resposta para essa questão não os inclui como sujeitos com direito a um passado histórico. Portanto, quão potente pode ser uma perspectiva-questionamento ao lugar irrefutável de direito nos currículos de história de episódios como a Revolução Francesa e a Revolução Industrial (a dupla revolução), em detrimento da Revolução Haitiana?

A partir de Maria Aparecida Silva Bento (2002), conseguimos visualizar uma aproximação orgânica entre a branquitude e a dita “história universal”, bem como a divisão quadripartite da história mundial, divisão adotada por todas as coleções didáticas analisadas. A autora conceitua branquitude como uma construção histórica e social que concede aos indivíduos brancos privilégios simbólicos e materiais (o direito a um passado histórico), negados aos indivíduos não brancos em decorrência de uma suposta inferioridade racial. De acordo com essa ideia, o principal artifício da branquitude consiste na capacidade de operar a partir de um lugar de silêncio, de invisibilidade, desconhecimento ou pouca importância histórica, processo empregado e observado, no caso de nossa pesquisa, com relação à Revolução Haitiana.

Nas coleções didáticas “Vontade de saber” (Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018) e “Inspire História” (Seriacopi; Seriacopi, 2018), a Revolução Haitiana não ocupa um espaço de destaque no texto principal do material didático. A mesma aparece apenas em *box* explicativo, seções apresentadas após amplas explicações sobre a Revolução Francesa e o Império Napoleônico, denominadas “Enquanto isso... no Haiti” (Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018, p. 83) e “Enquanto isso... Ideais iluministas revolucionam o Haiti” (Seriacopi; Seriacopi, 2018, p. 85). A partir de Maria Aparecida Bento (2002), pressupomos que o “esquecimento” ou a deliberada escolha por deixar a Revolução Haitiana de fora dos textos principais das coleções didáticas é mais uma expressão da branquitude e sua função de “guardiã silenciosa de privilégios” operando na Escrita da História (Bento, 2002, p. 46).

Ao mesmo tempo em que nos deparamos com tais omissões no texto principal do Livro da/o Estudante, encontramos, no Manual da/o Professor/a de uma das coleções citadas, um dos trechos mais potentes para desenvolver a crítica decolonial por meio do componente curricular da Revolução Haitiana. Percebemos que, no Manual da/o Professor/a, reflexões críticas tensionadoras da colonialidade encontram expressão e forma:

Em um contexto de profundas reformulações das concepções políticas, a Revolução Haitiana serviu de teste máximo às pretensões universalistas presentes na França e nos Estados Unidos. Ela atacou as noções do liberalismo sobre cidadania, apresentando novas pretensões de universalização que nossa historiografia constitucional faz questão de ocultar. Para o historiador haitiano Michel-Rolph Trouillot, essas pretensões falharam, pois não havia debate público algum no mundo branco-europeu sobre o direito dos negros de alcançarem sua autodeterminação e o direito de fazê-lo pela



resistência armada (como outros haviam feito na mesma época) (Trouillot, 2015). Não obstante, essas pretensões foram decisivas para os debates subsequentes em torno da continuidade da escravidão e sempre pairaram como um fantasma para os estados-nação que emergiram de sociedades escravistas com presença de escravos de origem africana. **Assim, como um não evento, ou evento impensável, o Haiti torna-se o centro para se pensar o colonialismo e suas contradições não só na própria ilha de São Domingos, na França, nos Estados Unidos e em outras localidades, mas em todo campo de incidência das práticas coloniais e da escravidão. [...] serve como chave metodológica para se acessar o cinismo na negação-contradição, pois é justamente sua impensabilidade, persistente até os dias de hoje no silenciamento historiográfico e filosófico, que se encontra a parte constitutiva do problema** (Duarte; Queiroz, 2016, p. 10-42 *apud* Seriacopi; Seriacopi, 2018, p. 84-85, grifo nosso).

No trecho acima, os autores Evandro Duarte e Marcos Queiroz (2016) – citados por Seriacopi e Seriacopi (2018), tocam nos dois principais problemas que envolvem o não-lugar da Revolução Haitiana na Escrita da História: o silenciamento historiográfico acerca do processo revolucionário e a falência da ideia de universalidade das noções de igualdade, liberdade e fraternidade da Revolução Francesa e do Iluminismo, essas, sim, temáticas canônicas e de importância irrefutável na historiografia tradicional e no Ensino de História.

Levando em conta que tal trecho e análise aparecem apenas no Manual da/o Professor/a, o Ensino de História assume um papel fundamental nesse processo de questionamento e problematização de uma visão de história tradicionalmente estabelecida.

Para alguns autores, a diferenciação e a caracterização do “ensino de” contribuiu para que se consolidasse a ideia de que cabe ao campo do ensino apenas a preocupação acerca do “como” dar aula ou “como” transpor os conhecimentos produzidos no âmbito das ciências para o espaço escolar. No entanto, na apresentação da coletânea “Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas”, as organizadoras, Ana Maria Monteiro, Carmen Teresa Gabriel, Cinthia Monteiro de Araujo e Warley da Costa (2014), assumem uma postura epistemológica com a qual dialogamos diretamente e assumimos nessa pesquisa, qual seja: pensar o Ensino de História como um campo de investigação constantemente atravessado pelos problemas epistemológicos postos em questão na contemporaneidade. Ou seja, falar de ensino é falar de epistemologia do conhecimento, é, portanto, falar de construção de conhecimento. Tão logo, falar em Ensino de História é falar de historiografia ou Escrita da História, daí a composição Escrita-Ensino da História.

A racionalidade hegemônica, base do pensamento filosófico, é eurocêntrica. Nesse





sentido, estabelecemos o mesmo paralelo com relação à Escrita da História e à história ensinada: elas pouco ou quase nada dizem respeito à história, às cosmovisões, às epistemologias ou aos paradigmas ancestrais e originários das populações negras ou indígenas. Pela perspectiva de uma crítica decolonial, o Ensino de História pode operar como uma janela através da qual é possível construir práticas escolares capazes de provocar fissuras na narrativa histórica hegemônica e consolidar a concepção de que o Ensino de História também é Escrita da História.

Em diálogo com todas essas proposições-questionamentos, propomos tensionar a racionalidade europeia, sugerindo a utilização da categoria amefricanidade de Lélia Gonzalez (1988) para tal. Compreendemos que no horizonte de expectativas desse exercício encontra-se um Ensino de História, e, portanto, uma Escrita da História, que almejam suplantam a tradição disciplinar posta até então.

Lélia Gonzalez (1988) nos conduz a uma compreensão do conceito freudiano de denegação, por meio do qual se nega algo – no caso, nossa origem africana e ladina enquanto brasileiros. O racismo é a principal das ferramentas nesse sistema de negação e internalização da “superioridade” do colonizador sobre os colonizados, e o processo de colonialismo fez largo uso dela, sobretudo através da classificação social (Quijano, 2009). Junto ao racismo colonial, encontrou expressão na América Latina a ideologia do branqueamento, a qual “reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais” (Gonzalez, 1988, p. 73). Tais afirmações corroboram com os pontos que viemos apresentando acerca da tradição disciplinar do conhecimento histórico: a existência de uma História universal caracterizada pela branquitude e pelo racismo, que elegeu eventos e marcos históricos eurocêntricos como canônicos, porque se pauta por ideais de colonialidade, herdeiros do processo de colonização.

Com a intenção de compreender o processo de formação histórico-cultural brasileiro e latinoamericano, uma vez que os processos têm em comum a origem no colonialismo europeu, e em contraposição à ideia imperialista de “Afro-American” oriunda dos Estados Unidos, a autora desenvolve a categoria da amefricanidade, como uma forma de sinalizar nossa identidade em particular. Tal categoria incorpora, portanto, “todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretção e criação de novas formas)”, tudo isso a partir de uma perspectiva que coloca a África e a diáspora africana no centro dos processos, resgatando o que há de afrocentricidade em todas as experiências da América (Gonzalez, 1988, p. 76):

[...] a América, enquanto sistema etnogeográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. [...] Já na época escravista, ela [amefricanidade] se manifestava nas revoltas, na elaboração de estratégias de resistência cultural, no desenvolvimento de formas alternativas de organização social livre, cuja expressão concreta se encontra nos quilombos, cimarrones,

cumbes, palenques, marronages e maroon societies, espaiadas pelas mais diferentes paragens de todo o continente. [...] Reconhecê-la é, em última instância, reconhecer um gigantesco trabalho de dinâmica cultural que não nos leva para o lado do Atlântico, mas que nos traz de lá e nos transforma no que somos hoje: amefricanos (Gonzalez, 1988, p. 77-79)

Nesse sentido, uma Escrita-Ensino amefricana da História Contemporânea a partir da Revolução Haitiana viria de encontro ao esquecimento anunciado que paira em torno do processo revolucionário ocorrido no Haiti. Assumir esse exercício significa se comprometer com alternativas que possibilitam repensar a prática escolar da disciplina de História nos currículos do Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, reconhecer professoras/es e estudantes como protagonistas que contribuem com as discussões dos campos das epistemologias decoloniais, das pedagogias transgressoras e dos estudos do currículo.

A compreensão que temos do currículo e do formato que ele deve assumir não está à parte do movimento das teorias do conhecimento e das reflexões apresentadas. Mesmo que a tradição do pensamento científico e a composição dos currículos hegemônicos sejam masculinas, brancas e cis-hetero-normativas e que perspectivas outras tenham seu caráter científico negado e apagado por epistemologias e currículos dominantes, é preciso considerar que, desde os primórdios da América, houve resistências e que, desde então, formas outras de construir o conhecimento se mantêm, disputando espaços e encontrando brechas para (re)existir.

### **As narrativas sobre a História da América nos Manuais de Professoras/es de Pelotas/RS**

A perspectiva de uma Escrita-Ensino da História se volta para o aspecto procedimental do Ensino da História, em que o princípio de aprendizagem é a própria forma de construção do saber histórico, por meio do qual a aula de história consiste também em um exercício historiográfico. Nesta, pretendemos que as aulas de história sobre a Revolução Haitiana sejam um espaço para pensar a construção do conhecimento histórico acerca desse processo revolucionário, os motivos para sua presença ou ausência nos textos das coleções didáticas, o porquê das narrativas assumirem uma perspectiva x ou y, o porquê do componente curricular ser trabalhado em capítulo separado ou, ainda, o porquê de ser tratado como um apêndice da Revolução Francesa.

De acordo com Cinthia Araujo (2014), essa ênfase no ponto de vista procedimental é uma das formas possíveis de colocar em prática a crítica à racionalidade europeia, operando, portanto, no que compreendemos como uma ferramenta da crítica decolonial (Araujo, 2014). A composição “Escrita-Ensino” compreende uma indissociabilidade

entre pesquisa e ensino e o trabalho de professoras e professores como intelectuais. Propõe que a própria aula seja um espaço de Escrita da História, na qual se questionam os porquês da construção do conhecimento histórico: um exercício essencialmente epistemológico da ciência histórica, ancorado na Educação. Nesse sentido, a aula sobre o componente curricular da Revolução Haitiana pode assumir o compromisso de ser um espaço de Escrita-Ensino da História que questione a colonialidade que se impõem às narrativas da história, podendo fazer isso, até mesmo, a partir de textos didáticos que não trazem de maneira explícita tal questionamento.

Na coleção “Historiar”, de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues (2018) – editora Saraiva, no Livro da/o Estudante depreende-se uma versão da história da América a partir das elites, uma história daqueles que possuem o privilégio epistêmico da escrita da História Oficial. Sobre as camadas populares e não privilegiadas dessa sociedade, o texto traz poucas informações, dizendo apenas que elas chegaram a integrar os exércitos coloniais, mas que seus interesses não estavam diretamente relacionados à independência, mas à conquista de direitos e ao fim da escravidão. Mesmo fazendo essa menção, ao longo do texto-base é reiterada a versão oficial segundo a qual as lutas de independência na América se deram por vias elitistas (europeias) e em razão da influência dos ideais liberais e iluministas que borbulhavam na Europa.

Na coleção “Araribá mais História”, organizada por Ana Claudia Fernandes (2018) – editora Moderna, a unidade em que se encontram os componentes curriculares da Revolução do Haiti e as demais independências da América Latina é intitulada “A era de Napoleão e as independências na América”, ou seja, o marcador histórico principal é o período napoleônico e as independências na América seriam, portanto, uma consequência deste. O texto do Manual da/o Professor/a, que acompanha as primeiras páginas do capítulo, também reforça a necessidade de partir dos acontecimentos da Europa para compreender a História da América.

No texto-base do Livro da/o Estudante se tem o destaque tradicional para os ideais liberais e as lideranças que fizeram a independência na América “Espanhola”, *criollos* e chapetones. Os trechos até mencionam, mas não deixam muito nítida, a diferença entre a liberdade liberal e a liberdade reivindicada, por exemplo, pelos revolucionários do Haiti (o fim da escravidão e da exploração colonial). Essa diferença só fica nítida não no texto didático, mas nas orientações para as/os professor/as:

É fundamental destacar que as lutas pela independência na América espanhola expressaram a influência teórica do liberalismo e dos ideais iluministas. No entanto, existiam diferentes projetos de emancipação que estavam em disputa. Os indígenas, africanos e camponeses tinham concepções de liberdade e projetos diferentes das camadas médias e das elites (Fernandes, 2018, p. 90).

Mais adiante, também apenas no Manual da/o Professor/a, aparece uma perspectiva crítica acerca do formato que a independência das colônias espanholas assumiu. Este se caracterizou por ser um modelo-defesa que temia revoltas populares, negras ou indígenas, tal como aconteceu no Haiti em 1791 e na revolta de Túpac Amaru II no Peru em 1780. Ainda que o trecho não mencione esses exemplos históricos, a crítica se estende para problematizar a exclusão das camadas populares nos projetos de independência.

Tal trecho possibilita complexificar as sociedades latino-americanas no pós-independência e pensar, junto às/aos estudantes, as heranças da colonização para as mesmas. Porém, as orientações no Manual da/o Professor/a vão além. A partir do trecho abaixo, também é possível pensar a partir da coleção “Araribá mais História” as marcas da colonialidade que resistem até os dias de hoje:

[...] nas décadas de 2010 e 2020, quase todos os países latino-americanos comemoraram ou vão comemorar o bicentenário de suas independências. Nesses 200 anos, os países da América Latina conquistaram autonomia, mas continuam a manifestar algumas heranças do período colonial. Talvez a mais marcante seja a desigualdade socioeconômica. Estimule os estudantes a refletir sobre o preconceito racial e a exclusão social dos setores economicamente desfavorecidos, assim como sobre a dificuldade de superar problemas que já se manifestavam nos tempos da luta pela independência. Outro tema que permanece controverso é a dificuldade na implantação de medidas efetivas de defesa e proteção das terras indígenas (Fernandes, 2018, p. 95).

Seguindo nossa análise, constatamos que “História Sociedade & Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior (2018) – editora FTD, é a única entre as coleções analisadas que traz uma reflexão sobre as consequências da colonização já na abertura do capítulo. Outro aspecto diferencial da coleção é que a Rebelião de Túpac Amaru II aparece logo na sequência do texto sobre a Revolução Haitiana, estabelecendo uma relação entre o medo que tais revoltas populares causaram nas sociedades coloniais naquele contexto.

A coleção também traz, no Manual da/o Professor/a, um texto de apoio que problematiza a relação entre o colonialismo e o racismo. Este texto complementar aparece junto a uma parte do Livro da/o Estudante que fala a respeito da composição populacional da América Espanhola. Ao acessarmos o texto complementar sugerido, de Ricardo Santelli (2011), identificamos exemplos que explicam o processo de classificação social e a colonialidade do poder (Quijano, 2005):

[...]. Este tipo de sistema de classificação se propunha, ao menos sob o ponto de vista ideológico, a exaltar a suposta superioridade espanhola. [...] Para a elite colonial, este sistema de classificação era uma forma de impor ordem na sociedade, que se tornava cada vez mais inclassificável. [...] as

**diferenças raciais foram utilizadas, na América hispânica, como parte das estratégias de controle social** (Santelli, 2011, p. 1, 6, grifo nosso).

É evidente que alguns cuidados precisam ser tomados quando adotamos a estratégia da História comparada, tais como comparações inadequadas que deturpam o entendimento do processo histórico, que levam ao anacronismo histórico ou que passam por cima das singularidades das realidades sociais (Prado, 2005). Mas, ainda assim, comparar como são narrados determinados processos e eventos históricos torna-se um percurso metodológico capaz de colocar em destaque como a colonialidade se expressa e toma forma nos componentes curriculares da História da América.

Retomamos aqui a categoria político-cultural da amefricanidade e as reflexões elaboradas por Lélia Gonzalez (1988). Conforme a autora, as colônias latino-americanas compartilharam do racismo e da violência etnocida empregadas na experiência colonial e, por isso, compartilham também das mazelas histórico-sociais herdadas desse processo: “Racialmente estratificadas, [as sociedades da América Latina] dispensaram formas abertas de segregação, uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos enquanto grupo dominante (Gonzalez, 1988, p. 73).

A ideia de que “as classificações e valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais” se manifesta nas narrativas históricas oficiais da história das independências, contribuindo para a “fragmentação da identidade racial” (Gonzalez, 1988, p. 73) e torna mais difícil a identificação entre os processos latino-americanos – amefricanos – do que a identificação com as experiências europeias, como a Revolução Francesa.

Portanto, a comparação que aqui fazemos visou identificar se havia uma proximidade narrativa entre os processos de independência da América, sobretudo espanhola, com a Revolução Haitiana; qual a narrativa histórica hegemônica de cada um dos processos; se havia um esforço de identificação dos sujeitos populares que participam das independências; e se havia o reconhecimento de heranças outras nesses processos, como as raízes negras que os processos históricos da América têm em comum.

Similaridades ainda mais evidentes são constatáveis, se o nosso olhar se volta para as músicas, as danças, os sistemas de crenças, etc. Desnecessário dizer o quanto tudo isso é encoberto pelo véu ideológico do branqueamento, é recalcado por classificações eurocêntricas do tipo “cultura popular”, “folclore nacional” etc, que minimizam a importância da contribuição negra (Gonzalez, 1988, p. 70).

Nossas comparações, portanto, não têm o objetivo de dizer que os processos históricos da Europa é que precisavam se “espelhar” na história latino-americana. Como

afirma Edna Castro (2019), almejamos apenas “Exercitar o pensamento, descolonizar o conhecimento recebido, ouvir, escutar, e refletir com o outro, [...] uma das propostas metodológicas do que chamo de inversão do olhar” (Castro, 2019, p. 27). Ressaltar que a forma como a História da América tem sido (re)contada nos currículos de história hegemônicos hierarquiza os acontecimentos históricos e que tal hierarquização não é mera casualidade, mas sim fruto de um projeto de colonização, que se mantém em curso expresso na colonialidade.

### **A Revolução Haitiana nos Manuais de Professoras/es de Pelotas/RS**

Em “Hegel e o Haiti”, Susan Buck-Morss (2011) questiona a noção de liberdade que estava em voga durante a expansão das ideias iluministas, caracteriza a economia escravista do contexto e defende a hipótese de que a noção dialética de senhorio e servidão de Hegel foi baseada na realidade histórica que chegava até ele através da imprensa: os acontecimentos da Revolução Haitiana. Resgatar a hipótese desta autora é um movimento interessante, porque Hegel é reconhecido como um importante intelectual da racionalidade ocidental, ou seja, pertence ao cânone do pensamento filosófico. Além disso, exemplifica o caso de uma ideia/categoria universal e canônica que corrobora com a noção de uma racionalidade europeia superior, mas que, na verdade, foi elaborada tendo como base uma realidade histórica tida como subalterna, no caso, a Revolução Haitiana.

Questionar a abordagem acerca do componente curricular da Revolução Haitiana nos currículos tradicionais e hegemônicos de história nos parece um exercício importante de virada epistemológica. Este consegue questionar a invisibilidade existente sobre o processo revolucionário ao mesmo tempo que propõe trabalhar com as/os estudantes o histórico do conhecimento científico e da colonialidade, responsáveis por enraizar seu apagamento.

Neste processo, propomos problematizar e historicizar as escolhas das coleções didáticas, tal como as escolhas epistemológicas que fizeram da Revolução Francesa o evento histórico canônico que inaugura a Idade Contemporânea, ao passo que a Revolução Haitiana é transformada em um mero apêndice. “Quanto mais antiga e respeitável a tradição intelectual, tanto mais fácil se torna ignorar os fatos desviantes” (Buck-Morss, 2011, p. 132). É disso que se trata a expressão da colonialidade: a facilidade em ignorar as narrativas e os fatos históricos “desviantes”, que se encontram fora do que é compreendido como história universal. E é essa Escrita da História que visamos subverter a partir da proposta de uma Escrita-Ensino amefricana da história da Revolução Haitiana nos Manuais de Professoras/es de Pelotas/RS.

Na coleção “Historiar” – editora Saraiva, de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues (2018), o texto-base do Livro da/o Estudante afirma: “Na colônia francesa

de São Domingos (atual Haiti), as lutas pela independência foram lideradas por ex-escravizados e escravizados de origem africana” (Cotrim e Rodrigues, 2018, p. 97). Neste também afirma-se que:

Influenciados pela Revolução Francesa, mulheres de escravizados e libertos rebelaram-se contra o domínio colonial francês [...] Assim, o historiador Cyril L. R. James (1901-1989), fazendo uma comparação com a Revolução Francesa, chamou esses revolucionários de jacobinos negros (Cotrim; Rodrigues, 2018, p. 97).

No texto, parece que a associação do historiador Cyril James força uma comparação da Revolução Haitiana com a Revolução Francesa, como se os revolucionários haitianos tivessem realizado a revolução apenas porque, antes, havia acontecido na Europa a Revolução Francesa. O que o texto do Livro do/a Estudante omite é que, antes mesmo da Revolução Haitiana, os ventos de rebelião já ecoavam na ilha de São Domingos. A expressão dessa revolta aparece já na primeira parte do romance “O reino deste mundo”, quando o personagem de Ti Noel é convocado pelo mandinga Mackandal para participar do plano de envenenar os brancos e criar um império de negros livres na ilha de São Domingos (Carpentier, 2009).

Corroborando com nosso ponto, em que sequer cogita-se a organicidade haitiana dos ideais revolucionários, o texto-base (Cotrim; Rodrigues, 2018) traz também a figura histórica de Toussaint L’Ouverture, uma das lideranças das primeiras lutas em 1791. Sobre ele afirma que sabia ler e escrever e que, somente por isso, havia conseguido tomar conhecimento dos ideais liberais e iluministas provenientes da França revolucionária e se transformado líder revolucionário no Haiti. Em nenhum momento se cogita que a própria existência do líder sob o jugo da escravidão, e o contato com os seus, tenha inspirado seus ideais revolucionários. Muito menos se menciona que as lutas pela independência e libertação dos escravizados no Haiti tiveram início antes do decreto pela abolição na França revolucionária, que se deu apenas em 1793. A coleção pontua que o Haiti foi a primeira colônia da América a abolir a escravidão e que o exemplo da população negra no Haiti inspirou muitas outras pessoas negras a sonhar com a liberdade: “O exemplo da revolução haitiana apavorou os donos de escravos do continente americano” (Cotrim; Rodrigues, 2018, p. 99).

Encaminhando-se para o final do capítulo da referida coleção, aparece no Manual da/o Professor/a a seguinte orientação didática:

Discuta com os estudantes, ao final do capítulo, as heranças coloniais que os países da América Latina ainda carregam. Apesar da importância dos processos de independência, é importante destacar que as estruturas políticas e sociais do período não se transformaram rapidamente. Entre aspectos herdados do período colonial, podemos destacar as desigualdades

sociais e o preconceito racial (Cotrim; Rodrigues, 2018, p. 109).

O texto-base do Livro da/o Estudante não cansa de pontuar que na experiência do Haiti aconteceu algo inédito em toda a América: escravizados, libertos e quilombolas se aliaram contra os brancos franceses na luta pela liberdade. Ressalta ainda que a luta pelo fim da escravidão não estava inclusa nas lutas pela independência levadas a cabo pelo *criollos* na América Espanhola, mais uma vez um aspecto que diferencia o processo revolucionário haitiano. Nesse ponto, entendemos ser possível complexificar a questão, por exemplo, retomando/trabalhando a construção da instituição escravidão. A escravidão moderna, colocada em prática nas Américas, foi formatada de modo a tornar a desigualdade racial um elemento de distinção e hierarquização social. Nesse modelo de sociedade a população negra em diáspora foi, constantemente, empurrada para a margem dessas sociedades quase que sem possibilidade de existência fora dessa lógica pseudo-científica racializada (Gonzalez, 1988).

Logo na sequência, os autores afirmam que a origem das lutas de libertação no Haiti teriam acontecido em razão da eclosão da Revolução Francesa e que esta teria facilitado a rebelião dos escravizados e libertos. A narrativa histórica é apresentada de uma forma como se o fim da escravidão nunca tivesse estado no horizonte de possibilidades daquelas pessoas até então. Apenas fazendo parte de suas reivindicações após a escravidão ter sido abolida pela França revolucionária em 1793/4.

Apesar de a abolição da escravatura ser a única consequência logicamente possível da ideia de liberdade universal, ela não se realizou por meio das ideias ou mesmo das ações revolucionárias dos franceses; ela se realizou graças às ações dos próprios escravos. O epicentro dessa luta foi a colônia de Saint-Domingue. Em 1791, enquanto mesmo os mais ardentes opositores da escravidão na França esperavam passivamente por mudanças, o meio milhão de escravos em Saint-Domingue, a mais rica colônia não somente da França, mas de todo o mundo colonial, tomava nas próprias mãos as rédeas da luta pela liberdade, não através de petições, mas por meio de uma revolta violenta e organizada (Buck-Morss, 2011, p. 138).

Um aspecto trazido no capítulo do Livro da/o Estudante da coleção “História.doc”, que não foi muito recorrente nas demais coleções analisadas, é a referência e a menção ao vodu. De acordo com o texto-base, o vodu era a religião mais difundida entre os africanos de São Domingos e funcionou como um elemento de identidade e de coesão de diversos grupos africanos em diáspora que viviam na ilha, ao mesmo tempo que serviu como um elemento simbólico que aterrorizava os franceses.

Na coleção “Araribá mais História”, organizada por Ana Claudia Fernandes (2018) – editora Moderna, o capítulo que trata da Revolução Haitiana é intitulado “O Império



Napoleônico e a Revolução de São Domingos” e parte de uma continuidade da história da Revolução Francesa tratada na unidade anterior, para explicar os acontecimentos que serão estudados. Ainda que o Manual da/o Professor/a traga essa ênfase para o protagonismo das/os revolucionárias/os haitianas/os, o texto que introduz o componente curricular no Livro da/o Estudante apresenta a eclosão do processo revolucionário como consequência da ideia de igualdade oriunda da Revolução Francesa. No entanto, diferente de outras coleções, o texto do Livro da/o Estudante deixa evidente que o tensionamento pelo fim da escravidão partiu dos revolucionários haitianos e não o contrário.

Outro movimento diferente realizado pelo Manual da/o Professor/a da coleção Araribá Mais que lemos como uma potência decolonial foi o fato de não apenas apresentar o Haiti como um país que vive atualmente em situação de miséria, mas explicar, historicamente, como se deu a constituição do mesmo, desde o processo de colonização até a reação do restante do mundo colonial à independência e à proclamação de uma República negra na América<sup>9</sup>.

Na coleção, um texto complementar, de autoria da historiadora Maria Lígia Prado (2005), presente apenas no Manual da/o Professor/a, problematiza o conceito e o significado de liberdade nesse contexto das independências da América. Novamente, complexificar o conceito de liberdade representa, para nós, uma estratégia em consonância com a crítica decolonial, através da qual é possível questionar a ideia universal de liberdade que preenche as narrativas históricas tradicionais acerca da Revolução Francesa e do Iluminismo.

Como já mencionado, a coleção “Vontade de Saber”, de autoria de Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco César Pellegrini (2018) – grupo Quinteto Editorial, não conta como um capítulo específico sobre a história da Revolução Haitiana. A única referência ao Haiti acontece através de um *box*, uma caixa explicativa, no capítulo a respeito da Revolução Francesa e do Império Napoleônico. No Manual da/o Professora, no entanto, é possível encontrar maiores informações e orientações sobre a história do levante no Haiti. Nestas, as/os professoras/es são incentivadas/os a pensar junto às/aos estudantes acerca do impacto da Revolução do Haiti nas demais colônias da América, inclusive no Brasil colonial.

É muito interessante observar que a coleção deixa apenas no Manual da/o Professor/a os elementos que incentivam trabalhar de maneira crítica acerca da história do processo revolucionário haitiano, ao mesmo tempo em que não reserva um espaço no capítulo principal do Livro da/o Estudante para abordá-lo. Esse parece ser o caso a que Catherine Walsh (2009) se refere quando menciona a atual política multicultural funcional: aquela que “pretende ‘incluir’ os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado” (Walsh, 2009, p. 20). Tal postura não visa transformar como a

narrativa histórica tradicional aborda a Revolução do Haiti ou mesmo romper com o silêncio existente sobre ela, mas, talvez, apenas se encaixar e cumprir os requisitos do edital do PNLD.

A coleção “Inspire História”, de autoria de Gislane Campos Azevedo Seriacopi e Reinaldo Seriacopi – editora FTD, reforça o lugar histórico da Revolução Francesa de inaugurar a Idade Contemporânea, sem questionar ou problematizar a radicalidade desse movimento, mesmo que a unidade tenha iniciado com reflexões acerca do significado da ideia de liberdade. Tal conceito que (como já constatamos) se problematizado, pode apresentar um potencial de crítica decolonial interessante.

Em razão do espaço de exposição sobre a Revolução Haitiana no Livro da/o Estudante estar restrito a uma página, a maioria do conteúdo sobre a mesma se encontra apenas nas orientações do Manual da/o Professor/a. Neste aparecem trechos que reforçam as narrativas históricas tradicionais sobre o processo revolucionário.

Porém, também aparece o trecho ao qual já nos referimos no terceiro subtítulo deste artigo. Neste trecho, os autores abordam a questão do silenciamento historiográfico e filosófico sobre a Revolução Haitiana, problematizam as pretensões universalistas dos ideais da Revolução Francesa e definem o processo histórico ocorrido no Haiti como uma chave metodológica. A partir dele, é possível compreender e refutar a negação colonial a respeito do processo histórico, negação que pode ser entendida como expressão da colonialidade que a crítica decolonial trabalha para identificar, desvelar e subverter. Abaixo mais uma parte:

Em um contexto de profundas reformulações das concepções políticas, a Revolução Haitiana serviu de teste máximo às pretensões universalistas presentes na França e nos Estados Unidos. Ela atacou as noções do liberalismo sobre cidadania, apresentando novas pretensões de universalização que nossa historiografia constitucional faz questão de ocultar. Para o historiador haitiano Michel-Rolph Trouillot, essas pretensões falharam, pois não havia debate público algum no mundo branco-europeu sobre o direito dos negros de alcançarem sua autodeterminação e o direito de fazê-lo pela resistência armada (como outros haviam feito na mesma época) [...]. Não obstante, essas pretensões foram decisivas para os debates subsequentes em torno da continuidade da escravidão e sempre pairaram como um fantasma para os estados-nação que emergiram de sociedades escravistas com presença de escravos de origem africana (Duarte e Queiroz, 2016, p. 10-42 *apud* Seriacopi; Seriacopi, 2018, p. 84-85).

A última coleção analisada, “História Sociedade & Cidadania”, de autoria de Alfredo Boulos Júnior (2018) – editora FTD, diferente das demais, traz o contexto anterior à Revolução, pontuando as ações de resistência que a antecederam, sem dar a entender que a Revolução Haitiana aconteceu apenas em razão dos eventos que estavam

ocorrendo na França revolucionária.

O Livro da/o Estudante dá um enfoque à figura e ao protagonismo histórico do líder Toussaint L'Ouverture, apresentando os nomes de outros revolucionários e uma perspectiva essencialmente política do movimento. É apenas no Manual da/o Professor/a, em um texto de apoio, que o protagonismo da população negra em diáspora recebe destaque, ressaltando-se a luta pela liberdade como sinônimo para o fim da escravidão, movimento que, inclusive, era anterior à Revolução Francesa.

Nesta coleção, como em quatro (4) delas, identificamos um potencial decolonial bastante evidente nos textos de apoio e nas orientações presentes no Manual da/o Professor/a. Em um desses textos foi destacada a dimensão e a importância do evento para a América Latina, visto que o Haiti foi a primeira das colônias a tornar-se independente. Além disso, é ressaltado o significado que a rebelião assumiu para o mundo colonial, as Américas “Espanhola” e “Portuguesa”, uma vez que a Revolução de São Domingos representou o sucesso e a radicalidade dos preceitos da Revolução Francesa contra a própria França (Viana, [2024]).

### Considerações finais

A partir de nossa investigação do componente curricular da Revolução Haitiana nas coleções selecionadas, identificamos situações e exemplos que podem servir de alternativas à narrativa histórica universal, que costuma se limitar às explicações que têm como pano de fundo apenas a racionalidade moderna e eurocêntrica. Nosso empenho em reconhecer potencialidades decoloniais nesses materiais revela um esforço de apontar possibilidades que colaborem para a construção de narrativas outras da História, ou no simples reconhecimento desses “Ainda-Não”, tendo a crítica decolonial como aporte metodológico e uma alternativa decolonial como horizonte de possibilidade (Araujo, 2014).

Em muitos casos, conforme Cinthia Araujo (2014) prevê, nosso movimento se resume em “ampliar simbolicamente esses sinais no intuito de valorizar o que neles existe como potência”, procurando identificar “grupos culturais indígenas e grupos culturais africanos como constituintes e constituídos por outras totalidades; atores sociais historicamente subordinados ocupando novos papéis em novas totalidades” (Araujo, 2014, p. 235). No caso da Revolução Haitiana, complexificar a narrativa histórica significa compreender, inclusive, que a população negra do Haiti não se resumia a um todo homogêneo, ou seja, reconhecer que há “interesses não homogêneos no interior de um mesmo grupo social” (Araujo, 2014, p. 235), aspecto que ressalta o quanto o vodu, elemento religioso-cultural amefricano, foi importante no cenário da revolução.

Sendo assim, as reflexões e as provocações que fomos realizando ao longo das

análises vão ao encontro de nossa defesa-tensionamento pela possibilidade de inaugurarmos a História Contemporânea a partir da Revolução Haitiana. Tal abordagem possibilitaria que, desde a periodização quadripartite da história, fosse possível demarcar um evento histórico ocorrido na América e protagonizado por africanos em diáspora, como marco da contemporaneidade e, portanto, tornasse real a ideia de uma Escrita-Ensino Amefricana da História.

Através das análises aqui realizadas, constatamos que os Manuais das/os Professoras/es do PNLD de 2020-2024, disponibilizados na Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS, apresentam tal potencial. Cabe salientar, ainda, que as provocações aqui indicadas nos levam a pensar a emergência da problematização das propostas de formação de professores e formação continuada em curso em nosso país, para as quais pretendemos contribuir com o que aqui discutimos.

### Referências

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

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. 2002. 176 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História Sociedade & Cidadania: ensino fundamental anos finais, 8º ano, manual do professor*. 4. Ed. São Paulo: FTD, 2018. p. 103-119.

BRAGATO, Fernanda; COLARES, Virgínia. Índícios de descolonialidade na análise crítica do discurso na ADPF 186/DF. *Revista Direito GV*, São Paulo, v. 13. n. 3, p. 949-980, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdgv/a/sxrsKHRzfc4rZrRKfhnC7BL/>. Acesso: 20 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PNLD 2020: história – guia de livros didáticos*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia\\_pnld\\_2020\\_pnld2020-historia.pdf](https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-historia.pdf). Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Lei 10.639*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF:

Presidência da República, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 12 jan. 2025.

BUCK-MORSS, Susan. Hegel e Haiti. *Novos Estudos*, São Paulo, edição 90, v. 30, n. 2, p. 131-171, jul. 2011. Disponível em: <https://novosestudos.com.br/produto/edicao-90/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Sousa (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 33-54.

CALDERÓN, Patricia Asunción Loaiza. Abordagem metodológica em estudos decoloniais: possível diálogo entre a análise crítica do discurso e as epistemologias do sul. In: SEMEAD SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 20., 2017, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: FEA/USP, 2017. p. 1-12. Disponível em: [https://login.semead.com.br/20semead/anais/resumo.php?cod\\_trabalho=2018](https://login.semead.com.br/20semead/anais/resumo.php?cod_trabalho=2018). Acesso em: 27 maio 2023.

CARPENTIER, Alejo. *O reino deste mundo*. Tradução de Marcelo Tápia. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Política e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Sousa (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 83-100.

CASTRO, Edna. Introdução. Razão decolonial, experiência social e fronteiras epistemológicas. In: CASTRO, Edna (org.). *Pensamento crítico latino-americano*. São Paulo: Annablume: 2019. p. 23-62.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Tradução de Noémia de Sousa. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar, Ensino Fundamental* - anos finais. 3. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018. p. 94-111. Disponível em: [https://api.plurall.net/media\\_viewer/documents/2596116](https://api.plurall.net/media_viewer/documents/2596116). Acesso em: 2 jan. 2025.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. *Vontade de saber: história, ensino fundamental anos finais*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018. p. 82-141.

FERNANDES, Ana Claudia (org.). *Araribá Mais: história, Ensino Fundamental anos finais*. São Paulo: Moderna, 2018. p. 76-101.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.

*Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso em: 27 jun. 2023.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de Amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, jan./jun. 1988, Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2023.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistêmicos do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-50, jan./abr. 2016, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/i/2016.v31n1/>. Acesso em: 1 nov. 2022.

GUELMAN, Anahí; PALUMBO, María Mercedes (org.). *Pedagogías descolonizadoras: formación en el trabajo en los movimientos sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo CLACSO, 2018.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur CLACSO, 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-168.

MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa; ARAUJO, Cinthia Monteiro de; COSTA, Warley da (org.). *Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

PARAISO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves. *Metodologias de pesquisa pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 23-45.

PRADO, Maria Ligia Coelho. Repensando a história comparada da América Latina. *Revista de História*, São Paulo, n. 153, p. 11-33, 2005, Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19004>. Acesso em: 8 jan. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTELLI, Ricardo Leme. Castas ilustradas: representação de mestiços no México do Século XVIII. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: USP, 2011. p. 1-13. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/site/anaiscomplementares#R>. Acesso 12 jun. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. Inspire História, Ensino Fundamental anos finais. São Paulo: FTD, 2018. p. 85-131.

SILVA, Guilherme. H. da; LUCINI, Marizete. Prescrições colonizadoras e sobrevoos possíveis sobre o currículo de história. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10499>. Acesso em: 8 jan. 2023.

STRECK, Danilo Romeu. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 8-24, set./dez. 2012. Disponível em: [http://www.curriculosemfronteiras.org/art\\_v12\\_n3.htm](http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v12_n3.htm). Acesso em: 12 jan. 2025.

VIANA, Larissa. *A independência do Haiti na Era das Revoluções*. São Paulo: ANPHLAC, [2024]. Disponível em: [https://www.anphlac.org/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=489](https://www.anphlac.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=489). Acesso em: 11 jun. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2009. p. 12-42.

#### Apêndice – Sistematização das principais informações sobre as coleções didáticas acessadas e analisadas na pesquisa

Coleção didática	Editora	Autoria	Ano da edição	Onde a Revolução Haitiana aparece no material
Araribá Mais História	Moderna	Ana Claudia Fernandes (Org.)	2018, 1ª ed.	Revolução Haitiana e as demais independências da América Latina fazem parte do capítulo “A era de Napoleão e as independências na América”.
Historiar	Saraiva Educação	Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues	2018, 3ª ed.	O processo revolucionário haitiano aparece junto aos processos de independência da “América Espanhola”.

# ARTIGO

História Sociedade & Cidadania	FTD	Alfredo Boulos Júnior	2018, 4ª ed.	Revolução Haitiana junto à história da independência da América Espanhola, estabelecendo paralelo da mesma com as revoltas populares ameríndias, como a Rebelião de Tupac Amaru.
História.doc	Saraiva Educação	Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Daniela Buono Calainho	2018, 2ª ed.	Coloca o projeto de independência do Haiti diretamente em relação com os projetos vencedores no processo de independência da “América Espanhola”.
Inspire História	FTD	Gislane Campos Azevedo Seriacopi e Reinaldo Seriacopi	2018, 1ª ed.	A Revolução Haitiana aparece em <i>box</i> explicativo, após explicações sobre a Revolução Francesa e o Império Napoleônico (“Enquanto isso... Ideais iluministas revolucionam o Haiti”). No entanto, possui uma unidade intitulada “liberdade”, na qual se problematiza o conceito iluminista de liberdade.
Vontade de Saber História	Quinteto Editorial	Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco César Pellegrini	2018, 1ª ed.	A Revolução Haitiana aparece em <i>box</i> explicativo, após explicações sobre a Revolução Francesa e o Império Napoleônico (“Enquanto isso... no Haiti”).

## Notas

<sup>1</sup>Mestra em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora da Educação Básica na Escola da Uri Santiago.

<sup>2</sup>Doutora em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora associada do Departamento de Fundamentos da Educação/Faculdade de Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

<sup>3</sup>O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

<sup>4</sup>Na escrita utilizamos a conjugação verbal da primeira pessoa do plural de modo a representar a polifonia de vozes que constituem o processo de construir saberes e ensinamentos, aspecto inerente aos movimentos epistemológicos e sociais com os quais dialogamos e que (assim esperamos) se



expressam em nossa prática.

<sup>5</sup>Com o fundo branco, encontra-se o material denominado de “Livro do/a Estudante”. Com fundo laranja, ao redor das páginas do Livro do/a Estudante, encontram-se as orientações às/ aos professoras que compõem o “Manual da/o Professor/a”.

<sup>6</sup>Tradução livre: “o desafio de construir outras relações de conhecimentos, a partir de pensadores que nos permitem revisar o papel da ciência, o saber e seus modos e âmbitos de produção”.

<sup>7</sup>Tradução livre: “sujeitos que produzem conhecimento de uma realidade social da qual participamos a partir de diferentes lugares e junto a outros sujeitos, com quem a construímos”.

<sup>8</sup>Por Escrita da História, estamos nos referindo especificamente ao campo da Historiografia, também denominada de Teoria da História. Este campo dedica-se a pensar as formas que a ciência histórica assumiu ao longo do tempo, os paradigmas metodológicos, o *corpus* documental e os regimes de verdade que deram base às narrativas históricas de determinada época.

<sup>9</sup>Aqui é importante ressaltar que pensar a potência de uma discussão decolonial acerca da Revolução Haitiana está para além do Ensino de História. Ela pode ser alargada englobando conteúdos de Sociologia e Filosofia, além de ajudar a compreender a situação de dependência e negação econômica e cultural, bem como do racismo, questões vivenciadas pela América Latina até os dias de hoje, todas uma consequência do processo de colonização, espoliação e desumanização empregados em nome da Modernidade.



## ROMPENDO OS MUROS DA COLONIALIDADE: A LITERATURA AFRICANA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

### BREAKING THE WALLS OF COLONIALITY: AFRICAN LITERATURE AS A TOOL FOR TEACHING HISTORY

### ROMPIENDO LOS MUROS DE LA COLONIALIDAD: LA LITERATURA AFRICANA COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Tathiana Cristina S. A. Cassiano<sup>1</sup>

**Resumo:** A colonialidade, uma lógica de dominação originada no contexto da expansão capitalista/imperialista e que persiste mesmo após o fim das colônias formais, influencia a produção e o ensino do conhecimento sobre a História da África. Este artigo propõe o uso da Literatura Africana como uma ferramenta para abordar eventos históricos relacionados à África e aos povos que lá habitam, adotando uma metodologia inspirada no 'giro decolonial'. Este giro busca superar os paradigmas eurocêntricos e hegemônicos, deslocando o *locus* de enunciação do sujeito que fala "sobre" para aquele/a que fala "com" e "a partir de". Exploro neste artigo como a obra 'Efuru', de Flora Nwapa, uma escritora igbo/nigeriana do século XX, pode ser utilizada no ensino fundamental para abordar conteúdos da disciplina de História. Através de suas narrativas e personagens, Nwapa oferece uma visão única da história das comunidades ribeirinhas igbos da Nigéria, impregnada de um caráter testemunhal que permite ao leitor compreender os significados atribuídos por ela à história igbo e ao colonialismo na Nigéria. Argumento neste artigo que a inclusão de obras como 'Efuru' no ensino de história das Áfricas pode ajudar a combater estereótipos e simplificações sobre os eventos históricos do continente.

**Palavras-chave:** Ensino de história; Flora Nwapa; história da África; Igbos; lei 10.639/2003.

**Abstract:** Coloniality, a logic of domination originating in the context of capitalist/imperialist expansion and persisting even after the formal end of colonies, influences the production and teaching of knowledge about African history. This article proposes the use of African Literature as a tool to address historical events related to Africa and its peoples, adopting a methodology inspired by the 'decolonial turn'. This turn seeks to overcome Eurocentric and hegemonic paradigms by shifting the locus of enunciation from the subject speaking "about" to the one speaking "with" and "from". I explore in this article how the work 'Efuru', by Flora Nwapa, an Igbo/Nigerian writer of the 20th century, can be used in elementary education to address contents of the History discipline. Through its narratives and characters, Nwapa offers a unique view of the history of the Igbo riverine communities of Nigeria, imbued with a testimonial character that allows the reader to understand the meanings attributed by her to Igbo history and colonialism in Nigeria. I argue in this article that the inclusion of works like 'Efuru' in the teaching of African history can help combat stereotypes and simplifications about the continent's historical events.

**Keywords:** History teaching; Flora Nwapa; african history; Igbos; law 10.639/2003.

**Resumen:** La colonialidad, una lógica de dominación originada en el contexto de la expansión capitalista/imperialista y que persiste incluso después del fin de las colonias formales, influye en la producción y enseñanza del conocimiento sobre la historia de África. Este artículo propone el uso de la Literatura Africana como una herramienta para abordar eventos históricos relacionados con África y sus pueblos, adoptando una metodología inspirada en el 'giro decolonial'. Este giro busca superar los paradigmas eurocéntricos y hegemónicos, desplazando el locus de enunciación del sujeto que habla "sobre" hacia aquel que habla "con" y "desde". Exploro en este artículo cómo la obra 'Efuru', de Flora Nwapa, una escritora igbo/nigeriana del siglo XX, puede ser utilizada en la educación primaria para abordar contenidos de la disciplina de Historia. A través de sus narrativas y personajes, Nwapa ofrece una visión única de la historia de las comunidades ribereñas igbo de Nigeria, impregnada de un carácter testimonial que permite al lector comprender los significados atribuidos por ella a la historia igbo y al colonialismo en Nigeria. Argumento en este artículo que la inclusión de obras como 'Efuru' en la enseñanza de la historia africana puede ayudar a combatir estereotipos y simplificaciones sobre los eventos históricos del continente.

**Palabras clave:** Enseñanza de la historia; Flora Nwapa; historia africana; Igbos; ley 10.639/2003.

## Introdução

Efuru era seu nome. Uma mulher extraordinária. Não só porque vinha de uma família distinta. Ela se distinguia por si só (Nwapa, 2023, p. 13).

O excerto que abre esse texto<sup>2</sup> descreve a personagem do romance inaugural da escritora igbo nigeriana Flora Nwapa (1931-1993). Efuru é a personagem mais conhecida da autora e destacou-se justamente por romper com uma noção de feminino unilateral atrelado às perspectivas ocidentais do que é ser “mulher” e seu papel numa sociedade em transformação. Situada no contexto do início do século XX, período da colonização britânica na Igbolândia<sup>3</sup>, a personagem encarna o projeto da autora em proporcionar uma percepção mais equilibrada da história de mulheres igbos<sup>4</sup> nigerianas. Essa perspectiva se confirma em seu ensaio sobre a escrita literária feminina, no qual denunciou que as mulheres eram negligenciadas quanto aos seus papéis fundamentais na sociedade igbo, particularmente na literatura de escritores nigerianos contemporâneos a ela.

O romance cujo título leva o nome da personagem, Efuru (Nwapa, 1966), foi traduzido para a língua portuguesa e publicado no Brasil pela primeira vez em 2023. A autora, Flora Nwapa, fez parte de um grupo de escritores e escritoras africanos do século XX cujo pioneirismo e legado transformaram a literatura contemporânea, particularmente aquela produzida por pessoas cujo lócus é marcado pela colonialidade, ou seja, uma “lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (Maldonado-Torres, 2020, p. 36). É na dimensão do saber que estrutura a colonialidade que podemos encontrar explicações para o conhecimento tardio de Efuru, e de tantas outras literaturas semelhantes por estas terras brasileiras.

E não se trata de desconsiderar as problemáticas editoriais, pois estas também decorrem das implicações da colonialidade na produção do conhecimento. A pesquisadora Maria Teresa Rafael, em sua tese, destacou os obstáculos que a produção literária oriunda de países periféricos (sob a perspectiva do capitalismo global) encontra para adentrar o mercado editorial, dependendo exclusivamente da iniciativa de “[...] pequenos editores que conseguem resistir à força do mercado através das suas tendências de vanguardismo literário e político” (Rafael, 2019, p. 31). Esse cenário se insere num contexto mais amplo de apagamento histórico no qual a educação tem um papel significativo.

Este artigo, construído a partir das reflexões por mim desenvolvidas na dissertação para o Mestrado Profissional em Ensino de História, PROFHISTORIA<sup>5</sup>, e ampliadas no Doutorado em andamento em História, discutirá como a colonialidade perpassa a produção de conhecimento sobre a história africana e seu ensino na educação básica (Cassiano, 2020). Também serão abordadas as possibilidades que a articulação entre

o Ensino de História e a Literatura, particularmente aquela produzida por autoras e autores africanos<sup>6</sup>, apresenta no questionamento da colonialidade do ser e da exclusão histórica dela decorrente. Este questionamento se conecta à proposta de um movimento, o giro decolonial, no ensino de História, contra os muros erguidos pela colonialidade na educação, de modo a combater estereótipos e simplificações acerca das sociedades africanas. Para exemplificar esse movimento, exploro as possibilidades de abordar alguns conteúdos da disciplina de História no ensino fundamental, dialogando com a obra *Efuru*, de Flora Nwapa.

### **Dinâmicas da colonialidade na produção do conhecimento de história africana e afro-brasileira**

Começo esta reflexão sobre o ensino de História a partir da discussão sobre a predominância da colonialidade no currículo. A colonialidade baseia-se em uma “classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder” (Quijano, 2010, p. 75), perspectiva esta construída a partir do contexto da expansão marítima no século XV. O eurocentrismo resultante dessa perspectiva, portanto, não é uma percepção de mundo exclusiva dos europeus, mas de todos aqueles inseridos na colonialidade. De acordo com Quijano, a perspectiva resultante do eurocentrismo, então, não é uma visão de mundo única para os europeus, mas para todos aqueles envolvidos na colonialidade.

Desde o século XVIII, especialmente com o Iluminismo, o eurocentrismo promove a ideia mítica de que a Europa existia antes desse padrão de poder, já sendo um centro mundial do capitalismo que colonizou o resto do mundo. A partir da modernidade e da racionalidade, essa concepção foi desenvolvida, consolidando-se com a ideia de que a humanidade se dividia entre inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (Quijano, 2010, p. 75.)

A partir dessa perspectiva, a humanidade é categorizada com base na ideia do “europeu” como um símbolo do “civilizado” e “moderno”, exercendo uma dominação sobre outros grupos ao se posicionar como o único produtor de conhecimento válido e a referência exclusiva nas relações de poder, estrutura econômica e organização social; conforme identificado por Quijano (2010, p. 75) como o “padrão eurocentrado”. Esse processo de expansão colonial, que se refere à exploração e dominação política e econômica de territórios alheios, adquire conotações raciais por meio da colonialidade, estabelecendo a dicotomia “Ocidente/Resto do Mundo” (West/Rest), na qual o “Ocidente” é concebido como o civilizado, avançado, desenvolvido e bom. O “Resto do Mundo” não ocidental, por sua vez, é caracterizado como o selvagem, atrasado, subdesenvolvido e negativo.

Essa abordagem binária emerge como a principal ferramenta no campo das ciências

humanas para analisar e interpretar as sociedades e suas interações, dando forma discursiva e legitimando politicamente uma relação completamente assimétrica e reversível entre esses dois extremos. Isso confere a um dos polos uma superioridade, que é considerada “[...] ontológica e total, imutável, essencializada” (Costa, 2006, p. 120).

A essa dicotomia se associam as “diferenças raciais”, caracterizadas por atributos fenotípicos (como cor da pele, tipo de cabelo, cor dos olhos, inicialmente, e traços faciais, formato do crânio, posteriormente), que estabelecem uma distinção entre os “europeus”, aos quais é atribuída a “raça branca”, e os “não europeus”, identificados pela “raça de cor”.

Essa dinâmica representa a “racialização” das relações de poder, que serve como base legitimadora da colonialidade e de toda a estruturação do conhecimento. Dentro dessa perspectiva, denominada por Quijano (2010) como colonialidade do saber, a produção, controle e validação do conhecimento ocorrem de maneira eurocêntrica, marginalizando ou trivializando todas as outras formas de saber. Enquanto o europeu é considerado o produtor do conhecimento universal e sua história local é vista como um empreendimento global, o “não-europeu” é relegado apenas à condição de objeto de estudo, com sua história sendo subalternizada em relação à do primeiro. Em outras palavras, a Europa é posicionada como o ponto de referência de uma história universal na qual o não-europeu é relegado ao papel de coadjuvante, nunca assumindo o papel de narrador.

A produção do conhecimento histórico, assim como o ensino de História, é moldada por esse conjunto de ideias. Os conceitos de “progresso” e “civilização” estão intrinsecamente ligados aos países europeus, cuja história é percebida como universal, sendo considerada a “história da civilização”. Consequentemente, espera-se que todo o mundo não europeu se identifique com essa civilização e adote seus princípios de organização política, econômica e cultural.

Segundo a pesquisadora Circe Bittencourt (2007), o domínio europeu sobre todos os continentes é justificado sob a premissa de incorporar outros povos a esse mundo civilizado. “Civilizar-se”, então, implica estar em conformidade com os princípios europeus. Estruturas sociais específicas de determinado local e período são concebidas como “verdades universais” e modelos a serem seguidos, em vez de serem consideradas como alternativas ou possibilidades. Esses modelos são impostos por meio da violência da expansão colonial.

No Brasil, o ensino da História foi instituído com o intuito de forjar uma identidade nacional, cuja definição oscilou conforme os contextos sociais, políticos e econômicos de cada período, porém sempre arraigada em uma visão eurocêntrica. Durante o período monárquico, o currículo da disciplina seguiu o modelo clássico francês, com

a divisão entre história universal secular e história religiosa. Com a transição para a República, a orientação eurocêntrica do currículo permaneceu, mantendo-se uma perspectiva civilizatória sob a ótica francesa e perpetuando a visão da história do Brasil e da América Latina “[...] como simples apêndices de uma dominante história da civilização criada pela raça branca” (Bittencourt, 2007, p. 41).

Somente a partir da segunda metade do século XX, houve uma expansão dos conteúdos relacionados ao Brasil e à América Latina no currículo, porém sem que houvesse uma mudança significativa no modelo civilizatório europeu adotado, ainda organizado em uma ordem cronológica linear, adotado nos materiais didáticos até o presente.

A estrutura curricular que decorre desta perspectiva linear, resultou na invisibilidade da história dos povos indígenas, africanos e afrodescendentes, que passaram a ser retratados sob a perspectiva do “outro” e numa posição subalterna. Essa exclusão intencional conduziu à formação de uma identidade nacional que diverge significativamente da realidade. Em outras palavras, a percepção que temos de nós mesmos, moldada pela colonialidade, omitiu os aspectos da presença indígena e africana, apesar de estarmos imersos nessas influências históricas e culturais.

O ocultamento se torna particularmente notável quando consideramos a História da África, foco deste estudo. Pouco contemplada nos livros didáticos, essa história é frequentemente mencionada apenas no contexto da expansão do capitalismo a partir do século XV, durante o período em que milhões de africanos foram escravizados, e posteriormente, no contexto do imperialismo ou neocolonialismo. Como afirma Mônica Lima (2004, p. 163), “[...] não há como recuperar a africanidade de nossa História sem recuperar a própria História da África”.

Com efeito, a Lei nº 10.639/2003<sup>7</sup>, resultado da luta histórica do movimento negro brasileiro, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. O propósito dessa legislação é fornecer uma resposta, especialmente no campo da educação, à demanda por políticas de ações afirmativas, visando à reparação, ao reconhecimento e à valorização de sua história, cultura e identidade (Brasil, 2004, p. 10).

Para avaliar o impacto dessa lei, é necessário compreender o contexto e as implicações de sua implementação, bem como analisar como os livros didáticos e os planos curriculares foram ajustados a ela. Além disso, é fundamental examinar se essa legislação conseguiu efetivamente romper com uma perspectiva eurocêntrica e colonial na produção do conhecimento histórico sobre a África.

### **A lei 10.639/2003 e o ensino de História da África**

O processo histórico que culminou na promulgação da Lei nº 10.639/2003 remonta ao início do século XX, período em que segmentos do movimento negro brasileiro estabeleceram articulações com diversas esferas do Estado para propor novas abordagens no enfrentamento do racismo no país. Uma dessas estratégias consistiu na demanda por políticas de ações afirmativas em favor da população negra brasileira e na conquista de um espaço no campo educacional para as reivindicações do movimento negro.

Nesse contexto, a utilização do campo educacional como uma área estratégica na luta contra o racismo começou com entidades como a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN), ainda nas décadas de 1930 e 1940, respectivamente, que já desempenhavam atividades de alfabetização e educação de pessoas negras em suas instalações. No entanto, foi a partir dos anos 1980, particularmente em 1988, por ocasião do centenário da abolição da escravidão no Brasil, que os movimentos em prol de políticas públicas educacionais mais efetivas no enfrentamento do racismo ganharam maior destaque e mobilização (Pereira, 2017, p. 16).

O primeiro desdobramento dessa mobilização foi observado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, aprovados pelo Ministério da Educação em 1996, que incorporaram a “pluralidade cultural” como um tema transversal a ser abordado em todo o ensino fundamental, questionando uma concepção cultural homogeneizadora que prevalecia até então (Abreu; Mattos, 2008, p. 6). Tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, há o consenso em contestar o mito da “democracia racial” e em afirmar que “[...] não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão da questão racial” (Abreu; Mattos, 2008, p. 6).

Durante todo o processo de elaboração da Lei, o Movimento Negro desempenhou um papel fundamental na formulação das propostas, participando ativamente das consultas como um representante da sociedade civil e contribuindo para o reconhecimento do parecer final (Brasil, 2004). A colaboração entre o movimento negro e o poder público também é evidente no próprio texto das Diretrizes de 2004, já que o parecer foi redigido pela professora e pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a primeira pessoa negra a integrar o Conselho Nacional de Educação (CNE) (Pereira, 2017, p. 17).

Assim, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) marcou uma conquista importante ao incentivar as instituições de ensino a se engajarem na promoção de uma educação voltada para a luta contra o racismo, enfatizando a importância da diversidade cultural na construção do país. No entanto, tanto a promulgação da lei



quanto o conteúdo do parecer foram alvos de críticas.

As críticas advindas de setores mais conservadores e defensores do mito da “democracia racial” são consideradas uma tentativa de obstruir qualquer iniciativa que questione as condições de marginalização de determinados segmentos da sociedade, muitas vezes resultando na defesa da manutenção dos privilégios de outros setores. Estas não serão analisadas aqui.

As críticas levantadas por historiadores/as e educadores/as, como Hebe Mattos e Martha Abreu, têm uma natureza distinta e merecem consideração. Essas acadêmicas apontam para uma preocupação direcionada ao texto do parecer, argumentando que ele tende a essencializar os grupos culturais, isto é, a concebê-los como realidades fixas e imutáveis (Abreu; Mattos, 2008, p. 9). Ao adotar a categoria racial “negro”, o texto arrisca fundamentar-se nas mesmas bases sobre as quais o racismo se sustenta.

A perspectiva racializada, conforme observado pela pesquisadora Cláudia Mortari (2016 p. 48), pode ser acionada tanto no sentido de inferiorização quanto no de valorização. Por um lado, essa valorização, advinda do Movimento Negro, é utilizada politicamente na luta pelo reconhecimento do racismo como um obstáculo ao acesso dos afrodescendentes aos direitos fundamentais de cidadania, o que, inclusive, fundamentou toda a mobilização que resultou na promulgação da Lei nº 10.639/2003. No entanto, por outro lado, esta perspectiva pode levar a construções idealizadas sobre as diversas sociedades africanas, resultando na essencialização e homogeneização da cultura e na criação de uma dicotomia entre opressores e oprimidos (Mortari, 2016 p. 48).

O documento das Diretrizes de 2004 preconiza a necessidade de expandir o enfoque dos currículos escolares para abranger a diversidade cultural, racial, social e econômica do Brasil. Sugere-se que os estudos e atividades em sala de aula incorporem as contribuições histórico-culturais dos povos “indígenas”, “asiáticos”, “africanos” e “europeus” (Brasil, 2004, p. 17). Contudo, é crucial problematizar essa abordagem, pois ela pode implicar na concepção de culturas como estáticas, mantendo-se inalteradas desde sua origem. No contexto das contribuições histórico-culturais dos afrodescendentes, surge a questão: é válido falar em uma “cultura africana”?

A reflexão sobre essa questão pode se fundamentar na observação de Achille Mbembe (2001, p. 199), que argumenta que a identidade africana não pode ser concebida como uma substância única e homogênea. Pelo contrário, é caracterizada por uma diversidade de práticas, formas e linguagens, impossíveis de serem encapsuladas em uma única identidade. Essa percepção é crucial por reconhecer que a noção de “identidade africana” vigente foi construída em consonância com uma visão eurocêntrica de mundo. Além disso, é importante considerar o processo de intercâmbio e ressignificação cultural resultante da experiência dos africanos e seus

descendentes no Brasil. Esse processo conferiu às práticas culturais características próprias, identificadas com um histórico de lutas e resistências contra a opressão e tentativas de invisibilização.

É inegável que a promulgação desta lei representou o primeiro passo crucial para a promoção de uma educação antirracista, ao introduzir a discussão sobre o racismo estrutural nas escolas e desafiar os não-negros a refletirem sobre sua presença na instituição e na cultura escolar<sup>8</sup>. Contudo, a efetiva implementação da lei está intrinsecamente ligada à formação dos professores e a construção do currículo. A questão que se coloca é se veremos a elaboração de um currículo que transcenda a perspectiva eurocêntrica, permitindo uma abordagem mais inclusiva da sociedade brasileira, ou se estaremos apenas adicionando conteúdos que reproduzem estereótipos sobre populações africanas e afrodescendentes. Além disso, é necessário avaliar até que ponto as universidades estão comprometidas em proporcionar uma formação que atenda aos objetivos delineados pela lei nº 10.639/2003. É válido questionar se tais objetivos são suficientes para superar uma visão essencialista e racializada da África.

No contexto do ensino da história da África, as Diretrizes destacam a importância de uma abordagem que não apenas denuncie as adversidades e discriminações enfrentadas pelo continente, mas que também adote uma perspectiva positiva (Brasil, 2004, p. 21). Contudo, é orientado que essa narrativa histórica seja tratada em conjunto com a história dos afrodescendentes no Brasil. Esta exigência é objeto de reflexão por Cláudia Mortari, que adverte sobre os perigos de uma compreensão distorcida dos processos históricos na África, os quais são resultados de dinâmicas específicas que requerem entendimento e respeito. Fazendo referência à obra do historiador congolês M'Bokolo, Mortari (2016, p. 45) argumenta que os estudos da história africana devem considerar tanto os fatores externos quanto internos ao continente, priorizando a agência dos povos africanos nas transformações históricas.

Assim, o ensino da história da África deve ser centrado na própria África e em sua interação com o restante do mundo, evitando reforçar estereótipos que retratem as diversas populações africanas como simples espectadoras dos eventos históricos protagonizados pelos colonizadores europeus. Neste sentido nos deparamos com a seguinte problemática: os materiais didáticos disponíveis dão conta dessa abordagem?

É crucial compreender que o livro didático, para além de servir como ferramenta pedagógica para os professores, deve ser concebido como uma mercadoria sujeita às demandas do mercado, especialmente considerando seu principal comprador: o governo federal, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>9</sup>. Nesse contexto, a autonomia do autor fica restrita, uma vez que ele precisa se adequar aos critérios de avaliação estabelecidos pelo comprador. Além disso, como salientado por Circe Bittencourt, o livro didático não é apenas um repositório de conteúdo, mas também um instrumento pedagógico permeado por um conjunto de valores,

ideologias e cultura, conforme interpretados e representados pelo seu autor (Bittencourt, 1997, p. 72). Dado que a maioria dos autores de livros didáticos de História são profissionais da área, tais obras adquirem um estatuto de representação da própria disciplina histórica (Oliva, 2003, 442). É importante observar que, embora os livros didáticos possam incorporar conteúdos relacionados à história da África e afro-brasileira segundo as disposições da lei nº 10.639/2003, a maneira como o fazem pode influenciar a aprendizagem de forma contrária aos objetivos delineados por essa legislação, principalmente se pautadas em premissas eurocêntricas, reflexos da colonialidade.

A adoção de uma abordagem eurocêntrica que negligencia as dinâmicas internas distintas de cada povo e cultura, acarreta o risco de promover juízos de valor comparativos entre culturas, o que pode perpetuar representações distorcidas, como aquelas historicamente construídas em relação ao continente africano. Esta abordagem, conforme destacado por Sueli Carneiro, contribui para o epistemicídio, um processo que suprime e desqualifica o conhecimento dos povos subjugados, deslegitimando a capacidade do povo negro como detentor e produtor de conhecimento (Carneiro, 2005, p. 96).

Outras “ausências” também são evidentes no ensino de História, como mulheres, crianças, idosos, pessoas LGBTQIAP+<sup>10</sup>, inclusive no ensino superior:

Aos futuros professores de História, por exemplo, são ensinadas, nas universidades e faculdades, as trajetórias de homens adultos, brancos e colonizadores. Em resumo, há os que acreditam que a história das terras e gentes do que viria a ser chamado de Brasil só tenha iniciado com a chegada daqueles que trouxeram a Lei, a Fé e o Rei (Silva; Meireles, 2017, p. 10).

Para promover uma educação antirracista conforme os princípios estabelecidos pela lei nº 10.639/2003, é necessário adotar uma epistemologia diferente, um “giro decolonial”<sup>11</sup>, que rompa com a historiografia colonialista e permita a interação global de diversas perspectivas, as quais questionam e desconstróem visões eurocêntricas e colonialistas (Mortari, 2016, p. 53). Para tal intento, no entanto, é preciso que este giro decolonial perpassasse pela construção dos currículos, formação de professores e a produção de livros didáticos (Silva; Meireles, 2019, p. 235). No que se refere à atuação do(a) professor(a), acrescenta-se a importância de construir uma prática que visa reconhecer e valorizar as pluralidades e diversidades de experiências dos sujeitos, evitando hierarquizar as relações entre as populações. A literatura, neste sentido, é um dos instrumentos pedagógicos possíveis para o que o/a professor/a aproxime-se deste objetivo.

### Ensino de história da África em diálogo com *Efuru*, de Flora Nwapa

*Efuru*, que dá nome ao primeiro romance de Flora Nwapa, é uma jovem de uma comunidade igbo na África Ocidental durante a fase de colonização do Império Britânico na região, primeira metade do século XX, onde hoje se localiza a Nigéria. Ela é filha de um respeitado homem da elite igbo chamado Nwashike Ogene, que a criou com muito amor, porém ela decidiu viver por seus próprios termos e talento para os negócios, enriquecendo com o comércio. O sucesso profissional, no entanto, não a blindou contra casamentos malsucedidos e a pressão por filhos, fazendo com que se questionasse sobre seu papel como mulher e mãe. Os dilemas de *Efuru* se passam numa sociedade em transformação pela presença do colonizador e imposição de seus costumes e instituições. É no encontro com a deusa do lago Ugwuta<sup>12</sup>, Uhamiri<sup>13</sup>, que *Efuru* irá enfrentar esses dilemas.

Na vida real, no cotidiano vivenciado por Flora Nwapa na sua infância em Ugwuta, que a autora irá encontrar a inspiração para escrever *Efuru* (Nwapa, 2007, p. 528). Escrita e publicada em 1966, período no qual a Nigéria já era um Estado independente, a obra refere-se especificamente às décadas de 1930 e 1940, fase de consolidação da presença britânica. Essas temporalidades envolvidas na literatura (a da autora e da personagem) nos permitem desenvolver uma estratégia didática dialógica de modo a apreender experiências coletivas como ferramenta de elucidação de contextos e processos históricos mais abrangentes.

Essa estratégia parte de uma percepção da aprendizagem

[...] a partir do seu caráter sociocultural, o que implica movimentos do sujeito inserido em uma comunidade e um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes (Cocco; Caimi; Cella, 2020, p. 23).

E neste diálogo intermediado pelo texto literário, abrimos possibilidades de construção de outros olhares para tempos, pessoas e lugares que até então eram vistos sob a ótica da colonialidade. Por que considero que a literatura de Flora Nwapa permite alcançar esse propósito? Flora testemunhou de perto as metamorfoses pelas quais as mulheres igbos passaram em sua esfera social na primeira metade do século XX.

Ela mesma, desafiando uma perspectiva que subestimava as mulheres nas Áfricas, foi mãe, esposa, escritora, professora, funcionária no campo da educação, assistente acadêmica, administradora e editora. Suas personagens personificam essas vivências entre mulheres independentes e determinadas. Como Nwapa expressa: “Desde a minha infância eu vivi entre mulheres muito fortes [...]” (Chuku, 2013, p. 268)<sup>14</sup>.

A assertividade feminina é evidenciada pela capacidade dessas mulheres de negociar posições e ocupar espaços, mesmo com as restrições impostas pelo colonialismo, e de dominar determinados setores produtivos, como a produção de óleo de palma no território igbo, inclusive obtendo créditos junto aos comerciantes intermediários no comércio para exportação (Falola; Heaton, 2008, p. 111). Ao longo do texto literário, Nwapa destaca as experiências familiares e comunitárias de suas personagens, abordando temas como casamento, nascimento, morte, associações femininas, comércio, oralidade, infertilidade, poligamia, estratégias de sobrevivência e cosmologia. O interesse da autora está na rotina e ritos das mulheres igbos, revelando uma sociedade multifacetada, em contraste com a visão estereotipada de mulheres submissas frequentemente presentes no imaginário ocidental.

As narrativas literárias representam uma valiosa fonte de estudo para a produção do conhecimento histórico, permitindo uma prática pedagógica que aborde as Áfricas em sua diversidade e especificidades. Dentro do quadro da perspectiva de consciência histórica proposta por Rusen, Maria Schmidt (2008, p. 86) conduziu uma pesquisa sobre o uso de narrativas na aprendizagem histórica, cujas reflexões são inspiradoras. A narrativa recorre às memórias para interpretar as experiências do sujeito no tempo, trazendo o passado para o presente em uma relação de continuidade. Consequentemente, tanto alunos quanto professores conferem significado ao passado através da construção de narrativas ou versões deste passado. Para Schmidt (2008, p. 88), as narrativas se configuram como tramas que entrelaçam eventos e personagens, com um enfoque temático, um recorte cronológico e a seleção cuidadosa de atores e episódios.

Nesse sentido, essas narrativas, inseridas em contextos históricos específicos, fornecem uma orientação temporal para os estudantes, sendo ferramentas importantes para a compreensão do passado por meio de um processo contínuo de leitura e interpretação crítica. Por meio das narrativas que a consciência histórica pode ser enriquecida e complexificada.

Vejamos o seguinte exemplo: segundo previsto na Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018), espera-se que no 7º ano do ensino fundamental os estudantes compreendam as formas de organização social de sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, reconhecendo suas especificidades e os conhecimentos produzidos por elas. Nesse sentido, falando especificamente sobre as sociedades africanas, é comum que os materiais didáticos de História dedicados a essa etapa de ensino façam escolhas do enfoque que darão.

Em texto publicado em 2003, o pesquisador Anderson Oliva analisou a coleção Nova História Crítica, de Mario Furley Schmidt, e verificou que o autor optou por abordar os “[...] grandes impérios, as grandes construções e as esplendorosas obras de arte” (Oliva, 2003, p. 449), reproduzindo uma tendência verificada em historiadores

africanos dos períodos pré e pós-independência em utilizar “[...] padrões e referências europeus para afirmar ao mundo e aos próprios africanos que a História do Continente negro possuía elementos sofisticados e formas de organização avançadas” (Oliva, 2003, p. 449), ou seja, reivindicando o padrão europeu do que é sofisticação e progresso.

Avançando para materiais didáticos mais recentes a partir da análise da coleção Historiar de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues (2018), há uma preocupação em reforçar a diversidade do continente (Cotrim; Rodrigues, 2018, p. 89); em apontar o etnocentrismo europeu e como este marcou a escrita da história sobre os povos africanos; destacar as diferentes fontes para compreender a história da África (Cotrim; Rodrigues, 2018, p. 90); abordar a conexão Brasil-África para a além do tráfico de escravizados (Cotrim; Rodrigues, 2018, p. 103) e apresentar referências de várias obras complementares para leitura. Porém, as sociedades africanas utilizadas como exemplos no capítulo dedicado à história da África, são as mesmas que Oliva identificou no livro de Schmidt: os “reinos africanos” ou “civilizações ao sul do Saara” (Cotrim; Rodrigues, 2018, p. 90). Como alerta Oliva, “o uso de alguns termos ou conceitos como nação ou civilização parece ser por demais impreciso, diante do grande suporte que as pesquisas antropológicas e históricas já deram sobre o assunto” (Oliva, 2003, p. 449).

Por mais que esforcemos por ampliar o olhar para a multiplicidade de experiências e organizações sociais no continente, os exemplos evidenciam quais modelos de sociedade são dignas de serem lembradas como tal, especificamente quando utilizamos conceitos que se aplicam mais corretamente às sociedades europeias. Em *Efuru*, detalhes do modo de vida da comunidade igbo ribeirinha de Ugwuta aparecem em vários momentos da história:

Efuru e seu marido negociavam e vendiam inhames. Eles remavam de sua cidade até um afluente do Grande Rio e daí para Agbor. Lá eles compravam inhames e outras coisas raras em sua cidade e as vendiam com lucro. Quando o comércio de inhame era ruim, eles vendiam peixe seco e lagostim. Foi com lagostim que fizeram fortuna (Nwapa, 2023, p. 31).

O Grande Rio é rio Urashi (ou Orashi), pertencente à bacia do rio Níger e um afluente do lago Ugwuta. O rio Níger é um dos mais importantes rios da costa africana ocidental e o terceiro maior rio em extensão no continente africano. Ele atravessa o território dos atuais Estados da Guiné, Mali, Níger, Benim e Nigéria. A prática agrícola e a pesca estavam historicamente ligados a várias esferas da vida igbo e os conectavam por meio do comércio com diferentes aldeias igbos às margens do Níger e seus afluentes. É com o comércio de produtos agrícolas que a personagem principal Efuru ganha a vida, junto ao seu primeiro marido, Adizua. Gilbert, o jovem igbo da aldeia que foi o segundo marido de Efuru, aprendera a pescar desde a infância:

Gilbert era um bom pescador. Aprendera a pescar ainda menino e agora

era quase um especialista. Não havia muitos pescadores profissionais na cidade, apesar de terem o lago para pescar. Eles também tinham o córrego que desaguava no lago, e também o rio que desaguava no lago. A vida de um pescador era tão precária que era preciso combinar pesca com lavoura, pesca com comércio e assim por diante. Mas parecia que todos que tinham nascido naquela cidade sabiam pescar e sempre conseguiam pelo menos um pouco de peixe para uma refeição, se não se incomodassem em pescar no lago, no riacho ou no rio (Nwapa, 2023, p. 158).

Os dois trechos da literatura permitem deslocar o lugar de enunciação da escrita sobre determinados acontecimentos e períodos históricos para os próprios sujeitos que foram diretamente por eles afetados, e possibilitam desenvolver novas perguntas sobre esses mesmos eventos e períodos até então vistos sob uma única perspectiva, reforçando o entendimento da diversidade de experiências no continente. Por exemplo: o que estes trechos revelam sobre o modo de vida igbo? Quais atividades desenvolviam? Qual o papel das mulheres na cadeia produtiva igbo? Como o modo de vida dessas comunidades ribeirinhas se assemelhava ou se diferenciava de outras comunidades e reinos ao redor?

A Base Nacional Curricular Comum também determinou que os estudantes de 8º ano compreendam as dinâmicas da colonização imperialista na África, assim como os impactos destas na vida das comunidades locais. A literatura contemporânea africana, especialmente aquelas desenvolvidas por mulheres, como afirma a pesquisadora Anthonia Kalu (2020, p. 159), se constituiu como principal veículo de recuperação das informações sobre o conhecimento tradicional de suas respectivas comunidades, sobre as experiências e pensamentos daquelas silenciadas pela colonialidade.

Para o historiador Márcio Seligmann-Silva (2022, p. 132), é uma literatura marcada pelo “teor testemunhal” cujo trauma, o colonialismo, é presentificado constantemente pela colonialidade, o passado que não passa. Vejamos o trecho a seguir:

Uma semana depois, a sogra de Efuru trouxe-lhe uma criança de cerca de dez anos.

- Ela é filha do meu primo, Nwosu. O pai dela perdeu todos os inhames na enchente, e os inhames que sobraram não foram vendidos por um décimo do dinheiro usado no plantio. Só na semana passada os cobradores de impostos foram à casa dele exigindo pagamento. A esposa viu os homens a tempo e escondeu o marido no quarto mais escondido da casa. Quando os cobradores de impostos foram informados de que ele não estava, foram embora, mas disseram que logo iam voltar. Uma dívida de cerca de trinta libras está sobre a cabeça de Nwosu agora, não por culpa dele. Ele não consegue dinheiro para alimentar os próprios filhos, muito menos para pagar impostos. Quando os cobradores voltarem, vão levá-lo e prendê-lo e

seus filhos vão morrer de fome. (Nwapa, 2023, p. 53).

A quem os igbos pagavam impostos? Para quê? A Igbolândia, território por onde se distribuíam as diversas comunidades igbos, estava inserida na área que ficou sob o domínio colonial do Império Britânico desde 1885, região que corresponde no presente ao Estado da Nigéria. Essa região tornou-se protetorado britânico em 1914 e emancipou-se politicamente em 1960, e ali vivem até hoje centenas de povos com características linguísticas e culturais diferentes entre si: além dos igbos há os iorubás, os hausa-fulani, os edo, os nupe, kanuri, etc.

No volume dedicado ao 8º ano ensino fundamental, a obra *Historiar de Cotrim e Rodrigues* (2018, p. 212) dedica um capítulo específico sobre o tema intitulado “Imperialismo na África e na Ásia”. Os autores apontam o interesse dos colonizadores europeus em explorar os produtos do continente africanos e como isto desorganizou a cadeia produtiva local com a imposição de trabalhos forçados e o consumo de produtos importados da Europa (Cotrim; Rodrigues, p. 2018). Porém, em relação a aspectos específicos da dinâmica da colonização por parte de cada potência imperialista, há apenas um texto complementar que aborda as formas de administração e os domínios de cada uma delas. Ao não apontar as particularidades de como a dinâmica colonial operou em cada contexto, arriscamo-nos numa leitura de vitimização que considera a experiência africana como determinada por um “[...] conjunto de forças - sempre as mesmas, embora aparecendo de diferentes formas - cuja função é evitar o florescimento de singularidade africana” (Mbembe, 2001, p. 175).

Em *Efuru*, Flora Nwapa mostra como a política de cobrança de impostos dos colonizadores britânicos impactou a sobrevivência das famílias igbos, possibilitando outro olhar sobre a “indirect rule”, nome sob a qual ficou conhecida a política colonial britânica que, de modo geral, pautava-se na premissa de permitir relativa autonomia aos povos dominados (Macedo, 2017, p. 141). Desse modo, os estudantes podem, por meio da história de Nwosu, analisar que apesar da suposta não interferência direta nas formas de organização, a dinâmica de exploração econômica afetou a economia igbo de tal forma que o “indirect rule”, no que tange às comunidades igbos, ficou só no discurso. Vejamos outro trecho:

[...] Efuru trouxe uma garrafa de um gin caseiro muito bom, que estava em uma lata de querosene há quase seis meses.

- Tenho certeza de que vocês vão gostar deste gin. Nwabuzo mandou enterrá-lo no ano passado, quando havia rumores de que os policiais tinham sido enviados para revistar sua casa. Quando os policiais foram embora, não encontrando nada, Nwabuzo ainda estava com medo e deixou o gin enterrado (Nwapa, 2023, p. 16).



A história do gin de Nwabuzo, uma das mulheres da aldeia em que vivia a família de Efuru, evidencia as estratégias para burlar a obrigatoriedade de comprar a bebida somente de importadores, apesar da repressão policial, o que permite aos estudantes no contato com a literatura, compreender as formas (e os limites) da agência destas pessoas à época.

Particularmente no sudeste da Nigéria, região onde se localiza a terra de Flora Nwapa, Ugwuta, as mulheres assumiram a produção de alimentos no contexto do colonialismo, tendo em vista o direcionamento da mão de obra masculina para atividades inerentes à política colonial, voltada para os interesses britânicos (Falola; Heaton, 2008). Esse, por exemplo, é o caso de Sunday, amigo de infância de Gilbert (segundo marido de Efuru) que foi convocado a servir no exército britânico durante a Segunda Guerra:

Sunday estava no exército e voltou para casa de licença pela primeira vez desde que foi recrutado. Ele e Gilbert frequentaram a mesma escola primária e saíram no mesmo ano. Sunday queria ser professor, mas quando veio a guerra ele entrou no exército. Ele não se alistou no exército voluntariamente ou por qualquer convicção. Aconteceu da maneira mais dramática. Um oficial do exército britânico muito impressionante, talvez um tenente, veio à escola deles uma tarde, teve uma breve conversa com o diretor, e Sunday, junto com outros quatro meninos enormes, se juntou ao exército. Sua mãe não conseguia superar. Ela chorou e importunou o marido que foi tão tolo a ponto de mandar seu filho para a escola. Se o filho dela fosse um dos meninos simples e analfabetos da aldeia, ele não teria ido para o exército. Nenhum soldado jamais havia retornado à pequena cidade desde o início da guerra, mas se ouviam histórias fantásticas sobre eles [...] (Nwapa, 2023, p. 244).

A história de Sunday possibilita aos estudantes analisar a participação africana na Segunda Guerra Mundial, temática muitas vezes negligenciada nos materiais didáticos. Um único trecho instiga a reflexão sobre as estratégias para a convocação dos jovens, os critérios adotados e o impacto disto na vida daquela comunidade: por que os estudantes das escolas coloniais eram convocados? Por que nunca retornavam? São reflexões que a literatura permite realizar e que ampliam as possibilidades de aprendizagem sobre a guerra, comumente focada nos eventos ocorridos em solo europeu.

A revolta da mãe de Sunday, por sua vez, evidencia como os igbos entendiam o papel de determinadas instituições coloniais, como a escola. Isso fornece ao professor e estudantes uma oportunidade de estabelecer um paralelo entre a história da Segunda Guerra Mundial, e a história dos movimentos africanos por emancipação, ambas temáticas previstas pela Base Nacional Curricular Comum para os estudantes

do 9º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

Outro apontamento de Oliva na obra de Schmidt foi a ausência de “uma abordagem explicativa da relação entre as diferentes percepções e definições daquilo que os ocidentais chamam de religião para as elaborações africanas sobre a questão” (Oliva, 2003, p. 452). Em Cotrim e Rodrigues as cosmogonias africanas aparecem como “religiões tradicionais”, com referência específica somente aos reinos de Ifé e Daomé (Cotrim; Rodrigues, 2018, p. 97). O que a história de Efuru pode nos ensinar sobre outras experiências de cosmogonias?

No romance, Flora descreve como os igbos entendiam essa relação entre o mundo invisível e mundo visível, com forte presença dos ancestrais. A presença dos ancestrais, para os igbos, “[...] fundamenta a própria relação com o tempo, articulando passado e presente de forma constante, que, por sua vez, alicerça toda a vida em comunidade” (Mortari; Wittmann, 2019, p. 33). Vivos e mortos interagem no tempo do vivido, no cotidiano.

Efuru não quer ofender os ancestrais e faz de tudo para oficializar seu primeiro casamento com o pagamento do dote, já que fugiu para unir-se a Adizua, sem a autorização do pai. Os deuses estão presentes em todos os ritos comunitários, como a Festa do Novo Inhamé<sup>15</sup>, um festival de celebração igbo. Os deuses determinavam os dias de pesca, os dias de cultivo. Os ancestrais orientam os vivos, os protegem e os castigam, se preciso for. Eles são absolutamente vitais nesse universo, sem eles não há vida.

Uhamiri, a deusa do lago azul, transcende sua mera presença na história de Efuru, tornando-se uma divindade fundamental para a compreensão da obra de Flora Nwapa. Venerada como Ogbuide pelo povo igbo de Ugwuta, Uhamiri assume um papel crucial na narrativa, transcendendo o divino e se manifestando como a personificação da “beleza feminina, poder, assertividade, independência e realização. Ela legitimava a liberdade e independência femininas”<sup>16</sup> (Chuku, 2013, p. 278).

Na literatura, a figura da deusa, embora desprovida de filhos, era venerada sob o epíteto de “mãe”, conferindo estabilidade e prosperidade econômica às suas devotas, por ela selecionadas. Nwapa emprega essa representação como um emblema de feminilidade, reservando sua devoção exclusivamente às mulheres. Contudo, na prática cotidiana, tanto homens quanto mulheres reverenciam essa divindade, buscando sua intercessão em questões que abrangem desde a prosperidade material até a fertilidade (Chuku, 2013, p. 278).

Uhamiri, na escrita de Flora, era a representação da mulher de Ugwuta: assertiva, rica, independente, bela e casada. Sim, para os igbos a deusa era casada com o deus do Grande Rio, o rio Urashi, um dos afluentes do Rio Níger:

Por fim, Nwosu e o pescador viram as águas do lago azul se misturando-se linda, majestosa e calmamente com as águas marrons do Grande Rio. O local pode ser muito calmo ou muito agitado, dependendo do humor de Uhamiri, a dona do lago, e Okita, o dono do Grande Rio. Os dois deveriam ser marido e mulher, mas governavam domínios diferentes e quase sempre brigavam. Ninguém sabia a causa ou natureza de suas brigas constantes (Nwapa, 2023, p. 262).

Essa relação entre a natureza e a cosmogonia igbo é um ponto de partida para uma discussão em sala de aula sobre as premissas de uma cosmogonia que se difere daquelas comumente conhecidas nas religiões monoteístas, mas que possuem aproximações com as religiões afro-brasileiras. Inclusive abordar imposição do cristianismo para essas populações por parte dos colonizadores abre possibilidades para um debate amplo sobre a intolerância religiosa.

Esses são alguns exemplos entre vários outros possíveis de serem explorados por meio do romance *Efuru* de Flora Nwapa<sup>17</sup>, especialmente no sentido de buscar um “equilíbrio das histórias”, expressão que Cláudia Mortari cunhou a partir das entrevistas do escritor nigeriano Chinua Achebe, cuja premissa é “diante de uma história de que você não gosta ou que não o/a representa é preciso contar outra que se contraponha a ela” (Mortari, 2016, p. 41). Ao contar a história de *Efuru* e suas personagens, Nwapa outorgou centralidade às experiências das mulheres da comunidade igbo de Ugwuta. E a articulação entre essa literatura e o ensino de História da África na educação básica proporciona não só um efetivo combate aos estereótipos sobre África e africanos consolidados no imaginário brasileiro, como inspira uma didática dialógica, plural e aberta à multiplicidade de formas de ser e estar no mundo, como toda a educação deveria ser.

### Considerações finais

Após 20 anos da promulgação da Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica, ainda estamos discutindo e buscando estratégias para sua efetiva implementação em sala de aula. Os obstáculos enfrentados nessa longa trajetória assemelham-se a verdadeiros muros erguidos pela colonialidade, impedindo uma real transformação nas formas de pensar o currículo, produzir materiais e qualificar a atuação docente para uma educação de fato antirracista, heterogênea e não hierarquizante.

Esses muros estabelecem valores universalizantes e padrões de referência de ser e estar no mundo pautados na lógica de expansão capitalista e colonial imposta a povos e territórios nas Américas, África e Ásia. Tais povos são relegados à posição de objetos

de estudo, como se fossem desprovidos da capacidade de construir e interpretar suas próprias histórias.

Considerando que a inserção da História da África no currículo da educação básica faz parte dos esforços para atender aos pressupostos da Lei e suas Diretrizes, este artigo analisa as implicações da colonialidade na produção de conhecimento sobre a história africana e os possíveis caminhos para sua superação, propondo uma articulação com a Literatura produzida por escritores e escritoras africanos.

A proposta aqui apresentada baseia-se na premissa de um giro decolonial no ensino de história da África, deslocando o *lócus* da narrativa para os sujeitos diretamente afetados pelas implicações dos acontecimentos históricos no continente africano. Ao reconhecer a escrita literária de Flora Nwapa como fonte de evidência histórica, propomos sua incorporação na sala de aula como estratégia para emancipar os sujeitos da história como produtores de conhecimento, estabelecendo uma agenda de investigação que se dê com e a partir da sociedade que se quer analisar.

A literatura como instrumento pedagógico permite que o(a) docente desenvolva outras possibilidades de ensino que ultrapassem a mera inclusão de conteúdos e que questionem a perspectiva eurocentrada e hegemônica que inferioriza as populações africanas. Flora Nwapa foi uma escritora considerada precursora de uma geração de mulheres igbos na Nigéria que se dedicaram à escrita literária, e cuja produção só agora ganha tradução e repercussão no Brasil. É no diálogo com o primeiro romance de Nwapa (1966, 2023) *Efuru* que a proposta do artigo se baseia. O olhar da autora sobre eventos relacionados ao cotidiano igbo, cultura, religiosidades, trabalho, assim como o colonialismo e suas implicações, refletem-se nas histórias de suas personagens e configuram-se como excelentes fontes para estabelecer novas reflexões sobre a história africana, até então vista sob uma perspectiva exógena.

### Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jun. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21862008000100001>.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino da história no Brasil. In: CARRETERO, Mário; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, María Fernanda (org.). *Ensino da história e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 33-51.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 69-90.

BRASIL. Presidência da República. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF: MEC, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice A. B.; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*, 2017. v. 1. p. 23-45.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 22 fev. 2024.

CASSIANO, Tathiana Cristina da Silva Anizio. “[...] Vai haver outra guerra, a guerra das mulheres”: o protagonismo das mulheres Igbo na escrita literária de Flora Nwapa (Nigéria 1960). 2020. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601296/2/TATHIANACASSIANO-PROFHISTORIAUDESC.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2024.

CASSIANO, Tathiana Cristina da Silva Anizio. Vivências das mulheres Igbo em Efuru de Flora Nwapa: diálogo entre história e literatura. In: CAMPOS, Daniela de; CHAVES, Eduardo dos Santos; LEITE, Maria Cláudia Moraes (org.). *História e literatura: relações possíveis*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 180-194.

CHUKU, Gloria. Nwanyi buife Flora Nwapa, Igbo culture and women’s studies. In: CHUKU, Gloria (ed.). *The Igbo intellectual tradition: creative conflict in African and African diasporic thought*. New York: Palgrave Macmillan, 2013. p. 267-293.

COCCO, Ricardo; CAIMI, Flávia Eloisa; CELLA, Rosenei. Reflexões acerca dos processos educativos sob a ótica das práticas culturais. *Humanidades & Inovação*, Palmas,

v. 7, n. 7, p. 21-31, maio 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2425>. Acesso em: 22 fev. 2024.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 117-183, fev. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092006000100007>.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar*. São Paulo: Saraiva, 2018.

FALOLA, Toyin; HEATON, Matthew M. *A history of Nigeria*. New York: Cambridge University Press, 2008.

KALU, Anthonia C. *Women, literature and development in Africa*. 2nd ed. New York: Routledge, 2020.

LIMA, Mônica. *Fazendo soar os tambores: o ensino de história da África e dos africanos no Brasil*. 5. ed. Niterói: EdUFF, 2004. p. 159-173. (Cadernos PENESB).

MACEDO, José Rivair. *História da África*. São Paulo: Contexto, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: MALDONADO-TORRES, Nelson; BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-54.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 171-209, jan. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2001000100007>.

MONTEIRO, Ana Maria; ROSSATO, Luciana. ProfHistória: formação docente, demandas do presente e novas perspectivas para o ensino de história. *Maracanã*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 36-59, jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/revmar.2023.71053>.

MORTARI, Cláudia. O “equilíbrio das histórias”: reflexões em torno de experiências de ensino e pesquisa em história das Áfricas. In: PAULA, Simoni Mendes de; CORREA, Sílvio Marcus de Souza (org.). *Nossa África: ensino e pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 41-53.

MORTARI, Cláudia; WITTMANN, Luisa Tombini. O equilíbrio de histórias: experiências no ensino de história por meio de narrativas africanas e indígenas. In: SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa (org.). *A lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2019. p. 15-41.

NWAPA, Flora. *Efuru*. Londres: Heinemann Educational Books, 1966.

NWAPA, Flora. *Efuru*. Tradução de Tom Jones. São Paulo: Moinhos, 2023.

NWAPA, Flora. Women and creative writing in Africa. In: OLANIYAN, Tejumola;

QUAYSON, Ato (org.). *African literature: an anthology of criticism and theory*. Oxford: Blackwell Publishing, 2007. p. 526-532.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2003000300003>.

PEREIRA, Amilcar. O movimento negro e a lei 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 13-30, abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v12i23.3452>.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-118.

RAFAEL, Maria Teresa Rabelo. *Campo editorial e circulação da literatura de autoria africana de língua francesa no Brasil: um estudo de caso das estratégias de tradução em "Alá e as crianças-soldados", de Ahmadou Kourouma*. 2019. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18946/1/MariaTeresaRabeloRafael\\_Tese.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18946/1/MariaTeresaRabeloRafael_Tese.pdf). Acesso em: 22 fev. 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Tempos Históricos*, Marechal Cândido Rondon, v. 12, p. 81-96, jan. 2008. DOI: <https://doi.org/10.36449/rth.v12i1.1945>.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *A virada testemunhal e decolonial do saber histórico*. Campinas: Editora da Unicamp, 2022.

SILVA, Cristiani Bereta da. Cultura escolar e cultura política: projeto de nacionalização e o jornal escolar a criança brasileira (Santa Catarina, 1942-1945). *História da Educação*, Santa Maria, v. 17, n. 40, p. 175-195, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/Tbrn36kT8kJKJfnLCk7dBH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de história no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Crítica Histórica*, Maceió, v. 8, n. 15, p. 7-30, ago. 2017.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. Razão e sensibilidade no ensino de história no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos à luz da lei 11.645/2008. In: SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa (org.). *A lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2019. p. 215-237.

## Notas

<sup>1</sup>Doutoranda em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); pesquisadora associada ao AYA Laboratório de Estudos Pós-coloniais e Decoloniais.

<sup>2</sup>O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

<sup>3</sup>IgboLândia ou Àlà Ìgbò em idioma Igbo é a terra natal do povo igbo, localizada na região sudeste do atual território da Nigéria. Ela abrange cerca de cinco estados nigerianos: Abia, Anambra, Ebonyi, Enugu e Imo, e possui cerca de 40 milhões de habitantes, um dos mais numerosos povos que compõem a população do Estado da Nigéria.

<sup>4</sup>Os igbos são um povo da África Ocidental, cuja terra de origem fica onde hoje é o Estado da Nigéria, que compartilham entre si características culturais e linguísticas semelhantes. Saiba mais em (Falola; Heaton, 2008).

<sup>5</sup>“Entre as características do ProfHistória, destaca-se o fato de este programa ser especificamente voltado a professoras/es que se encontram atuando na educação básica, especificamente em ensino de História.” (Monteiro; Rossato, 2023, p. 39).

<sup>6</sup>Para fins deste artigo, utilizamos a expressão “Literatura africana” como sinônimo de literatura produzido pelos povos africanos, o que incluiu também os diversos registros anteriores à colonização europeia.

<sup>7</sup>A Lei nº 10.639/2003 foi modificada posteriormente pela Lei 11.645/2008, que incluiu o ensino da história e cultura indígenas. Para fins do propósito deste artigo, mencionaremos a primeira.

<sup>8</sup>A cultura escolar é entendida como um conjunto de normas e práticas que definem conhecimentos a serem ensinados e condutas a serem incorporadas e que permitem sua transmissão e incorporação. Ver mais em (Silva, 2013).

<sup>9</sup>Sobre o PNLD e os livros didáticos de História sugiro a leitura do texto de Flávia Caimi (2017).

<sup>10</sup>A sigla LGBTQIAP+ abrange pessoas de diferentes identidades de gênero e orientações sexuais: Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Pôli, Não-binárias e mais.

<sup>11</sup>Termo criado por Nelson Maldonado-Torres que significa “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (Ballestrin, 2013, p. 105).

<sup>12</sup>Ugwuta ou Oguta em inglês é o nome de um lago e de uma cidade que fica às suas margens, na parte sudeste da Nigéria, dentro do estado de Imo, território cuja população é de maioria igbo.

<sup>13</sup>Uhamiri, segundo as crenças igbos, é a divindade que habita o lago Ugwuta, e é também chamada de Ogbuide ou Mammywata.

<sup>14</sup>“*From my childhood I lived among very strong women [...]*” (tradução nossa).



<sup>15</sup>A festa do Novo Inhame, também conhecida como Iri Ji ou Iwa Ji marca o fim da estação das chuvas e o início da colheita do inhame (entre os meses de agosto e setembro), alimento que é considerado símbolo de fertilidade e abundância para o povo igbo. Essa festividade marca uma passagem de ano para os igbos, sendo celebrada com banquetes, músicas e danças tradicionais. Ainda hoje os igbos mantêm essa celebração como uma forma de preservação da cultura e tradição igbos.

<sup>16</sup>"[...] *female beauty, power, assertiveness, independence and accomplishments. She legitimized female freedom and independence.*" (tradução nossa).

<sup>17</sup>Outros exemplos, assim como todo o processo de construção de um material didático a partir do romance *Efuru*, podem ser lidos em Cassiano (2022).

**“ESTRANGEIROS NO PRÓPRIO TERRITÓRIO”:  
RE(ES)CREVENDO A HISTÓRIA DO TABULEIRO  
DOS NEGROS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO  
HISTÓRICA E DECOLONIAL**

**“FOREIGNERS IN THEIR OWN TERRITORY”:  
(RE)WRITING THE HISTORY OF TABULEIRO  
DOS NEGROS THROUGH HISTORICAL AND  
DECOLONIAL EDUCATION**

**“ALINEADORES EXTRANJEROS EN SU  
PROPIO TERRITORIO”: RE(S)ESCRIBIENDO  
LA HISTORIA DE LA COMUNIDAD NEGRA  
POR MEDIO DE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA Y  
DECOLONIAL**

Carlos Rochester Ferreira de Lima<sup>1</sup>

Diana Nara da Silva Oliveira<sup>2</sup>

Sirneto Vicente da Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo surge de algumas reflexões advindas de uma investigação dissertativa sobre a História, Educação e Cultura afro-cearense no Vale do Jaguaribe – Ceará concluída em 2014 que, a posteriori, inspirou a realização de experiências vividas na educação básica em um bairro periférico. Assim, este texto tem por objetivo, de um lado, verificar o reconhecimento do repertório (ideias prévias), de conceitos históricos, do desenvolvimento da consciência histórica e das questões ligadas ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em estudantes dos 9ºs anos da Escola Ana Xavier Lopes, na cidade de Russas/CE, território primeiramente habitado somente por negras e negros; de outro, busca-se socializar a experiência de um projeto “O tabuleiro dos Negros tem História!”, vivenciado nos meses de fevereiro e março de 2021 – pós-pandemia da COVID-19 e realizado na referida instituição com estes discentes. Como percurso metodológico optamos pela pesquisa de caráter qualitativo, embasados em referenciais da Didática da História, do Movimento Decolonial e da Historiografia afro-brasileira e afro-cearense. Também desenvolvemos o projeto a partir da metodologia


da Aula-Oficina, e como técnica de coleta de dados utilizamos entrevistas orais e questionários semiestruturados aplicados aos estudantes. Como resultado verificou-se que através do levantamento das dúvidas, das ideias prévias, das vivências e pesquisas na comunidade, elas e eles estão se tornando protagonistas das suas Histórias e não meros repetidores de uma narrativa que os excluía do ponto de vista étnico e educacional.

Palavras-chave: Tabuleiro dos negros; consciência histórica; decolonialidade.

**Abstract:** This article emerges from reflections stemming from a dissertative investigation on the history, education, and Afro-Ceará culture in the Vale do Jaguaribe-Ceará, concluded in 2014. Subsequently, it inspired experiences in basic education in a peripheral neighborhood. The objective of this text is, on one hand, to examine the recognition of the repertoire (pre-existing ideas), historical concepts, the development of historical consciousness, and issues related to the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in 9th-grade students at Ana Xavier Lopes School in the city of Russas/CE. This territory was initially inhabited only by black individuals. On the other hand, the article aims to share the experience of a project titled "The Tabuleiro dos Negros has History!" carried out in February and March 2021 - post-COVID-19 pandemic - at the mentioned institution with these students. As a methodological approach, we opted for qualitative research, based on references from the Didactics of History, the Decolonial Movement, and Afro-Brazilian and Afro-Ceará Historiography. We developed the project using the Workshop Lesson methodology, and interviews and semi-structured questionnaires were employed as data collection techniques with the students. The results indicate that through the exploration of doubts, pre-existing ideas, experiences, and research within the community, these students are becoming protagonists of their histories, no longer mere repeaters of a narrative that excluded them from an ethnic and educational standpoint.

**Keywords:** Tabuleiro dos negros; historical consciousness; decoloniality.

**Resumen:** Este artículo se desarrolla a partir de algunas reflexiones surgidas que han emergido de una investigación de máster disertación sobre Historia, Educación y Cultura Afrocearense en Vale do Jaguaribe-Ceará concluida en 2014, que posteriormente inspiró la realización de experiencias vividas en la educación básica en un barrio periférico. Este texto tiene como objetivo, por un lado, verificar reconocer el repertorio (ideas previas), los conceptos históricos, el desarrollo de la conciencia histórica y las cuestiones vinculadas a la enseñanza de la Historia y la Cultura Afrobrasileña y Africana en estudiantes de 9º año de la carrera de la Escuela Ana Xavier Lopes, en la ciudad de Russas/CE, territorio inicialmente habitado sólo por hombres y mujeres negros; por



otro lado, buscamos socializar la experiencia de un proyecto "*O tabuleiro dos Negros tem História!*", vivido en los meses de febrero y marzo de 2021 – después del período de la pandemia COVID-19, realizado en la mencionada institución con estos estudiantes. Como camino metodológico, optamos por la investigación cualitativa, basada en referentes de la Didáctica de la Historia, el Movimiento Decolonial y la Historiografía Afrobrasileña y Afrocearense; Desarrollamos el proyecto basándonos en la metodología Clase – Taller, y como técnica de recopilación de datos, utilizamos entrevistas orales y cuestionarios semiestructurados aplicados a los estudiantes. Como resultado, se identificó que a través de suscitar dudas, ideas previas, experiencias e investigaciones en la comunidad, ellos se están convirtiendo en protagonistas de sus Historias, y no en meros repetidores de una narrativa que los excluía de una visión étnica y educativa.

Palabras clave: Comunidad negra; conciencia histórica; decolonialidad.

## Introdução

Este artigo procura socializar algumas reflexões advindas de uma investigação dissertativa sobre a História, a Educação e a Cultura afro-cearense cujo título é *O lugar da gente de cor preta no sistema educacional e no ensino de história no Vale do Jaguaribe-Ceará: projetos e representações sociais em disputa (2005-2013)*, já concluída (Lima, 2014). Arelada a isso propomos relatar um pouco das experiências vivenciadas em um Projeto intitulado de “O Tabuleiro dos Negros têm história!”, desenvolvido no ano de 2021 em uma Escola de Educação Básica localizada em um bairro periférico do município de Russas – CE.

A justificativa deste artigo se delineia a partir das nossas experiências, como professor do Ensino de História do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) em Limoeiro do Norte – campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da docência na Educação Básica – Fundamental II, na Escola Ana Xavier Lopes, em Russas – CE, onde percebemos que na trajetória acadêmico/escolar as(os) estudantes apresentavam baixo desempenho e algumas dificuldades em relação a disciplina/componente curricular História, e esse abismo se alarga na tratativa das questões étnicas ligadas a História e Cultura Africana, afro-brasileira, afro-cearense e afro-russana. Além de terem dificuldades em estabelecer diálogo acerca de temas e conceitos-chave da História, tanto no que diz respeito ao que foi estudado, relacionados àqueles conteúdos mais distantes, do ponto de vista temporal, como dos mais próximos, como também por não conseguirem ter acesso a uma educação histórica que desenvolvesse suas identidades e a valorização do legado das populações negras norteados por uma abordagem decolonial, não eurocentrada.

Neste viés, encontramos justificativa plausível, também, pois nos afastamos de uma didática pautada em atividades verborrágicas, mnemônicas e sem sentido para os estudantes, de outro modo, buscamos desenvolver uma mediação através dos pressupostos da educação histórica e da didática da História, oferecendo possibilidades de co-construção de saberes a partir de um *modus operandi* próprio, que se utiliza dos elementos da epistemologia da História acadêmica para pensar a construção de mediações dos símbolos e signos desta no ensino de História na Educação Básica, assim, na busca por uma que possibilite o acesso ao passado compreendido, presente problematizado e futuro perspectivado.

Em relação aos percursos teórico-metodológicos, partimos da ideia de que aprender e ensinar História não se restringe a compreender superficialmente conteúdos e conceitos “presos em gavetas” ou acumular um amontoado de informações, mas desenvolver capacidades cognitivas que nos auxiliem a problematizar, dialeticamente, os suportes teóricos e sua estreita relação com a práxis educacional que, por conseguinte, é socioeconômico-cultural. Neste sentido, optamos pela pesquisa de caráter qualitativo dialético, embasados em referenciais da Didática da História,

do Movimento Decolonial e da Historiografia afro-brasileira e afro-cearense. Desenvolvemos o projeto a partir da metodologia da Aula – Oficina. Como técnica de coleta de dados utilizamos entrevistas orais gravadas com o auxílio de aparelho celular, com os devidos termos de consentimento assinados pelos pais e responsáveis e de questionários semiestruturados aplicados aos estudantes. Para preservar o anonimato dos discentes usamos nomes fictícios.

Nesse sentido, nos valem dos conhecimentos produzidos pela didática da História e pela educação histórica, observando que para Rüsen (2012), na aprendizagem histórica, acontece o desenvolvimento da competência narrativa da consciência histórica. As dimensões da aprendizagem histórica na teoria ruseniana são três: experiência ou percepção que se traduz pela busca do conteúdo empírico do saber histórico, e a experiência do passado tornar-se consciente; outra dimensão é a interpretativa, onde os modelos de interpretação são utilizados no processamento da experiência, colocando o saber histórico em perspectiva e, por último, temos a competência de orientação que se refere à capacidade de perceber a historicidade do próprio eu e de seu mundo, reconhecendo as chances de formação existentes em si e em seu agir (Schmidt; Barca; Martins, 2010).

Outra frente orientadora de nossas reflexões reside nas possibilidades que a Lei 10.639/03 pode oferecer no engendramento das políticas afirmativas para negros e negras, na perspectiva do combate às desigualdades raciais e sociais, tendo como mecanismos para alcançar tais fins a inserção no currículo e nas práticas de ensino de metodologias voltadas para o reconhecimento e valorização da “gente de cor preta”. Neste sentido, o diálogo com os professores e as professoras é essencial para se apreender como de fato está acontecendo a implementação da Lei acima elucidada, como estão sendo trabalhados os conteúdos, o acesso a formação continuada sobre a temática, bem como a disponibilidade de materiais didáticos para alcançar os objetivos lançados pelas Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais no Ceará, em suas repercussões na prática pedagógica, inclusive na formação e sensibilização de professores.

Utilizaremos como suporte metodológico a Aula-Oficina que, segundo Isabel Barca (2004), pode desenvolver a progressão gradual do conhecimento histórico, articulando, cognitivamente, as competências históricas essenciais nos indivíduos (Barca, 2004, p. 134). De acordo com esta pesquisadora, podemos descrever as características e objetivos da Aula-Oficina com a seguinte configuração:

1. Recolha inicial de dados sobre as ideias prévias dos alunos acerca de um conceito substantivo, selecionado dentro de uma determinada unidade em estudo.
2. Análise das ideias prévias dos alunos segundo um modelo (simplificado) de progressão conceitual: categorização das ideias de alunos desde ideias

incoerentes e alternativas até às relativamente válidas.

3. Desenho, planejamento e implementação de uma unidade temática tendo em conta um refinamento progressivo das ideias históricas dos alunos previamente diagnosticadas.
4. Recolha de dados sobre as ideias dos alunos a posteriori, aplicando o mesmo instrumento do momento inicial.
5. Aplicação de um instrumento de metacognição aos alunos para monitorizar o processo de ensino e aprendizagem (Barca, 2012, p. 47).

Destacamos que este não é um quadro fechado e/ou uma receita prescritiva e engessada, mas orientações para mediar a progressão dos conhecimentos históricos dos estudantes, partindo de suas ideias prévias e englobando os conceitos substantivos (os conteúdos) com os meta-históricos (os relacionados à ciência de referência) objetivando mobilizar as três dimensões da consciência histórica por meio de um processo de aprendizagem histórica: experiência, interpretação e orientação, segundo Rüsen (2012).

Outra perspectiva teórica que adotamos neste trabalho é a que investiga o Colonialismo x colonialidades e movimento decolonial no ensino de história. A lógica da colonialidade opera em três diferentes níveis: colonialidade do poder (político e econômico); colonialidade do saber (epistêmico, filosófico, científico e em relação às línguas com o conhecimento) e colonialidade do ser (subjetividade, controle da sexualidade e dos papéis atribuídos aos gêneros) (Mignolo, 2005).

Partindo do pressuposto que o "discurso" utilizado nas aulas de História, muitas vezes é fruto de uma educação eurocentrada, a decolonialidade como chave de leitura permite-nos abrir os olhos e ouvidos para uma nova narrativa, diferentes saberes e fazeres, que somados contam a História de pessoas que construíram o mundo em que vivemos.

De acordo com Mignolo (2005), o modelo de escrita e pensamento eurocentrado afirmou a identidade e o pensamento ocidental como superiores na visão do colonizador. A decolonialidade aparece para mostrar a necessidade de uma história do ponto de vista do colonizado, que mesmo após o término do período colonial e do Imperialismo que os subjugou, ainda se faz presente nas diversas formas de opressão e subalternização.

Também faz-se necessário levar em conta os currículos que chegam às escolas de forma alheia as contribuições dos professores. Um dos últimos se personifica na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017. Esta recebeu muitas críticas de alguns estudiosos do ensino de História por retroceder ao currículo quadripartite,

à linearidade, conservadorismo, eurocentrismo.

De acordo com um dos pareceristas da área da História, ainda na primeira versão, Giovani José da Silva e Marinelma Costa Meireles (2017), no que se refere à história recente, as populações indígenas, bem como de origens africanas, são referidas a partir do combate aos preconceitos e da ideia de diversidade identitária. Em nenhum dos casos são tratadas como sociedades reais que não só resistem, como existem, que não só deixaram legado, como são o legado, são sujeitos e sujeitas que fazem parte do “nós” e não do “outro”.

Segundas e terceiras versões optou-se por retornar à ênfase na lista de conteúdos, deixando de renovar tanto o campo teórico da escrita da História quanto as competências intelectuais – ou, ainda, a própria dimensão cidadã – estabelecendo conteúdos considerados “canônicos” e obrigatórios ao conhecimento dos estudantes. Essa ideia supõe que determinados conteúdos são indispensáveis, mas, ao mesmo tempo, não problematizantes e com pouco ou nenhum sentido em relação ao tempo presente. O “indispensável”, portanto, não passa por um critério de seleção.

### **Da produção historiográfica na “terra da luz” à História dos afro-cearenses nos bancos escolares: possibilidades e limites.**

Abreu e Mattos (2008) reclamam um ensino de História capaz de desvendar a historicidade da construção de conceitos, evidenciando os conflitos e jogos de força que representam. “Sendo assim, é preciso chamar a atenção para a importância de pensar a História dos conceitos da cultura negra (ou afro-brasileira) e das identidades negras” (Abreu; Mattos, 2008, p. 13).

Entendemos, a partir disto, que precisamos ultrapassar o foco etnocêntrico que permeia a abordagem do ensino de História do Brasil e do Ceará. Precisamos compreender como se delineiam as percepções históricas sobre a formação étnica para podermos romper com as reduções erigidas no âmbito da disciplina História e na própria produção historiográfica do negro no Ceará.

Como respostas às questões antes levantadas, “Para que essa lei no Ceará?”, “O Ceará não tem negros!”, “Ceará: Terra da Luz”, entre outras, faz-se necessário realizar uma breve incursão sobre os estudos historiográficos cearenses que buscam romper com determinadas visões gestadas com intuito de desqualificar, ignorar ou invisibilizar o negro cearense, discursos estes que ainda permanecem nas mentalidades de professores e professoras no Ceará e, conseqüentemente, no Vale do Jaguaribe.

[...] a História e a Cultura da “Gente de Cor Preta” nas salas de aula cearenses carecem de outros olhares e de uma melhor sistematização e efetivação por parte do Estado e dos agentes ligados a ele, não aqueles



que são medidos pela burocracia, que engessam as grades curriculares e os próprios conteúdos. Necessita-se de uma melhor articulação entre conhecimento e prática pedagógica, no sentido de propiciar as condições necessárias a todos aqueles que estão envolvidos no processo de assimilação dos aspectos históricos e culturais dos Afro-cearenses. Tentando ter como parâmetro a tomada de consciência das representações socioculturais que negataram e invisibilizaram a importância e as contribuições de negras e negros cearenses, em seus mais diversos aspectos (Lima, 2014, p. 114).

Desta feita, é urgente trazer para os materiais didáticos os elementos e imagens da cultura material e imaterial, tais como fotografias, músicas, textos jornalísticos e manifestações populares, não só problematizando o passado, mas, também, as realizações da população afrodescendente no presente, em que se problematize as mudanças e permanências das manifestações negras cearenses, abordando-se o Maracatu, o Congo, a Umbigada, as festas ou Folias de Reis e o Candomblé.

Tanto no Brasil, como no Ceará, as ideias e representações que compartilhamos, vinculadas pela mídia, pelos livros didáticos e pelas relações cotidianas, nos encobrem uma realidade que necessita ser discutida do ponto de vista histórico, político, cultural e pedagógico. Frank Ribard (2008), ao refletir sobre a presença do negro no Ceará, nos diz que estas ideias estão ligadas à historiografia tradicional do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, em que a escravidão aparece ligada, quase que exclusivamente, ao caráter econômico e, por isso mesmo, teria sido pouco utilizada na lida com o gado.

Percebemos, assim, que as representações do negro no Ceará são elaboradas por esta historiografia e estão ligadas a uma análise economicista, onde o Ceará aparece como vítima de sucessivas secas no século XIX, forçando um esvaziamento do sistema escravagista. Isso pode ser notado também ao estudarmos a historiografia cearense contemporânea, onde tentam desconstruir o imaginário social do Ceará sem a presença do negro, abordagens essas sempre ligadas à quantidade numérica ou à pequena importância destes indivíduos na economia regional.

Ser negro no Ceará passa pelo autoconhecimento, pelo saber que é negro, de se orgulhar em todos os recortes desde a cor da pele até a posição social. A melhor forma de se segregar um povo é desconstruir a valorização que ele tem. Foi isso que aconteceu. E é isso que estamos tentando mudar de várias formas.

É lento, mas gradualmente se está minando esta ideia errônea acerca da nossa população. A cada dia descobrimos mais informações sobre a população africana em nosso estado e suas contribuições para a economia, política, tecnologia e cultura (Lima, 2014, p. 115).

Apesar do esforço pela universalização do ensino no Brasil, constata-se que os tão sonhados ideais democráticos e o acesso igualitário para todos os alunos têm levantado questionamentos, uma vez que o contexto escolar é pluriétnico e os vários grupos que compõem as instituições de ensino muitas vezes não são levados em consideração, seja no planejamento, seja na execução das unidades didáticas, nas formações dos professores, tanto a inicial quanto a continuada, e nas políticas públicas. Assim, vinte e três anos após a promulgação da Lei 10.639/03, que institucionaliza o ensino da História e da Cultura da população negra no Brasil, ainda percebemos muitos entraves e burocracias para colocar a lei em prática, tanto no Brasil quanto no Ceará.

Estas questões não podem passar despercebidas, elas se formulam, sobretudo dentro de uma cultura histórica e política, em que se privilegiam uns em detrimentos de outros. Historicamente, isto pode ser percebido ao analisarmos os discursos e as práticas políticas articuladas e colocadas em ação, principalmente no movimento abolicionista, inclusive no Ceará, onde construíram-se imagens de negros e escravos vitimizados e objeto da luta dos abolicionistas, este último sendo um movimento muito mais interessado em seu posicionamento político do que na própria condição do escravo, como assevera José Hilário Ferreira Sobrinho (2009, p. 97):

Neste discurso, a negação do escravo como sujeito e o estigma que ele carrega estendem-se, de forma geral, ao negro, na medida em que estas duas categorias se confundem ou aparecem como sinônimas, apesar da realidade histórica revelando que a proporção de negros e pardos livres no Ceará sempre esteve bem superior aos escravos, particularmente após a seca de 1877, quando do tráfico interprovincial para o Sul cafeeiro.

Para Lima (2014), a abordagem da diversidade étnica e cultural ressoa-se de um maior diálogo com a historiografia Cearense atualizada que promova a inserção de conteúdos que revelem aspectos diversos da experiência e de protagonismos em contextos diferentes da população afrodescendente no Ceará, ampliando as referências temporais e espaciais e oferecendo outras reflexões acerca das suas experiências no presente e no passado. É isso que perseguiremos nos tópicos a seguir.

### **Situando o objeto no tempo e no espaço: de Tabuleiro dos Negros à Planalto da Bela Vista**

Nossa reflexão neste tópico busca contextualizar o espaço geográfico e imagético onde está inserida a Escola Ana Xavier Lopes, "palco" onde se realiza as reflexões históricas ora propostas. Em relação aos topônimos que denominaram esta comunidade de forte presença negra, podemos destacar os seguintes: o primeiro nome está ligado a uma celebração pela passagem do século XIX e século XX, onde fincou-se uma grande

cruz, isso fez com que essa área ficasse conhecida como Tabuleiro de Santa Cruz.

Na década de 1970 a comunidade passa a chamar-se Alto da Bela Vista, isso popularmente, sem regulação oficial. Já na década de 1990 a população deste espaço a denomina de Planalto da Bela Vista, somente em 2000 é que esta denominação é oficializada pela Câmara Municipal no Governo do Prefeito Raimundo Weber de Araújo. Destacamos, no entanto, que a denominação “Tabuleiro dos Negros” é o modo mais recorrente, desde o início da ocupação e de algum modo até hoje, como é referido Bairro Planalto da Bela Vista.

O atual bairro Planalto da Bela Vista que inicialmente foi chamado Tabuleiro da Santa Cruz ou Tabuleiro dos Negros começou a ser habitado no ano de 1924. Esta parte da cidade era quase inóspita e de difícil acesso devido ser distante da sede do município, nesta época e por seu solo ser composto de uma areia muito fina e solta, o que dificultava o tráfego de pessoas e animais. Por esses motivos e como meio de afastar as mulheres e os homens negros do centro da cidade, a igreja disponibilizou deste território para que eles pudessem habitar ali.

Na década de 1950, esta comunidade ainda era formada, em sua maioria, por afro-brasileiros que viviam “[...] segregados da população do centro urbano da cidade de Russas – CE” como nos lembra a pesquisadora Lucia Silva (2018, p. 60).

Afora as mulheres que realizavam trabalhos de domésticas, lavadeiras e engomadeiras de roupas das famílias mais abastadas do centro da cidade, para ajudar na sobrevivência da família, a circulação pela cidade era mais acentuada por ocasião das festas religiosas em homenagem Nossa Senhora do Rosário, padroeira da cidade, festejada em 07 de outubro, São Sebastião, cuja celebração dos festejos acontecem no dia 20 de janeiro; durante os ritos da Semana Santa, do Natal e das festas do Ano Novo.

Nessa perspectiva, percebe-se que o Tabuleiro dos Negros desde sua fundação até a década de 1950 permanecia um espaço à parte na configuração territorial russana, o que fabricou e alimentou representações, discursos e práticas segregacionistas que serviram como uma espécie de fronteira entre os sujeitos “dignos” de estarem na *urbis* russana e aqueles que eram indesejados. Isso só vai mudar, pelo menos no que diz respeito a convivência interétnica a partir do ano de 1960, pois é quando este espaço reservado às mulheres e homens pretos recebe multidões de pessoas que fugiam das áreas mais baixas e ribeirinhas da cidade devido ao rompimento da barragem do açude Orós.

Sendo assim, muitas famílias, em grande parte formada por pessoas brancas tiveram que, forçosamente, pelas vicissitudes deste cataclismo, romper a barreira imaginária e geográfica que separava o Tabuleiro dos Negros do resto da cidade e se refugiar ali,

pois em virtude da possibilidade das paredes do açude romperem

[...] as autoridades governamentais solicitavam que as populações das cidades ribeirinhas se evadissem das suas casas, pois, seguramente, as águas invadiriam, rapidamente, as cidades do médio e baixo Jaguaribe que viriam a ser inundadas pelas forças das águas (Silva, 2018, p. 63).

E foi isso que aconteceu. Com o rompimento das paredes do Orós, a maior parte da população da cidade, principalmente aquelas que habitavam as margens do Riacho Araibu, que corta o centro da cidade, não tiveram outra alternativa a não ser abrigar-se nos Tabuleiros como meio de se proteger da inundação da cidade. Houve uma verdadeira operação “de guerras”, pois a cidade de Russas é localizada no Vale do Jaguaribe – CE, mais precisamente no Baixo Jaguaribe, sendo uma das cidades mais afetadas com o rompimento deste açude. Foram utilizados helicópteros para socorrerem os habitantes e os levarem às partes mais altas, a maioria destes abrigou-se no Tabuleiro dos Negros em barracas de lonas cedidas pelo Exército Brasileiro, uma vez que, neste início da década de 1960 havia poucas casas e a maioria destas era de taipas cobertas de palhas.

Após as águas baixarem e a vida voltar à normalidade, muitas famílias não desceram o Planalto/Tabuleiro dos Negros, tanto por medo de outra enchente, quanto pelo clima mais ameno devido a altitude. A partir daí iniciou-se um processo de interlocução étnica entre negros e brancos, pelo menos dentro da própria comunidade, porque até hoje ainda persistem discursos e práticas preconceituosas, do ponto de vista racial em relação a este bairro.

Ao refletirmos sobre a perspectiva educacional na comunidade Tabuleiro dos Negros, é necessário retrocedermos a década de 1950 que, segundo a memória dos moradores, foram iniciadas as primeiras aulas para as crianças da comunidade, por iniciativa de uma professora leiga e não ainda de forma institucionalizada. É somente entre os anos de 1986 e 1987 que se dá o processo de construção da Escola Municipal do Planalto na então comunidade Alto da Bela Vista.

### **O Tabuleiro dos Negros têm História!: De estrangeiros no próprio território à escritores de suas próprias histórias.**

Nesta parte realizaremos algumas reflexões acerca da práxis educacional no “chão da escola” Ana Xavier Lopes que convencionaremos abreviar por “AXL”. No primeiro momento buscaremos problematizar alguns conceitos e representações sobre a história e a educação da “gente de cor preta” já refletidos em uma investigação concluída em mestrado (Lima, 2014). Em seguida, faremos uma análise das percepções dos

alunos da referida Escola em relação à história e à memória do Bairro Planalto da Bela Vista/Tabuleiro dos Negros, no intuito de reconhecer os limites e possibilidades da formação histórica/educacional desses discentes mediados pelos métodos da Didática da História e pelo conceito de Consciência Histórica.

Nossa investigação empírica inicia-se a partir do mês de fevereiro do ano de 2021, quando no retorno das aulas presenciais, pós-pandemia da COVID-19. Nesse sentido, ao iniciarmos o ano letivo na Escola AXL, todos ainda com muito receio por conta do alto número de mortes devido a pandemia e em número reduzido, só com a metade da turma em sala de aula devido as orientações para o distanciamento, demos início as reflexões acerca do componente curricular de História. As aulas estendiam-se de 7<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos, duas turmas de cada série, mas, para fins metodológicos, utilizaremos os materiais coletados apenas nas salas dos 9<sup>os</sup> anos A e B, com 12 estudantes de cada sala, o que perfaz um total de 24 estudantes de 13 a 17 anos dos quais 85% se identificam como pretos e pardos.

Após dialogarmos sobre os conceitos basilares, como História, Política, Cultura, Democracia, entre outros, passamos a discutir, a partir de questionamentos a respeito da concepção de sujeitos históricos. Nesta discussão, identificamos uma perspectiva ainda muito positivista e acrítica a respeito dessas concepções, além de uma forte presença, quase unânime, de elementos da cultura e história eurocêntricas. Nesse interim, os(as) estudantes foram alimentados por esta sondagem inicial, a partir de mobilizações narrativo-discursivas sobre os saberes e os sentidos históricos dos estudantes. Ao final deste momento que a estudante Rebeca saltou e disse: “E o Tabuleiro dos Negros tem história?”. Esse reconhecimento e identificação dos sujeitos da Escola AXL foi o ponto de partida para nós iniciarmos um projeto chamado de “O Tabuleiro dos Negros têm história!” e o que também inspirou o título desta pesquisa.

Para otimizar nossa mediação metodológica conversamos com a gestão da Escola para que as aulas ocorressem de forma geminadas, o que possibilitaria um melhor aproveitamento do tempo, já que o fluxograma do componente História é definido com apenas duas aulas de cinquenta minutos semanais. Desta feita, iniciamos o Projeto “O Tabuleiro dos Negros têm história!”, que durou cinco semanas, uma em fevereiro e quatro no mês de março de 2021 nos 9<sup>os</sup> anos A e B.

Para isso optou-se pela Aula-Oficina, pois esta metodologia privilegia os conhecimentos tácitos trazidos pelos alunos como matéria prima para o trabalho do professor, que não mais exerce o papel de detentor do conhecimento, mas aquele que propõe e organiza as atividades a partir de uma perspectiva norteadas pelo processo de reconhecimento e análise das ideias prévias e experiências dos estudantes.

A aula-oficina tendo como base o princípio investigativo – sob a matriz disciplinar de Rüsen – implica no professor como investigador social, que apreende e interpreta o mundo conceitual de seus alunos no sentido

de modificá-lo positivamente e esta progressão pode ser manifesta nas narrativas dos alunos, pois também integra a construção do conhecimento histórico escolar, a capacidade de apresentar, divulgar, comunicar os “resultados” do conhecimento histórico produzido (Ramos, 2018, p. 49).

Com isso, buscou-se desenvolver a consciência histórica através de conceitos de primeira e segunda ordem relacionados à ciência de referência buscando subsídios teórico-metodológicos na didática da História e na educação histórica, bem como alinhados a uma abordagem afrocentrada que se norteia pelo reconhecimento da História e a cultura afro-brasileira, afro-cearense, e afro-russana, numa perspectiva decolonial. Assim iniciamos o Projeto “O Tabuleiro dos Negros têm história!”, como poderemos visualizar a seguir.

Na primeira semana realizamos uma sondagem usando a metodologia da metacognição histórica gravada com o auxílio de aparelho celular, com os devidos termos de consentimento assinados pelos pais e responsáveis, também optamos por usarmos pseudônimos para nomear as/os estudantes envolvidos nesta pesquisa como forma de proteção dos sujeitos investigados. Nesse sentido, procuramos identificar quais temas e conceitos históricos os estudantes já tinham familiaridade, uma vez que esses aprendizes passaram dois anos, aproximadamente, tendo aula remota, em sua grande maioria, quase 75% recebendo roteiros via *WhatsApp*, pois os mesmos não dispunham de aparelhos celulares próprios e/ou não possuíam sinal de internet que os possibilitassem participar das aulas síncronas.

Quando perguntados sobre o conceito de História e sobre quem fazia História, os alunos demonstraram pouco conhecimento acerca da ciência de referência e da própria concepção dos sujeitos que cotidianamente são responsáveis pela construção da História. Por exemplo, ainda havia a crença de que quem fazia a História eram os grandes homens, políticos e grandes empresários, como fica plausível na fala do estudante Paulo do 9º B e da estudante Rebeca do 9º ano A:

Quem faz História são as pessoas que tem mais condição, né?! Tipo Presidente, Prefeito, dono da fábrica de calçado, DAKOTA, esses sim tem condição de fazer história e não nós que somos pobres, que mal termina o Ensino Médio e vamos procurar emprego pra poder ajudar em casa, né?! E, também, a nossa história é muito pobre, quem é que quer saber história de preto, favelado, e ainda mais morador do Planalto? (Estudante Paulo, 23/02/22).

História é pro povo que aparece nas capas de revistas, nos jornais nos livros, essas pessoas que são importantes. A gente fica sabendo, né?! Nós, aqui, somos simples, meu Pai é Pedreiro e minha Mãe trabalha de Doméstica, isso lá é história pra se contar! Sem falar onde a gente mora, o senhor sabe, o senhor é lá de baixo, do Centro. Lá a gente é visto de outra forma,

basta dizer que é do Planalto e a gente vê a diferença. (Estudante Rebeca, 23/02/22).

Tendo as narrativas orais acima como referência podemos inferir que de início foi-lhes negado uma aprendizagem histórica significativa e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma consciência histórica que conseguisse minimamente identificar sua história, a de seu grupo étnico e de sua comunidade como relevantes. Como afirma Bittencourt (2009, p. 66) "[...] o conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência".

Destarte, não interessaria a quantidade ou a simples correção de informações factuais sobre o passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e à lógica histórica, em que são analisados conceitos como: compreensão histórica, narrativa, evidência histórica, inferência, consciência histórica, causalidade, entre outros. Como sugere Peter Lee (2001), pioneiro nos estudos de Educação Histórica, a análise de ideias substantivas concentra-se nos conceitos históricos, conhecidos na escola como "conteúdos de ensino" e no interesse no conhecimento das ideias históricas (conceitos substantivos e de segunda ordem) construídas pelos indivíduos e em considerá-las como fonte para intervenções significativas no ensino de história.

Na segunda semana, apresentamos para os estudantes algumas manchetes, publicações do *Instagram* e *Facebook* que traziam algumas formas veladas de discriminação racial e subalternização de negras e negros afro-brasileiros. Dividimos os grupos de investigação histórica e pedimos para que cada equipe discutisse as causas e os efeitos contidos naquelas fontes analisadas. Em seguida, um aluno de cada grupo foi escolhido para socializar verbalmente as discussões do coletivo, como podemos ver abaixo:

Bom, a gente percebe que tem muito preconceito aqui, mas faz parte do cotidiano, nós vemos de vez em quando isso acontecer aqui na escola, dentro da própria sala de aula, **é talvez coisa que vem do tempo da escravidão. É chato, no Brasil, só nele não, até em Russas também é assim, o negro tem que saber o seu lugar** (Resposta da aluna Márcia, grupo 01, 09/03/22, grifo nosso).

Tem *haters* que ficam destilando ódio contra diversos grupos, como é o caso desses posts que a gente tá analisando. Chamam o negro de macaco, jogam banana em jogadores, dizem que negro é burro, que não tem cultura, e que nós deveríamos morrer. **Esse é um retrato da nossa sociedade** (Resposta da aluna Dayana, grupo 03, 09/03/22, grifo nosso).

No nosso grupo vários colegas disseram que já sofreram esse racismo, pela cor da pele, pelo cabelo e até pela religião que eles praticam. Muitos

tem até vergonha de falar que são do Candomblé com medo de passarem por situações parecidas como estas que nós analisamos. **Na nossa própria cidade a gente percebe uma divisão, uma parte é aonde está a maioria branca e outra é aqui onde vive (sic) a maioria preta, como se tivesse uma linha que separa uns dos outros, e quanto mais preto se é mais se sente a força do preconceito racial. Às vezes, eu que sou mais pretinha que minhas colegas e primas, quando vamos ao centro da cidade comprar alguma coisa e entramos nas lojas os olhares se voltam mais pra mim** (Resposta da aluna Laura, grupo 05, 09/03/22, grifo nosso).

Percebe-se, nos depoimentos dos estudantes um repertório de experiências que demonstram ter consciência das práticas de racismo e discriminação, no passado e no presente. Eles identificam uma diversidade de formas, tanto no espaço virtual quanto no real, porém não conseguimos detectar em suas falas contrapontos, formas de resistência a esse racismo geo-histórico-cultural normatizado. Isso fica bem evidente quando analisamos os trechos em destaque. Podemos inferir que isso se dá quando se é negligenciada uma educação histórica que consiga romper com as ideias, representações subalternizantes que inferiorizam “as gentes pretas” no passado e hodiernamente.

Faz-se urgente que o(a) professor(a) de História, ao invés de promover uma transposição didática acrítica em sala de aula, procura os indícios dos modos de pensar e das consciências históricas de seu alunado que o permitam caminhar junto com aqueles que são mobilizados nesse processo de aprendizagem histórica. Esta é a tarefa do professor/historiador que busca por entender os pensamentos históricos circundantes e o que motiva ou desmotiva seus alunos nesse estudo dentro e fora de sala de aula na compreensão do passado e na problematização do presente.

Na terceira e quarta semana foi a vez de problematizar as representações e os discursos construídos sobre os afro-brasileiros, historicamente, contidos nos livros didáticos de História. Iniciamos esse encontro indagando acerca das formas que as negras e os negros são representados nos livros didáticos, o que os estudantes se lembravam sobre isto. Estes deram um *feedback* inicial dizendo em sua maioria que “aparecem como escravos”, “trabalhando com a cana de açúcar”, “apanhando na praça pública”, entre outras respostas. Paralelamente questionamos – “Será que é só isso que a História e a Cultura dos africanos e dos afro-brasileiros tem a mostrar?”.

Em seguida, dividimos os grupos e oferecemos alguns microtextos que questionavam a sub-representação e a subalternização dos africanos e afro-brasileiros e outros que traziam uma perspectiva decolonial onde havia uma valorização de outras formas de saberes e fazeres não eurocentrados, adicionado a isto também foram disponibilizadas imagens positivas das populações negras no passado e no presente. Pediu-se para



que cada equipe elaborasse uma pequena narrativa das representações e discursos da "gente preta" na contramão do que já havia sido imposta durante séculos. O resultado podemos observar nos fragmentos abaixo:

Nós não sabíamos que existiam outras Histórias onde os negros são importantes. Achamos que é até uma forma de enfraquecer os grupos negros, dizendo que eles não tem importância, nem História. (...) em muitos casos nem gente são, como é o caso da escravidão onde as pessoas eram tipo um objeto vendido pelo seu dono. Esses outros materiais ajudou a gente a ver de forma diferente, com mais orgulho os nossos avós, aqueles que vieram da África para cá, não só como escravo, mas como pessoas que sabiam muitas coisas e que ajudaram com a construção desse país, mesmo não aparecendo nos livros de História e quando aparecem é só um quadradinho num canto de página, só pra dizer que tem (Resposta escrita da aluna Mikaelle, grupo 03, 16/03/22).

Agora sim, começamos a ver que não estudamos nossa história, nem no nível mundial, nem local, isso fez com que nós não desse (sic) valor aos feitos dos povos africanos, daqueles que foram escravizados aqui no Brasil e no Ceará. Até agora a escola só lembrava dos negros e negras no 20 de novembro e 25 de março, data da abolição dos escravos no Ceará. Como é que a gente ia valorizar aquilo que não conhecemos e que só chegou pra gente através de uma visão dos brancos, da Europa? A gente se acostumamos (sic) a olhar sempre os modelos e padrões da população branca como o que é mais certo, mais bonito, e que eles tem mais direitos, a História foi se construindo e colocando um muro, bem alto que separa os brancos e os negros, tanto no dia a dia como nos dizeres sobre estes povos nas aulas de Histórias, nas figuras e nos livros didáticos. Hoje já mudou alguma coisa, só que ainda é pouco para modificar todo esse tempo que sempre nos colocou para baixo (Resposta escrita do aluno Flávio, grupo 03, 22/03/22).

Pelo compilado e anunciado pelos grupos acima, é possível identificar as denúncias feitas pelos estudantes contra os diversos tipos de discriminação, silenciamentos e invisibilidades que contribuíram para o desenvolvimento de atitudes negativas, historicamente, dos próprios alunos a nível da História Global e Local.

Isso é resquício ainda de uma historiografia que se pauta em padrões hegemônicos com base na Europa e que não leva em consideração as contribuições histórico-culturais negras, negligenciando diversos aspectos da composição dos materiais didáticos quando omitem em suas narrativas e imagens ou documentos a riqueza e a contribuição desta etnia seja nas questões linguísticas, nas relações econômicas, nas manifestações populares e religiosas, nos modos de fazer, nas práticas de cura, etc. Kabengele Munanga (2000) traz um pouco destas situações no dia a dia:

[...] alguns professores por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como um momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz a nossa cultura e na nossa identidade nacional (Munanga, 2000, p. 7-8).

Também é preciso lembrar que o livro didático de História é, na maioria das vezes, o único suporte que os professores da Educação Básica Pública têm. Nele reside a sistematização de conteúdos históricos escolares que se orientam a partir de proposta curriculares e por uma produção historiográfica que na maioria das vezes não privilegia em suas análises o conhecimento produzido sobre os africanos, os afro-cearenses e os afro-russanos, muito menos buscam aproximação como a renovação da escrita histórica em suas obras didáticas do conhecimento sobre as pesquisas mais recentes de historiadoras e historiadores locais, quase sempre são compêndios ou apostilados confeccionados a partir do eixo Sul/Sudeste e “empurrado goela abaixo” pelo lóbi editorial nas Secretárias de Educação Municipais.

As obras escolares que educam nossos filhos e filhas, contribuíram de maneira silenciosa para criarem uma invisibilidade da população afro-brasileira, de suas imagens e suas contribuições socioculturais. Estes aparecem quase sempre em condições pejorativas (Lima, 2014, p. 96).

Pode-se perceber a “denúncia” da forma como são tratados os afro-brasileiros nas matérias didático/pedagógicas. Segundo ele, não precisa ser nenhum especialista para verificar que a história e a cultura da população negra brasileira ainda é tratada de forma desigual, principalmente, quando estes materiais apresentam maior perspectiva negativa e separam as temáticas afro-brasileiras como se fossem uma história à parte, sendo reduzida ao espaço dedicado a estas discussões.

Esse problema é fruto das propostas curriculares e dos projetos Político-Pedagógicos da própria formação dos profissionais de educação, muitas vezes deficitária e pautada por uma perspectiva que não valoriza as relações pluriétnicas. O currículo vai além da seleção de conhecimentos e informações retiradas do “estoque” da nossa cultura. Isso significa que além da aplicação dos conteúdos é importante considerar as pessoas, suas histórias de vidas, referenciais culturais, o contexto social no qual esse currículo está inserido e transmitido. O currículo é um artefato material que não tem valor por si mesmo. Ainda quando entendido como uma listagem de conteúdo é influenciado pelo tratamento dado pelos conteúdos e o seu valor aparece no contexto social e histórico.

Para além, algumas leis, fruto das lutas do Movimento Negro foram importantes,

como é o caso da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) que nos permite problematizar o formato de currículo que privilegia alguns conhecimentos em detrimento de outros, considerando, assim, a multiplicidade de referências identitárias e quebrando as lógicas hierarquizantes que por muito tempo naturalizaram as relações sociais/raciais de formas desiguais.

[...] no que se refere aos currículos escolares, chamou-se atenção para a falta de conteúdos ligados à cultura afro-brasileira que estejam apontando para a importância desta população na construção da identidade brasileira, não apenas no registro folclórico ou de datas comemorativas, mas precisamente buscando uma revolução das mentalidades para a compreensão do respeito às diferenças (Silva, 1995, p. 28).

A lei em si é importante, mas é “letra morta” se não se efetivar. Para isso é necessário formação, inicial e continuada, acesso a materiais que não só combatam os preconceitos étnicos, mas que consigam antes de tudo sensibilizar as(os) professoras(es) para uma outra lógica e práticas, além daquela (e só ela) pautada e imposta a partir da Modernidade e do colonialismo eurocentrado. Nesse movimento, concordamos com Mignolo (2005), quando defende a proposta da desobediência epistêmica que oportuniza a aquisição de conhecimentos para além dos saberes ocidentais e modernos, é uma forma de evitar apenas um ponto de vista, sendo o pensamento de fronteira uma estratégia para o contraponto, evitando, dessa forma, tanto o “fundamentalismo ocidental quanto o não-ocidental”.

Para a última semana de Aula-Oficina dialogamos e decidimos sair dos “muros da escola” e fazer uma intervenção na comunidade Planalto da Bela Vista/Tabuleiro dos Negros, objetivando colocar em prática os conhecimentos reelaborados e problematizados da História e a cultura afro-russana. Nesse sentido, foi pedido anteriormente que os estudantes de 03 dos 05 agrupamentos explorassem alguns materiais sobre o Bairro Planalto da bela Vista/Tabuleiro dos Negros, como fotografias de famílias e documentos dos avós e bisavós, manchetes de jornais locais (impressos e virtuais), poesias de poetisas da comunidade. Também foi orientado aos 02 grupos restantes realizarem entrevistas com pessoas idosas da comunidade, perguntando sobre fatos/acidentes que marcaram a vida dos habitantes; outra temática foi a que se relaciona com as memórias dos cordões carnavalescos que desciam este Tabuleiro em direção ao centro nos carnavais antes da década de 1970; também pediu-se que os discentes investigassem sobre os grupos de Bumba meu boi e das Congadas - já não se praticam mais – das Quadrilhas juninas e das Rodas de Samba que ainda resistem na comunidade.

Após a coleta dos materiais fomos organizá-los: os impressos foram digitalizados e identificados para posteriormente confeccionarmos cartazes destacando as

memórias e a História dos moradores do Tabuleiro dos Negros – isso resultou em uma minixposição fotográfica; com os trabalhos provenientes das coletas audiovisuais, articulamos uma amostra de curtas/documentários captados em celulares e editados pelos estudantes do projeto.

No dia 29 de março de 2022 nos reunimos no auditório, respeitando o distanciamento, e socializamos os produtos de cada equipe com alunos do Ensino Fundamental II. Foi um momento muito rico, onde pudemos identificar, na práxis, uma mudança em relação ao pertencimento, à valorização do legado da História e da cultura afro na perspectiva macro e micro.

Ao final do projeto realizamos uma autoavaliação escrita com os 24 discentes, uma semana após a socialização, procurando identificar como estavam as representações e os discursos sobre si e acerca da História dos afro-russanos, bem como perceber como se dera o desenvolvimento dos graus da consciência histórica destes alunos. O instrumental aplicado era compostos por duas questões norteadoras: a primeira, questionava aos estudantes envolvidos no Projeto Aula-Oficina - “O Tabuleiro dos Negros têm história!”, sobre a relevância deste no que diz respeito aos conhecimentos históricos aprendidos; no que diz respeito ao segundo ponto, este pedia para escreverem um pouco sobre a importância da História do Tabuleiro dos Negros/Planalto da Bela Vista. A seguir transcreveremos uma amostra de partes destas narrativas escritas pelos aprendentes da Escola Ana Xavier Lopes:

Com este projeto a gente teve condições de ver outros tipos de História que foi negada durante tanto tempo pra gente. Antes a gente tinha era vergonha de dizer onde morava, de se dizer negro, preto. **Era vergonha mesmo da nossa história, que só era chibata e escravidão, quem quer ser assim, visto desse modo? Agora, não... a gente teve esse contato com uma História que dá é gosto, é preciso saber do passado da gente pra não ficar sujeito a uma mentira que foi por tanto tempo contada e recontada pra nós.** O que seria dessa cidade se não fossem os trabalhadores e trabalhadoras negras que todos os dias descem este tabuleiro para ir fazer essa cidade funcionar? (Transcrição da autoavaliação do aluno Marcos, 9º ANO B 03/04/2022, grifo nosso).

Nas oficinas nós fomos mudando nossa mentalidade em relação aos negros, sobre nós mesmos. Muita gente no começo dizia que era besteira, que o professor tava era perdendo tempo. Também ele queria que a gente botasse a cabeça pra pensar, kkkkk (sic). Isso é difícil porque nas aulas de História a gente já tava acostumado a ouvir o sermão das professora (sic), lê várias páginas do livro e fazer as atividades. Isso tudo, o projeto, trouxe coisas novas, uma forma diferente e que **coloca as pretas e os pretos como gente, que se a gente tá aqui num bairro pobre e que era distante do centro, como um curral, não foi de uma hora pra outra, foi muito tempo,**

**muita lavagem cerebral pra apagar a nossa memória e botar a dos brancos como a principal** (Transcrição da autoavaliação do aluno Roberto, 9º ANO B 03/04/2022, grifo nosso).

Até participar desse projeto, eu tinha raiva dessa matéria. Primeiro por conta que **os professores não explicava direito as coisas, o livro dava mais aula que os professores. Pras provas era só decorar o que era destacado, e pronto, passava na hora! Ô coisa chata, ler, ler e nada de entender(...) uma História de gente morta, sem sentido, eu mesmo dizia: - quem vive de passado é museu!!!** Mas hoje eu não penso mais assim, o projeto me ajudou a enxergar que é preciso conhecer e dar valor a nossa história. Precisamos fazer outras histórias sobre a etnia negra, tipo um recontar pra entender o nosso passado, se conscientizar das lutas hoje e tentar, uns ajudando aos outros construir um futuro melhor, com menos racismo, com mais respeito, oportunidade de estudo e trabalho (sic) (...) **aprendi que o hoje chamado de Planalto da Bela Vista, por tanto tempo apelidado pelo povo do centro como Tabuleiro dos Negros, tem História e a gente tá descobrindo ela e tendo muito orgulho dela** (Transcrição da autoavaliação da aluna DÉBORA, 9º ANO A 03/04/2022, grifo nosso).

As narrativas de sentido escritas pelos discentes, sujeitos históricos refletindo sobre suas experiências, evidenciam as contradições que conseguiram legitimar por tanto tempo uma História única, mnemônica, eurocentrada e verborrágica, que excluía pedagogicamente as gentes pretas, através de suas sub-representações desumanas, com arquétipos animais, ora coisificado, ora destituídos de humanidade, de história e de cultura, e o que é pior é são representações e práticas traduzidas, engessadas e impostas pelo Estado, através de Currículos e Propostas Curriculares que norteiam os materiais didáticos e as aulas de História. Como é denunciado por Lima (2014, p. 95):

Desse modo, a História da “gente de cor preta” no Vale do Jaguaribe no livro didático ainda é permeada por algumas ausências. As obras didáticas analisadas neste trabalho, à luz dos PCN’s e das DCN’s, atestam o descumprimento da lei 10.639 no Ceará no tocante à produção de materiais didáticos e à circulação destes na educação básica cearense. Quando observamos a produção de manuais de História, não é possível encontrar um diálogo com as novas abordagens historiográficas sobre as relações étnicas no Ceará, no passado e na atualidade.

Isso sem falar na própria BNCC, que como problematizamos mais acima, determina os conteúdos essenciais para as crianças da atualidade e designa o perfil dos sujeitos necessários ao sistema – notadamente o econômico, delimitando também a inutilidade de conteúdos formativos para questões mais amplas como a diversidade cultural,

povos marginalizados, a exemplo dos povos africanos e dos povos indígenas.

Ainda analisando as autoavaliações, percebe-se, pelos trechos destacados muitos elementos que são flagrantes da ‘colonialidade do ser’ apontados por Mignolo, e que tem um papel preponderante nas formas de se ver, se depreciar em relação ao universo branco/eurocêntrico e se desqualificar. Isso fica muito transparente na redação de Marcos quando diz: “Era vergonha mesmo da nossa história, que só era chibata e escravidão, quem quer ser assim, visto desse modo?”. Porém, este consegue, em seguida, demonstrar que presentemente conseguiu enxergar “a mentira”, e despertar para a riqueza do passado e presente de seus ancestrais e dos habitantes de seu Bairro: “Agora, não... a gente teve esse contato com uma História que dá é gosto, é preciso saber do passado da gente pra não ficar sujeito a uma mentira que foi por tanto tempo contada e recontada pra nós”.

Os efeitos da metacognição histórica podem ser vistos na escrita refletida da aluna Roberta, 9º ano B, que há uma tomada de consciência de que os primeiros moradores do Tabuleiro dos Negros foram colocados ali de forma intencional e não de forma fortuita, mas o que mais nos chama atenção é quando ela diz: “foi muito tempo, muita lavagem cerebral pra apagar a nossa memória e botar a dos brancos como a principal”. A estudante compreende que a sua cultura, sua história, sua memória foram subalternizadas, a partir de discursos e representações negativas.

Isso também fica evidente nas reflexões da discente Débora do 9º ano A: “aprendi que o hoje chamado de Planalto da Bela Vista, por tanto tempo apelidado pelo povo do centro como Tabuleiro dos Negros, tem História e a gente tá descobrindo ela e tendo muito orgulho dela”. Através do levantamento das dúvidas, das ideias prévias, das vivências, pesquisas – nos materiais e na comunidade – elas e eles estão se tornando protagonistas das suas Histórias, e não meros repetidores de uma narrativa que os excluía do ponto de vista étnico, e nem minimamente davam condições de ‘decorar’ de forma tecnicista o que a BNCC impunha, pois no início tinham dificuldade em definir semanticamente o significado dos principais conceitos e objetos de estudo da disciplina/componente História.

Para o enfrentamento desta problemática faz-se urgente quebrar os silêncios e colocar no cotidiano escolar a História e a Cultura dos afrodescendentes/afro-cearenses/afro-russanos. Não que seja fácil, pelo contrário, tem sido um desafio para os profissionais em educação, pois para isto acontecer é preciso ultrapassar a ausência de discussões e reconhecer que a cultura e a história desta etnia é sub-representada ou mal conhecida, o que ocasionou o desenvolvimento de reflexões superficiais e negativas da “gente de cor preta” e da História ignorada, logo desvalorizada pelos estudantes, do Tabuleiro dos Negros, hoje Planalto da Bela Vista.

### Considerações Finais

A partir do que foi problematizado até aqui, percebemos que há uma necessidade em discutirmos melhor as relações de negros e negras, “a gente de cor preta”, no Ceará. Sua História e Cultura precisam chegar às salas de aula da Educação Básica, porém, não mais permeadas por um discurso de invisibilidade, de representações caricaturadas, o que acabou como vimos nas falas supramencionadas, contribuindo para gerar preconceitos, auto preconceitos, piadas, além da própria falta de pertencimento identitário, mostrado pelas falas e escritas de alguns dos sujeitos da pesquisa.

Pudemos refletir também sobre as contradições do discurso sobre a presença do negro muito marginal no Ceará que foi construída e veiculada nas mentalidades do cearense, do ponto de vista historiográfico, por uma análise economicista, que reforçou o discurso do esvaziamento do sistema escravagista cearense, devido às sucessivas secas que assolaram o Ceará durante o século XIX. Na contramão destes pensamentos reducionistas, nos guiamos por outras abordagens sobre as questões étnicas contemporâneas cearenses que problematizam outros elementos sociais e culturais como: o cotidiano, as festas, o folclore, as estratégias de resistência à escravidão.

Atrelado a isso, identificamos diversas lacunas e silêncios que necessitam entrar na pauta de nossas reflexões e, diante de uma cultura histórica e política desenvolvida com particularidades em nosso Estado, em relação aos afro-cearenses, a Lei 10639/2003, não a obrigatoriedade burocrática, mas, as temáticas sugeridas, o despertar para o não conhecido ou mal conhecido, o chamado ao Estado para o papel da educação das relações étnico-raciais pode se tornar gradativamente um mecanismo de mudança nas mentalidades e visibilidades e se torna legítima a sua implementação, uma vez detectadas as imprecisões, tanto nos conteúdos históricos como culturais, sentidos por negros e não negros cearenses.

O Projeto “O Tabuleiro dos Negros têm história!”, apontou, em última instância, para uma problematização dos conteúdos históricos que rompam com a colonialidade do poder, do saber e do ser (Walsh, 2013). Desse modo, propõe uma aula em que se busque infringir os paradigmas de uma aula de História eurocentrada e dicotômica. Por isso propomos uma mediação da aprendizagem/ensino de História, na perspectiva decolonial, que possibilite o acesso e a compreensão de outras epistemes, que não só a moderna, academicista e positivista, centrada na Europa. E que se consiga fugir das imposições curriculares no ensino de História que não levem em consideração as demandas do “chão das salas de aula” que retém uma multiplicidade de saberes e fazeres que vão além do cognitivismo exacerbado ou que escamoteiem o legado africano, afro-brasileiro, afro-cearense e afro-russano, como é o nosso caso em específico.

É mister que rompamos com os discursos de subalternização e invisibilização “das gentes pretas”, assim como das práticas hegemônicas seculares que ainda permeiam as aulas de História e que geram, de forma orquestrada e sistematizada, no currículo, a exemplo da BNCC, na formação e nos materiais didáticos, legitimando outrossim as segregações espaciais, como no caso da territorialização desqualificante do Tabuleiro dos Negros em Russas-CE, tornando imperceptíveis a História e a cultura das/dos jovens afro-russanos, como ficou evidente nas falas e escritas reflexivas no projeto aqui socializado.

### Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das diretrizes curriculares para a educação das relações étnicoraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21862008000100001>.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: BARCA, Isabel (org.). *Para uma educação de qualidade*: atas da quarta jornada de educação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. *História Revista*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5216/hr.v17i1.21683>.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O ensino de história*: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortês, 2009.

BRASIL. *Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias). Acesso em: 26 jan. 2024.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da; BARBOSA, Carlos Henrique Moura. Historiografia ensino de história e Educação étnica: Abordagens problemáticas e perspectivas. Acessado em: [http://www.ce.anpuh.org/download/anais\\_2008\\_pdf/Maria%20Telvira%20da%20Concei%27%20E3o.pdf](http://www.ce.anpuh.org/download/anais_2008_pdf/Maria%20Telvira%20da%20Concei%27%20E3o.pdf). IPEA. Política social: acompanhamento e análise. Nº13, IPEA, 2007. Acesso em 15/Nov. 2023. p. 131-158

FERREIRA SOBRINHO, José Hilário. Cultura popular e as culturas afrodescendentes. In:



HOLANDA, Cristina Rodrigues (org.). *Negros no Ceará: história, memória e etnicidade*. Fortaleza: Museu do Ceará, 2009. p. 67-89.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, Isabel (org.). *Perspectivas em educação histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.

LIMA, Carlos Rochester Ferreira de. *"O lugar da gente de cor preta" no sistema educacional e no ensino de história no Vale Do Jaguaribe-Ceara: projetos e representações sociais em disputa (2005-2013)*. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84813>. Acesso em: 26 jan. 2024.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 33-49.

MUNANGA, Kabengele. O racismo no mundo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Iolanda de; PESSANHA, Márcia Maria de Jesus (org.). *Relações raciais: discussões contemporâneas*. Niterói: Intertexto, 2000. p. 37-54

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Considerações sobre a construção da história escrita, ensinada e divulgada através da matriz disciplinar de Jörn Rüsen. *Diálogos*, Maringá, v. 22, n. 3, p. 32-54, 2018.

RIBARD, Franck. África, mãe negra do Brasil ou apontamentos para uma nova consciência multicultural. In: RIOS, Kênia Sousa; FURTADO FILHO, João Ernani (org.). *Em tempo: história, memória, educação*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008. p. 179-192.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

SILVA, Cidinha da (org.). *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus, 1995.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de história no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Crítica Histórica*, Maceió, v. 8, n. 15, p. 7-30, ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.28998/rchvl8n15.2017.0001>.

SILVA, Lúcia Maria da. *O ensino da história e da cultura afro-brasileira na visão de*

*alunos, professora e coordenação pedagógica da EEIEF Ana Xavier Lopes (Russas-CE). Fortaleza: INESP, 2018.*

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entrejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re) vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 585-590.

#### Notas

<sup>1</sup>Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Adjunto do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) Campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Permanente do Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino (MAIE – UECE).

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) Campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora Permanente do Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino (MAIE – UECE).

<sup>3</sup>Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Adjunto do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) Campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Permanente do Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino (MAIE – UECE).



OS JOVENS NÃO SE RECONHECEM NA  
HISTÓRIA DO BRASIL, MAS UNS SE  
RECONHECEM MAIS DO QUE OUTROS: NOTAS  
PARA UMA PEDAGOGINGA NO ENSINO DA  
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

**YOUNG PEOPLE DO NOT RECOGNIZE  
THEMSELVES IN THE HISTORY OF BRAZIL, BUT  
SOME RECOGNIZE THEMSELVES MORE THAN  
OTHERS: NOTES FOR A *PEDAGOGINGA* IN THE  
TEACHING OF AFRO-BRAZILIAN HISTORY AND  
CULTURE**

LOS JÓVENES NO SE RECONOCEN EN LA  
HISTORIA DE BRASIL, PERO ALGUNOS SE  
RECONOCEN MÁS QUE OTROS: NOTAS PARA  
UNA *PEDAGOGINGA* EN LA ENSEÑANZA DE LA  
HISTORIA Y CULTURA AFROBRASILEÑA

Giuvane de Souza Klüppel<sup>1</sup>

Resumo: Se os jovens não se identificam, não se sentem pertencentes e não se entendem agentes da história, o que resta? Faz sentido, então, a história? Que efeito exerce a narrativa mestra da história? A relação que diferentes grupos de jovens estabelecem com ela, varia? Existem relações entre a maneira como os jovens se relacionam com a história e o regime de historicidade? Nesse artigo, nos debruçamos sobre essas e ainda outras questões, buscando compreender como jovens se relacionam com a História, tarefa que, entendemos, passa pelas questões acima. Compartilhamos resultados de uma pesquisa que investigou 277 narrativas escritas no ano de 2019 por jovens de idade entre 12 e 24 anos de diversas etapas de escolarização formal da cidade de Ponta Grossa, no Paraná, a partir da questão “conte a história do seu país”. Uma metodologia voltada à análise em rede foi utilizada para análise dos elementos (personagens, enredos e acontecimentos) que compõem as narrativas, bem como para investigar três categorias mobilizadas na análise, as de identificação, pertencimento e


agência. Constatamos ausências da história para com os jovens em três sentidos; no geral, os jovens: 1. não se identificam com a História; 2. não se sentem pertencentes à História; 3. não se entendem como agentes da História. Ainda que gerais, essas constatações são mais acentuadas quando são jovens negros e negras quem escrevem a História. Com base nesses resultados, discutimos sobre a necessidade de estudo de outras histórias, que envolvem outros personagens, eventos, agentes, regimes de historicidade e finalidades. Argumentamos, dentre outras possibilidades, em favor de uma “pedagogia”, em diálogo com debates recentes do campo do Ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de história; didática da história; história do Brasil; história e cultura afro-brasileira; pedagogia.

Abstract: If young people do not identify themselves, don't feel belonging and don't see themselves as agents of history, what remains? Does the history make sense, then? What effect does the master narrative of history have? Does the relationship that different groups of youth establish with it vary? Are there connections between how the youth relate to history and the regime of historicity? In this article, we delve these and other questions, seeking to understand how youth relate to History, a task that we understand involves the above-mentioned issues. We share the results of a research study that investigated 277 narratives written in the year 2019 by young people aged between 12 and 24 years old from different formal education stages in the city of Ponta Grossa, Paraná, with the question “tell the story of your country”. A network-oriented methodology was used for the analysis of the elements (characters, plots and events) that make up the narratives, as well as to investigate three categories mobilized in the analysis: identification, belonging and agency. We found absences in history concerning young people in three senses; overall, young people: 1. do not identify with history; 2. do not feel belonging to History; 3. do not see themselves as agents of History. Although general, these findings are more pronounced when it is young black individuals who write history. Based on these results, we discuss the need to study other histories that involve different characters, events, agents, regimes of historicity and purposes. We argue, among other possibilities, in favor of a “pedagogia”, in dialogue with recent debates in the field of history teaching in Brazil.

Keywords: History teaching; didactics of history; history of Brazil; afro-brazilian history and culture; pedagogia.

Resumen: Si los jóvenes no se identifican, no se sienten pertenecientes y no se perciben como agentes de la historia, ¿Qué queda? ¿Tienes sentido la historia entonces? ¿Qué efecto ejerce la narrativa maestra de la historia? ¿Varía la relación



que diferentes grupos de jóvenes establecen con ella? ¿Existen conexiones entre la forma en que los jóvenes se relacionan con la historia y el régimen de la historicidad? En este artículo, nos adentramos en estas y otras preguntas, buscando entender cómo los jóvenes se relacionan con la historia, una tarea que entendemos involucra los problemas mencionados anteriormente. Compartimos los resultados de una investigación que examinó 277 narrativas escritas en el año 2019 por jóvenes de entre 12 y 24 años de diversas etapas de educación formal en la ciudad de Ponta Grossa, Paraná, con la pregunta “conta la historia de tu país”. Se utilizó una metodología orientada al análisis en red para analizar los elementos (personajes, tramas y eventos) que componen las narrativas, así como para investigar tres categorías movilizadas en el análisis: identificación, pertenencia, agencia. Encontramos ausencias de la historia en relación con los jóvenes en tres sentidos; en general, los jóvenes: 1. no se identifican con la historia; 2. no se sienten pertenecientes a la historia; 3. no se ven a sí mismos como agentes de la historia. Aunque son generales, estos hallazgos son más pronunciados cuando son jóvenes negros quienes escriben la historia. Con base en estos resultados, discutimos la necesidad de estudiar otras historias que involucren diferentes personajes, eventos, agentes, regímenes de historicidad y propósitos. Argumentamos, entre otras posibilidades, a favor de una “Pedagoginga”, en diálogo con los debates recientes en el campo de enseñanza de la historia en Brasil.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, didáctica de la historia; historia de Brasil; historia y cultura afrobrasileña; pedagoginga.

## Introdução

Neste texto discutimos sobre o estudo da história e cultura afro-brasileira nas aulas de história<sup>2</sup>. Apesar da importância de reiterar esta questão, sabemos que não faltam produções cujas discussões se desdobram nesse sentido. O que nos propomos é partir de dados, derivados de resultados de pesquisa anteriores, em que foram analisadas as narrativas sobre a história do Brasil organizadas por jovens diversos em diferentes espaços de escolarização formal. Estes dados, que serão explorados ao longo do artigo apontam para o seguinte: no geral, os jovens (seja branco, negro, do sexo feminino ou masculino) não se identificam com a história do Brasil, mas uns se identificam mais do que outros. O trabalho de análise que chegou a esse resultado foi realizado ao longo da minha dissertação de mestrado (Klüppel, 2021).

Essa relação entre os jovens e a história se expande para além da identificação: o mesmo foi percebido quanto à relação de pertencimento e de agenciamento para com a história. Ou seja, os jovens não se sentem pertencentes, e não se posicionam enquanto agentes na história que contam, segundo os dados que analisamos. Apesar dessa relação ser menos ou mais generalizada para todos os grupos, existe uma condição bastante clara: as relações de identificação, pertencimento e agência são expressivamente menores entre jovens negros quando estes escrevem sobre o passado. O desafio é refletir sobre esses resultados (por que há um distanciamento generalizado para com a história? Por que esse distanciamento é maior entre jovens negros?) em uma discussão que envolva o ensino da história e cultura afro-brasileira, em diálogo com a historiografia, o que tentamos realizar ao longo do artigo.

Entendemos que discutir a temática é, por si só, um avanço<sup>3</sup>. Pretendemos colaborar com as discussões no sentido de estabelecer reflexões pertinentes ao ensino de história. A partir dos resultados mencionados, entendemos que existem aspectos relacionados à construção das narrativas que podem contribuir para as discussões em ensino e aprendizagem da história e cultura afro-brasileira. Ao levar em conta algumas características intrínsecas à temática, como o fato de ser permeada por outras tradições de raciocínio, essas reflexões têm o potencial de estimular o debate e propor caminhos para evitar silenciamentos, epistemicídios<sup>4</sup> e processos de dessubjetivação. O desafio é fazer da história, “pedagoginga”: é nesse sentido que procuramos argumentar ao longo deste artigo.

Na primeira seção, estabelecemos um diálogo com algumas produções que discutem sobre a importância do estudo da história e cultura afro-brasileira, argumentando em favor do que está sendo chamado de uma “pedagoginga” no Ensino de História. Na segunda seção, apresentamos os dados da pesquisa que esse texto toma como base, ao passo que apontamos quais são seus significados e suas contribuições para pensar o ensino da história e cultura afro-brasileira. Por fim, traçamos nossas considerações finais, procurando estabelecer um diálogo com autores que contribuam para fazer da

história pedagógica.

### Da importância do ensino da história e cultura afro-brasileira

“Eu não quero mais estudar na sua escola  
Que não conta a minha história, na verdade me mata por dentro

Me alimento da sabedoria de entidades de terreiro  
Sou guerreiro da falange de Ogum, zum zum zum  
Capoeira mata um, mata mil  
Pedagogia na troca de informação

Papo de visão, nossa construção  
Passa por saber quem somos e também quem eles são”  
(Pedagogia, Thiago Elniño)

Os versos acima foram retirados da música *Pedagogia*, dos cantores Thiago Elniño, Sant e Kmkz. Tão interessante quanto as estrofes que abrem essa seção, são as que dão sequência, no segundo verso de Thiago Elniño, quase que como um relato de memória relacionado à prática escolar:

Mano, vou te falar ein, ô lugar que eu odiava  
Eu não entendia porra nenhuma do que a professora me falava  
Ela explicava, explicava, querendo que eu  
Criasse um interesse num mundo que não tinha nada a ver com o meu

Não sei se a escola aliena mais do que informa  
Te revolta ou te conforma com as merdas que o mundo tá  
Nem todo livro, irmão, foi feito pra livrar  
Depende da história contada e também de quem vai contar

Pra mim contaram que o preto não tem vez  
E o que que o Hip-Hop fez? Veio e me disse o contrário  
A escola sempre reforçou que eu era feio  
O Hip-Hop veio e disse: “Tu é bonito pra caralho”

O Hip-Hop me falou de autonomia  
Autonomia que a escola nunca me deu  
A escola me ensinou a escolher caminhos  
Dentro do quadradinho que ela mesmo me prendeu

Esses versos manifestam questões que estão inseridas em debates públicos recentes sobre a história, com especial destaque para obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos e seu papel no combate ao racismo e valorização da história e da cultura afro-brasileiras (Abreu; Mattos, 2008). O termo “pedagogia”, título da música destacada anteriormente, não é um termo vazio na historiografia recente sobre o Ensino de História. Allan da Rosa (2013, p. 125) é quem mais desenvolveu o conceito, caminhando em um sentido parecido ao da música, quando, ao escrever sobre a Pedagogia diz ser necessário “ir além do escolacentrismo”<sup>5</sup>. Com isso ele quer dizer que,

Para além de “conteúdo” e de presença temática, tão importantes na correnteza dos rios escolares que fluem (ou se travam e transbordam) do ensino fundamental ao universitário, o que ressaltamos na Pedagogia é a forma, a didática, a maneira de gerar e de transmitir saber que permita à abstração se enamorar da sensibilidade e do sensorial, do corpo, do que somos, que é água, ponte e barco para qualquer concepção e desfrute de conhecimento.

A música ressalta um elemento importante que é a ausência. Ausência que se revela tanto em relação ao conteúdo e à presença temática da história, mas, além disso, naquilo que deveria acompanhá-lo: identificação, interesse, pertencimento, representação, diversidade, agência, afetos, sensibilidades. Concordamos com as perspectivas destacadas acima na medida que entendemos que o conteúdo é apenas o primeiro elemento necessário para o estudo da temática afro-brasileira (a despeito de ser o que é mais pautado no debate público<sup>6</sup>). Um primeiro elemento essencial, que supre ausências históricas no que diz respeito ao espaço escolar, que tem o potencial de combater o racismo e positivar a cultura afro-brasileira, mas que não pode se acabar em si mesmo. Ou seja, não pode ter como finalidade apenas a promoção de uma transformação da narrativa, sob o risco de não estimular os sentidos destacados anteriormente. Entendemos, portanto, que é necessário promover mudanças no discurso, ou seja, na forma, na didática, na maneira de transmitir.

Há, entretanto, uma diferença, que é o apelo da história e da cultura afro-brasileira na identificação de uma parte expressiva da população brasileira se levarmos em conta a formação sócio-histórica do país e a importância dos povos pretos nesse processo. Em dados frios, basta lembrar que a maior parte das pessoas no presente se identificam como negras, segundo os últimos censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>7</sup>, sem contar o enraizamento de práticas e modos de ser e saber oriundos de processos de hibridização e sincretismo, que, no caso da cultura afro-brasileira, instaurando-se “nas fronteiras e rachaduras do sistema”, produz novas formas de manifestação cultural articuladas, que, devido à geografia das relações sociais no nosso país, pode ter capilaridade em toda a sociedade (Rosa, 2013, p. 35)<sup>8</sup>.



### **A história do negro e o negro na história (no Brasil)**

Antes da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras, o negro teve um lugar no currículo, como mostra Alexandra Silva (2020): um lugar adjacente, subalterno, sob a ótica da amorosidade e da obediência no bojo do mito das três raças; é nessa perspectiva que essa discussão se torna importante. Entendemos que discutir a narrativa histórica quer dizer questionar o discurso histórico, historicamente alicerçado em bases eurocêntricas, e, portanto, em uma narrativa racista<sup>9</sup>. Possibilitar a representação, o pertencimento, o conhecimento de outras formas de ser e se relacionar é possibilitar ferramentas para que os jovens desconstruam a narrativa racista e reconstruam suas identidades de maneira positiva, alicerçada em uma postura antirracista.

Ainda segundo Silva (2020, p. 32-33),

A história ensinada sobre a África e os africanos tem tirado desses sujeitos a potência de suas vozes, remetidos, muitas vezes, apenas à condição de seres escravizados, e que ao longo dessa escravidão, receberam benesses como a “filantropia” e caridade dos brancos, seja nos anos em que a escravidão perdurou, seja na própria abolição, que, para muitos, é tida com o um ato caridoso da generosa “princesa Isabel” tirando das análises toda e qualquer forma de luta dos afrodescendentes enquanto atores e agentes de sua libertação. Contar uma história sem sujeitos ativos e sem lutas, resistências e conflitos, além de cristalizar uma memória oficial, no singular, ajuda a preservar no presente as injustiças e desigualdades, tônica muito forte com nossa história.

Essas concepções errôneas e preconceituosas, além de incorrerem em epistemicídios, tencionam as identidades, relações e práticas sociais. Partindo desses pressupostos, Amauri Santos (2020) destaca aquilo que Alexandra Silva (2020) também relata como resultado da observação de seu cotidiano enquanto professora: o fato de os alunos construírem representações problemáticas a respeito da África e da história e cultura afro-brasileira (representações que se baseiam em desconhecimento e preconceitos)<sup>10</sup>. No seu trabalho, onde analisou representações de 230 alunos do Ensino Básico a partir de respostas a um questionário e desenhos, entre as representações mais comuns há a persistência no que o autor chama de “memória colonial”, que imprime ao negro o lugar de escravizado, associando a ele apenas temas negativos, como exploração, pobreza e miséria, ou então expressões estereotipadas que se tornaram símbolos nacionais e foram incorporadas ao discurso oficial como o samba, o carnaval e o futebol.

O autor aponta que um aspecto necessário para romper com esse tipo de representação é a ênfase na heterogeneidade da cultura afro-brasileira. Um encaminhamento semelhante, que dá ênfase à diversidade cultural, está presente

desde antes da promulgação da lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. Aliás, se o negro tem um lugar no currículo ainda antes da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, Martha Abreu e Hebe Mattos (2008) mostram que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), introduzem a “pluralidade cultural” como um tema transversal a ser adotado em sala de aula, onde a educação para as relações étnico-raciais se torna importante.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por sua vez, se posicionam politicamente a partir de uma postura de combate, apontando algumas estratégias para a valorização da história e cultura afro-brasileira, como o estudo de iniciativas e organizações negras, de práticas culturais tradicionais, da experiência dos africanos no Brasil, e o trabalho com biografias de personalidades negras com impacto na história do Brasil, em forma de projeto (Abreu; Mattos, 2008, p. 15-17). Como apontam as autoras, a resolução sobre a maneira como esses temas devem entrar em sala de aula, será feito pela escolha de cada professor. Daí a importância de reiterar a necessidade estabelecer diálogo entre estes e outros temas e a experiência do aluno.

Entendemos que há, portanto, a necessidade de construir novas representações, que rompam com a imagem subalterna – que certamente tem efeitos sobre a construção de identidades –, o que implica um contato qualificado com a história e cultura afro-brasileira, mas também a afirmação da subjetividade dos sujeitos que as compõem. Nesse sentido, conforme estamos argumentando, não basta a inclusão de personagens antes excluídos da história, mas também uma reformulação da maneira de se estudar história, pautando-se não apenas em bases conteudistas, mas nos efeitos que, por exemplo, a significação de uma história que envolve a história e a cultura afro-brasileira tem para jovens negros e negras. Nesse sentido, fazer da história pedagógica passa pela experiência e conhecimentos cotidianos dos jovens negros.

### **Das maneiras de se relacionar com a história: identificação, pertencimento e agência**

Hans Ulrich Gumbrecht (2011), em uma fala que fez no III Seminário Nacional de História da Historiografia, em Minas Gerais, afirma aquilo que os historioeducadores<sup>11</sup> já tem consciência há algum tempo: a história não tem mais como objetivo central a função que tinha para os europeus há alguns séculos, a de mestra da vida, repositório de exemplos a serem seguidos e de modelos a serem tomados para orientação prática no presente, mesmo que ainda possa servir a esse propósito<sup>12</sup>. Entretanto, essas não foram – como também hoje não são – a única maneira de se relacionar com o passado no presente. Existem outras relações possíveis, relacionadas a outros usos do passado, que também podem ser mobilizadas para orientação no presente – e que por vezes são estabelecidas na relação com o passado. Nessa seção vamos nos ater ao estudo de

três delas: as relações de identificação, pertencimento e agência.

As três são mobilizadas por diferentes projetos de poder e assumem um papel central na atual configuração da cultura política no Brasil e no mundo, sendo apontadas como temas emergentes da contemporaneidade, algumas vezes entendidas como substanciais para explicar crises e problemas do presente. Identificação, pertencimento e agência tencionam as relações que são estabelecidas para com as narrativas sobre o passado, no interior do discurso histórico, mas também tem efeito sobre a vida prática justamente na medida da interface entre a cultura histórica e a cultura política, uma vez que história e política se atravessam e tencionam uma à outra (Cerri, 2021)<sup>13</sup>.

Nos resultados com que dialogamos nesse trabalho, examinamos identificação, pertencimento e agência a partir da análise de narrativas sobre a história do Brasil escritas por jovens de idade entre 12 e 24 anos, integrantes de Ensino Fundamental, Médio, Superior e Pós-Graduações em instituições públicas da cidade de Ponta Grossa, no Paraná<sup>14</sup>. Entendemos que a narrativa sobre a história da nação, por conta do papel que desempenhou na invenção da identidade nacional no momento de formação das nações, tem como função sustentar o estabelecimento dessas relações – mesmo que em um primeiro momento de maneira restrita a estratos sociais privilegiados e amparada efetivamente a partir da exclusão de determinados grupos<sup>15</sup>.

Os dados que trazemos foram coletados no ano de 2019 a partir de um instrumento impresso onde havia a seguinte consigna: “por favor, escreva a história do seu país”. Essa coleta fez parte do projeto de pesquisa *O país e o mundo em poucas palavras: narrativas de jovens sobre seus pertencimentos – implicações para o ensino de Ciências Humanas*, coordenado nacionalmente pela professora doutora Caroline Pacievitch. As narrativas coletadas foram processadas a partir de alguns softwares livres que tiveram como finalidade a transformação do conjunto textual em redes de palavras e de categorias<sup>16</sup>, que foram analisadas em outros trabalhos. Ao longo dessa seção vamos destacar e discutir algumas características que compõem o conjunto geral das narrativas, enfatizando particularidades relacionadas às narrativas organizada por jovens negros.

#### DIFERENTES LOCUTORES, NARRATIVAS E HISTÓRIAS

Começaremos pelas características comuns às narrativas de jovens brancos ou negros, do sexo masculino ou feminino, uma vez que elas podem ser elucidativas para compreender, posteriormente, as diferenças nos discursos. Essas características dizem respeito tanto à narrativa histórica como também ao discurso histórico<sup>17</sup>. Para fins de investigação, orientamos a análise a partir de três camadas que constituem a relação dos jovens para com a história, conforme estudamos, sendo elas menos ou mais explícitas (1. elementos que compõem a história; 2. sentido atribuído aos elementos que compõem a história; 3. concepção de história).

Essas três camadas estão relacionadas entre si, mas podem ser entendidas a partir de duas instâncias, uma que diz respeito diretamente aos elementos que compõem as narrativas (personagens, acontecimentos e enredo, conforme Sant *et al.* (2015), e outra que diz respeito à maneira como esses elementos são mobilizados no discurso, ou seja, a maneira como os jovens interpretam e dão sentido aos elementos que compõem a narrativa, à narrativa em si, e à própria história (se gostam ou não gostam, se estabelecem marcos de identidade ou alteridade, ou como entendem a história, por exemplo). Isso porque tanto os sentidos significam a história, como os elementos evocados para contá-la também o fazem.

Quando determinados sujeitos históricos são mobilizados como agentes e heróis da história, em detrimento de outros, há, implicitamente, uma concepção de história. Quando esses mesmos sujeitos são mencionados e têm seus papéis questionados, há uma diferença, que é o sentido atribuído a eles, mas que pode traduzir diferentes concepções de história. Uma terceira diferença é, ao invés de basear a história na vontade e na ação de personagens, destacar o papel de grupos políticos e sociais, ou então em uma vontade metafísica, implícita à história, um acontecimento sem causa ou agente: “aconteceu porque aconteceu”. Um exemplo prático seria a abolição da escravidão e os papéis que podem ser atribuídos à Princesa Isabel ou aos movimentos abolicionistas e figuras abolicionistas, como Luís Gama.

Na história organizada por qualquer um dos jovens há uma aproximação mais ou menos comum com a narrativa mestra da história do Brasil que pode ser observada tanto nos elementos que são mobilizados para organizar a narrativa, como nos sentidos que atribuem à história. Essa aproximação apresenta algumas variações pontuais que destacamos na sequência. Quando afirmamos que “[...] há uma aproximação com a *narrativa mestra*” estamos nos referindo à narrativa que tem função de criar sentido e orientar representações sobre passado, presente e futuro de uma comunidade. Essa unidade de análise é proposta por Mario Carretero e Floor Van Alphen (2014) a partir da leitura de Agnes Heller; e se baseia no seguinte:

1. a inclusão/exclusão de assuntos históricos, marcada pela exclusão do “outro”;
2. o estabelecimento de identidade compartilhada entre narrador e passado, através do uso da terceira pessoa do plural, nós, e/ou de pronomes possessivos;
3. a simplificação da narrativa a partir de determinados temas e/ou a minimização de outros temas e sujeitos, através dos mesmos parâmetros anteriores;
4. uma concepção romântica relacionada à nação como preexistência, ou seja, um mito de fundação.

Na tradição historiográfica eurocêntrica brasileira, o “outro”, os temas e sujeitos minimizados, bem como o mito de fundação se constituem através de recortes de

gênero, raça e classe.

### AOS FATOS (PERSONAGENS, ENREDOS E SENTIDOS)

Podemos iniciar pela dimensão mais aparente, relacionada à narrativa: o conteúdo. Os personagens evocados na história construída pelos jovens são majoritariamente coletivos nacionais e sujeitos individuais. Coletivos nacionais demarcam identidades nacionais: brasileiros, portugueses e europeus, por exemplo, fazendo referência na maior parte dos casos às identidades europeias ou brasileira; os indivíduos estão relacionados à história política: chefes de Estado, em sua maioria, ou líderes e “heróis” consagrados de acontecimentos específicos, quase exclusivamente homens, brancos, de estratos privilegiados da população, todos eles canonizados por uma narrativa histórica tradicional, e que, apesar dos esforços no sentido de sua desconstrução, ainda são os que costumam ser entendidos como protagonistas, permanecendo na memória social (Cerri; Caimi; Mistura, 2018). São os coletivos nacionais ou os personagens individuais quem são enfatizados pelos jovens como agentes dos acontecimentos no passado.

Tabela 1 – Comparação entre agentes da história nas narrativas: percentual

TIPO DE AGENTE \ CONJUNTO	Sexo masculino	Sexo feminino	Brancos	Negros
Coletivos étnicos/nacionais	31	38,8	36,9	37,1
Indivíduos	28,6	20,6	23,8	32
Sem agente	15	15,1	20,5	7,8
Coletivo alheios	12,7	10,3	8,8	7
Coletivos populares	3,5	7,7	4	6,6
Indefinidos	0,6	2,5	2,9	4,2
Nações	4,9	2,8	2,2	3,1
Instituições	3,3	1,8	0,7	1,9

Fonte: Dados do projeto O país e o mundo em poucas palavras (Freitas; Santiago, 2018).

Assim como os personagens, os acontecimentos que integram a história organizada pelos jovens também fazem eco à história oficial: são destacados eventos fundadores que demarcam o início de determinados períodos, quase sempre relacionados à história política, e também à economia, reproduzindo duas maneiras de se pensar a história do Brasil, entendendo esta exclusivamente pelos acontecimentos de ordem “nacional”, que estão ligados aos centros políticos e econômico do país nas diferentes temporalidades. A história é majoritariamente organizada e segmentada a partir do regime político ou econômico que se destacou em determinado período (história colonial, imperial, republicana, ou ciclo do cana-de-açúcar, do café, por exemplo – estes últimos com menor expressão).

O enredo é constituído majoritariamente pelo passado, com ênfase para os passados mais distantes da história do Brasil: o período da história colonial é mais expressivo que o período imperial, que, por sua vez, é mais expressivo que o republicano, que poucas vezes avança até a história mais recente do país. Há, muitas vezes, uma origem para a história do Brasil, ora apontada explicitamente como “a origem”, ora implicitamente, na medida que se constitui como o início das narrativas: a invenção da América, que tem interpretações diversas: “chegada”, “descobrimento”, “encontro”, “invasão”, leituras que tencionam interpretações diversas, conforme apontado em outro artigo (Klüppel, 2022, p. 87-88).

Tabela 2 – Comparação entre tempos históricos nas narrativas: percentual

TEMPO HISTÓRICO \ CONJUNTO	Sexo masculino	Sexo feminino	Branços	Negros
História indígena	6,8	11,5	8,7	11
História colonial	45,7	52,5	56	57
História monárquica	15	8,3	14	7,9
História republicana	11,7	8,9	8,3	8,8
História das ditaduras	6,2	3,5	3,5	1,3
História recente	13,3	14,5	10	14

Fonte: Dados do projeto O país e o mundo em poucas palavras (Freitas; Santiago, 2018).

Os parágrafos anteriores esboçam um quadro geral das narrativas organizadas pelos jovens, que, conforme mencionamos, é mais ou menos comum em todas as narrativas, independente do conjunto analisado, conforme pode ser observado nas tabelas acima. Existem, entretanto, algumas diferenças, que, apesar de serem menos expressivas, são significativas na medida que variam bastante entre os conjuntos quando organizados por sexo ou pertencimento étnico-racial. Mencionamos anteriormente que começaríamos pelas características comuns, para depois destacar as diferenças nas narrativas, o que faremos a partir de agora.

Enquanto *os jovens* dão uma ênfase maior à história política e econômica, demarcando personagens e datas específicas, *as jovens* trazem proporcionalmente mais aspectos ligados a uma história de caráter social, dando mais destaque para personagens coletivos como indígenas, negros e ao que chamamos de “coletivos populares” (pessoas, população, povo), além de acontecimentos que estão relacionados a eles; além disso, começam a história em proporção muito maior com menções aos povos originários, por exemplo. No que diz respeito ao enredo, há também uma diferença: os jovens escrevem uma história exclusivamente passadista, com ênfase no passado mais distante, enquanto as jovens fazem mais referências ao passado recente do país, além de estabelecerem por mais vezes relações entre o passado e o presente e o futuro, em uma lógica de continuidade, para explicar o presente e perspectivar futuros.

Quadro 1 – Exemplos de narrativas da narrativa construída por jovens do sexo feminino

Categorias	Trecho das narrativas
Coletivos populares	“Após muitas lutas em relação a liberdade e direitos no geral a população acabou conseguindo alguma voz com a democracia”
Indígenas (agente)	“O Brasil sempre foi povoado por <i>indígenas</i> , aqui eles cultivaram e ainda cultivam suas tradições, eles detinham conhecimento do território e da natureza, praticavam a agricultura, pesca, caça e cultuavam suas crenças religiosas”
Negros (agente)	“Considero o <i>negro</i> nosso maior guerreiro, levou nosso país nas costas por 380 anos, coitado, sem julgar ou reclamar”
Indígenas (início)	“O Brasil foi o título dado pelos portugueses para um conjunto de terras situado na América ocupado por várias etnias de povos indígenas”
Relação passado-futuro	“O Brasil tem uma história marcada por lutas e corrupção, o que não podemos é perder as esperanças em um Brasil melhor para todas as pessoas”

Fonte: Dados do projeto O país e o mundo em poucas palavras (Freitas; Santiago, 2018).

Também existem variações entre as narrativas dos jovens brancos e dos jovens negros, o que assume uma relevância importante para o exercício de reflexão deste artigo. No entanto, se nos exemplos citados anteriormente, as narrativas dos jovens e das jovens diferem *qualitativamente*, pela diferença entre os elementos que foram escolhidos para contar a história do Brasil, agora a relação é outra: entre a narrativa dos jovens brancos e negros também há uma diferença *quantitativa*. Com isso, queremos dizer que os jovens brancos escreveram narrativas mais extensas, com mais personagens e eventos, enquanto entre os jovens negros são mais comuns histórias que se limitam a poucas linhas ou palavras, como no seguinte exemplo retirado das narrativas “O Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral”<sup>18</sup>.

Tabela 3 – Mobilização de categorias nas narrativas: média.

TEMPO HISTÓRICO \ CONJUNTO	Brancos	Negros
Atribuição de sentido	2,6	1,3
Atribuição de valor	0,9	0,6
Eventos e acontecimentos	2,4	1,4
Personagens	4,8	4

Fonte: Dados do projeto O país e o mundo em poucas palavras (Freitas; Santiago, 2018).

Os dois grupos (mulheres e negros/as) se relacionam com uma história que tradicionalmente deixa a desejar no que diz respeito à identificação, ao pertencimento

e à agência, na medida que é uma história em que mulheres e negros tem um lugar marginal. Entendemos as duas variações da narrativa mestra destacadas acima como estratégias de resistência, que encontram amparo em caminhos diferentes: no primeiro caso, entre as jovens, de significação e afirmação de outros elementos históricos do passado, na medida que resgatam personagens, eventos e também temporalidades que não são aqueles canonizadas na narrativa mestra da história, e; no segundo caso, entre jovens negros/as, de negação da história, seja rejeição, cinismo ou oposição a ela, na medida que aparentemente se recusam a escrevê-la<sup>19</sup>.

No que diz respeito, agora sim, aos usos do passado, a partir da identificação, do pertencimento e da agência, essas duas estratégias parecem reverberar em diferentes grupos, marcados por sexo e raça, mas também de acordo com a temporalidade histórica sobre a qual os jovens se debruçam, o passado ou o presente.

As jovens, em sua narrativa estabelecem mais relações (mesmo que, de maneira geral, ainda reduzida) entre passado, presente e futuro, estabelecendo em maior quantidade relações de identificação, pertencimento e agência, sobretudo quando o palco dos acontecimentos é o presente ou o passado mais recente, mas também quando é o passado. Já entre os/as jovens negros/as, há, proporcionalmente, mais marcos de identidade, no presente, mas menos no passado; o resultado relativo ao presente torna-se interessante quando entendemos que ele está relacionado ao fato desse grupo evocar mais vezes coletivos populares, como o povo e a população, como agentes da história.

Em resumo os jovens negros/as, assim como as jovens, estabelecem mais marcos de identidade quando escrevem sobre o presente, onde significam a si mesmos e aos seus iguais como agentes da história. No entanto, a maior parte da história é uma passadista, onde, então, são os jovens brancos e do sexo masculino quem mais estabelecem os marcos de identificação, mesmo que poucas vezes se entendam como agentes da história, uma vez que esta história é marcada por indivíduos e/ou coletivos, estes último com os quais os jovens não dividem a agência.

Tabela 4 – Comparação entre temporalidades da história nas narrativas: percentual

CONJUNTO CATEGORIAS	Sexo masculino	Sexo feminino	Brancos	Negros
<b>Passado</b>	83,5	81,2	85	81
<b>Presente</b>	15,6	17,1	14	18
<b>Futuro</b>	0,7	1,5	1,5	1,1

Fonte: Dados do projeto O país e o mundo em poucas palavras (Freitas; Santiago, 2018).

Entendemos que essas diferentes maneiras de organizar a história pelos diferentes



grupos, assim como as relações que são estabelecidas em cada caso, fornecem modelos para se refletir sobre a História: de um lado o contraste entre uma história passadista, marcadamente factual, personalista, organizada na forma de repositório de fatos e sujeitos, onde o passado se basta em si mesmo, esterilizando o presente e o futuro, e uma história que dá ênfase a outros sujeitos, estabelecendo uma coerência na relação entre os tempos, que se encontram em uma sucessão lógica, algumas vezes desembocando em projeções de futuro e horizontes de expectativas, mesmo que nem sempre positivos; de outro, o contraste entre uma posição de adesão do enunciador, enquanto sujeito integrante, e outra de um posicionamento em oposição à história. Em linhas gerais, o antagonista da agência e da identificação dos jovens é um passado estéril ausente de um coletivo agregador que os represente.

### **Dos usos do passado: ou fazer da história pedagógica**

Em síntese, os resultados descritos na seção anterior apontam o seguinte: 1. os jovens, de maneira geral, não estabelecem relações de identificação, pertencimento e agência para com a história do Brasil; 2. os jovens negros e negras estabelecem ainda menos essas relações do que jovens brancos e brancas quando o que está em jogo é o passado. Por outro lado, sabendo que são os jovens brancos quem mais estabelecem relações de identificação com a história, no passado, podemos concluir que a existência de personagens representativos do ponto de vista dos jovens dá margem para que se estabeleçam essas relações de identificação (ainda que isso seja insuficiente, dado que elas ainda são escassas); também é interessante constatar que esse grupo é o que mais parece naturalizar a história, não apenas através de uma reprodução com menos variações da narrativa mestra, mas também narrando com mais frequência histórias com acontecimentos sem agente. Além disso, conforme pudemos atestar analisando o mesmo grupo, a representação, sozinha, não assegura que sejam estabelecidas relações de pertencimento e agência – o que, por outro lado, pudemos constatar na análise da narrativa organizada pelo grupo das jovens.

Uma hipótese para explicar isso é o fato de que, por mais que os personagens/ sujeitos da história possam ser representativos para determinado estrato social do ponto de vista simbólico, na medida que eles compartilham determinadas condições em relação ao mundo (a condição de brasileiro, o gênero e/ou a raça, por exemplo), existem outras condições que os distanciam, e que podem ser mais ou menos generalizadas, como o fato de todos os personagens individuais da narrativa mestra da história gozarem de uma condição socioeconômica privilegiada e serem lideranças políticas – líderes ou chefes de estado, representados, em alguns casos, em condição quase canônica, de heróis efetivamente. Daí que há mais marcos de identificação entre os jovens brancos/as, mas que de maneira geral tanto jovens brancos/as quanto negros/as estabeleçam poucas relações de identificação para com a história do Brasil.

No caso de pessoas negras, parece haver um desafio múltiplo. Primeiro no sentido de divulgar e incorporar histórias que tragam elementos que permitam – ou suscitem – relações de identificação, o que a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira assegura. Junto a isso, no entanto, existe um segundo desafio, que diz respeito à necessidade de representação. Isso porque de um lado é necessária uma nova maneira de representar, que leve consigo não apenas a identificação, mas que também tencione a maneira como os jovens entendem a história, no sentido do pertencimento a ela, e das perspectivas de agência e de futuro. Entendemos, entretanto, que “uma nova maneira de representação” envolve mais do que simplesmente representar, como quem conta uma história para alguém, mas o próprio tensionamento da maneira de se relacionar com o discurso histórico, alterando o papel que assume os jovens perante narrativas da história.

Não temos respostas imediatas para esses problemas. No entanto, na perspectiva de buscar subsídio, dialogamos abaixo com algumas possíveis contribuições. A ideia é pensar uma pedagogia que se comprometa com a reconstrução da história em diferentes níveis: 1. no que diz ao conteúdo (personagens, acontecimentos e enredos); 2. no que diz respeito aos tempos da história: pensar a história através de outra organização temporal, não mais baseada em uma linha do tempo progressiva, marcadamente passadista e; 3. no que diz respeito às finalidades da história: que não se limite ao modelo de repositório de exemplo, mas que reforce e positive subjetividades e identidades, e que faça com que o sujeito se compreenda como sujeito e participe da história. Apesar de, como dissemos, não termos as respostas, uma solução possível é fazer da história Pedagogia.

### **Fazer da História, Pedagogia**

Em uma discussão promovida pela Associação Nacional de História (ANPUH) sobre os artigos publicado no dossiê da Revista Brasileira de História sobre “Negacionismos e usos da história”, Arthur Lima de Ávila (Negacionismos [...], 2021) afirma que a disputa pelo sentido da história não vai se resolver através de mais verdade factual, mas sim de narrativas mais expressivas e com mais poder de tocar existencialmente as pessoas<sup>20</sup>. O desafio que aponta vai além da narrativa, em um sentido próximo daquilo que estamos tentando argumentar:

o desafio é propor passados que não sejam só melhores no sentido factual, mas [...] que sejam melhores no sentido ético, de propor um mundo mais plural, politicamente melhores porque explicam mais o mundo [...] e também teoricamente melhores porque somos responsáveis por aquilo que nós [historiadores e historiadoras] produzimos no mundo.

Como exemplo, podemos recorrer ao trabalho da historiadora Méris Nelita Fauth

Bertin (2018), que realizou uma atividade de pesquisa-ação em uma escola particular da cidade de Ponta Grossa, no Paraná, onde desenvolveu um programa de estudos sobre a temática étnico-racial a partir da escuta sobre histórias de vida de pessoas negras. Um questionário foi respondido pelos alunos antes e depois das práticas em sala de aula; os resultados apontam que houve mudanças de postura relacionadas à questão racial, mas que quando o assunto são as políticas públicas compensatórias, como as cotas, ainda permanecem resistências. Essa pesquisa exemplifica a dinâmica das camadas, que estamos tentando apontar, revelando os desafios que estão relacionados ao ensino da história.

Partindo de “relações apáticas” estabelecidas para com o passado observadas em sala de aula, Caroline Jaques Cubas (2022) utiliza a metáfora do corte do estilete para pensar o impacto de histórias que acompanhem os sujeitos, significando-as a partir da transformação da informação em acontecimento e experiência. Caroline Pacievitch e Nilton Mullet Pereira (2021, p. 458) apontam que os corpos só produzem sentido na relação e no agenciamento com outros corpos, e que é desse encontro que surgem os acontecimentos, que, a depender da geração de conhecimento, pode gerar compreensão, ampliar a potência de agir e criar novos mundos e possibilidades. Em um sentido semelhante, Allan da Rosa (2013, p. 15) menciona que,

A miragem vibrante da Pedagoginga é firmar no fortalecimento de um movimento social educativo que conjugue o que é simbólico e o que é pra encher a barriga, o que é estético e político em uma proposta de formação e de autonomia, que se encoraje a pensar vigas e detalhes de nossas memórias, tradições, desejos, o que temos pra jogar com o que vem de oficial e o que somos a propor para nós mesmos, considerando também o que absorvemos e o que compramos de escamoso e peguento, da necessidade inventada de mais e mais mercadorias pra consumo que nos atola.

Dialogando novamente com a fala de Arthur Lima de Ávila, dentro de uma agenda de pesquisa para elucidar a questão da relação com o passado, deve entrar a tarefa de entender por que as pessoas escolhem determinados passados. O trabalho de Aaron Reis (2019) contribui para a discussão ao passo que traz como resultado que os conteúdos elencados como mais importantes pelos alunos que participaram da pesquisa que realizou são aqueles que despertam curiosidade, empatia e/ou identificação. Entendemos que o aprofundamento a essa questão passa por pesquisas que se debrucem sobre as relações entre a Cultura Histórica e a Cultura Política. Daí para adiante, outro desafio é entender como se produzem boas interpretações e representações sobre o passado. Afinal, como tentamos discutir na seção anterior, a identificação não cumpre o papel ético de agenciamento do sujeito no mundo.

A identificação sozinha não gera outras maneiras de se relacionar com a história, e

entendemos que sentir-se pertencente e entender-se agente da história carregam uma importância que está relacionada à maneira de se posicionar no tempo. Mobilizar o passado nesse sentido pode ser entendido como uma maneira de valorizar concepções substantivas de pensamentos afrodiaspóricos, como aquelas relacionadas ao tempo. Não se trata de ter no futuro o encadeamento de concepção linear, cronológica e progressiva de tempo, mas de o ressignificar a partir da relação com o passado, que em várias concepções não-ocidentais estiveram presentes na medida da relação com a ancestralidade. O trabalho de Suzanna Lima (2022), traz uma possibilidade ao colocar a história e o protagonismo pessoal no centro da discussão sobre o tempo histórico.

Se as formas tradicionais de representações da história trazem consigo ideais de masculinidade, de razão, de inteligibilidade, então talvez também deva entrar na discussão a própria ideia de uma nova forma de representar, como mencionamos anteriormente. Nesse sentido, a discussão sobre uma aestesis decolonial deve ser incorporada também ao ensino. Outro desafio para fazer da História Pedagógica, é que o conceito foi formulado e testado inicialmente em oficinas realizadas em ambientes de escolarização não-formal. Apesar da indisciplinarização da aula de história, atravessada pelo imprevisto e irreduzível a tentativas de disciplinarização do tempo, da educação e da história (Pacievitch; Pereira, 2021, p. 466), elas são irreduzivelmente disciplinadas pela dinâmica interna dos ambientes escolares.

Como nos alertou o colega professor Alef Mendes dos Santos durante uma leitura prévia deste texto, a pedagogia não está tão somente naquilo que os Livros Didáticos trazem, a Pedagogia que dá significado aos jovens negros está na ginga, na música, na capoeira. O que evolve o jovem negro é o que está no cotidiano, ao que a Pedagogia está muito atrelada; ela é aquilo que ensina a partir dessa ginga, desse cotidiano. Na periferia - isso é ginga nossa: saber se adaptar, se adequar, usar o corpo pra poder sobreviver. Essa Pedagogia está relacionada a como o cotidiano do jovem negro está mais interessante pra ele aprender. Pedagogia seria realidade a partir desse corpo negro na luta pela sobrevivência em um campo de luta material, mas que é atravessado pelo simbólico.

Ao longo desse artigo, no diálogo com a literatura, identificamos o que poderíamos chamar de uma Pedagogia da Ausência, que media a relação dos jovens para com a história. Nesse contexto, a Pedagogia se constitui enquanto uma Pedagogia da Presença, que se baseia na identificação da história e da cultura afro-brasileira no cotidiano, e de historicização cotidiana da própria identidade, uma vez identificada que “a matriz africana se faz presente no rosto, no cabelo e na tez, nos gestos, nos hábitos e saberes de grande parte das pessoas [...] que compõem as turmas de escolas públicas em muitos cantos da cidade também, do ensino fundamental ao EJA (Ensino de Jovens e Adultos)” (Rosa, 2013, p. 21). Sempre em diálogo com Allan da Rosa (2013, p. 63), enredando identidade, experiência, cotidiano, vivência, encontros,

ação, presença, podemos afirmar que “[...] nas situações-limite, a ancestralidade abre passagens e apresenta perspectivas, garante à viga não ruir. Dá apuro para que cada pessoa possa conhecer seu mundo interior no interior do mundo”.

### Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21862008000100001>.

BERTIN, Méris Nelita Fauth. *A educação das relações étnico-raciais através da escuta sobre a história da vida*. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2692>. Acesso em: 19 out. 2022.

BHABHA, Homi. Disseminação: o tempo, a narrativa e as margens da nação moderna. In: BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. p. 198-238.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: MEC, 2006.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 2 ago. 2022.

CARRETERO, Maria; VAN ALPHEN, Floor. Do master narratives change among high school students?: a characterization of how nation history is represented. *Cognition and Instruction*, Abingdon, v. 3, n. 32, p. 290-312, 2014. DOI 10.1080/07370008.2014.919298.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CERRI, Luis Fernando. Interfaces entre a cultura histórica e a cultura política. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 46, p. 55-76, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2237->

101X02204603.

CERRI, Luis Fernando; CAIMI, Flávia Eloisa; MISTURA, Letícia. A força da cultura histórica: representações de estudantes brasileiros sobre heróis nacionais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 36, n. 4, p. 1357-1377, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n4p1357>.

COR ou raça. [Rio de Janeiro]: IBGEeduca, [2022]. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CUBAS, Caroline Jaques. Por uma história que corte feito estilete: presença, experiência e sentidos em uma aula de história. *História Hoje*, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 15-32, set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v11i22.851>.

EL NIÑO, Thiago. Em entrevista, Thiago El Niño fala sobre seu primeiro álbum 'A Rotina do Pombo'. [Entrevista cedida a] Edmar Neves. *Loid*, São Paulo, 3 fev. 2017. Disponível em: <https://livreopiniaportal.wordpress.com/2017/02/03/em-entrevista-thiago-el-nino-fala-sobre-seu-primeiro-album-a-rotina-do-pombo/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

FREITAS, Adrielly da Silva; SANTIAGO, Léia Adriana da Silva. O país e o mundo em poucas palavras: narrativas de jovens do ensino superior sobre seus pertencimentos: implicações para o ensino de ciências humanas. In: CONGRESSO ESTADUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO IF GOIANO, 7., 2018, Rio Verde. Anais [...]. Rio Verde: IF Goiano, 2018. p. 1-3. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/7ceict/112096-o-pais-e-o-mundo-em-poucas-palavras-narrativas-de-jovens-do-ensino-superior-sobre-seus-pertencimentos-implicacoes>. Acesso em: 30 jan. 2023.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Depois de “depois de aprender com a história”: o que fazer com o passado agora?. In: ARAUJO, Valdei Lopes de; MOLLO, Helena Miranda; NICOLAZZI, Fernando (org.). *Aprender com a história?: o passado e o futuro de uma questão*. Rio de Janeiro: FGV, 2011. p. 25-42.

KLÜPPEL, Giuvane de Souza. *Nas fronteiras da nação: relações entre identidade nacional e discursos sobre a história do Brasil construídos por jovens da cidade de Ponta Grossa – PR*. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3551>. Acesso em: 2 ago. 2022.

KLÜPPEL, Giuvane de Souza. Sintomas de crise na história?: investigando regimes de historicidade em discursos sobre a história do Brasil. *História Hoje*, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 76-100, jan. 2022. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v11i22.818>.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000200006>.

LIMA, Susanna Fernandes. Não se faz mais linhas do tempo como antigamente: ainda bem!. *História Hoje*, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 55-75, jan./jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v11i22.859>.

MORENO, Jean Carlos. A história na base nacional comum curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 1, p. 7-27, jan./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2016v22n1p07>.

NEGACIONISMOS e usos da história: conversa com Sonia Meneses e Arthur Ávila. Marília: ANPUH, 2021. 1 vídeo (1 h 38 min). Publicado pelo canal Associação Nacional de História - ANPUH. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/cqAoAix42IA?feature=shared>. Acesso em: 19 out. 2022.

PACIEVITCH, Caroline; PEREIRA, Nilton Mullet. Notas sobre uma filosofia do ensino de história: um samba sobre o infinito. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). *Ensino de história e suas práticas de pesquisa*. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 452-470.

PINOTTI, Melina Lima. Lei, diretriz e ensino: o que é preciso para a educação das relações étnico-raciais?. *TEL*, Irati, v. 8, n. 2, p. 88-100, jul./dez. 2017. DOI 10.5935/2177-6644.20170022.

REIS, Aaron Sena Cerqueira. As concepções de jovens estudantes sobre assuntos históricos. *História Hoje*, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 70-89, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i16.539>.

REIS, José Carlos. *O desafio historiográfico*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ROSA, Allan da. *Pedagogia, autonomia e mocambagem*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

SANT, Edda; GONZÁLEZ-MONFORT, Neus; FERNÁNDEZ, Antoni Santisteban; BLANCH, Joan Pages; FREIXA, Monsterra Oller. How do catalan students narrate the history of Catalonia when they finish primary education?. *McGill Journal of Education*, Montréal, v. 50, n. 2/3, p. 341-362, 2015. DOI: <https://doi.org/10.7202/1036436ar>.

SANTOS, Amauri Junior da Silva. O outro lado do Atlântico: o continente africano imaginado pelos jovens estudantes da cidade de Rondonópolis. In: MENDES, Luís César Castrillon; CEREZER, Osvaldo Mariotto; RIBEIRO, Renilson Rosa (org.). *Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita: historiografia, memória e ensino de história afro-brasileira na contemporaneidade*. Curitiba: Appris, 2020. v. 1, p. 293-308.

SANTOS, Cristiane Soares dos. Como tornar o caminho do negro suave?: a construção de uma narrativa antirracista no ambiente escolar. *Palavras ABEHrtas*, Ponta Grossa,

n. 1, p. 1-8, jul. 2021. Disponível em: <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/18>. Acesso em: 2 ago. 2022.

SETH, Sanjay. Razão ou raciocínio? Clio ou Shiva?. *História da historiografia*, Ouro Preto, v. 6, n. 11, p. 173-189, abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.15848/hh.v0i11.554>.

SILVA, Alexandra Lima da. Entre mudanças e permanências: questão racial no ensino de história. In: CEREZER, Osvaldo Mariotto; MENDES, Luís César Castrillon; RIBEIRO, Renilson Rosa (org.). *Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita historiografia, memória e ensino de história: afro-brasileira na contemporaneidade*. Curitiba: Appris, 2020. v. 1, p. 23-36.

SILVA, Edson Armando; ALMEIDA, João Paulo Leandro; SILVA, Joseli Maria; CAMPOS, Mayã Pólo de. Técnicas de análise de conteúdo: experiências de pesquisas desenvolvidas pelo grupo de estudos territoriais. *Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 401-425, ago./dez. 2017. DOI : <https://doi.org/10.5212/Rlagg.v.8.i2.0021>.

SILVA, Edson Armando; SILVA, Joseli Maria. Ofício, engenho e arte: inspiração e técnica na análise de dados qualitativos. *Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 132-154, jan./jul. 2016. DOI 10.5212/Rlagg.v.7.i1.0009.

## Notas

<sup>1</sup>Mestre em Estudos da Linguagem (UEPG), graduado em História (UEPG).

<sup>2</sup>Esse artigo é resultado de reflexões proporcionadas no interior da Especialização em Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Indígena, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), que realizei entre 2021 e 2023. Agradeço aos professores, à coordenação e, especialmente aos meus orientadores, Aryana Lima Costa e Rosenilson da Silva Santos, assim como o parecer de Maria de Fátima Garcia e a leitura do colega Alef Mendes dos Santos. Esse artigo também contou com a leitura prévia dos membros do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a quem também sou grato.

<sup>3</sup>Nesse sentido, celebramos a importância da Lei nº 10.639/03, que completa 20 anos de existência no ano de conclusão desse texto; tão importante quanto ela, são as políticas posteriores de *enforcement*, voltadas à criação de diretrizes e formação para os conteúdos programáticos, sintetizadas por Pinotti (2017), dentre as quais destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2005) e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006), além do esforço conjunto de instituições voltadas à pesquisa, produção e distribuição de materiais didáticos, e formação de professores.

<sup>4</sup>Quando mobilizamos o conceito de “epistemicídio”, estamos dialogando com Sueli Carneiro (2005, p. 97), entendendo-o, conforme a autora, como “[...] uma forma de seqüestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta”.



<sup>5</sup>Essa similaridade não é coincidência, uma vez que o rapper Thiago El Niño revelou em entrevista que conhece o trabalho de Allan da Rosa (El Niño, 2017).

<sup>6</sup>Christian Laville (1999, p. 127) já falava de uma “guerra de narrativas”, permeada por paradoxos, de “[...] um ensino destinado a uma determinada função [formação], mas acusado de não cumprir outra que não lhe é mais atribuída [narrativa]”.

<sup>7</sup>Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em 15 fev. 2023.

<sup>8</sup>Allan da Rosa (2013, p. 43) destaca a natureza da palavra “afro-brasileira”, originada de uma aglutinação entre duas palavras, que, separadas por um hífen, são resultado de um processo de justaposição, não havendo alteração na grafia ou sonoridade, mas resultando em algo novo, como aquilo que a palavra significa: “o hífen na expressão ‘afro-brasileiro’ abre uma fresta semântica, traz o sopro que desanuvia o estático e o essencialista, mostrando uma distinção necessária entre o latente (afro) e o patente (brasileiro). [...] O hífen permite a abordagem de formas diferentes de passear e de galopar a partir desta cavalaria de elementos simbólicos de nascente afro, de nobre crina e majestosa peia (mas também de cascos experimentados nos charcos mais podres), que é alicerce milenar de hábitos, crenças, linguagens e articulações sociais. [...] o terceiro termo, antes de ser a exclusão ou a síntese forçada de dois elementos, produz novas formas — complexas — de manifestações culturais e de formas sociais de organização”.

<sup>9</sup>Entendemos que assim acontece na medida que a Razão, que está na base da ciência moderna, e, por extensão, da história, é hierárquica: é um regime de raciocínio específico, relacionado a uma ideia específica e ideológica de homem – o homem branco europeu-ocidental (Seth, 2013).

<sup>10</sup>Outro relato no mesmo sentido, é o de Cristiane Soares dos Santos (2021), que transforma sua experiência primeiramente como aluna e, posteriormente como professora, em uma pesquisa que tem como produto um material didático que aborda três personagens femininas negras.

<sup>11</sup>Expressão utilizada por Jean Carlos Moreno (2016) para se referir aos historiadores que se dedicam a estudar o ensino e a aprendizagem da História.

<sup>12</sup>José Carlos Reis (2010, p. 25) faz uma provocação ao dizer que “os historiadores procuram alianças com aqueles que os desprezam epistemologicamente”. Nesse sentido, “só os políticos os valorizam”, ao que o autor explica: “O apreço do político também é compreensível, pois a história, habilmente, jamais lhe diz que os tempos lhe são desfavoráveis, oferecendo-lhe raízes no passado mais longínquo, profundas, consolidando poderes frágeis, visando alianças e proteções demasiadamente humanas. A história, como conhecimento da mudança, explica todos a eles mesmos”; essa citação faz referência à instrumentalização da história como repositório de exemplos, que acontece não raras vezes, mas sem qualquer rigor, preocupação epistemológica ou declaração de parcialidade.

Se, por um lado, a história pode ser facilmente instrumentalizada, por outro, existem hoje demandas que tencionam a narrativa histórica, na medida que grupos antes excluídos da história alcançaram um espaço maior no debate público, questionando os personagens e acontecimentos hegemônicos que sustentaram a história como repositório de exemplos, colocando em xeque, por extensão, o próprio discurso histórico.

<sup>13</sup>Segundo Luis Fernando Cerri (2021, p. 63), “Por um lado, a cultura política é composta pelos padrões de relacionamento com as esferas decisórias de um grupo ou sociedade. Por outro, a

cultura histórica é composta pelos padrões de relacionamento com o tempo, principalmente o passado, e seus processos de identificação. O principal ponto de contato entre esses conceitos é a produção de identidades e identificações, fundamental no posicionamento político, e resultante direta dos processos de consciência histórica, que por sua vez produzem e são condicionados pela cultura histórica”.

<sup>14</sup>Estes jovens estão divididos entre 151 do sexo feminino e 123 do sexo masculino; 105 brancos e 83 negros e pardos. 88 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, 104 do 3º ano do Ensino Médio, 73 de turmas do primeiro ano do Ensino Superior, e 12 estudantes de Pós-Graduação.

<sup>15</sup>Nesse sentido, no que diz respeito à cidadania, Santiago Castro-Gómez (2005, p. 83) aponta que a constituição do sujeito de direito e do coletivo nacional estão relacionados ao controle e à geração da diferença, que se organizam através da exclusão voltada para dentro dos Estados-nação, “máquinas geradoras de outridades”. A partir da ideia de Disseminação, de Homi Bhabha (1998), podemos entender que é justamente o caráter exclusivo da narrativa da nação quem tenciona a falta de identificação com a história, mesmo que haja um movimento constante – e contraditório – entre o que o autor chama de dimensões pedagógica e performativa, onde o passado é constantemente renegociado para que a cultura nacional seja correlata ao povo no presente da nação, ao mesmo tempo que o “povo” é baseado em uma origem histórica homogênea – e excludente – constituída no passado; esse “nós”, que lá existe, mas que nunca é definido (quem integra, afinal, o “nós?”), foi analisado por nós durante a pesquisa (Klüppel, 2021, p. 82-88).

<sup>16</sup>Para saber mais sobre a metodologia, ver: Silva; Silva (2016); Silva *et al.*, (2017).

<sup>17</sup>Com essa diferenciação, queremos nos referir 1. aos elementos que compõem a história organizada pelos jovens, e; 2. à maneira como a história é percebida por eles, sucessivamente. Pensamos essa diferenciação a partir da ótica do campo da Análise de Discurso Crítica.

<sup>18</sup>Importante mencionar que esses jovens são colegas de classe, compartilhando, portanto, a mesma escola, os mesmos professores, e as mesmas aulas de história, ainda que mediadas por diferentes marcadores sociais, como o de raça.

<sup>19</sup>Buscamos essas relações dos jovens para com a história (rejeição, cinismo) no quadro de “[...] componentes e oposições da cultura histórica em função da cultura política”, elaborado por Cerri, Caimi e Mistura (2021).

ENSINO DE HISTÓRIA, RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS E DECOLONIALIDADE:  
APROPRIAÇÕES E POSSIBILIDADES  
PEDAGÓGICAS

**HISTORY TEACHING, ETHNIC-RACIAL  
RELATIONS AND DECOLONIALITY:  
APPROPRIATIONS AND PEDAGOGICAL  
POSSIBILITIES**


ENSEÑANZA DE HISTORIA, RELACIONES  
ÉTNICO-RACIALES Y DECOLONIALIDAD:  
APROPIACIONES Y POSIBILIDADES  
PEDAGÓGICAS

Patrícia Karla Soares Santos Dorotéo<sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória interessada em analisar propostas de ensino de História que abordem a temática das relações étnico-raciais em diálogo com a perspectiva decolonial. O campo teórico da pesquisa se fundamentou no debate proposto pelo Grupo Modernidade/Colonialidade. A materialidade de pesquisa foi coletada no banco de dissertações e produtos pedagógicos do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. Os resultados de pesquisa evidenciam relações entre a historiografia contemporânea, os estudos decoloniais e as propostas de ensino de História a partir dos referenciais teóricos utilizados nas dissertações analisadas, assim como a partir das escolhas metodológicas para o trabalho pedagógico apresentadas nas dissertações.

**Palavras-chave:** Ensino de História; decolonialidade; relações étnico-raciais; propostas pedagógicas.

**Abstract:** The article presents the results of exploratory research interested in analyzing proposals for teaching History that address the theme of ethnic-racial relations in dialogue with the decolonial perspective. The research was based on the debate



proposed by the Modernity/Coloniality Group. The research materiality was collected in the bank of dissertations and pedagogical products of the Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. The research results present relations between contemporary historiography, decolonial studies and the proposals for teaching History from the theoretical references used in the dissertations analyzed, and from the methodological choices for the pedagogical work presented in the dissertations.

**Keywords:** History teaching; decoloniality; ethnic-racial relations; pedagogical proposals.

**Resumen:** El artículo presenta los resultados de una investigación exploratoria interesada en analizar propuestas para la enseñanza de la Historia que aborden el tema de las relaciones étnico-raciales en diálogo con la perspectiva decolonial. El campo teórico de la investigación se basó en el debate propuesto por el Grupo Modernidad/Colonialidad. La materialidad de la investigación fue recolectada en el banco de disertaciones y productos pedagógicos de lo Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. Los resultados de la investigación muestran relaciones entre historiografía contemporánea, estudios decoloniales y propuestas de enseñanza de la Historia a partir de los referentes teóricos utilizados en las disertaciones analizadas, así como de las opciones metodológicas para el trabajo pedagógico presentadas en las disertaciones.

**Palabras clave:** Enseñanza de la historia; decolonialidad; relaciones étnico-raciales; propuestas pedagógicas.

## Introdução

*“Para que estudar o que já passou?”*. É bem provável que professores e professoras de História já tenham ouvido essa pergunta em alguma classe da Educação Básica. Crianças e adolescentes costumam questionar a importância do conhecimento histórico, o que nos leva a refletir sobre a relação desse campo com a vida prática, sobre como ele pode orientar as experiências do hoje em dia. Essa interpelação das crianças e adolescentes parece anunciar a necessidade de um ensino de História significativo, capaz de abordar o passado que continua pulsante no cotidiano, na vida das pessoas, nas organizações sociais, nas práticas culturais.

O tempo presente tem apresentado a urgência de um ensino de História que, ao retomar *o que já passou*, seja capaz de oferecer ferramentas analíticas para a vida cidadã, para a vida democrática, para a leitura crítica e problematizadora do nosso passado. Ferramentas analíticas que cooperem para a leitura de processos históricos que se materializam na contemporânea forma de genocídio do povo Yanomami<sup>2</sup>; nos assassinatos de jovens negros e periféricos; nos conflitos que levam às guerras em curso; nas mudanças de governo e políticas financeiras que afetam a América Latina; na naturalização dos discursos neoliberais; nas tantas outras pautas, causas e fatos que nos atravessam cotidianamente.

Quando falamos de Brasil, de modo especial, o tempo presente demanda um ensino de História que desenvolva habilidades de problematização, criticidade e leitura do racismo estrutural que se manifesta nas diversas relações sociais. É nesse sentido que compreendemos a importância de um ensino de História comprometido com a leitura crítica e problematizadora das relações étnico-raciais que conformam o nosso país. Um ensino de História que, como experiência, desvele as estruturas históricas que produzem a hierarquia de uns sobre os outros com base na ideia de raça.

Nesse ponto anunciamos nossa aposta no debate decolonial<sup>3</sup> como uma possibilidade de leitura crítica e problematizadora do nosso passado histórico e de seus efeitos no presente. A perspectiva decolonial fundamenta um movimento de resistência ao eurocentrismo hegemônico, movimento que, na América Latina, tem sido materializado na valorização da história e na cultura dos povos desse continente, entre outras formas. O debate decolonial tem convidado o ensino de História à produção de narrativas a contrapelo daquelas que procuraram apagar a história e a cultura do povo negro, do povo indígena, dos subalternos e dos periféricos (Pereira; Paim, 2018).

A partir dessa perspectiva, entendemos as contribuições deste trabalho para o campo do ensino de História. Sobretudo, quando buscamos problematizar e propor reflexões acerca de uma educação para as “margens, beiras, bordas e fronteiras”, espaços nos quais sujeitos periféricos e racializados se encontram aliçados das

narrativas hegemônicas.

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória interessada em analisar propostas de ensino de História na Educação Básica que abordem a temática das relações étnico-raciais em diálogo com a perspectiva decolonial. O campo teórico da pesquisa se fundamentou no debate proposto pelo Grupo Modernidade/Colonialidade<sup>4</sup>, especificamente em diálogo com os trabalhos de Aníbal Quijano (2005), Walter Dignolo (2017) e Catherine Walsh (2019). Procuramos mapear propostas pedagógicas e evidenciar os fundamentos teóricos e metodológicos que, em uma perspectiva decolonial, têm orientado o debate acerca da temática étnico-racial nas propostas de ensino de História. Além disso, buscamos apresentar possibilidades de ensino de História em uma perspectiva não eurocentrada, a fim de compreender as relações entre a historiografia contemporânea, o campo de estudos decoloniais e as propostas de ensino de História na Educação Básica.

Coletamos materialidade para a pesquisa no banco de dissertações e produtos pedagógicos do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória<sup>5</sup>. O ProfHistória é um programa de pós-graduação *stricto sensu* coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, desde 2014. É composto por trinta e nove instituições de ensino superior, espalhadas pelas cinco regiões do país. O programa é destinado exclusivamente para o ensino de História, mas admite, além de professores graduados em História, professores pedagogos e demais licenciados que atuem como docentes na rede pública em qualquer ano da Educação Básica, desde que lecionem a disciplina História.

Compreendemos a relevância de coletar materialidade para a pesquisa a partir do banco de dissertações e produtos pedagógicos do ProfHistória, uma vez que o programa busca sedimentar e ampliar as pesquisas no campo do ensino de História (Cerezer, 2021). Tomamos as dissertações e produtos pedagógicos defendidos no ProfHistória como documentos produzidos a partir de um programa de formação continuada para docentes, que apresenta em sua essência a estrita relação teoria e prática. Trata-se, portanto, de uma materialidade constituída a partir das reflexões teóricas em diálogo com o trabalho docente, com a sala de aula, com os temas e objetos do ensino de História.

A análise de conteúdo das dissertações analisadas procurou responder a algumas questões exploratórias, do tipo: como o campo do ensino de História tem pensado e proposto práticas pedagógicas em perspectiva decolonial? Nas estratégias de ensino, como o pensamento decolonial tem sido acionado para a compressão histórica do que acontece no presente? Afinal, quais experiências estão sendo desenvolvidas?

### O debate decolonial e as dissertações do ProfHistória

A partir do campo dos estudos decoloniais, Aníbal Quijano (2005) é um dos autores que traça as especificidades dos processos de colonização e colonialidade, destacando como a primeira demarca a chamada modernidade europeia; e a colonialidade como padrão de poder estabelecido com bases hierárquicas. Para o autor, esse padrão de poder se estabelece no momento da colonização e se estende à atualidade funcionando de duas maneiras: na “(...) codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça” e na “(...) a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (Quijano, 2005, p. 117).

Para Quijano (2005), a colonialidade enquanto “padrão de poder mundial” estabeleceu determinados saberes, epistemologias, subjetividades como uma forma de sistema mundo hegemônica, que se dá a partir da dominação, do apagamento e da invisibilização dos povos não-europeus, dos colonizados, daqueles nomeados como o “outro”. A modernidade situa o europeu como polo central (Estado moderno, cultura, religião), a partir do qual constitui binarismos: o primitivo e o civilizado, a razão e a natureza; o moderno e o atrasado; a alma e o corpo. Entre esses binarismos, a ideia de raça funciona como dispositivo que configura os povos não-europeus como inferiores.

Junto a essa hierarquização entre os povos e culturas, o eurocentrismo produz “(...) uma perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (Quijano, 2005, p. 126). Nesse ponto, é importante considerarmos que essa hegemonia historicamente tem composto os currículos escolares, definindo como e o que deve ser ensinado e tomado como verdadeiro no discurso pedagógico. Entendemos que, à contrapelo dessa hegemonia, o ensino de História deve ser convidado a pensar em possibilidades de ensinar e construir o pensamento histórico a partir de outras narrativas, de outros protagonistas, de um currículo não colonizado.

Walter Mignolo (2017, p. 5) dialoga com Quijano, considerando como a colonialidade funciona a partir do “controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade”. Um dos eixos centrais dos estudos produzidos por Mignolo é a análise de como o ocidente tem sido orientado pela ideia de globalização. Em suas palavras, “a globalização tem dois lados: o da narrativa da modernidade e o da lógica da colonialidade” (Mignolo, 2017, p. 3). Nesse sentido, o autor (Mignolo, 2017) considera como o chamado mundo globalizado traz em sua constituição uma hierarquização de pessoas que, na prática, funciona a partir da definição de quais vidas valem mais.

Sobretudo, os estudos de Mignolo apresentam a perspectiva descolonial<sup>6</sup> como um

caminho de resistência à noção homogeneizante de globalização, ao predomínio da lógica de mercado neoliberal. Nas palavras do autor,

[...] estou presenciando muitas organizações transnacionais não oficiais (em vez de não governamentais) se manifestando não apenas “contra” o capitalismo e a globalização, e questionando a modernidade, mas também abrindo horizontes globais, embora não capitalistas, e se desvinculando da ideia de que há uma modernidade única e primaria cercada por outras periféricas ou alternativas (Mignolo, 2017, p. 3),

Assim como Mignolo, Catherine Walsh (2019) é uma pesquisadora que busca formas de enfrentamento ao pensamento hegemônico, em uma perspectiva analítica da colonialidade do poder. A autora se interessa pela análise de movimentos de resistência que, a partir de suas práticas, ofereçam alternativas ao capitalismo e, especialmente, ao neoliberalismo (Walsh, 2019).

Um dos objetos de análise de Walsh (2019) é o movimento indígena equatoriano, definido por ela como uma forma de luta e organização baseada no conceito de interculturalidade (indígena-banco-mestiço). Esse movimento indígena parte da perspectiva da diferença colonial e constitui o conceito de interculturalidade a partir de uma enunciação própria, a partir de sua voz. O movimento indígena busca reivindicar espaços sociais, políticos e epistêmicos até então negados ou interditados a eles, de modo a recontextualizar tais espaços, desvelando a classificação étnico-racial e a dominação estrutural. Walsh (2019) analisa esse movimento como uma práxis política decolonial. Na leitura da autora, a interculturalidade enunciada a partir do movimento indígena boliviano

[...] aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política (Walsh, 2019, p. 9).

Ao analisar a prática de interculturalidade do movimento indígena equatoriano, Walsh (2019) oferece uma importante consideração para o campo da educação que é a diferença que se dá na constituição de uma prática política intercultural, nascida a partir da enunciação indígena, das noções de multi ou pluriculturalidade que têm sido incorporadas pelos Estados. A autora elucida que, nas últimas décadas, essas noções atenderam aos interesses hegemônicos dos Estados ao comporem reformas educacionais em países latino-americanos. Em muitas dessas reformas, a inclusão de temas que envolvem a multi ou a pluriculturalidade significaram “um pouco menos que as mínimas (e frequentemente estereotipadas) considerações rumo à “diversidade



étnica”” (Walsh, 2019, p. 21).

Walsh (2019) avalia que as reformas educacionais com características como essas são sinônimas do que ela chama de “multiculturalismo neoliberal”. Para a autora, assim como acontece na lógica do mercado<sup>7</sup>, a inserção das temáticas étnico-raciais nos programas escolares procura responder às demandas levantadas pela sociedade civil – a medida em que se reconhece o caráter plural que compõe tais sociedades – mas, ao mesmo tempo, essas temáticas passam a compor os programas escolares esvaziadas “de sua oposição política, ética e epistêmica” (Walsh, 2019, p. 24). Em outras palavras, uma educação que atende ao “multiculturalismo neoliberal” não está interessada na efetiva transformação dos sistemas de pensamento.

Nesses termos, entendemos a relevância de que as práticas de ensino de História, ao abordar a temática das relações étnico-raciais, sejam experiências significativas de aprendizagem, para que possam transformar os sistemas de pensamento. A partir de Jorge Larrosa Bondía (2002), acreditamos na importância de que o ensino de História se constitua como saber da experiência, como acontecimento singular que se dá na relação entre o conhecimento e a vida vivida. Para tanto, o giro decolonial pode oferecer ferramentas teórico-metodológicas, na medida em que se ocupa com histórias, narrativas e sujeitos que não estão representados na historiografia tradicional. Perspectiva que também se aproxima de Walter Benjamin (1983), quando o autor considera a necessidade de a História se ocupar com os “silenciados” pelas narrativas oficiais. O pensamento decolonial demanda um ensino de História que, como experiência, considere as relações entre o processo de colonização e as formas de organização do sistema-mundo contemporâneo: o capitalismo, o racismo, o patriarcalismo, assim como os modos de resistência à colonialidade.

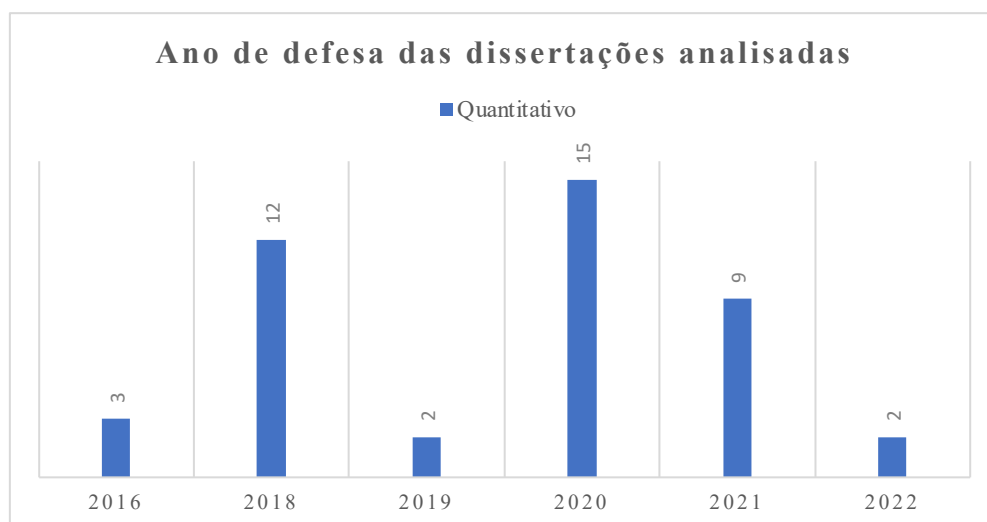
A partir desse campo teórico, o intuito da pesquisa foi evidenciar os fundamentos teóricos e metodológicos que, em uma perspectiva decolonial, têm orientado o debate acerca da temática étnico-racial nas propostas de ensino de História. Um dos objetivos do estudo foi mapear tais propostas pedagógicas, a partir das dissertações defendidas no ProfHistória.

A princípio, é preciso dizer que o ProfHistória possui um banco de dados que no momento da coleta, julho de 2023, contava com cerca de 897 dissertações, defendidas no período de 2016 a 2022. Dado o volume da materialidade, a primeira fase de análise foi a seleção de dissertações a partir de palavras-chave. Para tanto, utilizamos os termos “decolonial(is)”, “descolonial(is)”, “antirracista”, “étnico-racial(is)”, “indígena”, a fim de localizar dissertações que potencialmente atendessem aos interesses de pesquisa. Essa busca localizou um total de 93 trabalhos, sendo que, destes, 43 efetivamente abordavam a temática das relações étnico-raciais em uma perspectiva decolonial.

Entre as 43 dissertações selecionadas, podemos observar um maior número de

trabalhos defendidos no ano de 2020. No entanto, o gráfico a seguir apresenta uma oscilação da temática das relações étnico-raciais em perspectiva decolonial ao longo do histórico de defesas do ProfHistória. Esse dado parece indicar que se trata de uma temática visitada, mas sem indícios de ascensão entre os pesquisadores.

Gráfico 1: Ano de defesa das dissertações analisadas



Fonte: Elaborado pela autora.

Outro levantamento que chama atenção se refere à instituição universitária onde os trabalhos selecionados foram defendidos. Nesse caso, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) se destaca com 8 trabalhos, como apresentado no gráfico a seguir. Esses 8 trabalhos tomaram como viés a educação antirracista em perspectiva decolonial, abordando temáticas/ assuntos do tipo: ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na construção de uma educação antirracista e decolonial na Educação Infantil (Souza, 2018); trabalho com o que é lembrado e o que se tornou esquecimento referente a temática indígena (Marins, 2020); elaboração de sequência didática envolvendo o uso de recursos como músicas, roteiro urbano e fontes literárias de autores negros (Mota, 2020); memórias de grupos historicamente subalternizados (Maia, 2021); a invisibilização das mulheres negras nos livros didáticos (Andrade, 2021); proposta de alternativas para a superação de uma história eurocêntrica, oferecendo as ferramentas necessárias no combate ao racismo (Militão, 2021); análise de como os cursos de Cultura e Mitologia Yorubá contribuíram na formação continuada dos professores para os quais os cursos foram oferecidos (Baptista, 2021); a Pequena África® como um patrimônio contra hegemônico, de resistência da memória afrodescendente brasileira (Araripe, 2022).

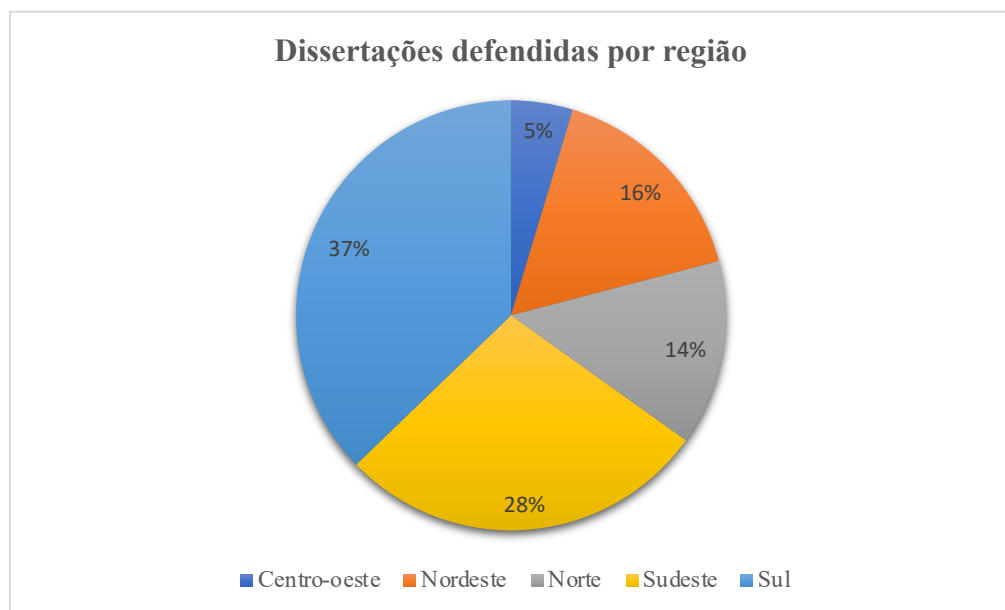
Tabela 1: Quantitativo de trabalhos analisados por região e instituição universitária

Região	Universidade de defesa	Sigla	Quantitativo de trabalhos
Centro-oeste	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	UEMS	1
	Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	1
Norte	Universidade Federal do Pará	UFPA	4
	Universidade Federal do Tocantins	UFT	2
Nordeste	Universidade do Estado da Bahia	UNEB	2
	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	2
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	1
	Universidade Regional do Cariri	URCA	2
Sudeste	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	PUC-Rio	1
	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	8
	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO	2
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ	1
Sul	Universidade do Estado de Santa Catarina	UDESC	6
	Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	1
	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	4
	Universidade Federal do Paraná	UFPR	1
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	4
<b>Total de trabalhos analisados:</b>			<b>43</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

O levantamento das universidades onde as dissertações analisadas foram defendidas indica a presença do trabalho com a temática das relações étnico-raciais em perspectiva decolonial nas cinco regiões do país. Entretanto, quando analisamos o quantitativo de trabalhos por região, encontramos a seguinte configuração:

Gráfico 2: Dissertações defendidas por região

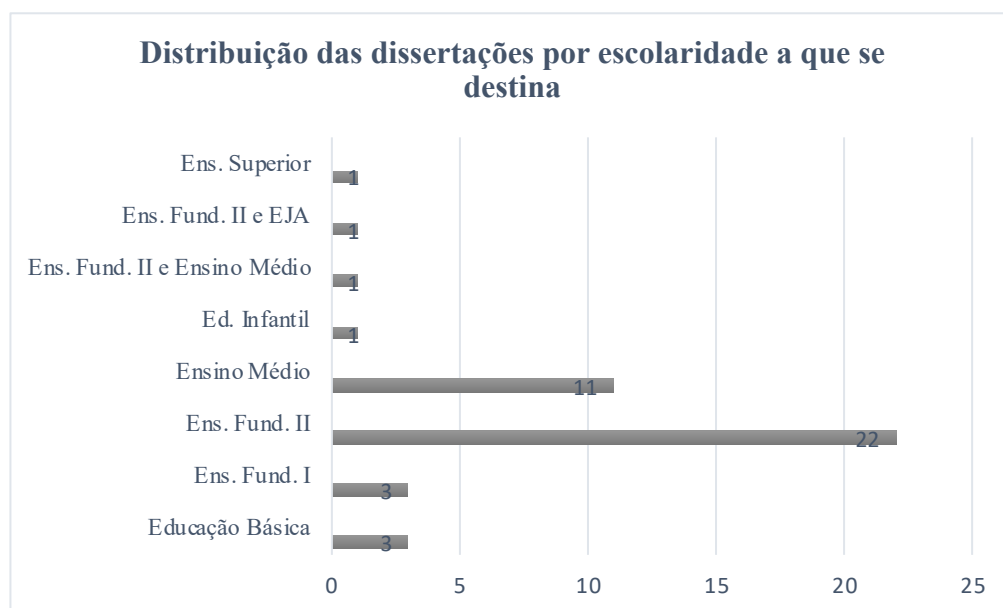


Fonte: Elaborado pela autora.

O dado encontrado indica a expressiva maioria de trabalhos analisados defendidos nas regiões sul e sudeste. Esse fato pode se referir a uma histórica tendência de produção científica no país ainda concentrada nesse eixo regional, mas também pode indicar uma maior concentração de grupos de estudos e pesquisas sobre o pensamento decolonial nessas regiões. De qualquer forma, é importante endossar que o dado de pesquisa acerca da presença mais efetiva da temática nas regiões sul e sudeste se opõe aos índices do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, [2023]), quando se trata da distribuição por cor ou raça da população brasileira, uma vez que encontramos uma maior concentração de população autodeclarada branca nessas regiões do país.

Em relação a fase de escolarização tomada como objeto de problematização das dissertações selecionadas, encontramos o seguinte dado:

Gráfico 3: Distribuição das dissertações por escolaridade a que se destina



Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que, entre os 43 trabalhos selecionados, um total de 24 se direcionavam ao Ensino Fundamental II, 12 para o Ensino Médio e 3 adotaram a indicação geral “Educação Básica”. Esses trabalhos representam 88% das dissertações selecionadas, o que endossa o foco do ProfHistória na prática docente do professor historiador, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Por outro lado, evidencia a ausência de trabalhos relacionados a temática das relações étnico-raciais em perspectiva decolonial direcionados ao Ensino Fundamental I, uma vez que apenas 3 trabalhos propuseram algum debate acerca dessa fase de escolarização.

Sabemos que esse dado se refere a natureza do banco de dados consultado, o ProfHistória é um programa de mestrado voltado à professores em atuação com a disciplina de História na Educação Básica, o que justifica, em grande parte, a centralidade das pesquisas direcionadas ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio, campo de atuação dos licenciados em História. Entretanto, o critério de ingresso ao ProfHistória também possibilita a matrícula de docentes pedagogos, em atuação com a disciplina História nos anos iniciais. A pequena presença desses profissionais no programa nos leva a considerar o espaço ainda restrito de pesquisas sobre o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esse dado aponta para um campo do ensino de História que requisita atenção. Como citado por Dorotéo (2016), o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta desafios do tipo mudanças metodológicas e historiográficas no saber de referência; docentes sem formação específica em História; público infantil, com necessidades específicas; além das inúmeras dificuldades pedagógicas e estruturais que atravessam as escolas públicas. Esses desafios indicam, entre outras medidas, a necessidade de formação continuada tendo como foco o ensino de História para a primeira fase do Ensino Fundamental, o que ainda parece acontecer de maneira incipiente.

Além disso, em contraponto ao pequeno número de estudos, está a necessidade de desmistificar a ideia de que os anos iniciais é um período restrito ao domínio das práticas de leitura, escrita e cálculos básicos, abrindo espaço para as práticas interdisciplinares que considerem os amplos campos do conhecimento. Acreditamos que as relações entre a historiografia contemporânea e os estudos decoloniais podem estar presentes nas práticas de ensino de História, conformando os objetos de estudo desde os primeiros anos de escolarização, a partir de abordagens teórico-metodológicas adequadas a cada faixa etária. Para tanto, reafirmamos a necessária formação continuada dos professores e professoras que atuam nas primeiras etapas de escolarização.

Outro objetivo de pesquisa foi evidenciar os fundamentos teóricos e metodológicos que, em uma perspectiva decolonial, têm orientado o debate acerca da temática étnico-racial nas propostas de ensino de História a partir das dissertações defendidas no ProfHistória. Sobre essa questão, os trabalhos analisados indicam uma apropriação do campo de estudos decoloniais, a partir de autores como Catherine Walsh, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Nelson Maldonado-Torres, Boaventura de Sousa Santos, Achille Mbembe, Kabengele Munanga; além da brasileira Vera Candau. Esses autores são citados recorrentemente no arcabouço teórico dos trabalhos, em um diversificado leque de publicações de cada um deles. Esses autores têm em comum o fato de produzirem reflexões pautadas na denúncia da colonialidade como uma forma de poder mundial instituída por meio da dominação,

do apagamento e da invisibilização de povos e culturas não europeus.

Também é importante destacar a recorrência da citação de autores como Aimé Césaire (1913-2008), Frantz Fanon (1925-1961) e Lélia Gonzalez (1935-1994), entre outros autores que produziram reflexões sobre os efeitos do colonialismo e sobre aquilo que é próprio da América Latina. Tais autores têm sido revisitados por muitos trabalhos que, na contemporaneidade, estão interessados em produzir diálogos com o campo de estudos decoloniais, principalmente quando estão em busca de fundamentos e elementos de crítica e questionamento às bases coloniais.

Além disso, as dissertações analisadas indicam uma outra apropriação teórica dos estudos decoloniais: a citação de autores indígenas e africanos. Podemos citar como exemplo o trabalho de Regiane Lima (2018), intitulado “Múltiplos olhares no Ensino da temática Indígena: História e cultura Guarani na educação básica”, defendido no ProfHistória ofertado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Nesse estudo, as discussões teóricas trazem as contribuições de autores indígenas como Ailton Krenak (1999), Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015), Maria Aparecida Bergamaschi (2012) e Casé Angatu e Carlos Santos (2015). Ou ainda a dissertação de Adileide Cruz (2020), “Ensino de História indígena e identidade: quebrando estereótipos através da elaboração de jogos sobre os Iaklãnõ-xokleng”, defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nessa pesquisa, além da referência a trabalhos de Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015) e Maria Aparecida Bergamaschi (2012), a autora cita Carli Caxias Popó (2015) e Ana Roberta Uglô Patté (2015) autores graduados no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da UFSC.

O mesmo movimento é percebido em dissertações que trabalham com temáticas relacionadas a África ou afro-brasileiras. É o caso do trabalho de Bruno Zilloto (2016) “Provocações crônicas: a construção de um site educativo para repensar a escola, a disciplina de História e as Áfricas”, defendido na UDESC. O autor utiliza como arco teórico autores do campo dos estudos da decolonialidade em diálogo com autores africanos, como o pesquisador de Gana Kofi Asare Opoku (1991); Donato N’Dongo (2013) de Guiné Equatorial; World Bank, Africa Region, Knowledge And Learning Group (2004) da Tanzânia; Hama; Ki-Zerbo (1982) do Níger; Joseph Ki-Zerbo (1982) de Burkina Faso; Chinua Achebe (2012) da Nigéria; o anglo-ganês Kwame Anthony Appiah (1997); e os congoleses Valentin Yves Mudimbe (2013) e Elikia M’Bokolo (2009). Ou ainda a dissertação de Átila Silva Sena Guimarães (2018), “Canto negro: As músicas do bloco Afro Ilê Aiyê para inclusão da história e cultura africana no currículo escolar”, defendida na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na qual o autor também cita o pensador anglo-ganês Kwame Anthony Appiah (1997) e o congolês Kazadiwa wa Mukuna (2000). Também a dissertação de Julia Fernandes (2020), “O Jornal quilombo e a representação da identidade afirmativa da mulher negra: uma proposta paradigmática no Ensino de História”, defendida na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Nesse

trabalho, a autora toma como referência a pesquisadora nigeriana Oyèrónké Oyěwùmí (2002) para tratar da religiosidade africana.

Sobre a temática africana e afro-brasileira, observamos ainda a recorrente citação de trabalhos de autoras contemporâneas como Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro, bell hooks, Chimamanda Adichie e Djamila Ribeiro. Sobretudo, o diálogo entre o pensamento decolonial e o construto teórico dessas autoras fundamentou dissertações cujo enfoque foi as relações de gênero, principalmente relacionado às mulheres negras, ao protagonismo feminino negro e ao feminismo negro. Como exemplo, podemos citar a dissertação de Tathiana Cassiano (2020) “Vai haver outra guerra, a guerra das mulheres: o protagonismo das mulheres Igbos na escrita literária de Flora Nwapa (Nigéria 1960)”, defendida na UDESC; e o trabalho de Ana Carolina Andrade (2021), “A invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de História: desafios para uma pedagogia decolonial”, defendido na UERJ.

Assim, podemos considerar que a utilização de autores indígenas, negros e africanos indica uma aproximação com o debate decolonial, na medida em que esse campo de estudos propõe que uma das formas de desafiar as estruturas coloniais que balizam o conhecimento científico é tomar como referência a produção de sujeitos que não falam a partir das bases eurocêntricas. A perspectiva decolonial denuncia como o pensamento eurocentrado confere para si o domínio da razão e da ciência, uma vez que considera os saberes, os modos de vida e as diversas formas de espiritualidade dos povos colonizados como míticos, atrasados, não civilizados. Os autores e as autoras que falam a partir de bases não eurocentradas têm colocado em questão tal concepção hegemônica de ciência.

### Possibilidades de ensino de História em uma perspectiva não eurocentrada

Um dos interesses de pesquisa é evidenciar possibilidades de ensino de História em uma perspectiva não eurocentrada, a partir das propostas e experiências de ensino apresentadas em dissertações defendidas no ProfHistória. Nas dissertações analisadas, encontramos temáticas de ensino do tipo: História indígena, História da África, questões de gênero (sobretudo acerca das mulheres negras, do protagonismo feminino, do feminismo negro), identidades; mas também conteúdos específicos relacionados à educação patrimonial, à História do lugar, entre outros. Para fins de catalogação, agrupamos as temáticas de trabalho com conteúdos e objetos do ensino de História da seguinte maneira:

Tabela 2: Temáticas de trabalho das dissertações analisadas

Temáticas das dissertações	Quantitativo de dissertações
Africanos, afrodescendentes: história do lugar e resistências.	5
Cultura africana e afro-brasileira.	2

Aplicação e experiências docentes a partir das leis 10639/03 e 11645/08.	4
Relações étnico-raciais, história, memória e experiências.	3
Relações étnico-raciais e branquitude.	1
Questões de gênero e raça.	5
Educação antirracista.	5
Identidade, pertencimento, reconhecimento étnico-racial.	3
Religiosidades afro-brasileiras.	2
Literatura africana e protagonismo feminino.	1
História local, lugares de memória, patrimônio, comunidades.	3
História e Cultura dos povos indígenas.	7
Representatividade dos grupos periféricos em materiais didáticos.	1
Movimentos de migração.	1
<b>Total de trabalhos analisados:</b>	<b>43</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

As temáticas de ensino encontradas enfatizam uma relação com a História Cultural, com a micro história, com o local e com o particular. Tal ênfase está em consonância com as mudanças do fazer historiográfico no Brasil, que aconteceram paulatinamente a partir das décadas de 1980/90. Contexto em que a História Cultural emerge, em grande parte, a partir da aproximação da História com a Antropologia e a Sociologia. Essa aproximação alargou as fronteiras do conhecimento histórico, multiplicando os objetos e os problemas de pesquisa (Barros, 2009).

Na contemporaneidade, compreendemos que a perspectiva decolonial contribui com as práticas do fazer historiográfico no sentido de construir a crítica e, ao mesmo tempo, dar visibilidade aos sujeitos apagados, silenciados, excluídos pela História tradicional. Nessa perspectiva, a História precisa ser construída a partir de fontes diversas, como a iconografia, a literatura, os relatos orais, as práticas culturais, os lugares de memória, entre outros. De modo especial, com a História narrada a partir dos relatos orais, as memórias – plurais, incoerentes, movediças, indomáveis – tem evidenciado diversas experiências vividas, junto a interpelações discursivas individuais e coletivas sobre os processos históricos. O uso da memória e da oralidade como ferramentas teórico-metodológicas da História favorece o desenvolvimento de inúmeras possibilidades de ensino em uma perspectiva não eurocentrada, possibilidades de contar outras histórias em diálogo com o pensamento decolonial, como as encontradas nas dissertações analisadas.

O movimento historiográfico de amplitude de fontes e objetos de estudo também favorece a ampliação dos temas e metodologias de ensino. No quadro a seguir, apresentamos as estratégias didáticas utilizadas nos produtos pedagógicos das dissertações analisadas:

Tabela 3: Tipo de produto pedagógico proposto pelas dissertações

Produto pedagógico proposto pelas dissertações	Quantitativo de dissertações
Curso de formação	4



Análises de entrevista	2
Documentário	1
Livros paradidáticos	10
Oficinas	7
Cartografia / roteiro de visita	2
Análise de livro didático	1
Jogos didáticos	4
Sequências didáticas	6
Elaboração de projetos interdisciplinares	2
Blogs / websites	3
Exposição	1
<b>Total de trabalhos analisados:</b>	<b>43</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

Não podemos deixar de observar que, entre os produtos pedagógicos propostos pelas dissertações analisadas, destaca-se a elaboração de livros paradidáticos, que aparecem nos trabalhos com diversas nomenclaturas, do tipo: cartilha, cadernos de atividades, caderno de leitura, material didático. A proposta de sequências didáticas também é relevante e se remete a planos de trabalho de intervenção a partir das temáticas das pesquisas. Livros paradidáticos e sequências didáticas aludem a metodologias de ensino estabelecidas pela cultura escolar no ensino de História: aulas expositivas, práticas de leitura e escrita. Além disso, cursos de formação aparecem como resposta à necessária formação continuada de professores; mas também como proposta de formação em temáticas específicas para os estudantes, dado que, em muitos casos, são temáticas que não têm espaço nas grades curriculares tradicionais.

A proposta de trabalho com oficinas merece destaque em nossa análise, uma vez que aparece nas dissertações com metodologias diversificadas, muitas em busca de colocar o sujeito estudante no centro do processo ensino e aprendizagem. Como exemplo, podemos citar as dissertações de Josiane Souza (2018) e Karla Vieira (2016), onde a proposta de oficinas prevê o desenvolvimento de atividades do tipo produção do livro de memórias locais e construção de cadernos de memórias. Em interlocução com a perspectiva decolonial, tais propostas procuraram explorar a história local, de modo a visibilizar a trajetória de sujeitos racializados, então excluídos das narrativas tradicionais. Com essas práticas, compreendemos a apropriação do pensamento decolonial no ensino de História, por meio da construção de experiências pedagógicas que se propõem a resgatar o passado de grupos invisibilizados e estão implicadas com a reconstrução de memórias.

Também merece destaque as propostas de uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) entre as dissertações pesquisadas. Em muitos casos, o uso das TDICs compôs a elaboração dos produtos pedagógicos por meio de ferramentas do tipo: disponibilização em formato *e-book* de alguns dos livros paradidáticos produzidos; propostas de jogos didáticos no formato digital, o que faz alusão a ludicidade e as estratégias de gamificação; além das propostas de criação

de *websites* e *blogs*, como espaço de disponibilização da materialidade pesquisada e desenvolvida no ProfHistória.

A dissertação de Eliete Araújo (2020), cujo produto pedagógico foi a elaboração de oficina de leitura e interpretação de *memes*<sup>9</sup> em diálogo com as questões raciais, apresenta uma outra proposta de apropriação das TDICs. Nesse trabalho, as tecnologias digitais aparecem como objeto de estudo e não apenas como ferramenta de uso. Essa proposta vai ao encontro da necessidade de que os currículos escolares considerem as TDICs como constituintes do mundo contemporâneo. Nas palavras de Loureiro e Veiga-Neto (2022, p. 3-4),

[...] em um mundo digitalmente conectado, é fundamental que a escola se constitua um espaço e um tempo privilegiados para educar e formar os estudantes a fim de que eles habitem este mundo, em que as formas de ser e de estar estão condicionadas ao uso responsável das tecnologias digitais de comunicação. Essa percepção não descarta a potencialidade das tecnologias digitais de comunicação. Ao contrário, elas são compreendidas como integrantes do processo de educação escolarizada e não apenas como ferramentas para o ensino e a aprendizagem de conteúdos.

Em diálogo com Loureiro e Veiga-Neto (2022), entendemos que, ao propor, elaborar, colocar em prática propostas de ensino de História em uma perspectiva não eurocentrada é preciso considerar as demandas do tempo presente. Uma importante característica do presente, que não pode ser negligenciada pelo ensino de História, é o uso intensivo do ambiente virtual, das redes sociais. Na última década, acompanhamos o crescimento das redes sociais digitais como espaço de articulação de diversos movimentos. É o que podemos ver com o movimento feminista negro e decolonial que tem ganhado espaço entre os debates que circulam nas mídias digitais; ou mesmo com as pautas que envolvem as sexualidades, os movimentos pelo meio ambiente, camponeses, de ressurgência indígena, das questões raciais em geral, entre outros. Como exemplo, podemos citar o movimento antirracista que tomou as redes sociais e as ruas entre maio e junho de 2020<sup>10</sup>.

Ao mesmo tempo, sabemos que as mesmas mídias sociais, então utilizadas para a capilaridade desses movimentos, também são espaços de circulação / produção / consumo de discursos e movimentos retrógrados, discriminatórios, de manutenção do *status quo*. Além de sabermos que o ambiente virtual é um espaço que está à serviço do capital, do mercado, da racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016).

Nesse cenário, compreendemos a importância de que o ensino de História, ao abordar uma perspectiva decolonial, considere as TDICs em seu amplo espectro, não apenas como ferramentas, mas enquanto objeto de estudo que precisa ser inquerido a partir de análises críticas, reflexivas e problematizadoras.

### Algumas considerações

A pesquisa exploratória no banco de dissertações do ProfHistória nos permitiu traçar algumas observações iniciais acerca das relações entre a historiografia contemporânea, o campo de estudos decoloniais e as propostas de ensino de História na Educação Básica.

Sobre as relações entre a historiografia contemporânea, o campo de estudos decoloniais e as propostas de ensino nas dissertações analisadas, encontramos a citação de autores indígenas e africanos como referências importantes na construção teórica e metodológica de alguns trabalhos. Entendemos que a apropriação desses autores, ou ainda, a circulação de suas obras e o conhecimento de suas pesquisas pelo público brasileiro, pode estar relacionado ao campo de estudos decoloniais, a partir das críticas aventadas nesse campo sobre a construção da ciência. O pensamento decolonial tem convocado a ciência à escuta de outros sujeitos, e isso remete a uma busca por referências teóricas não eurocentradas.

Também verificamos, entre as propostas de ensino das dissertações analisadas, temáticas para o trabalho com as questões étnico-raciais abordadas em estratégias que tinham como foco a história de sujeitos até então silenciados. Isso pode ser visto nas propostas que buscaram dar centralidade às práticas culturais indígenas, africanas, afrodescendentes, por meio de metodologias como a história oral e os lugares de memória. Em outras palavras, é possível dizer que o diálogo entre os estudos decoloniais e a historiografia contemporânea tem provocado o campo do ensino de História a pensar em práticas de ensino que partem do experienciado pelos estudantes e seus ancestrais, assim como dos lugares de memória locais.

Sobretudo, está posto o convite para práticas pedagógicas de ensino de História interessadas no reconhecimento, na valorização e na representatividade das diferenças. Esse convite tem demandado uma diversidade de temas, fontes, objetos de pesquisa e metodologias, que vão além da centralidade da disciplina História na oralidade do professor, nas práticas de leitura e escrita.

Entre as estratégias de ensino propostas pelas dissertações analisadas, observamos uma tendência de inserção das tecnologias digitais no ensino de História. Sobre essa questão, é preciso destacar que a grande maioria dos trabalhos que propuseram essa inserção citam as TDICs como ferramentas de uso, sem problematizações críticas acerca desse uso, ou mesmo da própria historicidade dessas ferramentas. A análise das TIDCs como objeto histórico aparece ainda como um campo a ser explorado no ensino de História.

*“Para que estudar o que já passou?”*. Essa costuma ser uma pergunta dos e das estudantes e merece uma resposta por parte dos professores e professoras, mas não uma resposta verborrágica que, em muitos casos, recai no discurso vazio. Acreditamos

que essa interpelação merece uma resposta teórico-prática, por meio de experiências didáticas significativas para compreensão do mundo, da vida vivida, para desvelar as estruturas e racionalidades que nos orientam. Apostamos na perspectiva decolonial como possibilidade de resposta teórico-prática que pode oferecer uma leitura significativa do tempo presente, a partir da História. Uma resposta teórico-prática capaz de produzir uma outra interpelação dos e das estudantes, aquela que exclama “*ah, então é isso!*” e confere um especial sentido para a docência.

### Referências

ACHEBE, Chinua. *A educação de uma criança sob o protetorado britânico*: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANDRADE, Ana Carolina da Silva. *A invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de História*: desafios para uma pedagogia decolonial. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

ANGATU, Casé; SANTOS, Carlos José Ferreira. Histórias e culturas indígenas, alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual cultura e história indígena estamos mesmo falando. *História e Perspectivas*, Uberlândia, v. 28, n. 53, p. 179-209, 2015.

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai*: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARARIPE, Francisco das chagas de Alcântara. *Das Pedras pisadas do cais*: o trabalho de campo na Pequena África como caminho para uma educação patrimonial decolonial. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

ARAÚJO, Eliete Ribeiro. *Usos de memes de internet na Aprendizagem Histórica*: uma proposta de educação étnico-racial no Centro de Ensino Fortunato Moreira Neto, em Porto Franco -MA. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2020.

BAPTISTA, Arthur José. *Nossos pais não foram gauleses*: os desafios da formação de professores nos conteúdos da Lei 10.639/2003 no Colégio Pedro II, por meio das ações do NEABI/CPII. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

BARROS, José D'Assunção. História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço. *Mouseion*, Paris, v. 3, n.5, p. 35-67, jan./jul. 2009. Disponível em [http://revistas.unilasalle.edu.br/documentos/Mouseion/Vol5/historia\\_memoria.pdf](http://revistas.unilasalle.edu.br/documentos/Mouseion/Vol5/historia_memoria.pdf).

Acesso em: 13 mar. 2023.

BENJAMIN, Walter. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 127-148, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/44>. Acesso em: 6 dez. 2023.

CASSIANO, Tathiana Cristina da Silva Anizio. *Vai haver outra guerra, a guerra das mulheres*: o protagonismo das mulheres Igbos na escrita literária de Flora Nwapa (Nigéria 1960). 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 9-23.

CEREZER, Osvaldo Mariotto (org.) *Entre o ensino e a pesquisa: o profhistória como campo de produção para o ensino de história*. Cáceres: Editora UNEMAT, 2021. p. 6-11,

CRUZ, Adileide Maciel da. *Ensino de História indígena e identidade: quebrando estereótipos através da elaboração de jogos sobre os Iaklãnõ-xokleng*. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOROTÉIO, Patrícia Karla S. Santos. Ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios conceituais e metodológicos. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 2, p. 207-228, jul./dez. 2016.

FERNANDES, Julia Maria Fernanda Machado. *O Jornal Quilombo e a representação da identidade afirmativa da mulher negra: uma proposta paradigmática no ensino de história*. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

GUIMARÃES, Átila Silva Sena. *Canto negro: as músicas do bloco afro Ilê Aiyê para inclusão da História e Cultura africana no Currículo Escolar*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

HAMA, Boubou; KI-ZERBO, Joseph. Lugar da História na sociedade africana. In: KI-ZERBO, J. (org). *História da África, metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática, 1982. v. I.

IBGE. *Censo demográfico*. Rio de Janeiro: IBGE, [2023]. Disponível em: <https://>

[www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html?=&t=downloads](http://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html?=&t=downloads). Acesso em: 5 dez. 2023.

KI-ZERBO, J. (org). *História da África, metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática, 1982. v. I.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Aílton. O eterno retorno do encontro. In: NOVAIS, Adauto. *A outra margem do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LIMA, Regiane Pereira de Melo. *Múltiplos olhares no Ensino da temática Indígena: História e cultura Guarani na educação básica*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

LOUREIRO, Carine Bueira; VEIGA-NETO, Alfredo. Viver no mundo conectado: formação para além do “conteudismo produtivista”. *Pro-Posições*, Campinas, v. 33, p. 1-19, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0079>. Acesso em 20 novembro de 2023.

MAIA, Fábio Diego Quintanilha Magalhães. *Meter-se a besta na feitura: passeando, ensinando e aprendendo história em lugares, memórias e patrimônios outros*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

MARINS, Monique Magalhães. *Todo dia é dia de índio*. Que índio? 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

M'BOKOLO, Elikia. *África negra*. História e civilizações. [Salvador]: EDUFBA, 2009. t. 1.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade, o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

MILITÃO, Beatriz Sogas Moreira. *O ensino de História numa perspectiva antirracista*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

MOTA, Sara Cesar Brito. *Sequência didática para uma educação antirracista e em perspectiva decolonial: conceitos fundamentais, roteiro urbano e fontes literárias*. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MUDIMBE, Valentin Yves. *A invenção de África*. Gnose, Filosofia e a ordem do conhecimento. Mangual de Luanda: Edições Pedagogo, 2013.

MUKUNA, Kazadiwa wa. *Contribuição Bantu na música popular brasileira: perspectivas etnomusicológicas*. São Paulo: Terceira Margem, 2000.

OPOKU, Kofi Asare. *História Geral da África*. São Paulo: Ática, 1991.

OYĖWÙMÍ, Oyèrónkẹ. Visualizing the Body: western theories and african subjects. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P. J. (ed.). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002. p. 391-415.

PEQUENA Africa. Rio de Janeiro: Riotur, [2023]. Disponível em: [https://riotur.rio/que\\_fazer/pequena-africa/](https://riotur.rio/que_fazer/pequena-africa/). Acesso em 25 out. 2023.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antônio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, set./dez. 2018.

POPÓ, Carli Caxias. *Cosmologia na visão Laklãnõ/Xokleng*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

SOUZA, Josiane Nazaré Peçanha de. *Nossos passos vêm de longe: o ensino de História para a construção de uma Educação Antirracista e Decolonial na Educação Infantil*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

UGLÕ PATTÉ, Ana Roberta. *Barragem Norte na Terra Indígena Laklãnõ*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

VIEIRA, Karla Andrezza. *Vozes, corpos e saberes do maciço: memórias e histórias de vida das populações de origem africana em territórios do maciço do Morro da Cruz/ Florianópolis*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), Pelotas*, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./ jul. 2019.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de*

nuestra época. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.

WORLD BANK, AFRICA REGION, KNOWLEDGE AND LEARNING GROUP. *Indigenous Knowledge: a local pathway to global development*. Washington, D.C.: World Bank, 2004.

ZILIOTTO, Bruno. *Provocações crônicas: a construção de um site educativo para repensar a escola, a disciplina de História e as Áfricas*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

### Notas

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Ibirité. Pesquisadora Produtividade da UEMG – PQ/UEMG.

<sup>2</sup>Sobre o tema, ver reportagem “Genocídio? Drama humanitário dos yanomami pode reforçar denúncias contra Bolsonaro no TPI”, publicada em 25 jan. 23, em Carta Capital. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/genocidio-drama-humanitario-dos-yanomami-pode-reforcar-denuncias-contr-bolsonaro-no-tpi/>. Acesso em 26 jan. 23.

<sup>3</sup>Na literatura sobre o tema encontramos com frequência o uso dos termos decolonial e descolonial como sinônimos. É importante demarcar que não há consenso sobre o uso dos termos ou mesmo sobre os significados. Sabemos, contudo, que nas ciências humanas e sociais o uso de determinados termos/conceitos não é neutro e, de modo geral, remete a campos teóricos específicos. Neste trabalho, optamos pelo uso do termo decolonial em diálogo com Santiago Castro Gómez e Ramón Grosfoguel (2007) e Catherine Walsh (2009). Esses autores abordam o decolonial como oposição a colonialidade, ou seja, em oposição a um sistema de poder que é perpetuado mesmo após a descolonização das antigas administrações coloniais, processos históricos de ruptura com o colonialismo que se deram nos séculos XIX e XX. Sobretudo, utilizamos o termo estudos decoloniais em referência a um campo de pesquisa heterogêneo, que tem em comum a crítica à colonialidade, na medida em que são estudos que evidenciam as estruturas de dominação e exploração iniciadas com o colonialismo, mas que se mantêm em funcionamento por meio de determinados dispositivos de poder.

<sup>4</sup>Coletivo formado em finais do século XX, reúne pesquisadores críticos de diferentes correntes teóricas com estudos e análises convergentes para o debate decolonial.

<sup>5</sup>O banco de dissertações do ProfHistória pode ser consultado no site: <https://profhistoria.com.br/articles>.

<sup>6</sup>O trabalho de Mignolo (2017) adota a palavra “descolonial”, em referência ao campo de estudos decoloniais.

<sup>7</sup>Assim como Walter Mignolo e outros pensadores, Catherine Walsh tem evidenciado como o discurso da interculturalidade tem sido utilizado pelo Estado e pelo mercado, a partir da lógica neoliberal.

<sup>8</sup>A “Pequena África” abrange os bairros da Saúde, Gamboa e Santo Cristo, na zona portuária do



Rio de Janeiro. Sobretudo é um território de arte e cultura afro-brasileira e africana e remete à história de escravização do povo do povo negro, ao tráfico transatlântico de escravizados, à diáspora africana e ao nascimento do samba (PEQUENA [...], [2023]).

<sup>9</sup>A expressão *meme* é usada para descrever um produto gráfico composto por imagem, textos, áudios e/ou vídeos. Esse produto geralmente é relacionado ao humor e é produzido para ser compartilhado no ambiente *online*.

<sup>10</sup>Sob o chamado *Black Lives Matter* (vidas negras importam) aconteceu uma grande onda de protestos contra o racismo e a violência policial nos EUA e em outros países. O estopim desse movimento foi o assassinato de George Floyd por um policial branco, em Minnesota, EUA, em 25 de maio de 2020. Floyd, homem negro de 46 anos, morreu asfixiado durante uma abordagem policial criminosa.

## A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA LOCAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NA AMAZÔNIA ORIENTAL BRASILEIRA

### THE IMPORTANCE OF LOCAL HISTORY FOR HISTORY TEACHING: REFLECTIONS FROM AN EXPERIENCE IN EASTERN BRAZILIAN AMAZONIA

### LA IMPORTANCIA DE LA HISTORIA LOCAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: REFLEXIONES A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA EN LA AMAZONIA ORIENTAL BRASILEÑA

Lucilvana Ferreira dos Santos Barros<sup>1</sup>

Roberg Januário dos Santos<sup>2</sup>

**Resumo:** Na década de 1990, a História Local tornou-se uma área temática de conteúdos para os anos iniciais da Educação Básica. Todavia, a partir do Ensino Fundamental II, o lugar da História Local não está bem definido. A partir desse cenário, parte da literatura científica sobre o ensino de história já constatou a importância da História Local das cidades, bairros e outros espaços, que representam a ideia de lugar, para a formação dos educandos, pois permite uma aproximação direta com a história de vida deles. Contudo, mesmo diante das mudanças do campo historiográfico, inclusive com certa atenção ao local e ao regional, é possível compreender que ocorrem várias dificuldades para o trabalho com a História Local na prática docente. Tendo em vista essa situação, este texto tem como objetivo debater a importância da História Local para o ensino de história a partir da experiência de um projeto de ensino desenvolvido junto à Educação Básica de uma cidade do interior da Amazônia brasileira (Xinguara-PA). Os conhecimentos e práticas adquiridos por meio do projeto citado acima permitem considerar a importância da História Local para aproximar o público escolar da História, sobretudo por possibilitar o estímulo à observação, à curiosidade, à criatividade, à experimentação, à elaboração de raciocínios e ao reconhecimento de relações históricas entre o passado e o presente.

Palavras-chave: Ensino de história; história local; Amazônia oriental.

**Abstract:** In the 1990s, Local History became a thematic area of content for the early years of basic education. However, from Middle School onwards, the place of Local History is not well defined. From this scenario, part of the scientific literature on History Education has already recognized the importance of the local history of cities, neighborhoods, and other spaces, which represent the idea of place, for the education of students, as it allows for a direct connection with their life history. However, even in the face of changes in the historiographical field, including some attention to the local and regional aspects, it is possible to understand that there are various difficulties in working with Local History in teaching practice. Considering this situation, this text aims to discuss the importance of Local History for History Education based on the reported experience of a teaching project developed in basic education in a city in the interior of the Brazilian Amazon (Xinguara-PA). The knowledge and practices acquired through the mentioned project allow us to consider the importance of Local History in bringing the school audience closer to History, particularly by stimulating observation, curiosity, creativity, experimentation, the development of reasoning, and the recognition of historical relationships between the past and the present.

**Keywords:** History education; local history; eastern Amazon.

**Resumen:** En la década de 1990, la Historia Local se convirtió un área temática de contenidos para los primeros años de la educación básica. Sin embargo, a partir de la enseñanza primaria, el lugar de la Historia local no está bien definido. A partir de este escenario, parte de la literatura científica sobre Enseñanza de la Historia ya señalado la importancia de la historia local de ciudades, barrios y otros espacios, que representan la idea de lugar, para la educación de los alumnos, ya que permite un acercamiento directo a su historia de vida. Sin embargo, incluso frente a los cambios en el campo historiográfico, incluyendo una cierta atención a lo local y regional, es posible entender que existen varias dificultades para trabajar con la Historia Local en la práctica docente. Frente a esta situación, el objetivo de este texto es discutir la importancia de la Historia Local para la Enseñanza de la Historia, a partir de la experiencia de un proyecto pedagógico desarrollado con la educación básica en una ciudad del interior de la Amazonia brasileña (Xinguara-PA). Los conocimientos y prácticas adquiridos a través del mencionado proyecto permiten considerar la importancia de la Historia Local en el acercamiento del público escolar a la Historia, sobre todo estimulando la observación, la curiosidad, la creatividad, la experimentación, el desarrollo del razonamiento y el reconocimiento de las relaciones históricas entre el pasado y el presente.

**Palabras clave:** Enseñanza de la historia; historia local; Amazonia oriental.

## Introdução

A inserção do local no ensino de história tende a atender a uma demanda antiga na formação dos estudantes da Educação Básica, que é a necessidade de se sentirem parte da história. Uma vez que os estudantes aprendem sobre a história Geral e do Brasil, eles tendem a se distanciar da disciplina e, conseqüentemente, das aulas de História. Isso acaba resultando em baixos índices na disciplina, evasão escolar e percepções históricas distantes da realidade mais próxima.

Um dos procedimentos para renovar o ensino de história e torná-lo interessante e compreensível para os estudantes é a inserção do aspecto local, pois isso permite o estudo do mundo mais próximo da comunidade escolar. No entanto, a inserção do local não acontece espontaneamente, sendo necessário um trabalho de qualificação e formação de professores para o ensino de História Local. Os professores desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois eles implementam os currículos formais e reais. O currículo formal é baseado nas diretrizes educacionais do governo, ao passo que o currículo real é construído no dia a dia da sala de aula, levando em consideração suas especificidades.

É importante destacar que os professores de história, em sua formação no ensino superior, muitas vezes não são preparados para trabalhar com História Local e Regional. Essa é a história mais próxima deles e de seus alunos, capaz de apresentar um maior sentido histórico para aqueles que a vivenciam. Esses professores, após concluírem os cursos superiores, geralmente optam por especializações relacionadas à História do Brasil, à História Geral ou a outras questões importantes para o ensino da história contemporânea, como a História da África. Infelizmente, a formação dos professores nem sempre contempla a História Local e Regional, o que faz com que os estudantes formados por esses professores muitas vezes não se reconheçam na história, já que só estudam a história do Brasil e do mundo.

Além disso, a herança de uma formação centrada nos conteúdos da História Geral e do Brasil tem contribuído para uma formação docente baseada na transmissão de informações ou na transposição didática desses conteúdos. Contrariamente ao que se pensa, o estudo do aspecto local é uma das principais esferas de pesquisa em que os professores da Educação Básica podem desenvolver atividades de pesquisa, devido à disponibilidade de documentos e narrativas mais próximas.

É necessário considerar que grande parte dos saberes históricos advindos dos livros didáticos, dos manuais e outros materiais escolares é baseado em conhecimentos já produzidos no meio acadêmico e transpostos para o ambiente escolar. Em teoria, isso não exigiria que os professores fizessem pesquisas para o trabalho em sala de aula. No entanto, o trabalho com a História Local pode colaborar no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História. Considerando que são poucos os materiais

produzidos para o ensino de História Local e Regional, os professores de História da Educação Básica teriam que realizar pesquisas para ensiná-la, promovendo assim a quebra da ideia de professor como mero transmissor de conhecimentos já produzidos. Por outro lado, o ensino da História Local, seja de forma sistemática ou como introdução e contextualização de determinados conteúdos da História do Brasil e do mundo, pode despertar maior interesse dos estudantes pela disciplina e pelo estudo dos acontecimentos causados pelo homem no tempo e no espaço, incluindo aqueles mais próximos deles.

Ainda em relação aos professores-pesquisadores, é preciso considerar que as histórias dos lugares ou municípios geralmente são abordadas em datas festivas ou comemorativas, como a emancipação local ou datas consideradas importantes. Nesses casos, a História Local é apresentada aos estudantes de maneira esporádica e desconectada de suas proximidades. Isso ocorre porque, em muitas situações, a História Local ensinada é limitada a demandas ocasionais das secretarias de educação e tem um viés localista e elitista. Silveira aponta um perfil específico de História Local que prevalece quando não há pesquisa profissional realizada:

Retomando a História local: nesse processo historiográfico, acaba ela sendo subsumida por essa História dita nacional, mesmo pelas histórias regionais/estaduais. Foi construída como história dos municípios, foi elaborada usualmente, por notáveis figuras das localidades, não profissionais de história, costumeiramente vinculados ao poder local (Silveira, 2007, p. 3).

Conforme aponta Silveira, a historiografia nacional, estadual e regional acaba sobrepondo a História Local, e é importante considerar também o perfil dos historiadores que produzem essa história local. Frequentemente, são narrativas criadas por pessoas que não têm formação profissional em História e estão vinculadas às redes de conhecimento e poder local, que constroem identidades e percepções conforme suas necessidades. As aspirações de uma nova História Local, embasada em pesquisa histórica e apresentada por meio de narrativas que articulam texto, contexto e fontes, voltam-se para o cotidiano de diversos grupos e segmentos, especialmente para as dinâmicas e culturas locais, e para a problemática das narrativas culturais relacionadas à construção de identidades e espacialidades.

Com base na premissa de que o processo de ensino-aprendizagem de história é amplamente direcionado por meio de uma cadeia normativa de conhecimento, sustentada pelo empirismo das regras escolares e pela objetividade dos materiais didáticos, especialmente os livros didáticos, que geralmente abrangem conteúdos de História Geral ou do Brasil, este texto tem como objetivo refletir sobre a importância da História Local e Regional no ensino de história, com base na experiência de projetos de intervenção metodológica aplicados na Educação Básica de um município

do interior da Amazônia, chamado Xinguara, localizado no sul do estado do Pará, a aproximadamente 795 km da capital Belém.

Assim, o texto está dividido em quatro partes. Primeiro, são apresentados os elementos introdutórios à discussão, os objetivos e a estrutura do artigo. Em segundo lugar, discute-se a compreensão do local e da História Local no ensino de história. Em terceiro lugar, busca-se demonstrar a relevância do local no ensino de história por meio da experiência de um projeto desenvolvido junto aos estudantes da cidade de Xinguara, no Pará, Amazônia. Em quarto lugar, são apresentadas as considerações finais.

### **Compreendendo o local e a História Local no ensino de história**

Acreditamos que tanto os professores quanto os alunos, além de estarem imersos em uma esfera global, vivenciam o local como espaço/tempo de sua proximidade e cotidiano. Portanto, acreditamos na importância de incorporar a História Local no ensino de história. Conforme Fagundes, a História Local é:

Um novo método de abordagem histórica que consiste em mostrar as singularidades do lugar, bem como os pontos de conexão com a realidade de outros lugares. Essa forma de conceber e fazer história permite, no ambiente escolar, uma relação contínua entre os sujeitos e o objeto de estudo, uma vez que esses sujeitos – o aluno e o professor – fazem parte da comunidade e das múltiplas relações aí contraídas, o que facilita na identificação das características do processo histórico local e possibilita a percepção da heterogeneidade cultural existente (Fagundes, 2006, p. 93).

A História Local, nessa perspectiva, é uma abordagem histórica que se concentra no lugar com suas especificidades e eventos, bem como nos sujeitos e ações que ocorrem nele. Outros estudiosos complementam essa compreensão do local. Segundo o historiador José D'Assunção Barros, a História Local surge quando a realidade local é questionada e problematizada no campo da História, tornando-se central para a produção de análises e investigações. Segundo esse autor, “[...] o ‘local’ implica aqui uma referência a uma cultura ou política local, a uma singularidade regional, a uma prática que só se encontra aqui ou que aqui adquire conotações especiais a serem examinadas em primeiro plano” (Barros, 2022, p. 26).

Barros considera a História Local como uma modalidade historiográfica e apresenta quatro motivos para sua prática: como caminho para abordar aspectos mais gerais ou regiões mais amplas; como recurso para testar ou reformular generalizações; como forma de se unir a outras histórias locais, compondo assim um quadro maior; como motivação e demanda próprias do pesquisador. Todas essas formas fazem parte da

modalidade de História Local.

Além das classificações que definem a História Local como um método de abordagem histórica (Fagundes, 2006) ou como uma modalidade historiográfica (Barros, 2022), destacamos também a compreensão da historiadora Arlette Medeiros Gasparello (2007), para quem a História Local é um princípio metodológico e possui relevância social ao interagir com a vida cotidiana dos estudantes

[...] encontra validade sua validade ao atender aos pressupostos da construção de um conhecimento que interage com um saber que se torna significativo e consciente, constituindo-se em uma relevância social. Definindo-se como a história do lugar, aproxima o aluno de seu cotidiano, da sua família e de seus companheiros, para compreensão de si mesmo como sujeito histórico, agente do seu fazer e do seu viver (Gasparello, 2007, p. 89).

Além das classificações sobre a natureza da História Local, voltamos a Barros para refletir sobre a distinção entre História Local e História Regional, observando que o regional abrange um sistema com suas especificidades, regras e dinâmicas que estão conectadas a outros sistemas regionais. Por outro lado, o local, de acordo com Assunção Barros, refere-se a uma localidade que geralmente é delimitada por um tema transversal, em que a compreensão básica não se concentra no espaço como um sistema regional, mas sim como um lugar (Barros, 2022). Em outro texto do mesmo autor, ele enfatiza diretamente o que ele entende por História Local: “[...] uma história que se produz de um lugar, que traz as marcas deste lugar, que retorna depois a este mesmo lugar e produz novas interações com os leitores que se reapropriarão criativamente desta história” (Barros, 2013, p. 170).

Caso o local seja a cidade, é possível estabelecer uma compreensão do espaço da cidade como uma pedagogia dos espaços e, nesse sentido, é possível compreender que:

A História local dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado [...] Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir seus ecos no mercado, ler seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos (Samuel, 1990, p. 220).

É muito importante observar a cidade a partir de suas singularidades, questões e materialidades próprias, notar a passagem e o registro do tempo através de suas praças, ruas, prédios, cantos e recantos e, como nos ensina o escritor e jornalista italiano Ítalo Calvino (1990, p. 14-15), “a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das

escadas, nas antenas dos para-raios, nos mastros das bandeiras”.

Deve-se considerar que o trabalho com História Local não exclui a possibilidade de trabalho com a História Geral, pois “[...] os problemas culturais, políticos, económicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo por processos históricos mais amplos” (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 112). A História Local não se limita a pequenos fragmentos e abordagens isoladas, mas envolve interações com outros processos históricos, sendo importante para estudiosos e interessados preservarem suas especificidades em relação à localidade ou ao lugar. A História Local também não deve ser confundida com a Micro-história, pois a primeira tem o objetivo de observar as formas de homogeneização, articulações e contradições de uma localidade específica, diferenciando-se da segunda, que se concentra na redução da escala de observação do historiador para estudar um problema histórico mais geral através de uma comunidade específica, e não a própria comunidade em si (Barros, 2013).

A História Local frequentemente é considerada secundária nas salas de aula ou abordada de forma esporádica, embora tenha um potencial significativo para estabelecer vínculos e promover diálogos entre a história local/regional e os conteúdos de História Geral e do Brasil que já foram abordados no contexto escolar. Assim:

O local é uma janela para o mundo. Cabe a nós romper com as dicotomias, os didatismos que nos impõem segmentações, compartimentações como “primeiro se ensina isto e só depois aquilo”. O mundo está dentro das nossas casas, nas diferentes localidades. Nosso cotidiano é perpassado pelas coisas do mundo. Nossos grupos de convívio são compostos de pessoas de diferentes lugares, nacionalidades, origens étnicas e culturais [...] (Fonseca, 2012, p. 244).

A metáfora da “janela para o mundo” é de extrema importância para aqueles que trabalham com o local, pois abordar temas locais não significa reducionismo ou uma perspectiva limitada, já que a partir do local é possível discutir uma variedade de questões em diferentes escalas espaciais. Fonseca também destaca que “[...] o local e o cotidiano do aluno constituem e são constitutivos de importantes dimensões do viver – logo, podem ser problematizados, tematizados e explorados no dia da sala de aula, com criatividade, a partir de diferentes situações, fontes e linguagens” (Fonseca, 2012, p. 241).

Cavalcanti (2018) propõe o conceito de “configuração local da história” para pensar a História Local a partir das especificidades do lugar, destacando que essa abordagem não é uma simples reprodução do nacional e do global. O autor ainda elenca que:

O professor pode deslocar o ângulo de percepção movido pelo fundamento



básico da Ciência Histórica ao compreender que as experiências são singulares no tempo e no espaço. Que a construção histórica dos acontecimentos da rua, do bairro ou da cidade não está determinada pelas forças externas de uma história supostamente nacional ou global (Cavalcanti, 2018, p. 288).

O ensino de História Local é um desafio contemporâneo para o processo de formação de professores, pois é considerado importante para a aprendizagem de uma educação histórica dos alunos, não obstante, o ensino de História Local tende a ser eclipsado por várias razões, entre elas o currículo e a formação no âmbito das licenciaturas. Nesse sentido, a formação inicial e continuada de professores necessita considerar o valor dessa abordagem histórica e o conteúdo de ensino.

As grandes abordagens da história da nação, em muitos casos, homogeneízam e eclipsam as questões locais e regionais, deixando de fora da “grande história” situações, grupos e sujeitos também fazedores de história. É imprescindível ter claro que o historiador e professor de História devem escrever e abordar a longe dos projetos das elites e dos poderes, que pretendem utilizar o local para reforçarem seus projetos e postulados. Pois, uma das dificuldades recorrentes dos estudos do local, segundo Fonseca (2012, p. 240), são as fontes de estudo, os documentos disponibilizados aos professores, que:

Em geral, [são] constituídos de dados, textos, encartes, materiais produzidos por órgãos administrativos locais com o objetivo de difundir uma determinada memória. Assim, muitas vezes, professores e alunos tinham, como únicas fontes de estudo, evidências que visam à preservação da memória de grupos da elite local.

Ou seja, os argumentos locais e regionais eram/são muitas vezes usados como forma de mascarar os conflitos e as contradições presentes na sociedade. Albuquerque Júnior, ao tratar da história regional, esclarece que “[...] o grande desafio que se coloca para a historiografia que se diz regional é o de não se constituir em mais um saber a repor acriticamente a pretensa identidade de uma dada região” (Albuquerque Júnior, 2008, p. 59). Trazendo o debate para o local se aplica o mesmo raciocínio, ou seja, é preciso trabalhar as histórias locais para além das narrativas já construídas e consolidadas que atendem aos interesses de determinadas classes e sujeitos.

### **Propondo a História Local para a Educação Básica**

Os autores desse texto iniciaram uma aproximação com a Educação Básica e pública de Xinguara a partir do interesse em desenvolver projetos de ensino junto ao público

escolar, com o objetivo de realizar a aproximação entre a Universidade e a escola. A partir dos contatos prévios e da nossa participação na semana pedagógica do município em 2016, observamos a necessidade de formação docente para o trabalho com a História Local e regional, pois, nessas ocasiões acima citadas, os docentes da disciplina de História da rede básica de ensino ressaltaram que a História Local e regional era somente trabalhada em duas oportunidades, sendo a primeira em relação à emancipação política de Xinguara (no mês de maio) e a segunda durante a realização do evento principal da cidade, ou seja, a Feira Agropecuária de Xinguara – FAX (no mês de setembro).

A situação acima revela que a história local da cidade se restringe a ser estudada em dois momentos e tematicamente é uma história de conotações políticas e localistas, nos moldes do que Silveira (2007) apontou, ou seja, traduz os poderes locais, pois na primeira ocasião estuda-se a saga dos “pioneiros”, em grande medida empresários goianos e do Sul do país, ao abrirem fazendas na cidade e o processo de emancipação do município; por outro lado, a FAX revela os festejos locais à moda dos pioneiros, pois este evento volta-se para a cultura agropecuária. Desse modo, a história local ensinada não é uma história crítica e problematizadora do local, mas propensa a ser uma história harmônica e festiva das elites locais e regionais, uma vez que o sul e o sudeste do Pará, do ponto de vista econômico, são expressivamente dominados pelo agronegócio ligado à pecuária.

A partir dessas situações, propomos um projeto maior de intervenção metodológica neste cenário do ensino de história em Xinguara, por meio de atividades junto aos estudantes do Ensino Fundamental II. Posteriormente, realizamos um conjunto de oficinas oferecidas aos professores e professoras da cidade, visando à formação para abordar o local e o regional na prática docente.

O projeto proposto e realizado junto às escolas municipais de Xinguara foi intitulado *Novas Perspectivas do ensino de História Local na cidade de Xinguara/PA: diálogos entre a Universidade e a Educação Básica*. Ele foi aprovado e financiado pelo Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica – PAPIM, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, entre 2016 e 2017. O objetivo deste projeto era intervir em um modelo de ensino-aprendizagem pautado na objetividade e racionalidade da realidade escolar, regulado pela zona de fixação de conteúdos escolares.

Esse modelo ainda está presente no meio escolar, apesar das renovações ocorridas no campo do ensino de história desde as décadas de 1980 e 1990, que surgiram a partir das críticas ao modelo de memorização e reprodução. Foram introduzidos novos recursos didáticos, como cultura material, audiovisuais, entre outros, e adotadas abordagens centradas em tempos históricos integrados (história integrada) e/ou por temas (história temática); reflexões teóricas considerando as recentes composições historiográficas à época, como a História cultural; e as discussões sobre mudanças

curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, a atenção dada à história local e regional ainda era modesta naquela época do projeto, considerando as recentes composições historiográficas.

Além disso, é importante ressaltar que tais mudanças ainda estão em processo e, em muitos casos, o modelo de ensino ainda é coordenado pelo modelo normatizador do conhecimento, que se concentra na reprodução de conteúdos escolares, baseado no currículo formal e nas regras escolares. Essa abordagem pode ser compreendida nas palavras de Knauss (2012, p. 30):

A escola tem sido o lugar de exercício do papel social do professor, identificado com uma concepção de saber pronto, acabado e localizador, cujo desdobramento é a aversão à reflexão e o acriticismo, sem falar na falta de comunicação. A escola e a sala de aula surgem, assim, como lugar social de interiorização de normas, em que o livro didático é o ponto comum entre o professor e aluno, sendo todos elos de uma cadeia de transferência disciplinadora do cotidiano e ratificadora das estruturas sociais vigentes.

O projeto buscou desvincular-se da perspectiva de ensino descrita acima, enfatizando a riqueza do trabalho docente articulado com a pesquisa. Considerando que os professores são investigadores do mundo e elaboradores de conceitos no campo do conhecimento histórico, um dos objetivos do projeto foi capacitar os professores e alunos para promover o diálogo entre o presente e o passado. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem seria ancorado em problemáticas que fizessem sentido não apenas no âmbito do conhecimento escolar transmitido pelas universidades, considerado como conhecimento competente, mas que também fizessem sentido no contexto em que os agentes envolvidos na sala de aula estão inseridos no dia a dia. É importante ressaltar que o conhecimento escolar é produzido de acordo com cada contexto e levando em consideração as especificidades do local, conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem a realidade brasileira como diversa, e as problemáticas educacionais das escolas, das localidades e das regiões como múltiplas. É no dia-a-dia das escolas e das salas de aula, a partir das condições, contradições e recursos inerentes à realidade local e educacional, que são construídos os currículos reais. São grupos de professores e alunos, de pais e educadores, em contextos sociais e educacionais concretos e peculiares, que formulam e colocam em prática as propostas de ensino (Brasil, 1999, p. 1).

O objetivo principal do projeto foi apresentar uma proposta para o ensino básico (Ensino Fundamental II) que envolvesse o trabalho com a história local. Dessa forma,

além de sugerir o trabalho ou repensar sobre a História Local e Regional, a intenção era ir além de um modelo de ensino limitado a generalizações e distanciamentos causados apenas pelo uso de livros didáticos e regras escolares que se baseiam em obviedades. Isso ocorre porque, considerando que o projeto foi realizado no interior do Brasil, em uma cidade que recentemente havia recebido um Curso de História, acredita-se e constatou-se naquele momento que o ensino de história ainda seguia os pressupostos normativos do conhecimento histórico, com o livro didático sendo o ponto central do processo de ensino-aprendizagem.

Essa questão foi levantada devido a vários fatores, como a falta de professores com formação na área de História, a dificuldade de acesso a discussões acadêmicas para atualização e repensar o ensino, as condições adversas nas escolas e os contatos prévios com os docentes, entre outros. Esses fatores dificultavam a criação de uma cultura escolar investigativa baseada na pesquisa. Na perspectiva desse projeto, uma das maneiras de alcançar essa perspectiva era por meio do estudo da história local, pois acredita-se, e ainda se acredita, no interesse dos professores e alunos em se envolverem com seu entorno.

Xinguara foi escolhida como campo empírico para a intervenção metodológica devido ao fato de abrigar um Curso de Licenciatura em História (instituição pública) e também porque os professores da rede básica de ensino local apontaram ter pouco contato com a academia. Além disso, a escassez de produção historiográfica sobre o município e a falta de material didático para uso nas escolas foram algumas das dificuldades identificadas preliminarmente durante os primeiros contatos com os professores do município.

### **Trabalhando a História Local no ensino de história na Amazônia oriental brasileira**

Com base em uma metodologia que promoveu o diálogo entre ensino, pesquisa e extensão, o objetivo era trabalhar com turmas de professores colaboradores da Educação Básica, criando espaços de experimentação e impulsionando uma intenção maior: apresentar as possibilidades frutíferas do trabalho histórico a partir do local/regional por meio de documentos históricos provenientes dessas áreas específicas. Isso ocorre porque o local/regional possui um significado histórico profundo para os indivíduos. A equipe do projeto era composta por dois docentes da universidade, dois bolsistas de graduação e um professor colaborador da Educação Básica. Essa equipe selecionou uma escola para iniciar o projeto, a Escola Municipal Acy de Barros Pereira, localizada em Xinguara, onde trabalharam com alunos das séries 7º, 8º e 9º do Ensino Fundamental II.

A equipe do projeto realizou encontros para aprofundamento teórico, a fim de mapear e estudar bibliografias específicas relacionadas ao campo historiográfico da

História Local e do ensino de história, bem como temas relacionados ao estudo da história da cidade e região. Durante esse período, também foram realizadas visitas aos arquivos documentais para apresentar à equipe do projeto os arquivos e fontes que seriam analisados ao longo da pesquisa. Foram mapeados principalmente os acervos da Paróquia de Xinguara, da Câmara Municipal e da Casa de Cultura de Xinguara, entre outros espaços. Esses lugares contêm diversas camadas de discursos e imagens que se referem à história do município e da região:

Quadro 1 – Tipologia das fontes pesquisadas

Origem das fontes	Tipologia das fontes
Documentos de instituições	atas do Legislativo municipal; certidões de casamento e batismo da Paróquia da cidade
Fontes impressas	revistas, jornais, periódicos;
Obras da Literatura Local	obras de memorialistas, jornalistas (escritores locais)
Fontes orais	Entrevistas.
Patrimônio	Ruas, praças, prédios públicos

Fonte: Quadro elaborado pelos coordenadores do projeto.

Assim, após o trabalho de mapeamento das fontes consideradas mais importantes para o trabalho em sala de aula, a equipe realizou uma filtragem e análise documental, selecionando, entre as fontes lidas, aquelas que seriam trabalhadas como suporte pedagógico em sala de aula para a (re)leitura da história local. Após a leitura dos documentos que foram triados e selecionados na pesquisa de campo, foram realizados diagnósticos com os alunos da escola parceira do projeto para mapear os conhecimentos prévios dos alunos acerca da história local, a fim de preparar atividades direcionadas para os perfis das turmas.

Além disso, uma vez realizadas as pesquisas empíricas nos arquivos e os diagnósticos, selecionamos alguns temas para serem trabalhados nas oficinas temáticas (etapa escolar do projeto). Os diagnósticos aplicados foram fundamentais para o andamento do projeto, pois a equipe obteve informações para planejar a segunda fase das atividades. Os diagnósticos abordaram questões como a naturalidade dos pais e alunos, a renda familiar, o acesso à internet, a disciplina de História, a História Local e Regional, e ainda um espaço destinado à criatividade dos estudantes para representar sua cidade por meio de desenhos.

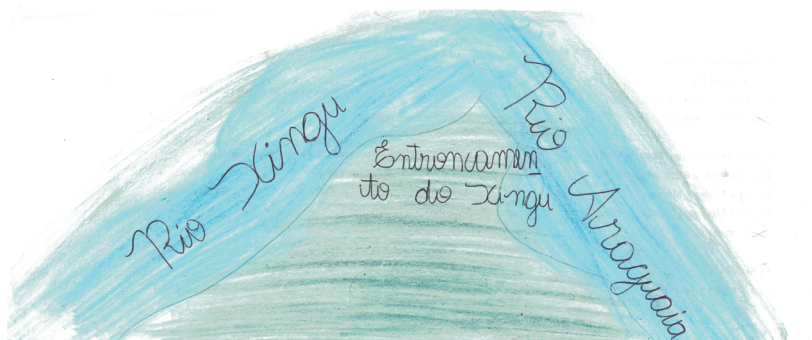
Os diagnósticos possibilitaram entender que apesar de a maioria dos alunos serem naturais de Xinguara, uma relativa parcela deles era natural de outros estados da Federação ou pertencentes a outras cidades paraenses. Percebemos assim um número considerável de alunos xinguarenses, o que estimulou a equipe do projeto a

aplicá-lo, pois, uma vez pertencentes a este município, nos perguntamos: como esses alunos veem a história de sua terra natal? Essa questão impulsionou ainda mais o desenvolvimento do projeto, considerando que o município está localizado em uma região de intenso fluxo migratório, e a equipe já se preparava para lidar com a situação de que a maioria dos estudantes é natural de outros lugares. Por outro lado, o aspecto marcante da migração não fugiu às expectativas, já que 46% dos pais dos estudantes eram provenientes de cidades de outros estados brasileiros, sendo que 36% eram naturais de Xinguara e 18% eram naturais de outras cidades do Pará. Dessa forma, a grande maioria dos pais dos estudantes não eram naturais de Xinguara, demonstrando, assim, o fator preponderante da migração.

Com base nessas informações sobre os pais dos estudantes, a equipe do projeto propôs trabalhar o tema da migração, pois além de ser um tema recorrente para a formação regional do Sul e Sudeste do Pará, especialmente para essa área entre os rios Araguaia e Xingu, o fato de 46% dos pais dos estudantes não serem naturais de Xinguara, mas sim de outros estados, impulsionou o diálogo com os estudantes sobre a trajetória de suas famílias até Xinguara.

Quando solicitou-se aos estudantes que representassem em uma imagem como eles imaginavam a história de sua cidade, um estudante do 9º ano produziu uma representação gráfica que se refere à antiga denominação da cidade de Xinguara, ou seja, “Entroncamento do Xingu”, fazendo menção à origem do município, que é notadamente formado entre os rios Xingu e Araguaia. A história local das origens, nesse caso, a origem a partir dos limites, foi algo recorrente nas imagens produzidas pelos alunos, revelando ainda um traço da tradicional História Local ensinada: limites e marcos fundadores, história política/administrativa, história factual e biográfica:

Imagem 1 – Representação gráfica elaborada por um estudante do 9º ano



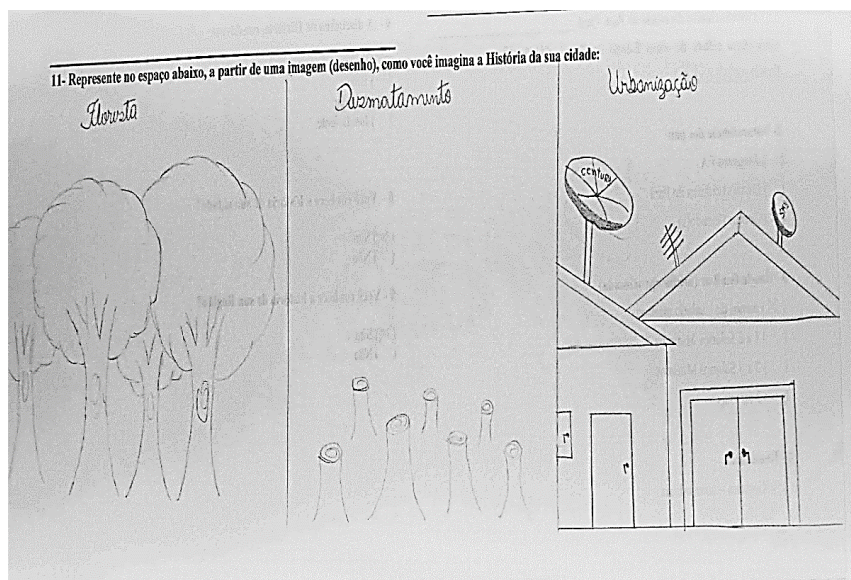
Fonte: Arquivo dos coordenadores do projeto.

Além disso, o fato de a maioria dos estudantes responder que eles e suas famílias não fazem parte da história de Xinguara e região demonstrou a importância da iniciativa do projeto. Dos 95 estudantes que responderam ao questionário, 75 responderam à

pergunta sobre sua participação na história do lugar em que vivem. Em relação a essa situação, primeiro percebemos que muitos nem responderam à pergunta. Segundo, pelas respostas, nota-se que a maioria dos estudantes afirmou que não se sentiam parte da história da cidade e região, o que nos levou a pensar que essa resposta muitas vezes foi impulsionada pelo desconhecimento da história local, pois a compreensão histórica dos estudantes está voltada para a História Geral e a História do Brasil, que são histórias um tanto distantes de suas realidades. Em relação à história da cidade, 50% dos alunos demonstraram não conhecê-la.

Como já mencionado, os diagnósticos contribuíram significativamente para o planejamento das atividades, como as oficinas, por exemplo. Uma das etapas do diagnóstico aplicado aos estudantes foi solicitar a elaboração de uma representação gráfica (desenho) da sua cidade. Essa atividade demonstrou como certos eventos e temas fazem parte do imaginário e da identidade dos estudantes, revelando suas formas de apego espacial e maneiras de se reconhecer na sociedade em que estão inseridos. Apesar de os estudantes enfatizarem que não conheciam a história mais próxima, o fato é que as representações gráficas elaboradas por eles são sintomáticas da história da cidade e de seu entorno, especialmente por demonstrarem vários aspectos locais. Isso pode ser observado na representação gráfica feita por um estudante do 8º ano, na qual são representadas três fases distintas, notadamente a floresta, o desmatamento e a urbanização com a construção de moradias:

Imagem 2- Representação gráfica elaborada por um estudante do 8º ano



Fonte: Arquivo dos coordenadores do projeto.

O ouro e a extração de madeira foram os dois grandes projetos que inicialmente foram responsáveis pela ocupação da região do Araguaia paraense. É frequente que

peessoas com um pouco mais de idade mencionem os tempos do ouro e da madeira em Xinguara, criando na memória das mais jovens lembranças de tempos passados marcados pelo auge das atividades extrativistas. A construção positiva desse tipo de atividade extrativista, a ponto de ser representada graficamente como uma ilustração da cidade, precisa ser problematizada no campo da história, pois a lógica extrativista na região é predatória, não respeitando a natureza e seus recursos. Além disso, a condição dos trabalhadores vinculados a esses tipos de atividades econômicas merece atenção, uma vez que a região do Sul do Pará é um espaço marcado pela violação dos direitos trabalhistas.

Como etapa seguinte aos diagnósticos, conforme mencionado anteriormente, foram realizadas atividades de oficinas temáticas, que foram previamente organizadas em conjunto com a equipe do projeto e posteriormente aplicadas durante o horário de aulas do professor colaborador, com a ajuda e participação dele. Além das oficinas temáticas, várias outras atividades foram realizadas com o público-alvo do projeto. É importante mencionar que a equipe do projeto esteve presente semanalmente na escola parceira para acompanhar e fornecer suporte aos estudantes que, após as oficinas temáticas, realizaram exercícios. Também foram feitas entrevistas com moradores do município sobre suas memórias acerca da história da cidade e da região. Essas entrevistas também serviram como fontes históricas para o projeto.

A partir da seleção dos temas a serem trabalhados nas oficinas, a equipe iniciou um trabalho de organização da primeira oficina, com o tema “Migração para o Sul do Pará e Xinguara”. Para organizar essa oficina, foram realizadas leituras específicas relacionadas ao tema em reuniões tanto na universidade, quanto na escola parceira do projeto, com o objetivo de fornecer embasamento teórico e metodológico para a equipe e discutir e elaborar os mecanismos de trabalho com a História Local na escola e nas turmas selecionadas. Com base nas fontes históricas pesquisadas, como documentos paroquiais, certidões de batismo e casamento, além de documentos do poder legislativo, atas, correspondências e projetos de lei, principalmente a partir das entrevistas realizadas com moradores locais, várias oficinas foram realizadas com o público escolar, abordando temas como migração, manifestações culturais (arte e cultura), terra, trabalho e questões agrárias, história e natureza, entre outros.

A título de exemplo e devido ao limite de páginas deste artigo, relatamos os trabalhos das oficinas sobre os temas da migração e das questões agrárias, pois são dois temas fundamentais para a compreensão histórica da cidade de Xinguara e da região. A oficina sobre a temática “Migração para o Sul do Pará e Xinguara” buscou dialogar sobre esse processo de constituição da cidade e da região, enfatizando a importância dos alunos e de seus familiares para a história local. Para realizá-la, foram selecionadas fotografias de migrantes que vieram trabalhar em fazendas, garimpos, exploração de madeira, comércio local, etc., além de documentários sobre a história



da cidade e da região, mapas, fragmentos de entrevistas com moradores e fragmentos da literatura local. Inicialmente, contextualizou-se com os estudantes um pouco da história da formação da região e da cidade, destacando os planos de desenvolvimento do estado brasileiro para a Amazônia, incluindo o sul e o sudeste paraense, que se intensificaram nas décadas de 1960 e 1970 com a abertura de rodovias e grandes projetos hidráulicos/hidrelétricos, mineração e agropecuária.

Assim, o Estado desempenhou um papel decisivo no processo de colonização da região. Desde o período imperial, o Governo Central brasileiro e os governos provinciais do Pará e Goiás passaram a fomentar a ocupação branca das margens do rio Araguaia, com a implantação de projetos voltados para a navegação e colonização na área próxima ao que hoje é o sul do Pará. Mais recentemente, o governo federal tinha objetivos específicos com essa ação, como integrar a Amazônia brasileira ao restante do território nacional, dada a condição da área como fronteira, e transferir para uma área nova e distante parte dos grupos agrários já organizados na luta pela terra no Nordeste. Diversas propagandas circularam em torno da Amazônia durante os períodos de 1964 a 1985, com *slogans* como “homens sem-terra” (do Nordeste) para “terra sem homens” (na Amazônia), servindo como atrativos para migrantes que buscavam uma porção de terra.

Com a implantação de eixos rodoviários, como a rodovia Belém-Brasília e a PA-70, juntamente com os incentivos fiscais e apoios creditícios estabelecidos pela SUDAM (Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia) para projetos agropecuários, além da descoberta da mina de ouro de Serra Pelada, houve um considerável aumento do fluxo de migrantes para a região do sudeste paraense. A abertura de grandes estradas deu início a um processo de corrida por terras marginais e devolutas. Nesse contexto migratório, várias famílias vindas de estados como Goiás, Mato Grosso, Maranhão, Piauí, Ceará, Minas Gerais, Bahia, entre outros, deslocaram-se para o sul e sudeste do Pará em busca de uma vida melhor, estabelecendo-se em terrenos ao lado das estradas e em outros espaços da região.

Após a contextualização histórica, a ideia foi mobilizar o conhecimento dos estudantes em relação à sua própria história mais recente, por meio da análise de documentos. Para isso, seguimos os ensinamentos de Circe Bittencourt (2004) em relação às etapas a serem observadas no trabalho com documentos no ensino de história: a primeira etapa é a descrição do documento, na qual se destacam as informações contidas nele; a segunda etapa é a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos sobre as informações do documento; a terceira etapa é a explicação do documento, fazendo conexões com documentos anteriores ou explicações anteriores; a quarta etapa é a contextualização do documento em relação à sua autoria; a quinta etapa é a identificação da natureza do documento, percebendo se é um testemunho voluntário ou involuntário e sua procedência; e a sexta etapa é a crítica ao documento

e a discussão de sua historicidade (Bittencourt, 2004, p. 334). Ao final da oficina, uma atividade relacionada ao tema trabalhado foi apresentada aos alunos para ser realizada posteriormente.

Assim, a primeira oficina foi realizada na escola parceira do projeto, especificamente em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II. O objetivo foi levar aos alunos o diálogo sobre um tema que lhes diz respeito diretamente: o próprio processo de chegada e estabelecimento de suas famílias na cidade de Xinguara e região. Por meio das pesquisas nas fontes, pudemos observar como ocorreu o processo de formação da região Sul e Sudeste do Pará, com Xinguara sendo parte desse processo, constituindo-se a partir de diversas ondas migratórias originadas de várias regiões do Brasil. Muitos desses migrantes, identificados nas fontes históricas pesquisadas (documentos paroquiais, certidões de batismos e casamentos, bem como documentos do poder legislativo, atas, correspondências, projetos de lei, especialmente a partir das entrevistas com moradores locais), fazem parte das estatísticas de migrantes que compõem a população de Xinguara, e seus filhos frequentam as salas de aula do município, incluindo as salas de aula parceiras do projeto.

Tornou-se fundamental iniciar as discussões sobre a História Local na escola a partir do diálogo sobre a migração no sul e sudeste do Pará, pois, por meio do nosso trabalho, pudemos demonstrar aos alunos que eles e seus familiares fazem parte da história do município e da região, e que desempenham um papel importante no processo de construção desses espaços. Quando pesquisamos sobre a História de Xinguara e região, especialmente a história do município, as principais narrativas que surgem sobre o local versam sobre a participação de um grupo de “homens pioneiros” principalmente vindos dos estados de Goiás, São Paulo e Minas Gerais. Esses grupos são destacados nas narrativas locais, atribuindo-lhes papéis principais nas narrativas oficiais. No entanto, por meio das pesquisas nas fontes locais, identificamos a ampla participação popular no processo de construção da região, com migrantes, principalmente do Nordeste, vindos do Maranhão, Bahia, Ceará, Piauí, entre outros. Esses migrantes, ao longo de várias décadas, foram silenciados nas histórias locais ou marginalizados na formação da região, como observou a historiadora Idelma Santiago da Silva (2006, p. 54):

[...] migrantes maranhenses ainda hoje continuam sendo uma frente de migração negra para o sudeste do Pará. Portanto, uma população de trabalhadores(as) que protagonizaram a história local, mas que tem sofrido um processo de invisibilidade ou tem sido vista através de estereótipos.

Não se obscurece a grande presença de goianos na cidade, mas outros grupos de outros lugares também constituíram a cidade e região. Estas populações estavam presentes em vários momentos e espaços construtores do município, apesar de não possuírem destaques nas narrativas oficiais, como foi possível observar na pesquisa

realizada pela equipe do projeto nos documentos paroquiais da Igreja de São José Carpinteiro, em Xinguara. Nessa pesquisa, os registros de casamento revelaram a presença de pessoas naturais de vários estados, como Bahia, Tocantins, Paraná, Minas Gerais, Maranhão, entre outros. Durante a oficina, a equipe do projeto problematizou o conceito de “pioneiro”. Nesse contexto, frisa-se o estudo recente de Silva, Lisbôa e Sena (2022), que estudaram a região de Carajás adotando o conceito de “zona de contato” da crítica literária e linguística estadunidense Mary Louise Pratt.

Os autores acima mencionados passaram a estudar a história do contato entre diversos grupos e parcelas de migrantes a partir do estabelecimento da produção de alteridades, das hierarquias e da produção de outro no espaço de fronteira que é a região de Carajás. Nessas circunstâncias, esses contatos não são harmoniosos, nem pacíficos, resultando, inclusive, na produção de uma representação regional praticamente a partir do homem branco, sulista e pioneiro, deixando de fora os diversos grupos de migrantes nordestinos e sujeitos humildes advindos de outras partes do país. A oficina, portanto, buscou, em sua estrutura, dialogar acerca desse processo de constituição da cidade e região, enfatizando a importância dos alunos e seus familiares para a história local.

Outra oficina temática – a ser apresentada aqui como um segundo exemplo das oficinas do projeto – foi realizada sobre o tema “terra, trabalho e questões agrárias”. A partir de pesquisas nas fontes e da instrumentalização teórica, pudemos observar como esse tema era e é presente na vida dos alunos e da comunidade. A estrutura agrária que constitui o sul e o sudeste do Pará e, portanto, a cidade de Xinguara, formou-se historicamente por meio de frentes ditas pioneiras do agronegócio sobre frentes de expansão de populações humildes em deslocamento para a Amazônia. Nesse contexto, os conflitos, desapropriações e perseguições aos direitos humanos tornaram-se a memória mais presente na vida dos estudantes, sendo amplamente representadas nas gravuras elaboradas pelos alunos nos diagnósticos solicitados no início do projeto.

Os conflitos agrários na Amazônia brasileira tiveram sua ascensão a partir da década de 1970 do século XX e ocorreram, entre outros motivos, em razão da expropriação e expulsão dos posseiros por grandes empresas privadas. Esse processo, de acordo com Martins (2004), foi denominado de superposição da frente pioneira sobre a frente de expansão. Os posseiros representavam a frente de expansão, sendo em sua grande maioria compostos por migrantes de longa data que ocuparam terras devolutas e viviam nelas sem nenhum tipo de documento que os legitimasse como proprietários. Já no que se refere à frente pioneira, tratou-se de um movimento essencialmente empresarial e capitalista de ocupação do território, formando grandes fazendas, além de bancos, casas de comércio, ferrovias, cartórios, o Estado, etc.

Em outras palavras, os conflitos por terra nessa região surgiram de entrechoques,

em muitos casos, tanto dos agentes da frente de expansão quanto de outros agentes da frente pioneira que ocupavam terras e se confrontavam pelo domínio delas. Em várias situações, os trabalhadores foram expulsos das terras que ocupavam, terras essas devolutas, ocupadas pelos chamados posseiros ou pequenos produtores. As ocorrências de conflitos de terra na região do sul e sudeste do Pará possuem um histórico de crimes e atentados aos direitos humanos, como revelado em seus estudos pelo historiador Airton dos Reis Pereira (2013).

Assim, a partir da realização dessa oficina, pudemos refletir em conjunto com os estudantes sobre a formação histórica dessa área e como foram gerados os inúmeros conflitos por terra e questões agrárias, como o massacre de Eldorado dos Carajás, ocorrido em 2006, na cidade de Eldorado dos Carajás, decorrente do contexto da luta pela terra. Os alunos relataram conhecer essas histórias, tendo inclusive parentes próximos envolvidos nesses conflitos, e sentiam-se parte dessas histórias, reconhecendo-se, juntamente com seus familiares, como constituintes delas.

As oficinas, entre os vários trabalhos realizados com os alunos (diagnósticos, discussões em sala, atividades, etc.), foram importantes para a reflexão sobre a História Local na escola, sendo fundamental para repensar, por parte dos estudantes, sua vivência mais próxima. As atividades do projeto na escola estimularam o raciocínio e a argumentação histórica dos estudantes, além de despertarem o interesse e a atenção do público escolar, que expressou o interesse em estudar a história da cidade.

### **Considerações finais**

Pensar na licenciatura e no processo de formação docente no mundo contemporâneo requer uma análise das transformações paradigmáticas emergentes no campo do ensino nas últimas décadas e sua influência na formação de professores em um contexto em que as bases explicativas da sociedade e da realidade estão sendo questionadas. O conhecimento histórico ainda está muitas vezes preso a uma estrutura normativa baseada em formações acadêmicas para interpretar o mundo e a nação, e o uso exclusivo de livros didáticos como ferramentas pedagógicas levanta dúvidas sobre o presente.

Diante desse cenário, surgem questionamentos sobre a importância da formação docente em relação à História Local e à História Regional: qual é o significado do espaço escolar para nossos alunos atualmente? Será que esse espaço é relevante para eles? Os conteúdos e diálogos em sala de aula têm sentido para os alunos? Qual é o tipo de diálogo estabelecido entre os conhecimentos acadêmicos e o espaço escolar? Qual é o impacto disso nos sujeitos, saberes e práticas presentes no ambiente escolar? De que forma isso contribui para a formação crítico-reflexiva dos estudantes do ensino básico?

O projeto sobre a história local da cidade de Xinguara, no Pará, proporcionou uma experiência de trabalho primorosa com a História Local, tendo em vista o interesse e o aproveitamento dos estudantes e professores pelos temas históricos de seu entorno e localidade. O trabalho com a história local de Xinguara também permitiu observar que cada lugar possui sua própria historicidade e não é apenas um reflexo ou desdobramento de uma história maior. A história dos migrantes, os processos econômicos e a formação da cidade possuem suas dinâmicas e especificidades, e é possível conectar essa história local com a nação e o mundo, dependendo do interesse. Nesse sentido, deve-se considerar o trabalho de pesquisa como fundamental para a História Local, pois a partir do contato com uma variada gama de documentos e registros é possível conhecer uma história local para além das narrativas dominantes.

Consideramos importante o trabalho de formação continuada dos professores para que também possam trabalhar com a História Local, levando em conta as reflexões e mudanças emergentes no campo do ensino de história no Brasil nas últimas décadas. É necessário buscar medidas e estratégias para superar o distanciamento entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares. No entanto, os docentes também devem lutar por seus ideais e demandas na prática docente, pois a identidade docente é um espaço de lutas, conflitos e construção de formas de ser e estar na profissão.

Os cursos de graduação, pós-graduação e aperfeiçoamento desempenham um papel importante na formação dos professores da Educação Básica para o mundo contemporâneo. Eles têm o poder de formar e certificar profissionais habilitados para o exercício do magistério em todos os níveis de ensino. No entanto, devemos perguntar: qual é o lugar da História Local no processo de formação docente nas licenciaturas atuais? Existe espaço para a reflexão sobre o universo mais próximo dos futuros professores em sua formação? Essas questões visam incentivar o debate e a reflexão sobre a formação dos professores de História nas universidades, especialmente no que diz respeito à instrumentalização do estudo do cotidiano e da realidade mais próxima.

### Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. *Fronteiras*, Dourados, v. 10, n. 17, p. 55-67, jul. 2008. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/62>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BARROS, José D'Assunção. História local e história regional: a historiografia do pequeno espaço. *Tamoios*, São Gonçalo, v. 18, n. 2, p. 22-53, jul./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2022.57694>.

BARROS, José D'Assunção. *O lugar da história local: a expansão da história*. Petrópolis:

Vozes, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC, 1999.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. *História Hoje*, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 272-292, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i13.393>.

FAGUNDES, José Evangelista. *A história local e seu lugar na história: histórias ensinadas em Ceará-Mirim*. 2006. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14531>. Acesso em: 11 jan. 2024.

FONSECA, Selva Guimarães. O estudo da história local e a construção de identidades. In: FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. Construindo um novo currículo de história. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia L. (org.). *Repensando o ensino de história*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 30.

MARTINS, José de Souza. A vida privada nas áreas de expansão da sociedade brasileira. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. v. 4.

PEREIRA, Airton dos Reis. *A luta pela terra no sul e sudeste do Pará: migrações, conflitos e violência no campo*. 2013. 265 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11582>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, n. 19, p. 219-243, 1990.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Idelma Santiago da. *Migração e cultura no sudeste do Pará*: Marabá (1968-1988). 2006. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/Idelma\\_Santiago\\_da\\_Silva.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/Idelma_Santiago_da_Silva.pdf). Acesso em: 11 jan. 2024.

SILVA, Idelma Santiago da; LISBÔA, Flávia Marinho; SENA, Laécio Rocha de. Alteridades e outridades na região de Carajás. *Novos Cadernos NAEA*, Belém, v. 25, n. 4, p. 87-112, dez. 2022. Disponível em <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/12831>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. História local e ensino de história. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2007, Natal. *Anais [...]*. Natal: ABEH, 2007. p. 1-9. Disponível em: [https://www.abeh.org.br/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=419](https://www.abeh.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=419). Acesso em: 5 jan. 2024.

#### Notas

<sup>1</sup>Doutora em História pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Professora da Faculdade de História do Instituto de Estudos do Trópico Úmido – IETU e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-Unifesspa.

<sup>2</sup>Doutor em História pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Professor da Faculdade de História do Instituto de Estudos do Trópico Úmido – IETU e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-Unifesspa.



O MENSAGEIRO DA FRONTEIRA:  
ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E O  
USO DE ICONOGRAFIAS DO PERIÓDICO  
“MENSAGEIRO”, OIAPOQUE-AP (1980-1992)

THE MESSENGER OF THE FRONTIER:  
TEACHING INDIGENOUS HISTORY AND  
THE USE OF ICONOGRAPHY FROM THE  
PERIODICAL “MENSAGEIRO”, OIAPOQUE-AP  
(1980-1992)

EL MENSAJERO DE LA FRONTERA: LA  
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA INDÍGENA Y EL  
USO DE LA ICONOGRAFÍA DEL PERIÓDICO  
“MENSAGEIRO”, OIAPOQUE-AP (1980-1992)

Venâncio Guedes Pereira<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho é o resultado de pesquisas sobre Ensino de História Indígena a partir dos movimentos indígenas no município de Oiapoque, Amapá, entre os anos de 1980 e 1992, do qual objetivamos a compreensão da atuação política e da afirmação dos direitos étnicos indígenas no país no âmbito escolar. Visando o cumprimento da Lei 11.645/08, optamos pelo uso de iconografias do periódico “Mensagem”, propondo um método de ensino para aulas de História em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, dialogando com as habilidades da BNCC. Concluímos que estudos como este fomentam ideias democráticas, cooperativas e empáticas para com as pautas políticas e de vida de povos indígenas na atualidade, tendo a sala de aula como espaço de (re)conhecimento histórico e de fomento de novas ideias e contato com novas fontes.

**Palavras-chave:** Periódico Mensageiro; Movimento indígena; Iconografia; Ensino de História.

**Abstract:** This work is the result of research into the teaching of indigenous history



based on the indigenous movements in the municipality of Oiapoque, Amapá, between 1980 and 1992, with the aim of understanding the political actions and affirmation of indigenous ethnic rights in the country within the school environment. In order to comply with Law 11.645/08, we opted to use iconographies from the “Mensagemiro” newspaper, proposing a teaching method for History lessons in 9th grade classes, dialoguing with the skills of the BNCC. We conclude that studies like this foster democratic, cooperative and empathetic ideas towards the political and life agendas of indigenous peoples today, with the classroom as a space for historical (re)knowledge and for fostering new ideas and contact with new sources.

Keywords: Mensageiro periodical; Indigenous movement; Iconography; Teaching of History.

Resumen: Este trabajo es el resultado de una investigación sobre la enseñanza de la historia indígena a partir de los movimientos indígenas en el municipio de Oiapoque, Amapá, entre 1980 y 1992, en la que buscamos comprender las acciones políticas y de afirmación de los derechos étnicos indígenas en el país en el ámbito escolar. Para cumplir con la Ley 11.645/08, optamos por utilizar iconografías del periódico «Mensagemiro», proponiendo un método de enseñanza para las clases de Historia en 9º grado, en diálogo con las competencias de la BNCC. Concluimos que estudios como este fomentan ideas democráticas, cooperativas y empáticas con las agendas políticas y de vida de los pueblos indígenas en la actualidad, con el aula como espacio de (re) conocimiento histórico y de fomento de nuevas ideas y contacto con nuevas fuentes.

Palabras clave: Periódico Mensageiro; Movimiento indígena; Iconografía; Enseñanza de História.

## Introdução

O presente artigo propõe a articulação de duas dimensões muito importantes para o ensino de História Indígena no Brasil, a dizer: o recorte da segunda metade do século XX, que corresponde ao período de maior reconhecimento do Movimento Indígena do país e nas américas; e o uso de documentação produzida pelos povos indígenas ou com a contribuição deles. Essa perspectiva não é nova na historiografia indígena e do ensino, pois já foi estudada por outros pesquisadores (Almeida, 2017; Almeida; Silva, 2021; Bastos e Silva, 2021; Monteiro, 1995; Silva; Rocha, 2019), mas sem dúvidas se apresenta como uma área de valor ímpar, por apresentar possibilidades de reconhecimento de trajetórias documentadas, cujos registros se encontram para o fácil acesso de professores e educandos.

Dada a viabilidade documental sobre os povos indígenas do Oiapoque, pensamos em ir além do estudo das possibilidades, propondo um método de ensino, que é o de análise iconográfica para estudantes do 9º ano do ensino fundamental anos finais. O contexto escolhido para ser estudado pelos alunos é o da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985) e o do processo de redemocratização, percorrido a partir de 1985, recorte que corresponde a atuação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) no Amapá e das lideranças indígenas Galibi-Marworno, Karipuna, Palikur-Arukwayene e Galibi do Oiapoque ou Ka'linã, que a partir da década de 1990 concluíram os processos de demarcação e homologação de suas terras no município de Oiapoque (Vidal; Levinho; Grupioni, 2016).

Para o desenvolvimento das aulas, propomos a transposição do método de análise iconográfica de Panofsky (2007), desenvolvido para a área de estudo das artes, para o ensino de História, dialogando com as indicações normativas das habilidades previstas na BNCC e com a Lei 11.645/08, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira e indígena na rede de ensino pública e privada do Brasil. Objetivamos, com nosso texto, apresentar uma proposta de método viável, necessário e dinâmico, para contribuir com o ensino e aprendizagem de professores e estudantes no país, e, sobretudo, com o reconhecimento da História indígena a partir da sala de aula.

## **"A palavra do índio para o índio": o Movimento Indígena no Brasil e o Mensageiro**

Os movimentos indígenas no Brasil correspondem a um fenômeno étnico e político da segunda metade do século XX, período de forte discurso integracionista e desenvolvimentista, especialmente na Amazônia. Nesse contexto, foram comuns as tentativas de transformação do espaço e das gentes da região, tendo em vista o desenvolvimento econômico vislumbrado, mas que tinham nos povos indígenas uma dupla visão: ora eram empecilho para o pleno estabelecimento dos projetos

governamentais e privados; ora se destacavam como agentes protetores das fronteiras territoriais na Amazônia, e para isso deveriam passar por um processo para a plena assunção da "identidade nacional" (Oliveira; Baines, 2005). Ainda no início do século XX, o discurso de progresso e civilidade foi a base ideológica da recém-criada República brasileira, e com ela os projetos ambiciosos para os indígenas da Amazônia. Sobre isso:

No início do século XX, acreditava-se que o interior do Brasil era habitado por índios, possivelmente antropófagos, e por seus descendentes [...]. O Brasil de Rondon não era virado para o litoral, era virado para o do interior. A missão era levar esse país moderno para dentro daquele antigo e fazer com que esse homem simples do sertão tomasse parte da modernização [...]. Para Rondon, o importante não era apenas abrir uma porção do país ao Ocidente, mas incorporar as populações indígenas ao país, tornando-as produtivas (Libâneo; Freire, 2011, p. 170).

Nesse contexto, o Oiapoque se destacou como um epicentro de projetos de desenvolvimento, integração e nacionalização das gentes da fronteira, sobretudo os indígenas, como no Laudo Suíço de 1900, que transformou o até então território "contestado" com a França em pertencente ao Brasil (Cardoso, 2008); em 1922, a construção da colônia agrícola de Clevelândia do Norte<sup>2</sup> (Brito, 2008); e a implementação do projeto de Inspeção de Fronteiras de Rondon, que teve nas operações do SPI<sup>3</sup>, a partir da década de 1930, o desenvolvimento dos primeiros projetos de nacionalização dos indígenas como carro chefe (Capiberibe, 2007).

Entre as décadas de 1960 e 1970, período de substituição do SPI pela Funai no país, as terras indígenas, por meio do Artigo 4º, Inciso IV, da Constituição de 1967, tornaram-se propriedade da União, cujo objetivo seria de amparar os indígenas, evitando a alienação de suas terras pelos Estados (Cunha, 2012). Em outras palavras, o estabelecimento do discurso da tutela foi ampliado, sendo a Funai a principal instituição desses serviços, sobretudo a partir do Estatuto do Índio, de 1973, que dava a posse das terras aos índios, mas não a propriedade (Brasil, 1973).

Na Amazônia, as políticas de desenvolvimento dos governos militares, centradas na ocupação do território e na expansão do capital, resultaram na resistência de diversas etnias indígenas, que organizaram assembleias, com a colaboração da Igreja Católica e de agentes indigenistas. Dessa forma, quem articulava as reivindicações e as aproximações entre as diferentes lideranças indígenas eram, principalmente, os padres e agentes de pastoral.

No Oiapoque, a colaboração da Igreja Católica se deu a partir de 1974, por meio da atuação do CIMI, e sua participação foi fundamental para os indígenas do município em vários aspectos, desde a sua atuação de negociação e diálogo com as instituições indigenistas, como a Funai, e principalmente com a organização das primeiras

assembleias das lideranças indígenas do Oiapoque (Bastos, 2021). A partir do CIMI, questões como demarcação e proteção contra invasões das terras indígenas, saúde e educação foram colocadas em discussão nas primeiras reuniões, ainda em 1975. Na primeira Assembleia das Lideranças Indígenas do Oiapoque, ocorrida entre os dias 22 e 23 de setembro de 1976, fora redigida uma carta, direcionada ao presidente da Funai, que dizia:

Senhor presidente, nós índios Galibis, Palikurs e Karipunas, do Território Federal do Amapá, habitantes na reserva indígena do Uaçá, queremos apresentar à V. Excia um pedido de fundamental importância para a nossa subsistência: a demarcação de nossa reserva. Tomamos esta resolução frente a situação nova em que virá encontrar-se a nossa área depois de ultimada a rodovia BR 156, que atravessara a nossa reserva [...] (Povos Indígenas do Oiapoque. Ata de Assembleia. Oiapoque, Aldeia Kumarumã, 22 a 24 de setembro de 1976 *apud* Bastos; Silva, 2021, p. 67).

Como pode-se perceber, as pautas e motivações para as reuniões em assembleias eram diversas, e podiam contar não só com membros de etnias locais, como também de outros países para interesses mútuos e diversificados. Dito isso, para o presente artigo, levar-se-á em consideração a definição de Baniwa (2006, p. 59):

[...] no lugar de movimento indígena dever-se-ia dizer *índios em movimento*. Ele tem certa razão, pois não existe no Brasil um movimento indígena. Existem muitos movimentos indígenas, uma vez que cada aldeia, cada povo ou cada território indígena estabelece e desenvolve o seu movimento.

Para Munduruku (2012, p. 45, 46), as primeiras formações das assembleias das lideranças ocorreram tanto pelo apoio do CIMI, quanto pelas especificidades governamentais da Ditadura Militar, que refletia negativamente nos povos indígenas de forma generalizada. No início da década de 1970, as lideranças indígenas, motivadas pelas dificuldades em conquistar direitos básicos, ultrapassaram as esferas de suas próprias comunidades, passando a se envolver com problemáticas que estavam além de suas fronteiras. À capacidade e necessidade expansivas de levar os debates a regiões longínquas (como o Amapá) e até fora do Brasil, o que Oliveira (1988) e Munduruku (2012) chamam de “visão pan-indígena”. Na edição nº 45 do periódico “Mensagem”, de 1987, produzido pelos próprios indígenas do Oiapoque e pelo CIMI, pôde-se verificar os debates das assembleias em torno de articulações internacionais:

Queremos também nesta assembleia, aproveitando a participação dos nossos irmãos índios da Guiana Francesa, para elaborarmos um documento e que o mesmo seja enviado e falado em nosso nome para as autoridades competentes do Governo Francês, para que os índios da Reserva indígena

Uaçá possam vender e comprar produtos do lado francês sem ser preciso pagar impostos. Pois isso para nós é uma maneira de explorar nós índios do Brasil (CIMI, 1987, p. 4).

O “Mensagem”, produzido entre os anos de 1979 e 2015 pelos indígenas do Oiapoque, definido como “[...] a palavra do índio para o índio. É uma mensagem” (CIMI, 1979, p. 2), é a principal fonte documental para os estudos dos movimentos indígenas no município. Hoje, grande parte do acervo se encontra digitalizado na hemeroteca da Biblioteca Nacional, onde pude acessar os exemplares utilizados na pesquisa. A importância histórica dessas fontes se explica pela produção conjunta entre CIMI e as lideranças indígenas do Oiapoque, que por meio da mobilização nacional, obtiveram algumas das maiores conquistas, como a homologação das três terras indígenas do Oiapoque até o ano de 1992.

Como demonstrado, o Movimento Indígena no Brasil representa o que Monteiro (1995) defendia a respeito de uma nova historiografia indígena e indigenista, da qual inaugurou-se uma perspectiva diferente da visão cristalizada<sup>4</sup> do olhar historiográfico tradicional, especialmente da produção realizada no século XIX e início do século XX no Brasil, muito pautada em um olhar etnocêntrico e positivista, que relativizava as formas de vida dos indígenas a partir de interpretações acerca do progresso e do atraso econômicos e culturais, acarretando em uma visão pessimista da possibilidade de existência de índios no futuro (Martius, 1845; Varnhagen, 1854).

A “nova perspectiva” passa, então, a observar o indígena como sujeito histórico, capaz de performar e desenvolver estratégias individuais e coletivas, usando os desafios tradicionais e recentes para demarcar suas trajetórias de resistência. Tendo em vista o que foi analisado por John Manuel Monteiro, este trabalho pretende contribuir para a produção historiográfica acerca do protagonismo indígena na História do Brasil, utilizando do diálogo entre História e Antropologia (Almeida, 2012; Monteiro, 1995), dispondo de uma proposta de ensino que revele um potencial significativo para as aulas de História: a interpretação documental de registros produzidos por indígenas e com contribuição de indígenas na Amazônia, que narram suas trajetórias políticas ao longo do século XX.

Para a próxima seção, iremos discutir brevemente o ensino de História no Brasil, com o intuito de elucidar a proposta do uso de iconografias nas aulas de História com temáticas indígenas. Não obstante, exemplificaremos a proposta a partir de iconografias presentes no “Mensagem”, e indicaremos caminhos para a interpretação das imagens em temas orientados pela Base Nacional Comum Curricular, nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

### Breves apontamentos a respeito do Ensino de História no Brasil

O ensino de História no Brasil do século XXI ainda se encontra subordinado a métodos e interesses canonizados pela educação formal colonial, onde se destacava práticas “para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio dos deveres para com a Pátria e seus governantes” (Bittencourt, 2008, p. 61).

A leitura de textos, inclusive em línguas não dominadas pelos educandos, como a língua portuguesa entre os indígenas, e a imaginação, como dos poucos artifícios cognitivos de domínio docente, eram a base da didática jesuítica na colônia e se tornou o ponto seguro para professores de História ao longo dos séculos posteriores no Brasil. Não por acaso, as aulas de História se fizeram cada vez menos interessantes para os alunos, seja pela distância dos temas em relação aos interesses dos educandos ou pela distância que o mundo do professor tem em relação ao mundo do educando (Caimi, 2006).

Ler e escrever textos, sobretudo de materiais didáticos, para a compreensão e/ou memorização da ciência erudita de referência (Bittencourt, 2008) pode ser considerado a atualização de um exercício pedagógico dos mais tradicionais que se tem registro no país, o que nos põe a pensar acerca de questionamentos básicos, tais como: há outras alternativas/fontes para se utilizar no ensino História? Pode-se aprender História interpretando outras fontes? Como se aprende de forma significativa, afinal? Questionamos o uso de fontes, os métodos utilizados e a emergência das discussões no tocante as teorias de aprendizagem porque observamos um campo vasto a ser explorado, ao passo que os desafios pedagógicos, especialmente a respeito do ensino de História Indígena, são escancarados cotidianamente.

A respeito das teorias de aprendizagem, ao propor um ensino humanístico, Carl Rogers apresenta os “princípios de aprendizagem” baseados nas dimensões cognitiva, afetiva e psicomotora (Moreira, 1999, p. 140), sem distinção entre elas. Para uma aprendizagem significativa, o estudante deve ser desafiado a se responsabilizar por problemas sociais, éticos e políticos reais, dos quais suas hipóteses sobre como realizá-las e/ou resolvê-las sejam de criatividade peculiar. O teórico acreditava que a criança tem inclinação natural para a aprendizagem, contanto que esta contribua para o seu engrandecimento pessoal, como uma tendência a autorrealização, o que obriga as aulas de História a abordarem problemáticas tangíveis e palpáveis, de realidade próxima dos alunos e resolução ou problematização no alcance de quem ensina e quem aprende.

A partir de Rogers, destacamos a iconografia, definida por Paiva (2002, p. 17) como um registro histórico realizado por meio de ícones, imagens pintadas, desenhadas, impressas, ou imaginadas, como um documento de importante potencial, o da

novidade, daquilo que o professor fez especialmente para os alunos, e que os alunos irão analisar em primeira mão, de forma autêntica, diferentemente das imagens comumente utilizadas e pouco exploradas nos livros e materiais didáticos.

No caso das iconografias propostas neste artigo, as imagens utilizadas no periódico “Mensagem”, fonte produzida pelos indígenas do Oiapoque e por agentes do Conselho Indigenista Missionário, outro aspecto importante deve ser relevado: o estudo da História local<sup>5</sup>, que no caso do Amapá é pouco valorizada, tanto por livros didáticos quanto pela própria BNCC, que privilegia os temas tradicionais da História (Miranda; Almeida, 2020). Retomando ao que orienta Rogers, o uso de iconografias para o ensino de História local são potenciais de extrema relevância para aulas problematizadoras e produtoras de novas pesquisas e hipóteses para desafios reais, vivenciados há décadas por povos que constituem a sociabilidade do Amapá atual.

Por sua parte, nas últimas décadas do século XX, o uso de imagens nas aulas de História tornou-se importante por constituir uma linguagem portadora de significados, informações e representações da realidade, tendo, inclusive, seu uso em livros de História se tornado mais comum (Bittencourt, 2008), ainda assim, a escola persiste em privilegiar a narrativa textual (Cecatto; Magalhães Júnior, 2011).

Destarte, os desafios cotidianos dos profissionais da educação se fazem na necessidade de diálogo entre o mundo tecnológico, das redes sociais e do consumo de streaming, cada vez mais presente inclusive nas novas linguagens de ensino, com a necessidade de tornar as aulas de História mais produtivas e de interesse do educando, sem que esse investimento retire das aulas o processo fundamental de manuseio e pesquisa em documentos, da produção de dúvidas e hipóteses e o debate por meio dos conceitos.

Em relação aos desafios do ensino de História no século XXI, para professores e para educandos, tão importante quando saber utilizá-las (as imagens), ou compreender como os alunos se interessam por temas a partir delas, o professor se vê desafiado a tornar a iconografia um documento central das aulas, para análise, interpretação, construção e imaginação a respeito do passado, não limitando-a a mera ilustração, sem que haja uma proposta metodológica de sua utilização.

Apesar da profusão de imagens e sons advindos do universo do aluno, o mundo audiovisual, como já observava Circe Bittencourt (2008), tornar as aulas mais interessantes não implica na sedução do educando pelas imagens. Isso resultaria em um reducionismo que qualquer iconografia, em qualquer livro didático, poderia incitar.

Em primeiro lugar, é fundamental admitir que a imagem é um aspecto comum da vida social cotidiana, tanto do educando quanto do professor. Isso quer dizer que na escola, em casa, nos jogos e em outras instituições de sociabilidade do aluno, o contato com imagens, cores e formas é algo natural, esperado e, em certos aspectos,

banalizado, haja vista a densidade da oferta. Não obstante, tal situação pode ser vista sob um aspecto diferente, uma vez que as iconografias levadas à escola devem ser pensadas e organizadas a partir de critérios, processo esse que nem todas as imagens vistas/sentidas pelos alunos são submetidas.

Em tempo, indicamos que Ensino de História Indígena e os usos de iconografias em aulas de História são as duas dimensões que a presente pesquisa se propôs a discutir, com vias de contribuir para aulas de História mais inclusivas, com temáticas locais emergentes e que visem explorar documentos disponíveis para acesso por professores e educandos.

Destarte, as ideais a seguir são propostas indicadas ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, mas podem servir como matriz para outros anos, de outros segmentos e as demais áreas do conhecimento e dos componentes curriculares, na medida em que os professores se sentirem desafiados a aprender a ensinar de formas diferentes e experimentar outros métodos.

### **Ensino de História e a mensagem iconográfica do Movimento Indígena do Oiapoque**

Dentre os princípios norteadores da nossa proposta de Ensino de História Indígena e o uso de iconografias a partir do “Mensagem”, destacamos a Lei 11.645 (Brasil, 2008) e o texto de História da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). A referida lei estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena em todo currículo escolar, público e privado, de forma a valorizar as trajetórias de lutas e a participação desses grupos na formação social brasileira, obrigatoriedade essa que é problematizada por diversos autores, que relatam os desafios da inserção e do cumprimento da lei na educação básica (Cunha; Sousa; Bastos, 2017; Silva, 2018). Assim como estes pesquisadores, observamos as dificuldades impostas ao ensino de História e a temática indígena, fator que inspirou as nossas contribuições.

Não menos importante, a BNCC também se mostra desafiadora, na medida em que exige o cumprimento de um conjunto de temas de História e o desenvolvimento de habilidades e competências pensadas por profissionais da burocracia pública e empresarial, além dos educadores (Bittencourt, 2018).

Apesar desses desafios, as diretrizes do documento foram contempladas pela presente proposta por meio de diálogo, indicando quais temas, habilidades, competências e o ano que iremos focar. A respeito das competências, duas gerais do componente de História, as de números 3 e 7, foram escolhidas como as mais apropriadas. A dizer, respectivamente:

Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em



relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito [...]. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (Brasil, 2018, p. 400).

As competências gerais citadas indicam o uso de tecnologias e documentos, digitais e físicos, que contemplam o desenvolvimento de atitudes primordiais na educação básica e na vida cidadã, como a empatia, a crítica, a ética e a cooperação no âmbito das aulas de História. Somado às competências, destacamos as habilidades EF09HI08<sup>6</sup>, EF09HI20<sup>7</sup>, EF09HI21<sup>8</sup> e EF09HI26<sup>9</sup>, que versam sobre a compreensão de um recorte específico no país, o século XX e as lutas de grupos sociais, além da política brasileira republicana. Nesse contexto, o destaque sobre os processos de resistência e a participação ativa na política nacional pelos indígenas são os fatores de maior ênfase que escolhemos.

Como fundamento metodológico, utilizaremos a proposta de análise iconográfica de Panofsky (2007, p. 50-53), subdividida em três momentos<sup>10</sup>: o primeiro, chamado “tema primário ou natural”, seria a descrição pré-iconográfica da obra de arte, que propõe um estudo sobre os motivos de escolha da temática pelo artista, reconhecendo e enumerando cada um. O segundo momento, do “tema secundário ou convencional”, seria de identificação de imagens, estórias e alegorias presentes na obra, onde os motivos de escolhas dos artistas se encontram com os conceitos estudados. O último momento, o de “significado intrínseco ou conteúdo”, seria de análise iconológica, ou seja, de descoberta e interpretação dos valores simbólicos nas imagens, chamado pelo autor de “o algo a mais da obra”.

A primeira imagem proposta na atividade é da edição número 3, de 1980, período em que o “Mensagemiro” ainda estava em suas primeiras edições, com uma estética muito similar de um jornal (inclusive a cor, material de impressão, papel e editorial), enquanto os textos são bastante enfáticos sobre a mobilização de indígenas em torno de causas comuns e da exposição de causas específicas, de povos que viviam perseguições e conflitos no período. Para essa iconografia, o exercício do “tema primário” pode ser uma proposta de criação de hipóteses sobre as referências cristãs e indígenas no mesmo contexto.

Como propomos uma atividade cuja interpretação é particular dos educandos, não é salutar registrar expectativas de respostas certas ou erradas. Na verdade, a ideia é que as respostas sejam livres, de compreensão e análise originais. Porém, podemos mostrar os caminhos e instigá-los com contextos e (pré)textos que ajudem na construção das respostas, como os próprios temas dos livros didáticos que versam

sobre a relação dos indígenas com os governos militares do Brasil (1964-1985), tal como as formas de resistência e negociações políticas do período, como proposto pela habilidade EF09HI20.

Como descrição formal da iconografia, os estudantes se depararão com a representação de Cristo crucificado, onde sua aparência é baseada no fenótipo de um homem indígena. As cores utilizadas são o preto da tinta do desenho e a cor do próprio papel de jornal, o que denota características técnicas simples, sem que haja alguma técnica padrão de pintura/desenho.

Figura 1: Indígena crucificado



Fonte: (CIMI, 1980a, p. 7).

Podemos formular perguntas, tais como: “quem está sendo representado?”; “você já viu esse modelo de representação em outro lugar? Aonde?”; “em sua opinião, qual a relação entre a cruz e o indígena?”; “por que representaram um indígena como Cristo crucificado”? É importante mencionar que as imagens religiosas foram estratégicas na luta dos indígenas na segunda metade do século XX no Brasil. Na década de 1980, quando a imagem fora adicionada no periódico, todas as quatro etnias indígenas do Oiapoque eram cristãs ou cultuavam o cristianismo concomitante às religiões indígenas (Capiberibe, 2007; Tassinari, 2003).

Porém, é inegável concluir que a influência do CIMI foi fundamental para as escolhas iconográficas do periódico, pois vários espaços das primeiras edições foram cedidos aos agentes do próprio órgão indigenista, além da linguagem utilizada, visando uma mobilização para além das lideranças indígenas<sup>11</sup>.

Ciro Flamarion Cardoso (1990, p. 17) ressalta o papel documental da imagem iconográfica, indicando que elas “devem ser confrontadas com o resto da documentação de todos os tipos a que se puder ter acesso, mas esta também é uma regra geral, aplicável em quaisquer fontes”, ou seja, não a diferenciando de outros modelos de fontes a serem levadas à sala. Por se tratar de uma fonte, o diálogo com o texto didático se torna fundamental, pois ambas abrem espaço para problematizações do tema, que estão para além dos limites propostos nos livros didáticos.

Dessa forma, a proposta da segunda fase, a do “tema secundário ou convencional”, as imagens serão observadas no contexto em que foram produzidas, e para essa comparação é salutar o uso do livro didático, assim como do próprio exemplar do “Mensagemiro”.

No “tema secundário”, o conceito a ser trabalhado será o de resistência. Ao escrever sobre lutas pela terra no estado de Goiás entre os anos de 1950 e 1964, Esteves (2009, p. 163) compreende resistência como “perspectiva de amadurecimento político e acumulação de forças diante da necessidade cada vez maior de organizar-se diante das adversidades que surgiam dos conflitos”, nos ajudando a pensar o fenômeno como uma resposta a fissuras sociais, nas dimensões cultural e política, de onde se amadurece em conjunto para resistir.

Com uma discussão prévia acerca do conceito, o professor pode incentivar os educandos à pesquisa sobre a relação entre a imagem do indígena crucificado com formas de resistência que os indígenas teceram ao longo do século XX, como o próprio movimento indígena brasileiro e sua relação com o CIMI, à atuação de lideranças na produção das pautas políticas que comporiam a Constituição de 1988 (Cunha, 2012).

A expectativa de ideias a serem apresentadas é bastante interessante, haja vista que os alunos comumente estudam somente sobre conflitos e relações hierárquicas entre os indígenas e a Igreja Católica na História do Brasil<sup>12</sup> (Almeida, 2017), o que pode gerar surpresas nessa nova perspectiva de resistência social e política entre os dois agentes.

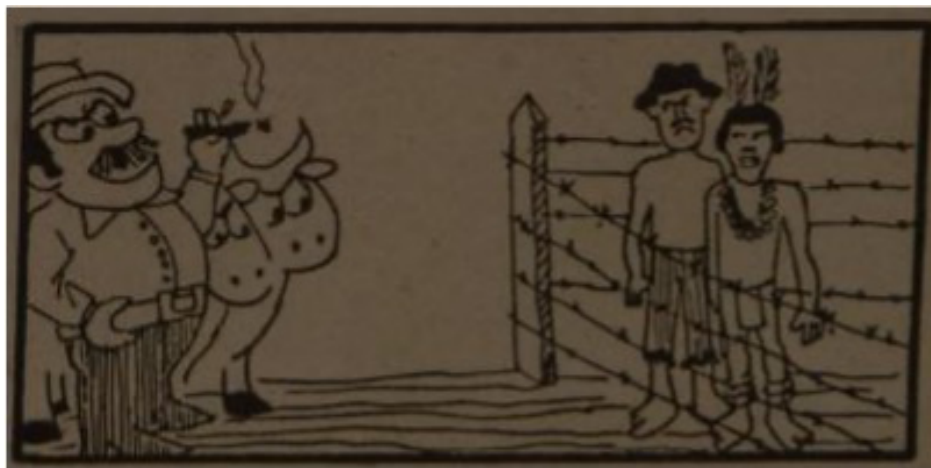
O último momento, do “significado intrínseco”, os alunos podem ser desafiados a debater sobre o que deve significar tanto para a Igreja Católica, quanto para os indígenas essa relação de resistência conjunta. Perguntas como: “a Igreja Católica apoia as pautas indígenas atualmente?”; “os indígenas se utilizam da religião cristã para quais pautas, atualmente?”; “como eles expressam suas pautas? Ainda utilizam o jornal ‘Mensagemiro’?”, podem ser perguntas que fomentem um momento fundamental do estudo da História, que é a pesquisa. Os exemplares do “Mensagemiro” podem ser utilizados pelos estudantes, mas as redes sociais, os sites de pesquisa da internet<sup>13</sup> e outros jornais e documentos podem contribuir nas buscas dos alunos e do professor.

A segunda imagem a ser proposta neste estudo é da edição número 33, de setembro

e outubro de 1985. A iconografia faz parte de uma notícia acerca do Primeiro Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Curitiba-PR, onde se desenvolveu algumas frentes de atuação do recém nomeado “Movimento dos Sem Terra”, como o estabelecimento das ações que deram origem ao lema “ocupação é a única opção” (Menezes Neto, 2007, p. 336).

Na imagem, podemos perceber a presença de duas pessoas isoladas por uma cerca de espinhos: um homem indígena e outro homem com vestimenta que pode representar um indígena trabalhador rural ou um membro do MST, como homem não indígena, ou pequeno agricultor. Fora da cerca, duas vacas acompanham um homem que fuma um charuto e veste uma calça com cinto e uma camisa de botão, como um empresário do agronegócio. Na publicação, uma interessante frase: “Reforma agrária não pode distribuir as terras indígenas. Ao contrário, precisa cuidar de retirar os invasores das terras indígenas” (CIMI, 1985, p. 5).

Figura 2: Indígenas cercados por um dono de terras



Fonte: (CIMI, 1985, p. 5).

No exercício do “tema primário”, os estudantes podem observar a iconografia para construir hipóteses, como a relação entre as pessoas cercadas por espinhos de ferro e o homem com as vacas do lado de fora. “Quem seria esse homem com as vacas?”; “por que o indígena estaria preso em uma cerca?”; “além do indígena, quem seria o outro homem preso?”. As hipóteses podem contribuir com as discussões preliminares acerca do contexto debatido, que é a criação das pautas do MST e como os indígenas se posicionaram na discussão.

A habilidade EF09HI21 nos ajuda a pensar em dois conceitos pertinentes a iconografia proposta, que serão apresentados e construídos na segunda fase do exercício: ditadura e fronteira. Silva e Silva (2009, p. 106), elucidam sobre as várias formas de se conceber o conceito de ditadura no século XXI, mas pelo advento das Revoluções e das formações

dos Estados burgueses nos séculos XVII e XVIII na Europa, convencionou-se a definir Ditadura como “todos os governos não democráticos, assumindo, para a sociedade ocidental, um significado negativo, visto que, para os valores burgueses, um regime positivo seria a democracia, o regime de governo da maioria”, desta forma, uma Ditadura contrapõe um governo democrático, pois o acesso às dimensões políticas da cidadania, como o voto e a liberdade de expressão são sumariamente sufocados pelo Estado.

A interpretação do conceito de fronteira que utilizamos é a perspectiva de Martins (2009, p. 134) e sua ideia de “local do conflito”, ou seja, uma fronteira do encontro, da descoberta e do desencontro. Lugar onde o proprietário de terra ou o “civilizado” encontra o camponês, o índio; há desencontros históricos, um conflito de historicidades que, em vista de sua reprodução social, expõe os conflitos políticos do campo. Podemos, então, definir a iconografia como reveladora de interessantes questionamentos, como: quem estaria representando o Estado? Como podemos perceber a falta de democracia na imagem? Qual seria o demarcador da fronteira? Essas perguntas poderiam nortear a segunda parte da atividade, orientando os alunos a construírem suas ideias acerca do contexto retratado pela iconografia e pelos textos propostos pelo livro didático, por exemplo.

Como última tarefa, no momento de busca do “significado intrínseco” da iconografia, os estudantes podem ser desafiados a criar outras representações que exemplifiquem a ditadura e as fronteiras observadas. Uma boa alternativa seria convidá-los a escrever uma notícia apoiada à imagem, emulando o editorial do próprio “Mensagem”, levando em consideração que os conflitos por terras são presentes no Brasil atual, não seria difícil observar os alunos relacionando o contexto da iconografia com as notícias relativas aos povos indígenas nos últimos anos<sup>14</sup>. Nesse momento, é importante confiar aos alunos a liberdade da construção do texto, como uma reportagem, pois esclareceria as ideias deles em relação aos debates políticos que tem nos indígenas as pautas mais emergentes.

A última iconografia proposta na atividade é a capa da edição de número 48, de dezembro de 1987 e janeiro de 1988. Esta edição, por si só, é bastante interessante por registrar paradigmas vivenciados pelos indígenas em pleno período da Assembleia Nacional Constituinte, que promulgaria a Constituição Federal de 1988, em outubro do mesmo ano. Não é raro notar nos livros didáticos o entusiasmo característico ao significado da nova Carta Magna no período, também conhecida como “Constituição Cidadã”, mas em pesquisa na edição citada, alguns assuntos despertavam maior interesse entre as diversas etnias indígenas do país, sobretudo as que viviam na região Norte. Dentre tais temas, ressaltamos o Projeto Calha Norte.

Pádua Fernandes (2015, p. 152) define o projeto como travestido de programa de proteção das fronteiras, visando a soberania nacional, mas que se mostrou um



conjunto de ações de colonização das fronteiras concebido no Conselho de Segurança Nacional em 1985, onde “seguia a velha orientação colonizadora e partia da noção de que os índios atentariam contra a integridade territorial do país”, uma vez que o Movimento Indígena, assim como os demais movimentos de minorias sociais do Brasil, despertavam cautela do Governo Federal pela emergência da produção da Constituição.

Nesse editorial, os casos de violência e de desconfiança com os militares que faziam parte das rondas é muito presente. Na edição 43, de maio e junho de 1987 há uma menção mais veemente dos indígenas sobre o projeto, quando ele é citado na seção “opiniões indígenas” como “Calha Norte: causa morte”, além de queixas, como “nós não precisamos de branco militar vigiando nossa fronteira” (CIMI, 1987, p. 9). Além das duas edições citadas, outras dão ênfase ao projeto, sempre exigindo explicações do Governo Federal quanto ao sigilo das ações e na demora das demarcações.

Figura 3: Indígenas observam o fim de um eclipse lunar



Fonte: (CIMI, 1987/1988, p. 1).

Na descrição formal da iconografia, quatro indígenas olham atentamente para o sol ressurgindo após a escuridão causada pelo eclipse lunar. Abaixo do desenho, uma inscrição que expressa:

As bandeiras avançam mais uma vez. Na fronteira chegou Calha Norte, mineradoras. Nas cabeceiras, hidrelétricas e estradas. A Assembleia Nacional Constituinte está transformando nossos direitos em arbítrio, a serviço dos poderosos, mas os povos indígenas ainda acreditam num futuro em que todos vivem a fraternidade (CIMI, 1987/1988, p. 1).

A comparação do Calha Norte com as bandeiras, além de indicar a presença de estradas e hidroelétricas e a desconfiança em relação ao cumprimento dos direitos étnicos na Constituição a ser promulgada transformam esta edição em um registro claro de denúncia entre os próprios indígenas. Tanto a iconografia, quanto o texto da capa, podem ser bem explorados na primeira parte da atividade, quando da descrição dos símbolos pelos alunos. Uma vez que o discurso é de desconfiança em relação ao projeto e as ações que ocorriam na Assembleia Nacional Constituinte, o que significaria o fim de um eclipse lunar? Qual a seria a ideia em retratar o fim de um período de escuridão e o início de um dia de sol? Os alunos podem observar outros aspectos da iconografia, ou até mesmo interpretá-lo como simbólico-mitológico, relacionando-o com uma esperança dos povos originários em algo sagrado, por se tratar de um fenômeno natural que detém alguma raridade.

Para o segundo momento, dois conceitos podem ser propostos: esperar e cidadania. O primeiro é uma contribuição de Paulo Freire para a área da Educação, onde o autor propõe uma resposta a uma obra anterior, “Pedagogia do Oprimido”, de 1967, escrito em exílio no Chile. Freire (1992), em suas primeiras palavras do livro “Pedagogia da Esperança”, descreve os motivos que tornam o exercício da esperança uma prática fundamental para seu trabalho como educador e sua visão política do Brasil da segunda metade do século XX, onde, em suas palavras, a esperança se faz como necessidade ontológica, primária, mas responsável, pois poderia tornar-se desespero, haja vista o embate contra as classes dominantes, perpetuadas no *status quo* por seu poder econômico e de domínio cultural.

Esperar poderia ser definido, então, como um exercício do professor para com a sociedade. Uma luta organizada, de ações e atitudes que fomentem a esperança entre os grupos sociais subalternizados. Nesse sentido, observando o que retrata a iconografia, os indígenas expressam sua maneira de esperar no sol que está retornando, na noite que está concluindo e na frase que acompanha a reflexão das angústias dos projetos desenvolvimentistas que tornaram suas terras lugares inseguros, além de uma legislação que não parecia atender as pautas sugeridas por eles.

O conceito sugerido pode ser observado de forma muito íntima a resistência e fronteira, já citados nas iconografias anteriores, pois fazem parte do contexto dos espaços de lutas que os povos indígenas do Brasil viveram e vivem até os dias atuais. Mas quais seriam os resultados dessas lutas? Apesar do contexto desfavorável, qual a perspectiva do Movimento Indígena em seu engajamento? Estabelecer seus lugares no debate político e acessar direitos étnicos diferenciados são fatores que nos levaram a pensar no conceito de cidadania para a interpretação da iconografia, por definir bem o maior embate dos povos originários no período: serem reconhecidos como gente, no pleno gozo da dignidade de vida em suas terras demarcadas e homologadas, garantindo sua reprodução social.

Cidadania, a partir de Silva e Silva (2009, p. 47), pode ser interpretada como:

[...] um complexo de direitos e deveres atribuídos aos indivíduos que integram uma Nação, complexo que abrange direitos políticos, sociais e civis [...] A noção de cidadania está atrelada à participação social e política em um Estado. Além disso, a cidadania é sobretudo uma ação política construída paulatinamente por homens e mulheres para a transformação de uma realidade específica, pela ampliação de direitos e deveres comuns.

Acessar a cidadania e ser reconhecido pela sociedade do entorno como pessoas dotadas de direitos, para além dos estereótipos comuns (reproduzidos na/pela escola, inclusive), é um desafio constante e histórico dos povos indígenas, que ao longo do tempo foi reduzido a populações que deveriam ser cristianizadas, depois fadadas a desaparecer, até que se tornaram foco de políticas de nacionalização para a proteção das fronteiras (Almeida, 2010). Dessa feita, não é difícil perceber que esperar se tornou um exercício importante e constante nas lutas para obtenção, e posterior manutenção dos direitos à cidadania, tão caros ao indígena brasileiro.

Para a conclusão da atividade, o exercício pode ser relacionado ao envolvimento político dos indígenas atuais e como eles utilizam da comunicação para a propagação de ideias e pautas. Os estudantes podem acessar as páginas relacionadas às instituições indigenistas brasileiras, como o Ministério dos Povos Indígenas, criado pelo Governo Federal em 2023, e o próprio texto da Constituição Federal de 1988, com os artigos que instituem os direitos de uso da língua materna, de proteção de crença e tradições, além do compromisso e responsabilidade do Estado em demarcar e proteger suas terras<sup>15</sup>. Com essa iniciativa, pretende-se alcançar a habilidade EF09HI26, que toca nas questões de criação de consciência e respeito, para a fomentação de uma cultura de paz.

A produção pertinente a essa parte da atividade pode girar em torno de perguntas norteadoras, como: “quais as atitudes atuais dos indígenas que revelam suas ações de esperança na política?”; “quais notícias atuais você leu/assistiu sobre os indígenas no Brasil?”. A partir disso, podemos propor pesquisas sobre a atuação política do atual ministério e como ele vem trabalhando em relação a questões relativas à cidadania dos indígenas, como a educação escolar, o sistema de cotas para a universidade, coletivos de mulheres e trabalhadores indígenas nos municípios brasileiros e as questões dos direitos humanos. Tais produções podem ser compartilhadas na internet ou formar um material em forma de portfólio, para ser utilizado como fonte de pesquisa por outras turmas, gerando um acervo muito interessante para o acesso na educação básica.



## Conclusão

A história das articulações políticas dos povos indígenas no Brasil é um tema ainda caro à educação básica. Na escola, é comum a massificação de uma História baseada no extermínio e no folclore de povos considerados camponeses, ou não pertencentes ao meio urbano das grandes metrópoles, por exemplo. Em um recorte de Brasil República, muito acessado pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, não se discute o Movimento Indígena no país, mesmo este tendo sido fundamental para a virada de chave da perspectiva dos povos originários no Brasil, denotando uma clara preferência dos mercados editoriais e currículos em discutir a política do país somente na perspectiva da política partidária, masculina, branca e metropolitana do Centro-Sul brasileiro.

Nesse sentido, apresentamos uma proposta de produção de aulas sobre temáticas indígenas, utilizando de fontes produzidas entre os anos de 1980 e 1992, onde se observam pautas e discussões que pairavam não a dimensão política nacional, mas as reuniões das lideranças políticas indígenas no Brasil.

Partindo da premissa que parte da motivação desse silenciamento nas aulas de História se dá pela falta de acesso às fontes, orientamos que parte importante dessas informações podem ser observadas visualmente no periódico “Mensagem”, produzido pelos indígenas em parceria com o CIMI, pois grande parte das fotos, desenhos e charges referem-se a ideias compartilhadas de Norte a Sul do país, com conotações sociais, políticas e religiosas que traduzem a mobilização dos grupos étnicos do período. Como fonte histórica, o “Mensagem” é fundamental para compreender o movimento e suas pautas, enquanto as análises formais e simbólicas, apresentam-se como importantes ferramentas de interpretação de ideias silenciosas do texto imagético, mas que também representam tanto quanto o escrito.

No uso dessas fontes e as propostas aplicadas em sala, compreendemos que se faz cumprir as normativas de leis educacionais, como a Lei 11.645/08 e a BNCC, além de reproduzir ciclos virtuosos de debates e compreensões acerca do indígena e do indigenismo brasileiros ao longo do século XX, tendo na escola o lugar propício para o fomento de ideias democráticas, cooperativas e empáticas para com pautas políticas e de vida de povos que, em muitas vezes, são (re)conhecidos somente em espaços como a sala de aula.

## Referências

ALMEIDA, Carina Santos de; SILVA, Cleisy Narciso. A historicidade na pesquisa: apontamentos sobre memórias e documentos dos Povos Indígenas de Oiapoque. In: SOUSA, Fábio da Silva; CANDADO, Rejane Aparecida Rodrigues (org.). *Caminhos*

*da aprendizagem histórica: história indígena e história das américas.* Rio de Janeiro: Sobre Ontens, 2021. v. 1, p. 19-25.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17-38, 2017.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. História e Antropologia. In: CARDOSO, Ciro; VAINFAS, Ronaldo (org.). *Novos domínios da história*. Rio de Janeiro: Campus, 2012. p. 151-168.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os Índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito; SILVA, Giovani José da. Formação de professores no Amapá e Norte do Pará, Brasil: vivências em uma licenciatura intercultural indígena. *Interfaces da Educação*, Paranaíba-MS, v. 12, p. 653-678, 2021.

BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito. Educação – a escola destribaliza, mata e come ou a escola indica o caminho: o CIMI no processo de escolarização dos povos indígenas do Oiapoque/AP (1974-1996). In: LOBATO, Sidney (org.). *Igreja e trabalhadores na amazônia setentrional*. Rio Branco: Nepan, 2021. p. 61–81.

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

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de história. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, p. 127-149, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 6.0001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. *Diário Oficial República Federativa do Brasil: secção 1*, Brasília, DF, p. 13177, 21 dez. 1973.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRITO, Edson Machado de. *Do sentido aos significados do presídio de Clevelândia do Norte: repressão, resistência e a disputa política no debate da imprensa*. 2008. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo: Revista do Departamento de História da UFF, Niterói*, v. 11, p. 27-42, 2006.

CAPIBERIBE, Artionka. *Batismo de fogo: os Palikur e o Cristianismo*. São Paulo: Annablume, 2007.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. Iconografia e História. *Resgate*, Campinas, v. 1, n.1, p. 9-17, 1990.

CARDOSO, Francinete do Socorro Santos. *Entre conflitos, negociações e representações: o Contestado Franco-Brasileiro na última década do século XIX*. Belém: Associação de Universidades Amazônicas: Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, 2008.

CARVALHO JÚNIOR, Almir Diniz de. Os protagonismos dos índios e a Nova História Indígena. In: SILVA, Giovani José da; SILVA, Cleube Alves da (org.). *Protagonismos indígenas na história do Norte do Brasil*. Palmas: Nagô, 2018. p. 7-12.

CECATTO, Adriano; MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano. *A iconografia e o ensino de História: potencialidades e possibilidades*. In: SEMANA DE HUMANIDADES UFC/UECE, 8 e ENCONTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES, 2, 2011, Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza: EdUFC, 2011. v. 1. p. 1-12.

COSTA, Aryana. História Local. In: Margarida Maria Dias de Oliveira; Marieta de Moraes Ferreira. (Org.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019, v., p. 132-136.

CIMI - CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *Mensagem*, Belém, n. 1, abr. 1979.

CIMI - CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *Mensagem*, Belém, n. 3, fev. 1980a.

CIMI - CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *Mensagem*, Belém, n. 5, ago. 1980b.

CIMI - CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *Mensagem*, Belém, n. 33, set./out. 1985.

CIMI - CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *Mensagem*, Belém, n. 43, maio/jun. 1987.

CIMI - CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *Mensagem*, Belém, n. 45, ago. 1987.

CIMI - CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *Mensagem*, Belém, n. 48, dez. 1987/ jan. 1988.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CUNHA, Rejane Cristine Santana; SOUSA, Irlena Moreira Lopes de; BASTOS, V. Venturote. A representação dos povos indígenas em livros didáticos de Língua Portuguesa. *Revista a Cor das Letras*, Feira de Santana, v. 18, p. 10-29, 2017. Número especial.

ESTEVES, Carlos Leandro da Silva. Formoso e Trombas: luta pela terra e resistência camponesa em Goiás - 1950-1964. In: MOTTA, Márcia; ZARTH, Paulo. (org.). *História Social do Campesinato: formas de resistência camponesa ao longo da história*. São Paulo: UNESP, 2009. v. 2, p. 161-173.

FERNANDES, Pádua. Povos indígenas, segurança nacional e a Assembleia Nacional Constituinte: as Forças Armadas e o capítulo dos índios da Constituição brasileira de 1988. *Insurgência: Revista de Direitos e Movimentos Sociais*, Brasília, v. 1, p. 142-175, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GUAJAJARA, Sônia; SANTANA, Carolina Ribeiro; LUNELLI, Isabella Cristina; FERREIRA, Bruna Brito Prata; BRAGA, Renan Freitas; GUAJAJARA, Luiz Augusto M. Bone dos Santos. *Uma anatomia das práticas de silenciamento indígena: relatório sobre criminalização e assédio de lideranças indígenas no Brasil*. Filipinas: Indigenous Peoples Rights International, 2021.

LIBÂNIO, Pedro; FREIRE, José Ribamar Bessa. Rondon, o Brasil dos sertões e os projetos de nação. In: FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (org.). *Memórias do SPI: textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos índios (1910-1967)*. Rio de Janeiro: Museu do índio-FUNAI, 2011.

MARTINS, José de Souza. *Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTIUS, Karl Friedrich Philipp Von. Como se deve escrever a história do Brasil. *Revista do IHGB*, Rio de Janeiro, v. 6, 24, p. 389-411, 1845.

MENEZES NETO, Antônio Júlio. A igreja católica e os movimentos sociais do campo: a teologia da libertação e o movimento dos trabalhadores rurais sem terra. *Caderno CRH*, Salvador, v. 20, n. 50, p. 331-341, maio 2007.

MIRANDA, Sonia Regina; ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro. *Escritas do Tempo*, Marabá, v. 2, p. 10-38, 2020.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA Aracy, Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º. e 2º grau*. Brasília: MEC, 1995. p. 221-28.

MOREIRA, Marco Antônio. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1999.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de; BAINES, Stephen G. (org.). *Nacionalidade e etnicidade em fronteiras*. Brasília, DF: Editora UnB, 2005.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *A crise do indigenismo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PAIVA, Eduardo França. *História & imagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PANOFSKY, Erwin. *Significados nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ROMANI, Carlo. *Clevelândia, Oiapoque: cartografias e heterotopias na década de 1920. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*. Ciências Humanas, Belém, v. 6, n. 3, p. 501-524, set.-dez. 2011.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da. A Lei nº 11.645/2008 e a inserção da temática indígena na Educação Básica. In: SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da. *Histórias e culturas indígenas na Educação Básica*. São Paulo: Autêntica, 2018. p. 67-99.

SILVA, Giovani José da; ROCHA, Anderson Luis Azevedo da. História, ambiente e povos indígenas no extremo Norte do Brasil: impactos da construção da BR-156 em Oiapoque, Amapá (1976-1981). *História UNICAP*, Recife, v. 6, p. 232-249, 2019.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique Carneiro da. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. *No bom da festa: o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá*. São Paulo: Edusp, 2003.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *História geral do Brasil, isto é, do descobrimento, colonização, legislação e desenvolvimento deste estado, hoje império independente, escrita em presença de muitos documentos autênticos recolhidos nos arquivos do Brasil, de Portugal, da Espanha e da Holanda*. Por um sócio do Instituto Histórico do

Brasil, natural de Sorocaba. Rio de Janeiro: Laemmert, 1854. v. 2.

VIDAL, Lux Boelitz; LEVINHO, José Carlos; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (org.). *A presença do invisível: vida cotidiana e ritual entre os povos indígenas do Oiapoque*. Rio de Janeiro: Iepé: Museu do Índio, 2016.

### Notas

<sup>1</sup>Mestre em Estudos de Fronteira pela Universidade Federal do Amapá (PPGEF-UNIFAP). Docente efetivo do Instituto Federal do Amapá – IFAP, campus Laranjal do Jari.

<sup>2</sup>Tal empreendimento governamental acabou não gerando os lucros esperados, o que fez com que Clevelândia se transformasse em um presídio político e civil (Brito, 2008; Romani, 2011).

<sup>3</sup>Serviço de Proteção aos Índios.

<sup>4</sup>Na introdução do livro "Protagonismos indígenas na História do Norte do Brasil", Almir Diniz de Carvalho Júnior (2018, p. 10), especifica a existência de uma corrente historiográfica atual, que conversa com a Antropologia em busca de uma produção que venha a propor visões diferentes das "cristalizadas" pela historiografia brasileira do século XIX. Nessa corrente, em especial nas produções sobre História indígena no Norte do país, problematiza-se a visão exotizada do discurso europeu ocidental dos povos indígenas das Américas. Em suas palavras, é necessário tomar as populações indígenas como sujeitos da diversidade do país e dignos de respeito por seu conhecimento milenar, que tanto foi obscurecido pela arrogância e imposição do sujeito ocidental dominante.

<sup>5</sup>Entendemos como História local a percepção de que sujeitos que em outrora não seriam cogitados, fazem história, e que suas vivências e formas de registros são estudadas em escalas mais "próximas", como as dimensões do "bairro, a cidade, o Estado, mas também grupos sociais e cultura material que não necessariamente correspondem aos limites geográficos e políticos dos lugares" (Costa, 2019, p. 132), ou como os lugares de onde os conhecimentos são produzidos, como dos alunos, professores, comunidades e outros grupos.

<sup>6</sup>Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema (Brasil, 2018, p. 427).

<sup>7</sup>Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar (Brasil, 2018, p. 429).

<sup>8</sup>Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura (*Ibidem*).

<sup>9</sup>Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (*Ibidem*).

<sup>10</sup>Por se tratar de uma contribuição teórica para os estudos da História da Arte, não buscaremos aprofundar as discussões propostas pelo autor, na verdade, buscamos em sua contribuição um aporte técnico que viabilizasse os momentos de nossa prática em sala. Os alunos seriam, então, convidados a praticar cada um dos três passos, oportunizando uma interpretação pessoal, um "algo a mais" individualizado, não de um especialista em obras de arte, mas de alunos do 9º ano

do ensino fundamental anos finais.

<sup>11</sup>Uma boa demonstração disso é a edição número 5 do “Mensagem”, de 1980, onde, aproveitando a visita do Papa João Paulo II à Manaus, lideranças do CIMI pediram para que ele opinasse sobre as tratativas dos indígenas para com o Estado brasileiro pré-Constituinte de 1988. Nas palavras do Papa, “que a vocês, primeiros habitantes dessa terra, seja reconhecido o direito de habitá-la na paz e na serenidade, sem temor de serem desalojados em benefícios de outrem” (CIMI, 1980b, p. 8).

<sup>12</sup>É importante recordar que a BNCC constrói sua lógica de desenvolvimento de habilidades a partir da linha/tempo do sistema europeu de divisão da História (Pré-História, Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), fazendo com que o educando tenha contato com temas mais contemporâneos da História indígena justamente no 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, quando se estuda os períodos contemporâneos do Componente Curricular. Antes dessa série, estuda-se, geralmente, os períodos colonial e imperial do América portuguesa e Brasil, recorte onde o indígena geralmente não é observado por sua atuação política.

<sup>13</sup>Dentre os sites que sugiro para os estudos e aulas, a página do CIMI Norte II, sediado em Belém-PA é um espaço para pesquisa bastante importante, por revelar os trabalhos atuais do órgão e a produção de fontes sobre o tema. Para mais, acessar: <https://cimi.org.br/>

<sup>14</sup>Guajajara *et al.* (2021) sustentam a premissa de que os conflitos atuais vivenciados pelos povos indígenas em todo território nacional são reproduções de fenômenos já tradicionais no país, e suas consequências geram múltiplas formas de silenciamentos, tanto pelo Estado, quanto pelas instituições que representam os indígenas nas esferas estatais.

<sup>15</sup>Como sugestão, destacamos o artigo 231 (Brasil, 1988).



## PERCURSOS DE FORMAÇÃO (ANOS 1950-1970): KÁTIA MARIA ABUD

### EDUCATIONAL PATHWAYS (1950S-1970S): KÁTIA MARIA ABUD

### TRAYECTOS FORMATIVOS (1950-1970): KÁTIA MARIA ABUD




Mairon Escorsi Valério<sup>1</sup>  
Renilson Rosa Ribeiro<sup>2</sup>  
Tatiane de Oliveira<sup>3</sup>



Nesta edição da revista *História & Ensino*, temos a satisfação de trazer uma entrevista com a professora doutora Kátia Maria Abud, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Kátia Abud é uma referência intelectual para todos nós, pesquisadores da área de Ensino de História, no Brasil. Dificilmente algum estudante de História tenha passado pela graduação sem ter contato com seus textos publicados em coletâneas e periódicos especializados abordando temas como ensino de história, currículos e didática da história. Seu livro *O sangue intemorato e as nobilíssimas tradições: a construção de um símbolo paulista: o bandeirante*, publicado em 2019 pela EdUFMT, resultado da sua tese doutorado em História Social defendida em 1986, é leitura obrigatória para os estudiosos da História do Brasil e Historiografia Brasileira.

Sua trajetória acadêmica sempre teve como foco as conexões intrínsecas entre escola e universidade. Suas orientações de mestrado e doutorado tem a marca de estabelecer um vínculo com as metodologias de ensino de História no contexto escolar. Atuou como professora da rede pública estadual de ensino, construindo uma experiência marcante nas escolas vocacionais e na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), vinculada à Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. No ensino superior, exerceu a docência nos Cursos de Licenciatura em História, nas áreas de Didática do Ensino de História e Práticas de Ensino de História, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus Cuiabá/MT, Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus Franca/SP, e, por fim, na Universidade de São Paulo (USP), na Faculdade de Educação.





A história intelectual da Kátia Abud é repleta de capítulos riquíssimos sobre a história da imigração libanesa e as relações com o mundo do trabalho/comércio, a vida escolar e as escolhas profissionais, a paixão pela História como área de atuação, as vivências como professora de História nas escolas vocacionais, a pesquisa em arquivos versando sobre a história de formação de São Paulo e a construção do mito do bandeirante, o engajamento nos debates sobre os currículos de História para educação básica na redemocratização em São Paulo, a consolidação da área de Ensino de História como área de conhecimento, o compromisso com a escola pública e o posicionamento sempre necessários em pautas sensíveis para a produção do saber histórico escolar. Seria impossível dar conta de tantas, relatadas com uma riqueza de detalhes, em apenas uma entrevista. Só nossa primeira conversa sobre os anos de formação da Kátia Abud tomou mais de quatro horas de entrevista e ainda faltou assunto. Nessa boa prosa, o roteiro de entrevista cedeu espaço para uma troca de histórias, experiências e empatia. Estamos falando de uma profissional que sabe valorizar o uso das palavras e gosta de contar histórias.

A nossa entrevista foi realizada no dia 15 de dezembro de 2023, em seu apartamento no bairro de Higienópolis, em uma sala cercada de muitos livros, após um delicioso almoço com cardápio de iguarias da cozinha árabe, tendo a companhia de sua família. Chegamos às 11h da manhã e saímos depois das 19h, com intervalo para um café da tarde... A professora Kátia Abud nos recebeu como sempre com muita alegria e aquele jeito acolhedor, fazendo a gente se sentir em casa.

Saímos empolgados desse encontro e repletos de ideias de projetos futuros. E com a promessa de mais entrevistas, contando com a paciência e generosidade da nossa anfitriã. Só a transcrição dessa entrevista, feita pela pesquisadora Tatiane de Oliveira, renderam mais de 50 laudas. E nem entramos na entrevista sobre temas da docência da Kátia Abud a partir dos anos 1980 na universidade, atuando na graduação e pós-graduação e produzindo textos referenciais para a área de Ensino de História.

Nesse sentido, informamos que a pauta dessa entrevista ficou concentrada na história da sua família, dos anos de formação escolar e universitária e do exercício do magistério na rede estadual paulista. Temos a previsão de publicar, ainda neste ano, uma edição dessa conversa sobre a sua formação como pesquisadora, passando pelo mestrado e doutorado, e os anos iniciais do exercício da docência no ensino superior numa conexão afetiva entre São Paulo e Cuiabá.

A memória oral, como afirma Ecléa Bosi (2003, p. 15), pode ser contraditória, mas é aí que mora o seu tesouro, não pretende ser história oficial, mas ilustrar as mentes, a imaginação e as sensibilidades. O sujeito recorda e memoriza o passado em camadas e oraliza o que tem significado para ele (Bosi, 2001), é o que mostra a entrevista com a Kátia Abud, porque não se limita a um relato ou a um registro de memórias, mas faz um convite a análise potente e crítica sobre os tempos de formação e prática da



docência, com o compartilhamento das suas experiências sem se omitir ou deixar de se posicionar sobre questões sensíveis da nossa contemporaneidade.

No vai e vem das lembranças, quando Kátia Abud narra sobre a infância, as brincadeiras com as tias, as leituras na biblioteca municipal, sobre a mãe, o pai e a irmã, sobre as viagens, as mudanças profissionais, entre outras, fez-nos lembrar do “pedacinho de *madeleine*”, de Marcel Proust:


E de súbito a lembrança me apareceu. Aquele gosto era o do pedacinho de *madeleine* que minha tia Léonie me dava aos domingos pela manhã em Combray. [...]

E logo reconheci o gosto de pedaço de *madeleine* mergulhado no chá que me dava minha tia (embora não soubesse ainda e devesse deixar para bem mais tarde a descoberta de por que essa lembrança me fazia tão feliz), logo a velha casa cinzenta que dava para a rua, [...], e boa gente da aldeia e suas pequenas residências, e a igreja, e toda Combray e suas redondezas, tudo isso que toma forma e solidez saiu da cidade e jardins, de minha xícara de chá. (Proust, 2002, p. 51-53).


\* \* \*


**Renilson Rosa Ribeiro:** Kátia, essa é uma conversa nossa, fique à vontade! Agradecemos o aceite para conceder esta entrevista e gostaria que você falasse, brevemente, sobre a sua trajetória acadêmica e profissional.

**Kátia Maria Abud:** Eu sou do interior, de Laranjal Paulista, sempre tive estímulo da minha família para leitura, eu era muito tímida e quieta quando criança, então a leitura foi uma saída para mim, isso refletiu em meu rendimento escolar. Quando estava na primeira etapa do ensino fundamental eu li a coleção infantil inteira de Monteiro Lobato, sabia sobre a mitologia grega, eu tinha esse tipo de informação e minhas colegas perguntavam: — Como você sabe? Onde você viu? Esse estímulo para a leitura eu devo à minha família, família árabe! Meu pai, devido à visão, não fez faculdade, mas fez aulas particulares, tinha noções de línguas que, com o passar do tempo, sem uso, foi esquecendo. Meu tio, que pôde estudar, era médico, minhas tias eram formadas em Escola Normal, todas professoras. Eu li um livro, não me lembro o nome do autor, sobre uma pesquisa feita na comunidade libanesa no Brasil e a relação com a universidade na primeira década do século XX, com os formandos da USP [Universidade de São Paulo], para localizar e identificar a frequência dos filhos e filhas de libaneses





que estavam na Politécnica, na medicina, na faculdade de filosofia que antes tinha física, química e matemática. Então isso eu vivi na minha família. Em casa, até recentemente em que a minha mãe era viva, a minha única irmã e eu brincávamos com ela e dizíamos: — Aqui nós casamos só com diploma! Para mim, mais estudiosa e calma, a questão do diploma não era um problema, mas para a minha irmã, mais solta, a minha mãe falava: — Você sai da escola de bengala, mas sai com diploma! Então esse estímulo da escolaridade acho que foi preponderante para eu criar um vício de leitura. Quando criança, na casa da minha avó, ela encerava o chão que ficava lindo e brilhante, depois colocava alguns jornais no chão, eu adorava abaixar para ler, as minhas tias tropeçavam em mim. Eu lia política com o meu pai, quando ele acabava, eu lia para ele a parte da economia sobre o preço do café e a bolsa de Santos; não que eu ficasse discutindo com ele, mas lia para ter a informação e passar para os fregueses da máquina de beneficiar café e algodão e para saber o preço da exportação, até porque ele tinha contatos com os comissários do porto de Santos que compravam café desse pessoal. Então essa familiaridade com a leitura me indicou um certo caminho. Uma coisa que eu reconheço hoje, não sei o porquê, pois não era comum em cidade pequena, era o fato da prefeitura de Laranjal, que fica em frente a minha casa, ter uma biblioteca circulante com bons livros, então comecei a frequentá-la. Li toda a coleção infantil de Monteiro Lobato; no início da minha adolescência eu ficava brava porque queria ganhar outras coisas, mas só ganhava livros! No ginásio, nos livros didáticos de português havia transcrições de Gonçalves Dias, Castro Alves, Canções do Exílio, Navio Negreiro, Alvares de Azevedo... Li os livros desses românticos, na maior parte das vezes eu os pegava na biblioteca municipal, depois também passei a ler José de Alencar e Joaquim Manuel de Macedo. Acho que a minha inclinação para a História está muito ligada a esses autores que li na infância, autores do século XIX; eu não tinha nenhuma indicação de modernistas. Eu me lembro que tinha na biblioteca o livro de David Copperfield, de Charles Dickens, a bibliotecária era uma protetora do moral e dos bons costumes, controlava quem ia tirar determinados livros e uma vez falou: — Olha, esse livro aqui é grosso, mas você vai gostar dele porque fala da história de um menino pobre, eu me encantei com o livro! Essas leituras me davam uma certa curiosidade para saber como essas pessoas viviam, não o autor, mas as personagens porque elas tomavam uma certa vida! Uma vez, um professor do ginásio propôs para a atual sexta série, que antigamente era o ginásio, nas aulas de História da América, as histórias das pessoas e um pouco do cotidiano, isso para atrair a atenção dos alunos, investindo em narrativas de romances. O livro didático do Joaquim Silva trazia, por exemplo, uma parte complementar do cotidiano, o que comia, como vivia, as formas de compreender o mundo... Era a Escola Nova se implantando no Brasil, e por mais que os professores fossem conversadores - eu tinha horror de ser professora, mas isso é outra história - eles seguiam isso. Não sei se vocês já ouviram falar de um livro didático do Julierme de Abreu e Castro. Ele foi meu professor em Laranjal, era um professor muito interessante, carioca, numa época em que a profissão de professor secundário era completamente





abandonada, bagunçada, as cidades supriam as escolas com outros professores. Tinha professor de Ciências que era farmacêutico, professor de Latim que era ex-seminarista, muito disso também acontecia porque não havia cursos específicos. Eu fiz o ginásio na metade dos anos 1950. Havia só Faculdade de Filosofia aqui em São Paulo, em Sorocaba, mas o MEC [Ministério da Educação] fazia no Brasil inteiro um curso de formação rápida para quem tinha diploma universitário. No Rio de Janeiro, eu não sei o que acontecia, esse professor se formou quando ainda era História e Geografia, precisava trabalhar, não conseguiu emprego, então teve concurso de efetivação aqui em São Paulo, ele veio fazer o concurso, foi bem classificado porque o número de escolas era muito pequeno. Em Laranjal, até não entendo como tinha o ginásio porque era uma cidade muito pequena, mas havia prestígio do então prefeito com o governo do estado, então o professor escolheu Laranjal, talvez porque era muito disputada devido à estrada de ferro, não tinha rede de ônibus, mas era relativamente perto da capital. Ele foi para a Laranjal carregado de Escola Nova, então fazia julgamentos históricos na sala de aula. Eu fiz a defesa de Calabar. Lá tinha muita olaria, nas aulas de geografia ele mandava a gente pegar barro para fazer reprodução do relevo, agora eu sei que isso aí é a Escola Nova: trabalhar com textos, falar sobre o cotidiano na aula, agora eu daria nota 10 para Julierme como professor. Ele organizava excursões, uma vez nós viemos para São Paulo, ele nos levou para a Folha de São Paulo para vermos como funcionava o jornal, no Jardim Botânico e no zoológico. Em Laranjal o pessoal ficava falando que ele levava o pessoal para passear. Eu, talvez, tivesse o privilégio de passear e conhecer São Paulo nas férias porque minhas tias moravam aqui, mas muitos dos meus colegas não tinham, eles vinham com 13, 14 anos a primeira vez a São Paulo, ficavam encantados! O trem já era conhecido por boa parte dos meus amigos e colegas porque os pais eram funcionários da estrada de ferro, foi uma coisa importantíssima para a cidade e para a formação de mais de uma geração porque eles tinham emprego garantido, estável! Eram funcionários da Sorocabana, funcionários públicos, um salário que não era alto, mas que permitia que tivessem uma vida regular, seus filhos fizeram o ginásio, alguns viajavam diariamente para o Tietê, fizeram o Científico, alguns vieram para São Paulo estudar. Então, a Sorocabana, como fonte de emprego, foi importantíssima para o desenvolvimento das cidades do Estado de São Paulo. Eu sei que tem, não cheguei a ler, teses sobre o desenvolvimento das estradas de ferro, então essa figura foi muito importante. A gente teve outra professora de História que também era muito animada, depois eu a reencontrei aqui em São Paulo, na Faculdade de Filosofia, era a segunda esposa do professor Eurípedes Simões de Paula, e como eu era a melhor aluna em História, eu ficava muito próxima aos professores desse curso. E quando você estava no final do ginásio, tinha a questão: — O que você vai ser quando crescer? Meu Deus do céu! Castro Alves, Fagundes Varela, Álvares de Azevedo eram todos alunos da faculdade de Direito, então eu quero fazer Direito, mas se eu continuar aqui em Laranjal e se eu fizer o Curso Normal, não vou fazer Direito, mas não queria fazer Direito, queria fazer a faculdade lá do Largo de São Francisco porque eu achava





que aquilo continuava. As minhas tias, irmãs do meu pai, tinham muitos contatos, iam muito a Laranjal, eu passava as férias na casa delas, em São Paulo; aliás, muitas pessoas do interior iam para lá, para estudar, passar temporada ou morar. Eu ficava na casa de uma tia e depois fui morar lá, para fazer o Clássico, na Escola Estadual Presidente Roosevelt, na São Joaquim, tenho as melhores lembranças desse curso. Acho que para mim ele foi até mais importante que o curso universitário. Abriu a minha cabeça em muitos sentidos, compreendi melhor o mundo e descobri por que o conhecimento é importante para a minha vida, e não para ficar me exibindo com exercícios de erudição. E foi esse curso de três anos, o atual colegial, não sei se ainda tem a divisão de ciências, humanidades, não sei como funciona hoje. Tenho a maior saudade! Eu me encantei com o curso de francês. Eu me viro em francês, eu leio e traduzo qualquer coisa. Quando viajo para fora do Brasil, eu me viro muito bem, converso com as pessoas por conta do francês que aprendi no ginásio, mas foi no Clássico que aprimorei. Hoje, parece até um movimento contra os professores, mas antes, nas aulas de francês a gente lia bastante, foram três anos, começava com a escrita do século XVI, pequenos trechos da Literatura, passava pelos ilustrados e chegava ao século XX. Eu li *La Chute* [tradução: A queda], de Albert Camus, quando estava no 3º ano do colegial, em francês; também era assim, não era resumo de livro que a gente lia, era o livro inteiro, tanto em português quanto francês. Francês era mais difícil, as professoras passavam de carteira em carteira para ver se você tinha feito as atividades, elas sorteavam cada dia uma aluna para ir à frente ler o que tinha feito, a biografia ou o resumo da obra, a minha classe era feminina, no colégio estadual. A gente achava normal, hoje acho que isso faria uma revolução, essa é uma coisa que eu gosto muito de contar. Quando vim para São Paulo, não gostava de Latim, não ia mal, mas também não ia bem, eu tinha cinco aulas semanais, a gente lia os clássicos: Cícero, Plutarco, a *Eneida*, de Virgílio, e tinha aquele monte de declinação, pronomes, a declinação em Latim você tem que mudar o verbo conforme a pessoa, cada palavra muda no final dependendo do que ela significa na frase, e você tinha que saber para traduzir pequenos trechos de textos. Nós tínhamos de 15 a 17 anos, você imagina isso no colegial, hoje? Era uma coisa normal para nós! Eu ia fazer Direito, a Faculdade de Direito, e precisava dominar o Latim. Eu comecei a não me dar bem em Latim, um colega também, então fomos conversar com a professora para ver alguém para nos dar algumas aulas particulares. Ela indicou a Marilena, que foi uma ótima aluna, ela dá aula particular de Latim e mora na Aclimação, então fomos falar com ela. Sabe quem é a Marilena? É a Marilena Chauí, eu tive aula particular com ela! Marilena foi uma excelente aluna, tinha se formado e já estava na faculdade, eu gosto de falar que fui aluna de Latim da Marilena Chauí! Essa escola era repressora, sim! Mas acho que a de hoje também é, pelo menos aquela rendia alguma coisa!




*Renilson Rosa Ribeiro:* E na graduação, por que a opção pelo Direito?

*Kátia Maria Abud:* O Direito foi devido aos benditos poetas do romantismo. Tem Monteiro Lobato, que eu gostava muito, ele fez Faculdade de Direito, e também foi muito pela minha relação com a literatura, além de outros fatores. Mas no começo dos anos 1960 começou uma expansão dos cursos livres de Direito, você fazia o vestibular, a matrícula e depois só ia fazer as provas. Havia muitos advogados, por isso sempre vinha o questionamento: — Você vai fazer Direito, e depois? Eu tinha um tio, médico, com quem eu tinha uma grande amizade, ele falava: — Conheço advogado que está colando os selos lá nos Correios, fechando cartas. E como eu sou muito do fazer o equilibrado, fiz um cursinho para Direito, mas pensava: — Eu vou fazer o vestibular de Direito, mas vou fazer também o vestibular para outra coisa, porque fiquei na dúvida se fazia Letras ou História.

*Mairon Escorsi Valério:* Concomitante?

*Kátia Maria Abud:* É, mas eu achava que como estava fazendo cursinho de Direito, eu não ia entrar na História, mas sim Direito. Fui fazer o vestibular para não me pressionarem nem achava que ia entrar em História, porque na minha cabeça eu estava em Direito. Mas daí passei nas duas e achei melhor fazer História. A História era um curso meio fora de moda, não era muito chique, o bom na filosofia era fazer Ciências Sociais, mas eu nem sabia o que era isso, nunca tinha feito curso de Sociologia, eu não entendia muito bem o que era esse curso, por que não era para formar professor, né? Embora depois eles fossem dar aula de História. Então fui fazer o curso de História, achando que era desprezada, a maioria feminina, “espera marido”, aquela coisa bem preconceituosa. Passei nos dois! E sabe quando dá pena de pensar como eu ia jogar fora sendo que tanta gente foi reprovada? Inclusive tantas colegas que tinham feito o Clássico comigo, algumas fizeram cursinho para a História. Aí eu fui ver os horários, Direito tinha de manhã e à noite, a História tinha à tarde e à noite. Eu morava na Bela Vista, que era bem perto do São Francisco. Então falei: — Se eu correr, dá tempo de almoçar em casa, pegar o ônibus e chegar na hora da aula, então vou fazer as duas, mas na minha cabeça, se não desse certo, eu largava a História, só que a faculdade e os cursos me surpreenderam; o Direito, negativamente, e a Filosofia, positivamente. O Direito era imenso, havia duas turmas, eram 300 vagas, a de número par e a de número ímpar. 150 alunos na classe, os professores entravam, a gente se levantava em sinal de respeito, eles faziam a conferência de uma hora sobre um tema relacionado à disciplina, acabava a aula, a gente batia palma e eles saíam, quatro vezes por semana era essa a rotina. Alguns professores eram interessantíssimos, não vou citar nomes,




mas um exemplo era a aula de Direito Internacional. Alguns professores mais modernos e mais jovens perguntavam ao final da aula se alguém queria fazer alguma observação, alguns alunos que queriam ser advogados faziam perguntas ou alguma relação. Os professores eram chamados de excelência e não de professor, era assim: — Excelência, eu gostaria de fazer uma pergunta! Era obrigatório usar paletó e gravata! Era uma coisa muito opressora. Até porque, não que o colegial não fosse, mas em comparação com a Filosofia que a gente chamava o professor de você, como era caso do professor recém-formado, Guilherme Mota, ele se formou em 1963, quando eu entrei na faculdade ele estava no último ano. Em 1964, quando eu me matriculei em História Moderna, o Carlos Guilherme Mota começou a dar aula na faculdade, eu fui aluna dele. Ele falava: — Fui seu colega o ano passado! Era seminário, pesquisa, a gente tinha trabalho, a gente fazia pesquisa no arquivo, era uma situação completamente diferente, fora a questão política, embora a gente estivesse na cidade universitária, completamente isolado, havia pouquíssimos cursos na cidade universitária.


*Renilson Rosa Ribeiro:* Então para você o curso de Direito era formalista e o curso de História era mais um ambiente de debates e de seminários?

*Kátia Maria Abud:* Isso, a História era mais de debate, era muito menor, você conseguia conversar com as pessoas de outras turmas, era diferente. E a Faculdade de Filosofia era cativante, crítica. A gente matava aula para ir lá na Maria Antônia, tinha o Grêmio, isso durante o 1º ano, aí falei: — Estou fazendo o Direito de bobeira. Algumas amigas falavam: — Você está louca! Lá todo mundo briga, sobra gente, tem não sei quantos mil candidatos para 300 vagas, você vai jogar fora? Mas eu não vou ser advogada, vou ficar na História! Mas ficar na História, naquele momento, significava uma porção de questões para minha vida.

*Renilson Rosa Ribeiro:* Mas você não queria ser professora?

*Kátia Maria Abud:* Eu não queria ser professora! Eu brincava muito com a minha mãe: — Eu não gosto do bordado da Ilha da Madeira (cujas blusas eram muito na moda) e nem de sapato de salto grosso. As minhas professoras eram formais, tinham o formalismo como uma obrigação, então não havia nenhuma proximidade, mesmo com a Escola Nova, e a História que foi me enveredando. No 4º ano da faculdade a turma era pequena, todos eram amigos e havia os grupos de seminários que nos aproximava ainda mais. Eu era amiga, entre outras, da Ana Maria Camargo - ela faleceu recentemente - que era muito amiga também da Raquel Glezer. Nas férias, em






janeiro de 1966, a Ana Maria foi para Laranjal e me contou que tinha arrumado um emprego, no curso de Madureza. Vocês sabem o que é Madureza? Porque os jovens de hoje não sabem. Ela dava aula à tarde e estava precisando de um professor para a noite, estava segurando essas aulas, da noite, para eu pegar quando começasse. Então voltei e comecei a dar aula em Madureza e nunca mais deixei porque era um trabalho social. Eu tinha aluno que era motorista de ônibus, empregada doméstica... Era um pessoal muito pobre que queria melhorar de vida e que você tinha que ensinar a ler, a decodificar as palavras, nunca mais deixei! Isso foi em 1966 quando eu me formei, em 1967 e 1968 fui trabalhar numa escola particular e comecei com uma bolsa de trabalho, não me lembro como chamava, para a Fapesp [Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo], de historiógrafa no Centro de Documentação do Departamento de História, então eu dava aula de manhã e à tarde ia para esse departamento. Eu era amiga da Elza Nadai, que foi de uma turma anterior à nossa, ela tinha ido para o Ensino Vocacional, coordenava a área de Estudos Sociais e avisou-me que o Vocacional, que contratava depois que você fizesse um curso preparatório, abria 30 vagas, as selecionadas e classificadas iam para onde tivesse vaga de professor de história. Fiz esse curso e quando chegou o fim do ano, em 1968, fui chamada para ir a Rio Claro, porém não queria sair de São Paulo, mas falei: — Não vou deixar também, tanta gente querendo! Tinha 30 pessoas fazendo o curso, 6 foram selecionadas, eu não ia deixar! Fui e fiquei o ano de 1969. Então veio o AI-5 [Ato Institucional] em dezembro de 1968. Fiquei trabalhando ainda por um tempo e foi uma experiência maravilhosa que me marcou profundamente como professora porque você vê a possibilidade de desenvolvimento desses alunos quando os poderes públicos oferecem oportunidades. Profissionalmente, foi o que mais me marcou.

*Renilson Rosa Ribeiro:* Você acha que a experiência do vocacional a levou a atuar na área do Ensino de História?

*Kátia Maria Abud:* Então, foi aí que falei: — Vou ficar aqui mesmo! Nunca fui buscar o meu diploma na Faculdade de Direito. Deixei para lá! Já estava morando aqui neste apartamento desde 2002, minha formatura foi 1967. Encontrei um conhecido que tinha feito o concurso e trabalhava na Secretaria da faculdade de Direito, eu tinha pedido o diploma e ele falou para mim: — Oh Kátia, estava atrás de você, o seu diploma está lá! Aí eu respondi: — Que diploma? Eu já estava até casada, com filho, eu já tinha ido para o vocacional, já tinha voltado, acho que já tinha ido a Cuiabá, voltado de Cuiabá. Ele falou: — Seu diploma de Direito, você pediu, você pagou e não foi buscar! Vai buscar! Eu estou trabalhando na secretaria, ele está guardado comigo lá! Eu nem lembrava onde era a secretaria. Falei: — Está bom! Ele ficou telefonando até que fui buscar, mas nunca tirei a carteirinha da Ordem dos Advogados. Pensei, numa época, até fazer






concurso, mas falei: — Vou fazer concurso para quê? Para juiz? Olha bem para a minha cara! É um ambiente muito formal!

*Mairon Escorsi Valério:* Você fez a sua graduação em História, atuou na educação básica no vocacional, mas em seguida veio a preocupação com a formação de professores?

*Kátia Maria Abud:* Sim, mas antes tem outra coisa, em 1967, logo após de formada, aconteciam as comissões da reforma universitária em que a professora Emília Viotti da Costa participava, ela foi a minha professora no 1º e último ano de História. Ela resolveu fazer uma experiência com os cursos de pós-graduação, ela ainda não tinha feito doutorado, quem assinou o parecer foi o professor Ivo Brian, chefe do setor. Era um grupo, uma espécie de convênio não oficial, como o grupo do Frédéric Monroe Malraux que tinha um projeto muito grande de História de cidades da América Latina. Esse trabalho da Emília prenunciava a pós-graduação que temos agora. Antes, para fazer essa modalidade de curso você tinha que conversar com o professor, fazer a tese e depois ele convocava os membros da banca, no departamento, o aluno defendia e obtinha o grau de doutor. A experiência no curso, com a duração de dois anos, seria coordenada pelo professor Yves Brian e as aulas ministradas por ela. O combinado era um grupo pequeno, com oito pessoas, que só teria o diploma de pós-graduado quando fizessem a dissertação de mestrado, também poderia ser doutorado, mas no mínimo o mestrado. O grupo pesquisava sobre as cidades, cada um escolheu uma. Eu escolhi Tietê; a Raquel Glezer, acho que Jundiaí; a Ana Maria Camargo, Amparo; um colega nosso, Presidente Prudente; e assim por diante. Todo mundo ficou preocupado de pegar a região cafeeira porque tinha mais documentação e conciliávamos com o curso. A Emília dava aula toda semana e chamava outros professores, eu não sei como isso funcionava burocraticamente, mas tivemos aulas com professores americanos, época do brasilianismo, fazíamos leituras muito específicas de como eram as cidades do estado de São Paulo, sobre a historiografia do café, foi um curso maravilhoso. O 2º ano era para redigir a tese, dois terminaram, os outros seis, não, mas estávamos fazendo as pesquisas, tínhamos o compromisso porque o diploma era só para quem terminasse. No final do ano veio o Ato Institucional n.º 5 e a professora Emília Viotti foi aposentada, então parou tudo. Ela foi corretíssima e diante da situação reforçou ao professor Brian para assinar o documento de conclusão do curso para todos que vinham apresentando a pesquisa. Então eu sou pós-graduada, mestre e doutora em História. Mas essa pós-graduação nem vale mais se eu fosse fazer um concurso porque era tipo uma introdução ao curso, ele não estava pronto, era uma experiência. Em 1969 fui trabalhar no ginásio, no vocacional, e fui para Rio Claro, fiquei um ano lá, ano intranquilo, mas estávamos indo. Quando fez um ano do AI-5, eram 6 colégios vocacionais do estado, um projeto avançadíssimo da Escola Nova, eles diziam para




nós, professores, que aquilo era uma experiência que a gente estava fazendo, de como poderia ser estendido para toda a rede estadual. No 1º ano de introdução no Santa Helena e no Raul Fernandes, em Rio Claro, o vocacional era período integral, depois abriram uma turma à noite para experiência. Eu peguei a turma da noite, adorava! Nós estávamos finalizando o ano dia 13 de dezembro, ia ter um almoço de confraternização - o vocacional tinha refeitório, salas ambientes, oficina para industriais, auditório que era quase um teatro para educação artística, uma maravilha, uma cidadezinha universitária - então íamos fazer as trocas de presentes, era o último dia de aula, mas chegou uma colega e falou: — Olha, a Ivonete, a diretora, está pedindo para todo mundo ir para o auditório porque tem três oficiais do 5º GECAM, parece que esta visita está acontecendo ao mesmo tempo, em todos os vocacionais, não pode sair ou entrar ninguém, mandaram fechar a escola. A gente tinha sala ambiente, sala dos professores por área e as salas das aulas, cada grupo ia para a sua sala que eles iriam passar, imaginem a animação que os professores foram! Mas não tinha grandes coisas, eu não sei qual era o delírio deles em relação ao vocacional. Eu dava aula com uma professora de Geografia, trabalhávamos com as histórias de Rio Claro, da estrada de ferro paulista, ferroviária, ferrovias. A gente começava com a revolução industrial, era aula de História e Geografia, não havia doutrinação, ninguém colocou Karl Marx para a 5ª série para falar sobre divisão de funcionário administrativo, funcionário braçal, maquinista, faxineiro. E como a gente dava aula à noite, aquela meninada já trabalhava, eles iam vender lanche na estação de trem, eram bem pobres. Era o ano dos grandes movimentos estudantis, das passeatas. E no projeto de ensino se fazia uma síntese, com formatos diferentes, sobre o que eles tinham aprendido durante o ano. A turma da 5ª série fez uma peça de teatro sobre as passeatas estudantis, mas eles não viram isso. Era o assunto do momento, as passeatas de cem mil. O colégio não fechou naquele ano, só deixou de existir no ensino vocacional, no ano seguinte, em 1970.

*Renilson Rosa Ribeiro:* Vocês foram dispensados naquele dia?

*Kátia Maria Abud:* Não fomos, tem gente que continuou, eu não quis, porque para eu ir para Rio Claro e pegar uma escola que estava em completo desmonte, então para mim tanto fazia trabalhar em Rio Claro ou São Paulo. Em 1970 eu fiz o concurso para o Estado, em julho foi a escolha, em agosto eu tomei posse.

*Renilson Rosa Ribeiro:* Mas tem um episódio na sua posse que você pegou uma escola que parece que também tinha uma questão política que atravessou o seu início no Estado?







*Kátia Maria Abud:* Tem! Fui para uma escola pequena, no Rio Pequeno. Em 1970 pedi para voltar a dar na escola particular Joana D'arc. Anteriormente, quando eu saí de lá, o diretor falou: — Esta escola vai estar sempre aberta para você! Eu me dava muito bem com os alunos! Eles me convidavam para passar o dia na casa deles, as mães vinham conversar comigo na escola, era muito legal, as classes eram pequenas. Permaneci mais dois anos, concomitante com a escola pública. Antes do concurso, fiquei só três meses em uma escola no Bairro do Ipiranga, depois fiz o concurso para o magistério secundário e fui para uma escola no Bairro do Rio Pequeno, voltei também para o setor de documentação. Comecei a dar aula como voluntária em Metodologia da História e com a Reforma Universitária [1968] na pós-graduação comecei a fazer mestrado, no regime novo.

*Renilson Rosa Ribeiro:* Nessa escola no Rio Pequeno você começou a trabalhar lá e o que aconteceu?

*Kátia Maria Abud:* É uma história interessante! Eu estava procurando, no setor de documentação, uma escola perto da cidade universitária, já que eu estava bem classificada no concurso. Minha colega de Geografia, que também ia escolher, tinha feito uma lista das escolas naquela região, ela sabia quantas aulas tinham e foi me falando. O Joana D'arc também era perto da cidade universitária. Quando deu o sinal para começar a escolha, eu nunca me esqueço, não sei o porquê, aí eu falei: — E esta escola aqui? E ela me disse: — É uma belezinha! Porque foi uma doação da colônia japonesa, é uma construção japonesa, tem um jardim japonês, lago com chorão. É uma escola bem pequena! Respondi: — Eu vou para lá! Ela tinha quatro salas, uma de 5ª série, outra de 6ª, 7ª e de 8ª. Naquele momento, pela organização da secretaria, ainda estava Estudos Sociais na 5ª e 6ª séries, na 7ª não tinha nem Estudos Sociais, mas tinha Geografia, na 8ª tinha História. Eu não tinha registro em Estudos Sociais porque era preciso ter um ano de Sociologia e um ano de Antropologia ou dois anos de uma delas. Eu só tinha feito dois semestres de Sociologia, então não podia pegar aulas, Graças a Deus! Fiquei com um número pequeníssimo de aulas e o diretor disse que eu tinha que ficar na escola, eu ficava preparando aulas, era melhor! Só que havia um grupo de professores que era de estudantes muito jovens e recém-formados da USP, militantes políticos contra o governo e que estavam na mira da repressão. Quando cheguei ao colégio, um desses professores tinha abandonado a escola e tinha sumido da escola onde ele morava, não era desaparecido político, tinha fugido ou assumido a clandestinidade. Eu não sabia de nada disso, fui lá porque tinham falado bem da escola, a colônia japonesa que tinha financiado a escola, tanto é que só tinha o 1º grau.







Trabalhando lá, aconteceu que veio a reforma de 1971, acabou o exame de admissão, a escola lotou e continuou sendo muito procurada pelo pessoal da USP, dava para ir a pé. Enquanto estava pequena, percebia-se alguma coisa, porém mudou o diretor, o anterior que era efetivo, mas o colocaram em outro lugar, o atual era contratado e conhecido da Geografia como um dedo-duro na faculdade, onde era temido. Eu não sabia de nada, já tinha saído da faculdade, não tinha contato com a Geografia, escolhi a escola porque era bonitinha! Eu era a única efetiva, antes de mim, havia uma professora de português que também era, ela substituiu o primeiro diretor que foi embora, mas foi removida. A gente achava muito estranho, de vez em quando passavam três ou quatro homens de paletó e gravata pelos corredores, com o diretor novo, e ficavam olhando para dentro das salas. Tinha um grupo de professores antigos que não olhava para a minha cara, eles não conversavam comigo e eu não sabia o motivo, mas tinham recebido ameaças, do diretor, que esse colocaria alguém lá para tomar conta deles; então vai a besta aqui que escolheu a escola por ser bonitinha, eu tinha pontos para escolher qualquer escola, mas eles achavam que essa pessoa era eu. A briga era para escolher a escola que tinha 40 aulas. Eu poderia ter escolhido, naquele momento, a Escola Estadual Professor Fidelino de Figueiredo que tinha acabado de se tornar escola regular e era o Colégio de Aplicação da USP, mas depois eu vim para cá.

*Mairon Escorsi Valério:* Você não imaginava que a repressão entenderia que ali era célula subversiva?

*Kátia Maria Abud:* Não! Ninguém me falou nada. A única referência que eu tinha da escola era que ela era uma belezinha, tinha um salgueiro e tinha um laguinho. Tinha um grupo de professores que não falava comigo, mas fiquei muito amiga da professora de Português e do professor de Matemática e eles me contaram sobre isso. Ela participava da luta contra o regime, não sei se estava envolvida com a movimentação de 1970, de sequestros ou assaltos a bancos, mas ela era forte na organização. No caso do professor, ele tinha abandonado a luta, foi preso, era da turma da pesada. Ao fim ficou a pessoa que colaborava com o regime militar na função de diretor da escola. Estavam construindo um prédio enorme para ser escola, esse prédio bonitinho era da prefeitura, quando ficou pronto a gente mudou para lá, era para atender 2000 alunos. Um dia, o diretor viu um menino que estava jogando bola e quebrou o vidro da escola, ele pegou o menino pela camiseta! Como eu era a única efetiva, o pessoal falava: — Kátia, você vai ter que falar! E eu, burra, fui falar com o diretor! Então passei a ser a líder da subversão na escola. Encheu de gente porque a avenida Rio Pequeno saía em frente ao Quartel de Osasco, encheu de milico, policial militar, lá dentro e o clima ficou insuportável. Num sábado teve exame de supletivo na escola, eles convocaram os professores, o diretor me chamou para uma conversa. É uma coisa que eu nunca me





esqueço, esse colégio tinha muita sala, fomos a uma saleta que ficava vazia, tinha uma cadeira, falou para eu me sentar, ele ficou em pé, foi assim que começou. Eu era recém-casada, o Nelson, meu marido, ia muito para o Rio, às vezes, aos finais de semana, era eu quem ia para lá ou ele vinha a São Paulo. Então o diretor perguntou: — Quando vai para o Rio, você se meteu, alguma vez, com assalto a banco? Eu falei: — Está louco? Claro que não! Ele disse: — Olha, porque se você estiver metida nisso, fuja! E tome cuidado na fronteira porque eles estão matando lá! Eles tinham prendido o professor de matemática que era durão! Insinuando que ele tinha sido torturado e não tinha falado nada. Era um jogo assim: ele queria saber se eu estava mesmo ou se eu sabia de alguma coisa dos outros. Era mês de julho, fiquei mais o segundo semestre e saí, vim correndo para cá e depois fui para outra mais perto, a Escola Estadual Professor Fidelino Figueiredo, o antigo Colégio de Aplicação, que adorei dar aula de forma muito tranquila, permanecendo por lá uns 10 anos lá. Depois eu fui convidada para atuar na CENP [Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas], vinculada à Secretaria de Estado de Educação.

*Renilson Rosa Ribeiro:* Kátia, agradecemos nossa conversa sobre a sua história de formação escolar e acadêmica e o início da carreira como professora de História da educação básica.

### Referências

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PROUST, Marcel. *Em busca do tempo perdido*. Tradução de Fernando Py. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

### Notas

<sup>1</sup>Doutor em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor adjunto do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Foi professor adjunto do Colegiado de Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), atuando também no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e do Mestrado Profissional em Educação.

<sup>2</sup>Doutor em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de São Paulo (Usp). Professor associado do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem e do Programa de Pós-



graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

<sup>3</sup>Mestra em Educação e doutoranda em Estudos de Linguagem, ambos pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora efetiva da área de Secretariado Executivo, do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT).

