



# HISTÓRIA & ENSINO

V. 30  
nº 2  
jul-dez  
2024

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 2, jul-dez 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.2 (jul./dez. 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, nº2, de 2024**

UFMS Andrey Minin Martin  
IHGMT Anna Maria Ribeiro Fernandes  
UFT Cleube Alves da Silva  
UFOPA Diego Marinho de Gois  
UEA Diego Omar Silveira  
UFMG Ely Bergo de Carvalho  
UFGD Fabiano Coelho  
UECE Isaíde Bandeira da Silva  
UEM Jean Carlos Moreno  
UFRPE Juliana Alves de Andrade  
UFES Leonor Franco de Araújo  
SEED-PR Maritana Drescher  
UNEMAT Marli Auxiliadora de Almeida  
UNITAU Mírian Cristina de Moura Garrido  
UFSC Monica Martins da Silva  
UFU Newton Dângelo  
UFU Patrícia Emanuelle Nascimento  
UEPG Robson Laverdi  
UFPB Solange Pereira da Rocha  
UFJF Sonia Regina Miranda  
UFMS Waldson Luciano Correa Diniz

**Indexadores e Divulgadores**

GOOGLE SCHOLAR  
DOAJ  
CLASE  
CNEN  
Latindex  
Sumários.org  
Crossref  
OpenAlex  
Sudoc  
Miguilim  
Seriumam  
Diadorim  
Road  
The Keepers Registry - ISSN  
ERIH PLUS  
Wikidata  
Zeitschriften-Datenbank



# 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: AGROBOY - Ast, 80x100cm, 2024.  
Humberto Espíndola (1943 Campo Grande, MS).

Esta obra alude, com humor crítico, um ponto de vista de uma classe social consequente de uma situação socioeconômica da exploração temática do artista que aborda esse tema desde 1967.

Artista plástico, começa a pintar em 1964. Bacharel em Jornalismo pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 1965. Tem ateliê em Cuiabá, Mato Grosso, Campo Grande e Mato Grosso do Sul, onde reside. Desenvolvendo o tema Bovinocultura desde 1967, conquista uma posição histórica no capítulo da descentralização da arte brasileira e tem seu trabalho registrado em bibliografias de referência e livros de arte contemporânea.

## Projeto gráfico e Diagramação

H2H Visual Media: Lila Thevenom e Raquel Deliberador

## Site

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

## E-mail

labhis@uel.br

Londrina – Paraná

ISSN: 2238-3018



# Sumário

## **Dossiê: Ensino de História em “Periferias”: ensinar e aprender História em margens, beiras, bordas e fronteiras – PARTE 2**

### **Editorial**

**pág. 009** *Alexandre Felipe Fiuza e Rivail Carvalho Rolim*

### **Artigos**

**pág. 011** ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA EM “PERIFERIAS”: MARGENS, BEIRAS, BORDAS E FRONTEIRAS NO BRASIL, NA ESPANHA E ALHURES  
*Giovani José da Silva e Carlos Benítez Trinidad*

**pág. 031** ENSINAR HISTÓRIA NAS FISSURAS DO PATRIMÔNIO  
*Carmem Zeli de Vargas Gil, Melina Kleinert Perussatto e Sarah Calvi Amaral Silva*

**pág. 054** CONSTRUÇÃO, CANÇÃO DE CHICO BUARQUE, E OS ENREDOS DO ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS ENTRE TEXTO POÉTICO, MÚSICA E CONTEXTOS DECOLONIAIS  
*Dorit Kolling Oliveira e Renilson Rosa Ribeiro*

**pág. 079** ENTRE GIRAS E XIRÊS: COMO O MOVIMENTO NEGRO E A UNIVERSIDADE ENEGRECEM O ENSINO DE HISTÓRIA NO CEARÁ  
*Fabio Cressoni e Cicera Nunes*

**pág. 106** ENSINO DE HISTÓRIA E A PRESENÇA DE MULHERES NEGRAS NOS MATERIAIS DO MUSEU AFRO BRASIL/SP: DOS OBJETOS CULTURAIS ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS  
*Jaqueline Aparecida Martins Zarbato e Nelson Barros da Silva Junior*

**pág. 128** (DES)CAMINHOS DO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
*Nádia Narcisa de Brito Santos e José Petrúcio de Farias Junior*

**pág. 153** EXÚ NAS ESCOLAS: CONTANDO HISTÓRIAS DE ORIXÁS NO ENSINO DE HISTÓRIA  
*Caio Isidoro da Silva*

**pág. 169** A POLIFONIA DAS MARGENS: PRODUÇÃO DIALÓGICA DE CONHECIMENTOS HISTÓRICO-EDUCACIONAIS EM UM DISTRITO DE UBERLÂNDIA  
*Mariane Mundim Borges e Nara Rúbia de Carvalho Cunha*

# Sumário

- pág. 190 REGIONALIDADE DO ENSINO E LEI 11645/2008: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM UMA ESCOLA DE ELÓI MENDES (SUL DE MINAS GERAIS)  
*Gustavo Uchôas Guimarães*
- pág. 212 O ÁLBUM DESTERRO (ÁLIBI DE ORFEU) E SUAS POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA DA AMAZÔNIA  
*Lucas de Souza Maximim*
- pág. 230 HISTÓRIA LOCAL E AMBIENTAL COM ESTUDANTES DA PERIFERIA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO  
*Fabiano Cabral de Lima*
- Resenha**
- pág. 249 EXPLORANDO AS MARGENS: HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
*Bruno Rafael Machado Nascimento*

# Summary

## Dossier: History Teaching in “Peripheries”: Teaching and Learning History in Margins, Edges, Borders, and Frontiers – PART 2

### Editorial Notes

p. 009 *Alexandre Felipe Fiuza e Rivail Carvalho Rolim*

### Articles

p. 011 TEACHING AND LEARNING HISTORY IN “PERIPHERIES”: MARGINS, EDGES, BORDERS AND FRONTIERS IN BRAZIL, SPAIN AND ELSEWHERE  
*Giovani José da Silva e Carlos Benítez Trinidad*

p. 031 TEACHING HISTORY IN THE CRACKS OF HERITAGE  
*Carmem Zeli de Vargas Gil, Melina Kleinert Perussatto e Sarah Calvi Amaral Silva*

p. 054 CONSTRUÇÃO, SONG BY CHICO BUARQUE, AND THE PLOT OF HISTORY TEACHING: DIALOGUES BETWEEN POETIC TEXT, MUSIC AND DECOLONIAL CONTEXTS  
*Dorit Kolling Oliveira e Renilson Rosa Ribeiro*

p. 079 BETWEEN GIRAS AND XIRÊS: HOW THE NEGRO MOVEMENT AND THE UNIVERSITY BLACK HISTORY TEACHING IN CEARÁ  
*Fabio Cressoni e Cicera Nunes*

p. 106 HISTORY TEACHING AND THE PRESENCE OF BLACK WOMEN IN THE MATERIALS OF THE MUSEU AFRO BRASIL/SP: FROM CULTURAL OBJECTS TO DIGITAL TECHNOLOGIES  
*Jaqueline Aparecida Martins Zarbato e Nelson Barros da Silva Junior*

p. 128 (MIS)DIRECTIONS OF THE TEACHING AFRICAN HISTORY IN THE CURRICULUM OF THE BASIC EDUCATION  
*Nádia Narcisa de Brito Santos e José Petrúcio de Farias Junior*

p. 153 EXU IN SCHOOLS: TELLING ORIXA STORIES IN HISTORY EDUCATION  
*Caio Isidoro da Silva*

p. 169 THE POLYPHONY OF THE MARGINS: A DIALOGICAL PRODUCTION OF HISTORICAL-EDUCATIONAL KNOWLEDGES IN A DISTRICT OF UBERLÂNDIA  
*Mariane Mundim Borges e Nara Rúbia de Carvalho Cunha*

# Summary

- p. 190 REGIONALITY OF EDUCATION AND LAW 11645/2008: CHALLENGES AND TEACHING EXPERIENCES AT A SCHOOL IN ELÓI MENDES (SOUTH OF MINAS GERAIS)  
*Gustavo Uchôas Guimarães*
- p. 212 THE ALBUM “DESTERRO” (ÁLIBI DE ORFEU) AND ITS POSSIBILITIES OF APPLICATION IN THE HISTORY TEACHING OF THE AMAZON  
*Lucas de Souza Maximim*
- p. 230 LOCAL AND ENVIRONMENTAL HISTORY WITH STUDENTS FROM THE PERIPHERY OF RIO DE JANEIRO  
*Fabiano Cabral de Lima*
- Book Review**
- p. 249 EXPLORING THE MARGINS: STORIES, MEMORIES AND PEDAGOGICAL PRACTICES  
*Bruno Rafael Machado Nascimento*

Caras/os Leitoras/es!

É com imensa satisfação que lançamos aqui a segunda parte do Dossiê: “Ensino de História em ‘Periferias’: ensinar e aprender História em margens, beiras, bordas e fronteiras”, que, a exemplo da Parte 1, também foi organizado pelos professores Giovani José da Silva e Carlos Benítez Trinidad. Tratou-se de um excelente esforço de reunião de uma produção acadêmica que pudesse abarcar reflexões potentes sobre o ensino de história, desta feita, com um olhar mais aguçado da realidade histórica em suas características mais à margem das produções historiográficas. Desta vez, os editores convidados foram instados ainda a produzirem uma apresentação dos artigos, mas, com uma análise mais acurada das diferentes perspectivas abordadas e engendrando sínteses dos elementos que se sobressaem no debate sobre o ensino de história nas periferias. Assim sendo, eles escreveram o artigo, que abre este Dossiê, intitulado: “Ensinar e aprender história em ‘periferias’: margens, beiras, bordas e fronteiras no Brasil, na Espanha e alhures”, somando um esforço de análise que, apesar de se centrar nos estudos brasileiros, foi gestado também a partir de questões que igualmente surgem do espaço europeu, em particular espanhol, pelas mãos de um dos autores. A Espanha aqui apresentada permite, além do conhecimento de suas particularidades no tocante ao ensino de história, também a possibilidade de inferirmos sobre similitudes dos processos de um e de outro lado do Atlântico.

A revista História & Ensino completa, pois, mais um ano de esforços em se manter como um espaço privilegiado de reflexões sobre o ensino de história. Pensando nas efemérides, em 2025, nossa revista irá completar 30 anos de existência, com regularidade, persistência e foco na continuidade de um projeto acalentado por pesquisadores e pesquisadoras do nosso campo. Publicações como esta não podem ser vistas como de responsabilidade única e exclusiva de uma editoria, mas como espaço coletivo em que as/os pesquisadoras/es atuem como editoras/es, avaliadoras/es e autoras/es. A revista é um patrimônio a ser preservado, ainda que possa ser reconfigurado a partir das dinâmicas do presente e do rumo das pesquisas e da docência no âmbito da história. Sem o trabalho em todas estas frentes, não teria sido possível o lançamento de mais um número, como este que se apresenta. Aproveitamos para agradecer à equipe de diagramação da H2H Visual Media, às bibliotecárias da UEL, Vilma Feliciano Sanglard e Elaine Cristina de Souza Silva Arvelino, bem como às/aos colegas avaliadoras/es que possibilitaram a conclusão de mais um número da nossa História & Ensino.



# Editorial

Boa leitura e esperamos que nos ajudem a divulgar este número!

Alexandre Felipe Fiuza  
Rivail Carvalho Rolim  
Editores

## ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA EM “PERIFERIAS”: MARGENS, BEIRAS, BORDAS E FRONTEIRAS NO BRASIL, NA ESPANHA E ALHURES

### TEACHING AND LEARNING HISTORY IN “PERIPHERIES”: MARGINS, EDGES, BORDERS AND FRONTIERS IN BRAZIL, SPAIN AND ELSEWHERE

### ENSEÑAR Y APRENDER HISTORIA EN “PERIFERIAS”: MÁRGENES, BORDES, FRONTERAS Y LÍMITES EN BRASIL, EN ESPAÑA Y MÁS ALLÁ

Giovani José da Silva<sup>1</sup>  
Carlos Benítez Trinidad<sup>2</sup>

**Resumo:** O Dossiê *Ensino de História em “Periferias”: Ensinar e Aprender História em Margens, Beiras, Bordas e Fronteiras* reúne, em duas partes, artigos de autores e autoras do Brasil a respeito do ensino-aprendizagem do componente curricular História, com enfoques decoloniais, pós-coloniais, subalternos e outros que problematizam as ideias de racionalidade hegemônica e universalismo científico. Apresentando os textos, os organizadores do Dossiê refletem sobre as peculiaridades do ensinar-aprender História em um imenso país americano (Brasil) e em outro localizado na Europa (Espanha). Enquanto a Espanha se constitui em um mosaico de povos e lugares – Galícia, Catalunha, Andaluzia, País Basco – que tornam desafiantes os usos de termos como “centro” e “periferia”, algo semelhante ocorre em território brasileiro, ainda muito marcado por desigualdades regionais – Centro-Sul, Amazônia, Nordeste – e profundas assimetrias sociais. Em todos eles há a necessidade de se pensar-sentir o que está nas margens, beiras, bordas e fronteiras, deslocando olhares e tornando mais inclusivos os saberes e as práticas nas escolas, sobretudo nas salas de aula de História.

**Palavras-chave:** Ensino e Aprendizagem de História; Periferias; Brasil; Espanha.

**Abstract:** The Dossier *Teaching History in “Peripheries”: Teaching and Learning History in*

# ARTIGO



*Margins, Edges, Borders and Frontiers* brings together, in two parts, articles by Brazilian authors on the teaching and learning of the History curricular component, with decolonial, postcolonial, subaltern and other approaches that problematize the ideas of hegemonic rationality and scientific universalism. In presenting the texts, the organizers of the Dossier reflect on the peculiarities of teaching and learning History in a huge American country (Brazil) and in another located in Europe (Spain). While Spain is made up of a mosaic of peoples and places – Galicia, Catalonia, Andalusia, Basque Country – which make the use of terms such as “center” and “periphery” challenging, something similar occurs in Brazil, which is still very marked by regional inequalities – Center-South, Amazon, Northeast – and profound social asymmetries. In all of them there is a need to think-feel what is on the margins, edges, borders and frontiers, shifting perspectives and making practices and knowledge in schools more inclusive, especially History classrooms.

**Keywords:** Teaching and Learning History; Peripheries; Brazil; Spain.

**Resumen:** El Dossier *Ensino de História em “Periferias”*: *Ensinar e Aprender História em Margens, Beiras, Bordas e Fronteiras* reúne, en dos partes, artículos de autores y autoras de Brasil sobre la enseñanza-aprendizaje del componente curricular Historia, con enfoques decoloniales, postcoloniales, subalternos y otros que problematizan las ideas de racionalidad hegemónica y universalismo científico. Presentando los textos, los organizadores del Dossier reflexionan sobre las peculiaridades de enseñar-aprender Historia en un vasto país americano (Brasil) y en otro ubicado en Europa (España). Mientras que España se constituye en un mosaico de pueblos y lugares – Galicia, Cataluña, Andalucía, País Vasco – que hacen desafiantes los usos de términos como “centro” y “periferia”, algo similar ocurre en el territorio brasileño, aún muy marcado por desigualdades regionales – Centro-Sur, Amazonía, Nordeste – y profundas asimetrías sociales. En todos ellos existe la necesidad de pensar-sentir lo que está en los márgenes, bordes, fronteras y límites, desplazando miradas y haciendo más inclusivas las prácticas y los saberes en las escuelas, sobre todo en las aulas de Historia.

**Palabras clave:** Enseñanza y Aprendizaje de Historia; Periferias; Brasil; España.





### Considerações iniciais

Os desafios do ensino de História na educação pública na Europa e na América Latina – ao focarem em conceitos como marginalidade, periferia e subalternidade – evidenciam uma tensão constante entre os relatos hegemônicos e as vozes históricas excluídas ao longo do tempo. Em ambas as regiões do planeta, os currículos escolares frequentemente privilegiam uma narrativa oficial que omite e/ ou distorce as experiências de grupos subalternizados, relegando às periferias os relatos de povos indígenas, afrodescendentes, mulheres e classes trabalhadoras, dentre outros agentes históricos. Na América Latina, o ensino de História muitas vezes foi influenciado pelas estruturas coloniais e pelas dinâmicas de poder pós-colonial, refletindo-se na transmissão de um conhecimento que continua a reproduzir uma visão eurocêntrica e patriarcal. De forma semelhante, na Europa, o ensino do componente curricular tende a ser eurocêntrico, excluindo as histórias de comunidades migrantes, de minorias étnicas e de povos colonizados. Essa visão centrada na história oficial não só marginaliza os sujeitos/ agentes históricos das periferias, como também reforça as estruturas de poder que mantêm tais comunidades em situações/ posições subalternizadas.

Em um contexto comparado, tanto na Europa quanto na América Latina, a luta por uma História inclusiva envolve questionar a forma como os sistemas educacionais perpetuam as hierarquias de conhecimento e as identidades dominantes. A história oficial, ao omitir, obliterar e/ ou distorcer as narrativas de grupos subalternizados, contribui para a reprodução de uma visão de mundo em que as vozes periféricas permanecem silenciadas e para “o perigo de uma história única” (Adichie, 2019). No entanto, os movimentos sociais e as demandas dos povos historicamente excluídos têm levado a uma revalorização de seus relatos e fazeres-saberes-sentires. Na América Latina, os processos de descolonização do conhecimento abriram espaços para que as histórias das comunidades indígenas, afrodescendentes e de outros setores subalternizados fossem reconhecidas como parte integrante do patrimônio comum. Na Europa, embora o processo ainda seja incipiente, o crescente enfoque na migração, nos direitos humanos e nas memórias dos povos colonizados começa a desafiar os relatos nacionais homogêneos e pretensamente hegemônicos.

Tendo como foco tais questões, a reunião de um docente-pesquisador brasileiro – lotado em uma universidade pública considerada “periférica” (a Universidade Federal do Amapá – Unifap) – e um docente-pesquisador espanhol de uma das mais antigas universidades do Ocidente (a *Universidad de Salamanca* – USAL) resultou na organização de um dossiê com duas dezenas de artigos científicos que apresentam pensares-fazeres-sentires em ensino de História localizados em pontos distantes (sejam econômicos, geográficos, socioculturais etc.) de “centros irradiadores” no Brasil. Em conjunto, esses textos revelam a necessidade de se debater e problematizar as ideias de racionalidade hegemônica e de universalismo científico, pensando-sentindo “periferias” para além

de seu estrito significado semântico, distinto, pois, da tradicional oposição binária “centro” *versus* “periferia”. Dessa forma, pesquisadores(as) e docentes de diferentes lugares do Brasil, da Educação Básica e do Ensino Superior, atenderam a chamada de submissões feita pela revista *História & Ensino*, entre o final de 2023 e o início de 2024.

O objetivo do presente artigo – escrito a quatro mãos e de maneira colaborativa – é, portanto, refletir sobre o ensino de História em “periferias”, além de apresentar os textos que compõem a segunda parte do Dossiê **O Ensino de História em “Periferias”: Ensinar e Aprender História em Margens, Beiras, Bordas e Fronteiras**, cujo primeiro número foi lançado por *História & Ensino* no primeiro semestre de 2024. Como referido, aos dez textos publicados na parte 1 do Dossiê, mais a entrevista com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Maria Abud (USP), somam-se, agora, dez artigos e uma resenha da obra *Ensino de História: contribuições a partir da história local*, organizada por Nadia G. Gonçalves e Ana Cláudia Urban (2023). Dessa forma, espera-se contribuir com as reflexões sobre a descolonização de saberes-sentires-fazeres no ensino e na aprendizagem de História, seja no Brasil, na Espanha e alhures.

### Ensinar e aprender História em “periferias” no Brasil/ na América Latina

Muito se tem debatido, especialmente nos últimos anos, sobre a necessidade de “descolonização” do ensino de História, seja no Brasil ou em outros países cujo passado foi de intensa colonização exploratória/ predatória. Isso porque os processos de ensino-aprendizagem desse componente curricular escolar ainda são vistos/ percebidos/ sentidos como eurocêntricos e alheios às reais necessidades dos estudantes da Educação Básica (e, também, do Ensino Superior). Além disso, há o que intelectuais indígenas e aliados aos indígenas denominam “colonialismo interno” (Rivera Cusicanqui, 2021), cuja definição encontra-se

[...] originalmente ligada a fenômenos de conquista, em que as populações de nativos não são exterminadas e formam parte, primeiro do Estado colonizador e depois do Estado que adquire uma independência formal, ou que inicia um processo de libertação, de transição para o socialismo, ou de recolonização e regresso ao capitalismo neoliberal (González Casanova, 2007, p. 432).

Tal situação de “colonialismo interno” criou, em países como o Brasil, pensamentos-sentimentos-movimentos de configurações históricas, econômicas, sociopolíticas e culturais de que haveria um “centro” irradiador, de onde emanaria o poder e tudo o que viesse a reboque dele, e “periferia(s)” que deveria(m) se submeter ao irradiado pelo eixo central. No caso brasileiro, o Centro-Sul cumpre/ cumpriu o papel desse eixo, inferindo-se que desde o século XVIII abrigou as capitais no Rio de Janeiro (nos períodos colonial, imperial e parte do republicano, entre 1763 e 1960) e em Brasília (no período

## ARTIGO



republicano, a partir de 1960). Isso sem contar que na mesma região encontram-se São Paulo e Minas Gerais, além dos estados do Sul, esses últimos (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) de colonização não indígena predominantemente europeia.

Tal configuração tem deixado um nefasto legado histórico de misoginia, machismo, xenofobia, intolerância, cultura de ódio e racismo, dentre outros males. Engana-se, porém, quem acredita que o “centro” irradiador brasileiro também não se veja/ se sinta (ou seja tratado) como “periferia” em determinados contextos. Nesse caso, parte da Europa – sobretudo aquela compreendida por Alemanha, França e Reino Unido – é tida como eixo de “civilização”, “desenvolvimento” e “progresso” em contraposição aos países chamados de “emergentes” ou “em vias de desenvolvimento”<sup>3</sup>. Em outras palavras, há centros/ eixos que podem ser/ estar considerados periferias de outrem, bem como periferias que “criam” subnúcleos, entendidos como “periferia da periferia”, em um jogo de escalas dinâmico e complexo.

Assim,

Percebe-se que histórias regionais/ locais que escapam às narrativas referentes ao Centro-Sul brasileiro são menosprezadas e não se encontram em livros didáticos distribuídos nacionalmente, tampouco em cursos de formação de professores e em currículos de estados e municípios. Como se pode esperar que alunos e professores do Maranhão, por exemplo, se reconheçam em textos e imagens que dizem respeito a fatos ocorridos no eixo Rio-São Paulo, ainda que tal narrativa também faça parte da formação histórica do país? Não se está propondo a troca de uma história por outra, mas a problematização da primazia de uma determinada história sobre outras. O que se vê no Brasil em relação à formação de professores de História, à literatura didática e aos currículos é a supremacia de determinada versão da História, que teria se iniciado com os “primitivos” homens das cavernas (notadamente na Europa, em detrimento do surgimento da humanidade em África) e que estende até a chegada do homem à Lua, símbolo do apogeu do desenvolvimento e do progresso da Humanidade. (José da Silva; Meireles, 2017, p. 12)

No Brasil, isso se refletiu nas formas de ensinar/ aprender o componente curricular História que, desde (pelo menos) o século XIX, têm características bem definidas: é quadripartida (posto que divide a História em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, denominando o período anterior ao aparecimento da escrita com o questionável termo “Pré-História”), é eurocêntrica<sup>4</sup> (uma vez que toma como marcos cronológicos a história vivida/ acontecida ao longo do tempo em partes daquele continente) e, finalmente, é estritamente cronológica (pois refere-se à sequência de eventos em tempo linear, ou seja, a ordem em que algo aconteceu/ ocorreu, desconsiderando-se simultaneidades, paralelismos, justaposições, sincronidades e



descontinuidades/ rupturas).

Dessa forma, aceitando-se o ultrapassado e obsoleto modelo quadripartido francês, adotam-se também posturas e modos de ver, sentir, representar e viver a vida, fazer história, além de se estudar História na escola. A colonização simbólica que ocorre de norte a sul do país está intrinsecamente relacionada à formação de professores, aos currículos escolares oficiais (sejam municipais, estaduais ou federal) e aos livros e materiais didáticos que reproduzem apenas uma forma de se compreender a história: linear, por etapas, evolucionista e progressiva. Essa maneira oblitera e escamoteia a presença de indígenas, negros, migrantes oriundos do mundo não europeu, mulheres, crianças, idosos, homossexuais, pessoas com deficiência, dentre outros, colocados em posição/ situação de subalternidade.

Não é à toa que, em pleno século XXI, livros e materiais didáticos de História, bem como currículos escolares e cursos de formação docente (inicial e continuada) ainda exibam tais características. Essa é uma tradição que se arrasta, pelo menos, desde o século XIX e que teve na criação/ produção do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), a partir de 1838, e na adoção de manuais didáticos franceses para as escolas de educação elementar/ secundária alguns dos pilares de sustentação do ensino de História<sup>5</sup>. Todos esses aspectos, acrescidos de alguns outros (que no âmbito do artigo não serão abordados), ajudam a entender a constituição do chamado código disciplinar<sup>6</sup> (Oliveira; Aquino, 2023) da História no Brasil, com todo o seu eurocentrismo e “centro-sulcentrismo”.

Giovani José da Silva e Marinelma Costa Meireles (2019, p. 233) observam que:

Há muitas razões que explicam o porquê de as escolhas sobre os conteúdos recaírem preferencialmente sobre as trajetórias espaço-temporais de povos oriundos do Velho Mundo. Os que defendem o modelo quadripartido (que não é mais utilizado em muitos outros países, inclusive europeus) evocam o fato de, por exemplo, o Português ser a língua oficial do país, além de o Cristianismo, especialmente o Catolicismo, predominar dentre as religiões mais professadas pela sociedade brasileira atual. Ocorre que não se pode esquecer que tanto a língua como a religião dos colonizadores [não indígenas] foram impostas à população, por meio dos tempos, sob o signo de extrema violência. Aprendeu-se, ao longo de séculos, que tudo o que vem da Europa é melhor, mais “civilizado” e “adequado” ao que se pretende como uma nação de “ordem e progresso”.

Na Europa, e particularmente na Espanha, a situação não é diferente daquela verificada no Brasil. A Península Ibérica, “[...] um lugar de passagem” (Nemi, 2024), assim como os Bálcãs e outras regiões, é considerada zona “periférica” pelo que se convencionou chamar de “Europa Ocidental” – Alemanha, França e Reino Unido. Isso

sem contar que, internamente, “espanhóis” se enxergam (também) como catalães, galegos, bascos, andaluzes, refletindo a enorme diversidade encoberta pela ideia de Estado-nação indivisível e, portanto, pretensamente com uma história unívoca e extensiva a todos. Nada mais equivocado se pensar-sentir dessa forma, quando há uma pluralidade de gentes de diferentes tradições, de distintas ascendências étnicas socioculturais e diversas narrativas sobre quem foram, quem são e o que desejam ser.

### Ensinar e aprender História em “periferias” na Espanha/ na Europa

O ensino de história na Espanha tem sido profundamente marcado por uma forte influência nacionalista, especialmente desde o século XIX até o final do século XX, quando a narrativa histórica se tornou uma ferramenta a serviço do poder, estruturada em uma sucessão linear de civilizações, impérios e regimes políticos. Os manuais escolares refletiam uma visão monolítica da história, na qual a memória coletiva era construída com base em heróis nacionais, feitos militares e a exaltação da unidade territorial. Sob essa visão, a história não era apenas entendida como um relato de fatos, mas como um mecanismo legitimador de uma identidade nacional homogênea e centralista (Pérez; García, 2014).<sup>7</sup>

As teorias de Piaget, no campo da Psicologia educacional, contribuíram para relegar o estudo da história a um segundo plano na Educação Primária, sob a ideia de que as crianças não seriam capazes de compreender o conceito de tempo histórico, dentre outros. Essa concepção limitou o ensino de História a níveis educacionais superiores, perpetuando, ao mesmo tempo, uma metodologia memorizadora e fragmentada, baseada na repetição de datas, batalhas e personagens ilustres, como os Reis Católicos, Felipe II ou, ainda, Cid Campeador (Puigserver, 2017).

Esse enfoque, além de ser pouco estimulante e reflexivo para os estudantes, invisibilizou as experiências de minorias e grupos periféricos, tais como a população cigana, as de regiões autônomas e a da Espanha muçulmana. A construção de uma identidade nacional acrítica ignorou, por exemplo, o papel central de Al-Ándalus, que foi apresentado mais como parênteses histórico dentro do processo cristão-católico da nação do que como uma fase histórica determinante. Embora em algumas ocasiões se mencionasse a convivência cultural entre cristãos, muçulmanos e judeus, ela era descrita de forma idealizada e superficial, omitindo-se conflitos, tensões e a rica diversidade cultural que definiu aquele período. O imaginário coletivo, influenciado pela hegemonia cristã, chegou até a simplificar a presença muçulmana, atribuindo qualquer ruína antiga aos “mouros”, uma visão que persiste em algumas regiões da Espanha, como o Levante (Facal, 2008).

Nas regiões “periféricas”, como Catalunha e Andaluzia, o ensino de História também sofreu uma marginalização considerável. Na Andaluzia, por exemplo, a história regional



ocupa apenas cerca de 5% do conteúdo do currículo de História no segundo ano do Ensino Médio, apesar de ser uma comunidade com notável diversidade cultural, uma população cigana e migrante marroquina significativa (García-Luque; Faura-Martínez; Lafuente-Lechuga, 2023). Essa exclusão não só minimiza a importância histórica dessas regiões dentro da Espanha, mas, também, reforça uma narrativa centralista que ignora as múltiplas identidades que formam a nação.

A partir da década de 1970, as reformas educacionais buscaram superar esse modelo rígido, introduzindo fontes históricas diversas e metodologias mais participativas, como a análise crítica de documentos e o debate em sala de aula. No entanto, as práticas pedagógicas tradicionais persistem, especialmente em contextos nos quais certos setores políticos defendem um retorno ao nacionalismo histórico, temendo que uma abordagem plural coloque em risco a unidade nacional. A diferença entre a história investigada nos âmbitos acadêmicos e a história ensinada nos níveis educacionais continua sendo notável. Apesar dos avanços, o ensino de História na Espanha manteve uma narrativa estática e homogênea, resistindo a incorporar perspectivas críticas e diacrônicas que visibilizem o “periférico”, considerado marginal, e forneçam aos alunos ferramentas para analisar o passado e compreender sua realidade presente (Facal, 2008).

Um dos desafios mais significativos no ensino de História na Espanha é a falta de representações inclusivas nos conteúdos curriculares. A história ensinada nas salas de aula está fundamentalmente centrada na narrativa dos grupos dominantes, sem refletir adequadamente a diversidade cultural e étnica que caracteriza o país (Morales; Lischinsky, 2008). A população cigana é um exemplo claro de como os relatos históricos oficiais ignoraram suas contribuições e presença na história espanhola. Apesar de sua profunda influência na cultura, essa comunidade foi sistematicamente excluída dos relatos históricos formais, ficando marginalizada tanto na narrativa educacional quanto na social (Abajo Alcalde, 2004). Essa omissão não só invisibiliza a comunidade cigana, mas também contribui para a perpetuação de estereótipos e preconceitos.

A situação dos imigrantes, especialmente os de origem marroquina, reflete problema semelhante. A história da imigração marroquina na Espanha tem sido construída de maneira fragmentada e, em muitos casos, centrada em aspectos negativos e estigmatizantes, como a percepção de “invasão” ou “ameaça”. Essa visão, alimentada por certos setores da opinião pública e pelos meios de comunicação, também se reflete nos programas educacionais. A contribuição histórica dos marroquinos e seu papel na construção da sociedade espanhola contemporânea raramente são abordados nas salas de aula. Além disso, o ensino de História em ambientes educacionais marginalizados, como em bairros com alta concentração de migrantes, tende a se concentrar na superação pessoal ou na integração, sem abordar os fatores estruturais que perpetuam a desigualdade social (Pàmies Rovira, 2007).





Por outro lado, os sistemas educativos nessas zonas também enfrentam desafios metodológicos significativos. O ensino de História em contextos marginais é influenciado por abordagens pedagógicas que não respondem adequadamente às realidades sociais e culturais dos estudantes (Hernández Sánchez, 2014). As metodologias tradicionais, centradas na transmissão unidirecional de conhecimentos acadêmicos não são eficazes para estudantes provenientes de ambientes nos quais as experiências vividas e os saberes populares não são valorizados em sala de aula (Ortega Ruiz; Mínguez Vallejos; Hernández Prados, 2009). Em vez de oferecer um espaço para reflexão crítica e construção coletiva de conhecimento, persistem métodos que reforçam as desigualdades e excluem as vozes dos grupos marginalizados.

A pedagogia da marginalidade tem reconhecido a necessidade de adaptar as abordagens educacionais às realidades sociais dos estudantes (Gramigna, 2008). No entanto, essa visão nem sempre foi implementada de forma eficaz no ensino de História. Em muitos casos, os esforços para integrar conteúdos relacionados à história dos grupos marginalizados/ subalternizados, como os ciganos ou os migrantes, limitam-se a intervenções superficiais e assistenciais. Embora tenham sido elaborados programas de intervenção específicos, frequentemente esses são percebidos como ações isoladas que não transformam estruturalmente nem o ensino de História nem a percepção social desses grupos.

No que diz respeito à população cigana, embora em algumas ocasiões tenham sido implementadas iniciativas pedagógicas para visibilizar suas contribuições, essas não foram integradas de maneira significativa ao currículo oficial. As narrativas sobre os ciganos nas escolas geralmente estão descontextualizadas ou reduzidas a estereótipos sobre o estilo de vida, sem aprofundar sua história, cultura ou as contribuições feitas ao longo dos séculos. Essa falta de reconhecimento no ensino de História reforça a marginalidade e a discriminação que o grupo enfrenta, perpetuando a ideia de que os ciganos não têm um papel importante na história nacional.

De forma semelhante, filhos de migrantes, especialmente os de origem marroquina, frequentemente carecem de uma representação adequada nos livros e materiais didáticos e nas lições de História. Embora a imigração marroquina tenha sido um componente fundamental na história recente da Espanha, sua presença não é refletida nas narrativas históricas oficiais. Tal omissão contribui para uma invisibilização que dificulta a integração dos jovens de origens africanas na sociedade espanhola. Além disso, as abordagens pedagógicas usadas nas escolas tendem a ser simplistas e reducionistas, baseadas nas noções de “adaptação” ou “superação”, sem abordar as causas estruturais das desigualdades sociais e educacionais que enfrentam.

Quanto aos métodos pedagógicos, muitos dos utilizados em contextos marginais estão mais voltados para a assistência social do que para uma verdadeira inclusão educacional (Núñez, 1992). Os programas de apoio, como os destinados aos



alunos de etnia cigana ou aos filhos de imigrantes marroquinos, concentram-se em medidas paliativas, como reforço escolar ou orientação vocacional, sem questionar ou transformar as estruturas educacionais que perpetuam desigualdades. A falta de abordagens pedagógicas que promovam um ensino crítico, inclusivo e contextualizado impede que os estudantes dessas populações reflitam sobre sua própria história e sobre a história compartilhada da Espanha.

A ausência de uma educação histórica inclusiva e crítica não afeta apenas as populações marginalizadas, mas também o restante da sociedade. A falta de uma narrativa histórica que reconheça a diversidade cultural e étnica da Espanha contribui para a perpetuação de estereótipos e preconceitos (Varcárcel; González; Llavador, 2006). Um ensino que integre as histórias dos grupos subalternizados, como os ciganos e os imigrantes, poderia ser uma ferramenta poderosa para promover a coesão social e a compreensão intercultural. No entanto, para alcançar esse objetivo, é necessário uma mudança radical nos métodos pedagógicos, passando de abordagens assistenciais e fragmentadas para uma educação que valorize a diversidade, reconheça as contribuições de todos os grupos e permita que os estudantes, independentemente de sua origem, se sintam parte de uma história comum.

Poderia se dizer, então, que o ensino de História nos sistemas educativos da Espanha tem relegado as populações marginalizadas a um segundo plano, tanto nos conteúdos quanto nas metodologias pedagógicas. Para que haja uma verdadeira integração e reconhecimento desses coletivos, é imprescindível transformar a maneira como se ensina a história, adotando abordagens inclusivas, críticas e contextualizadas que valorizem as contribuições de todos os grupos e promovam uma educação equitativa e justa para todos.

Na Europa, como na Espanha, o ensino de História enfrenta vários desafios relacionados com a marginalização de certos coletivos e a dificuldade em adaptar as abordagens pedagógicas a uma sociedade diversa (Valls; Facal, 2011). Nesse contexto, as propostas para abordar de maneira crítica o ensino de História centram-se principalmente na revisão de conteúdos curriculares e na adaptação de metodologias que favoreçam uma compreensão mais inclusiva e reflexiva do passado. Um aspecto comum em muitos países europeus é a necessidade de superar a abordagem eurocêntrica que historicamente dominou os programas educacionais. Isso implica não apenas revisar conteúdos, mas repensar a forma como a história é apresentada, destacando as vozes daqueles grupos que historicamente foram silenciados, como minorias sociais, mulheres e povos colonizados. A inclusão dessas perspectivas deve ser acompanhada de uma abordagem crítica que permita aos estudantes compreender as implicações sociais e éticas dos processos históricos, favorecendo o pensamento crítico e a análise reflexiva sobre as narrativas hegemônicas.

A resistência à mudança é outro desafio recorrente nos sistemas educativos







europeus, semelhante ao que ocorre na Espanha. Em alguns casos, os professores se veem aprisionados entre as exigências curriculares oficiais e o desejo de aplicar metodologias inovadoras. Isso se reflete na persistência de modelos pedagógicos tradicionais que favorecem a memorização de fatos e datas, em detrimento do desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas (Jiménez Fernández; García Perales, 2013). No entanto, em vários países europeus também são observados esforços para superar essa barreira, promovendo abordagens pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos estudantes, o uso de fontes históricas como base para a análise e reflexão e a conexão dos conteúdos com problemas sociais atuais. Essa conexão tem como objetivo que os estudantes não apenas compreendam o passado, mas que sejam capazes de aplicar esse conhecimento para analisar o presente, estimulando o compromisso social e político (Di Loreto; Caggiano; Carbonero, 2014).

Além das propostas curriculares e metodológicas, a atenção à diversidade desempenha um papel central nas reformas educacionais em toda a Europa. As abordagens inclusivas não se limitam apenas aos aspectos curriculares, abrangendo a organização e a gestão dos espaços educacionais. Muitas vezes, os ambientes educacionais de setores marginalizados enfrentam desafios específicos, como a falta de recursos, a segregação escolar e as barreiras linguísticas e culturais. Para abordar essas problemáticas, promovem-se estratégias de flexibilização curricular que adaptam os conteúdos e as metodologias às características e necessidades dos estudantes, em vez de impor uma abordagem única para todos. Nesse sentido, a formação contínua dos professores é fundamental, pois é necessário que os educadores estejam capacitados para trabalhar com um público diverso e possam implementar abordagens pedagógicas que favoreçam a inclusão e a equidade. A colaboração entre comunidades, instituições educacionais e organizações sociais também se apresenta como um caminho para melhorar o ensino em contextos marginalizados.

As metodologias inovadoras, como a aprendizagem baseada em problemas ou os estudos de caso, também são parte essencial da transformação do ensino de História na Europa (Añaños-Bedriñana, 2012). Por meio dessas metodologias, busca-se que os estudantes não apenas recebam o conhecimento, mas também participem ativamente de sua construção. O uso de fontes primárias, a discussão em sala de aula e a reflexão sobre as diferentes interpretações históricas permitem que os estudantes se tornem sujeitos ativos de seu próprio aprendizado, desenvolvendo habilidades que os beneficiarão além da sala de aula. Essa abordagem também fomenta a empatia histórica, ajudando os estudantes a compreender as experiências de indivíduos e grupos do passado, especialmente aqueles que foram historicamente oprimidos ou marginalizados.

Na implementação dessas abordagens, alguns países europeus têm sido pioneiros em integrar os problemas da memória histórica e os processos de reconciliação nos



## ARTIGO


currículos educacionais, especialmente nos países que atravessaram períodos de ditadura ou conflitos bélicos recentes (Di Loreto; Caggiano; Carbonero, 2014). No entanto, esse tipo de abordagem também enfrenta resistências políticas e sociais, especialmente quando se trata de abordar os aspectos mais controversos da história. Nesses casos, o ensino de História se torna um terreno de disputa, em que ideologias e posições políticas podem influenciar a seleção de conteúdos e a forma de apresentá-los. Para superar essas dificuldades, alguns países propõem uma abordagem mais flexível, que permita aos estudantes explorar diferentes perspectivas sobre os fatos históricos e chegar às suas próprias conclusões por meio da análise crítica.

Outro desafio comum na Europa, que também é evidente no contexto espanhol, é a falta de tempo e espaço nos programas educacionais para tratar a história de forma profunda e significativa (Arias-Ferrer; Egea-Vivancos, 2022). Os currículos, frequentemente sobrecarregados de conteúdo, dificultam a possibilidade de abordar os temas com a complexidade que exigem. Isso limita o desenvolvimento de habilidades de pensamento histórico crítico, essenciais para uma compreensão plena da história. Nesse sentido, alguns países propuseram a redução de conteúdos nos exames e uma maior flexibilidade na abordagem curricular, permitindo que os estudantes tenham mais tempo para pesquisar e refletir sobre os temas históricos.

Apesar desses desafios, há um crescente interesse por parte de educadores e especialistas na área de renovar o ensino de História na Europa (Abellán; Rodríguez; Frutos, 2010). Esse impulso busca fazer da História uma ferramenta poderosa para a formação de cidadãos comprometidos, críticos e capazes de participar ativamente na construção de uma sociedade justa e inclusiva. Por meio de uma abordagem renovada, que enfatiza a reflexão ética, o pensamento crítico e a conexão com o presente, busca-se superar abordagens tradicionais que perpetuam uma visão limitada e excludente da História, contribuindo assim para a criação de um ensino verdadeiramente inclusivo e democrático.

### **Apresentação dos textos do Dossiê (Parte 2)**

Buscando-se superar abordagens tradicionais que ainda perpetuam visões limitadas e excludentes da História, os artigos que compõem a segunda parte do Dossiê **O Ensino de História em “Periferias”: Ensinar e Aprender História em Margens, Beiras, Bordas e Fronteiras** vieram de diferentes lugares sociais e formam um instigante e complexo mosaico. Do Amapá ao Rio Grande do Sul (literalmente “do Oiapoque ao Chuí”), os textos apresentam realidades vividas/ pesquisadas/ refletidas nos seguintes Estados da Federação, além dos já citados: Ceará, Minas Gerais, Pará, Rio de Janeiro e São Paulo. Há textos que debatem os usos de música no Ensino de História, bem como mitologias africanas, BNCC, Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, História Ambiental, demonstrando o vigor, a força das “periferias”.




Assim, em *Ensinar História nas fissuras do patrimônio*, três professoras – Carmem Zeli de Vargas Gil, Melina Kleinert Perussatto e Sarah Calvi Amaral Silva – com trajetórias profissionais diferentes, que se encontram no Ensino de História para fazer-pensar a docência como transgressão, atuam nas fissuras, nas bordas e na periferia de um currículo eurocêntrico. O campo de atuação foram quatro turmas da disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, no ano de 2022, do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No artigo, o foco recai sobre as problematizações que orientaram os planejamentos das turmas, buscando refletir sobre os impactos das leituras oferecidas na disciplina e indicando a potência de fazer a docência nas bordas e fissuras do currículo oficial.

Dorit Kolling Oliveira e Renilson Rosa Ribeiro, no artigo *Construção, canção de Chico Buarque, e os enredos do ensino de História: diálogos entre texto poético, música e contextos decoloniais*, buscam estabelecer possibilidades de diálogos entre a música *Construção* (1971) e as demandas da produção do conhecimento histórico no Brasil contemporâneo. Por meio da integração da tríade composta pelo texto poético, o texto musical e o contexto, almeja-se estabelecer uma estrutura analítica que permita explorar os elos entre os três elementos. Entende-se que a produção artística, em suas diferentes categorias, constitui-se como indispensável instrumento que não apenas se levanta contra as tecnologias e as consequências da dominação e sujeição da Modernidade/Colonialidade, como é capaz de forjar uma consciência coletiva descolonizante e insurgente que evidencia múltiplas facetas de leitura e de produção da realidade emancipada.

Já em *Entre giras e xirês: como o movimento negro e a universidade enegrecem o ensino de História no Ceará*, Fabio Cressoni e Cícera Nunes se propõem a discutir o apagamento da história e da memória negras no Estado do Ceará. Diante disso, diferentes eventos e personagens alusivos aos períodos escravista, abolicionista e pós-abolicionista são estudados, no sentido de se compreender como a memória oficial, configurada pelas elites brancas locais, reserva à população afro-cearense um lugar vinculado ao esquecimento na história do tempo presente. O processo de enegrecimento do ensino de História no Ceará incide no estabelecimento de uma nova consciência histórica, alinhada às políticas de reconhecimento e direitos da população negra no tempo presente.

O artigo *Ensino de História e a presença de mulheres negras nos materiais do Museu Afro Brasil/ SP: dos objetos culturais às tecnologias digitais* visa analisar a representatividade de mulheres negras no Museu Afro Brasil, em São Paulo, a partir de alguns objetos, adornos, vestimentas que são vinculados como intrínsecos às experiências dessas mulheres, percebendo como o museu apresenta e discute a presença de mulheres negras em seu acervo. O intuito de Jaqueline Aparecida Martins Zarbato e Nelson Barros Júnior em investigar tais representatividades é o de fomentar



a importância da problematização, pela perspectiva histórica, sobre o que expressam (ou deixam de expressar) as exposições da referida instituição museológica.

*(Des)caminhos do ensino de História da África no currículo da Educação Básica* objetiva analisar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio configurou propostas para o ensino de História da África e sua reverberação no livro didático, o qual fora avaliado em consonância com as competências e habilidades prescritas no referido documento. Nádia Narcisa de Brito Santos e José Petrúcio de Farias Junior notam que a Base expressa um projeto educativo de grupos conservadores da sociedade que, aos poucos, almejam minguar o ensino de História e, conseqüentemente, o ensino de História da África, no Ensino Médio, uma vez que se pautam em critérios etnocêntricos ao enxergar, por exemplo, a África apenas como ponto de partida para verificar a presença dos povos afro diaspóricos no Brasil.

As histórias dos orixás fazem parte das mitologias africanas, especialmente das tradições iorubás, que foram preservadas e adaptadas em diversas partes do mundo, incluindo as religiões afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda. Ao contar histórias que apresentam orixás como seres divinos poderosos, sábios e complexos, a prática desafia estereótipos racistas que muitas vezes perpetuam uma visão negativa e simplificada das culturas africanas. Desse modo, Caio Isidoro da Silva, em *Exú nas escolas: contando histórias de orixás no ensino de História*, tem o objetivo de analisar a prática de contar histórias de orixás no âmbito educacional, mais especificamente no ensino de História, e de que maneira essas histórias contribuem para o fortalecimento da luta antirracista e da aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003, que torna obrigatória a transversalização do ensino de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas do Brasil.

*A polifonia das margens: produção dialógica de conhecimentos histórico-educacionais em um distrito de Uberlândia*, de Mariane Mundim Borges e Nara Rúbia de Carvalho Cunha, resulta de uma pesquisa de mestrado realizada junto a estudantes de escola pública de uma área periférica em importante cidade do interior de Minas Gerais. Objetivou-se na pesquisa mobilizar o Ensino de História na reelaboração de sensibilidades dos estudantes relativas ao lugar onde vivem, fortemente marcado por imagens depreciativas, endossadas pelas mídias e pela ausência de políticas públicas que se voltem para esse lugar e sua população. O recorte aqui apresentado privilegia o diálogo com produções narrativas dos estudantes na primeira fase das atividades, as quais levaram a reflexões sobre os desafios da docência em História na contemporaneidade, tendo em vista as demandas ético-políticas da disciplina em contexto de profundas desigualdades geradas pela modernidade capitalista.

Gustavo Uchôas Guimarães, por sua vez, em *Regionalidade do ensino e lei 11645/2008: desafios e experiências docentes em uma escola de Elói Mendes (Sul de Minas Gerais)*, apresenta e problematiza algumas práticas docentes realizadas

## ARTIGO

na Escola Estadual Professora Norma de Brito Piedade Martins, no município de Elói Mendes, Sul de Minas Gerais, onde fontes históricas e arqueológicas, além de outros materiais didáticos, técnicos e acadêmicos, embasaram aulas voltadas à promoção da diversidade cultural e reconhecimento de povos indígenas como parte da formação social, cultural e histórica da região da bacia hidrográfica do rio Verde, na qual o referido município está inserido. Trata-se de um trabalho constante, que busca também atender ao disposto no Currículo Referência de Minas Gerais, além do cumprimento das mencionadas leis.

No artigo *O álbum Desterro (Álibi de Orfeu) e suas possibilidades de aplicação no ensino de História da Amazônia*, Lucas de Souza Maximim reflete sobre o uso de música no ensino de História. Especificamente, é analisado o álbum *Desterro*, da banda de rock paraense Álibi de Orfeu, em atividade desde o final da década de 1980. Trata-se de uma produção fonográfica que dispõe de marcadores culturais e identitários referentes não apenas ao Pará, mas à região Amazônica, e sua audição/fruição pode ser uma ferramenta interessante para discussões relacionadas à história da Amazônia, principalmente em seus aspectos culturais, contribuindo para ampliação de ferramentas didáticas nas salas de aula de História.

Finalmente, Fabiano Cabral de Lima apresenta em *História Local e Ambiental com estudantes da periferia da cidade do Rio De Janeiro* uma proposta de sequências didáticas voltadas para estudantes da Educação Básica, centradas na história específica do Rio de Janeiro. Uma das sugestões apresentadas consistiu na elaboração de uma linha do tempo abordando a História Ambiental da Ilha D'Água, situada na Baía de Guanabara, que experimentou transformações ao longo do tempo devido ao processo de urbanização. A aplicação da sequência didática ocorreu com estudantes de espaços que podem ser considerados sociologicamente periféricos, e possibilitou um diálogo enriquecedor com a história local, estimulando reflexões sobre sustentabilidade e a produção de cartas que propunham projetos políticos para transformações sociais e locais.

Em conjunto, os textos da segunda parte do Dossiê “O Ensino de História em ‘Periferias’: Ensinar e Aprender História em Margens, Beiras, Bordas e Fronteiras”, somados aos textos da primeira parte, cumprem a chamada realizada por *História & Ensino*, que

[...] 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

# ARTIGO

local/ regional/ global/ “glocal”, o eurocentrismo e o “centro-sulcentrismo” presentes em livros didáticos, em currículos e na formação docente. (José da Silva; Benítez Trinidad, 2024, p. 7)

Os artigos reunidos na segunda parte do Dossiê expressam incômodos, perplexidades e inquietações, além de colocarem em xeque ideias cristalizadas de separação entre pesquisa e ensino de História no Brasil. Não se tratam, pois, de “relatos de experiência”, desconectados de sólida base teórico-metodológica, mas de potentes reflexões sobre práxis que expressam a união indissolúvel entre práticas e teorias, entre saberes-fazer-sentires nos quais o conhecimento se manifesta e se modifica por meio de ações, enquanto essas ações refletem e constroem o conhecimento histórico/historiográfico. Nos textos, as periferias são pensadas sob múltiplos aspectos, em variadas dimensões e atravessadas por diferentes olhares e abordagens no ensino de História que se deseja plural, polifônico e holístico.

## Considerações finais

Ao se buscar a definição/ a acepção de “periferia” em dicionário da língua portuguesa<sup>8</sup> surgem diferentes significados para esse termo etimologicamente derivado do Grego (*periphéreia*) e do Latim (*periferia*). Das inúmeras definições dadas ao vocábulo polissêmico, três delas chamam a atenção e interessam ao debate proposto no presente artigo-apresentação: “A parte não essencial ou fundamental de um assunto em questão”, “Região distante do centro urbano, com pouca ou nenhuma estrutura e serviços urbanos, onde vive a população de baixa renda; perifa” e, finalmente, “Conjunto de países com pouco desenvolvimento, em oposição às grandes potências mundiais que são o centro do sistema socioeconômico vigente”. As duas últimas definições, que colocam periferia em oposição a centro, revelam o sentido mais comum dado ao termo, tomado como “parte não essencial ou fundamental” não apenas “de um assunto em questão”, mas em termos geográficos, culturais, políticos e sociais.

Contudo, as periferias, muitas vezes consideradas marginais, revelam-se também (e especialmente) como espaços vitais de resistência, (re)existência e reconfiguração históricas. Ainda que tradicionalmente escapem do radar das estruturas de poder central, a falta de acesso aos canais convencionais de conhecimento e autoridade permite que essas regiões desenvolvam formas próprias de produção de saberes-fazer-sentires. Longe, portanto, de serem apenas receptoras das narrativas impostas pelo centro, as periferias se apresentam como zonas de experimentação pedagógica, onde surgem práticas que desafiam as abordagens historiográficas dominantes e propõem uma visão mais inclusiva e plural da História.



## ARTIGO

Nesse sentido, as experiências educativas nas regiões “periféricas” destacam como o uso de elementos culturais locais – a música, a mitologia, as tradições orais etc. – se torna uma ferramenta poderosa para construir novas formas de se ensinar História. Esses projetos, que vão desde a incorporação de histórias afro-brasileiras até a reflexão sobre a história ambiental de regiões alhures a “centrais”, evidenciam o potencial das periferias para (trans)formar os conteúdos educativos. Ao integrar tais experiências na sala de aula, promove-se processos de ensino-aprendizagem que não só levam em conta a realidade local, mas, também, questionam os marcos eurocêtricos predominantes, abrindo espaço para uma história mais diversa e crítica.

No entanto, o risco de se criar identidades regionais excludentes sempre está/ estará presente. Embora as periferias disputem lugares na narrativa nacional/ geral, às vezes a resposta à hegemonia centralista traduz-se na construção de identidades regionais que, embora questionem o eixo central, podem, também, replicar algumas das estruturas de poder que buscam desafiar e se contrapor. Por isso, é crucial seguir refletindo sobre as formas com que essas histórias locais/ regionais se articulam, evitando cair em visões simplistas ou distorcidas que, ao invés de promover a inclusão, reforçariam novas fronteiras/ divisões simbólicas.

Faz-se necessário, também, abrir-se a processos descolonizadores que não se restrinjam a falar/ escrever/ refletir sobre/ para as “periferias”, mas que se envolvam com elas, falando/ escrevendo/ refletindo com elas. Nesse sentido, deve-se abandonar a autoritária postura de “dar voz” a quem quer que seja e em seu lugar exercitar a escuta suscetível, aquela que é capaz ou passível de receber, de experimentar, de sofrer impressões/ modificações, adquirindo certas qualidades. Em outras palavras, é “dar ouvidos” e colocar-se à disposição para os combates pela História que não seja única, eurocêntrica, povoada por heróis, “oficial” e que esteja comprometida apenas com os/ as “do centro”: uma História a ser contada/ ensinada/ apreendida/ aprendida das/ nas/ pelas bordas, beiras, margens e fronteiras.

### Referências

ABAJO ALCALDE, José Eugenio *et al.* *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural. Madrid: Instituto de la Mujer, 2004.

ABELLÁN, Rogelio Martínez; RODRÍGUEZ, Remedios De Haro; FRUTOS, Andrés Escarbajal. Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, v. 3, n. 1, p. 149-164, 2010.

ADICHIE, Chimamanda Ngozie. *O perigo de uma história única*. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AÑAÑOS-BEDRIÑANA, Fanny T. Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. Evolución de la pedagogía y educación social. *Revista historia de la educación latinoamericana*, v. 14, n. 18, p. 119-138, 2012.

ARIAS-FERRER, Laura; EGEA-VIVANCOS, Alejandro. Tiempo e historia en Educación Primaria en España: Análisis de la legislación educativa estatal y autonómica. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 26, n. 1, p. 415–438, 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/ 26, p. 193-221, set. 1992/ ago. 1993.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *El código disciplinar de la Historia*. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX). 1997. 714 f. Tesis (Doctorado em Historia) – Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, USAL, Salamanca, España, 1997.

DI LORETO, Martina; CAGGIANO, Valeria; CARBONERO, Miguel Ángel. Enseñanza en la educación primaria y valores: diferencias entre España e Italia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, v. 1, n. 1, p. 55-67, 2014.

FACAL, Ramón López. Identificación nacional y enseñanza de la historia: 1970-2008. *Historia de la Educación*, v. 27, p. 171-193, 2008.

GARCÍA-LUQUE, Olga; FAURA-MARTÍNEZ, Úrsula; LAFUENTE-LECHUGA, Matilde. Desigualdad social y territorial de la educación en España. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, v. 13, n. 1, p. 166-195, 2023.

GONÇALVES, Nadia G.; URBAN, Ana Cláudia (orgs.). *Ensino de História: Contribuições a partir da História Local*. Curitiba: Appris, 2023.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. Colonialismo interno [una redefinición]. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (comps.). *La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Clacso, 2007. p. 409-434.

GOODY, Jack. *O roubo da história: como os europeus se apropriaram das idéias e invenções do Oriente*. Trad. Luiz Sérgio D. Silva. São Paulo: Contexto, 2008.

GRAMIGNA, Ana. Margen y método: estética, educación y marginalidad social. *Propuesta Educativa*, n. 29, p. 83-88, 2008.

HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Fernando. La enseñanza de la Historia del Presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional. *Studia historica: historia contemporánea*, v. 32, p. 57-73, 2014.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Carmen; GARCÍA PERALES, Ramón. Los alumnos más capaces en España: normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, v. 24, n. 1, p. 7-24, 2013.



JOSÉ DA SILVA, Giovani; BENÍTEZ TRINIDAD, Carlos. Editorial. *História & Ensino*, v. 30, n. 1, p. 7-10, 2024.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil.: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Crítica Histórica*, v. 8, n. 15, p. 7-30, jul. 2017.

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

MORALES, Oscar Alberto; LISCHINSKY, Alon. Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria en España. *Discurso y sociedad*, v. 2, n. 1, p. 115-152, 2008.

NEMI, Ana. *História Ibérica*. São Paulo: Contexto, 2024. (Coleção História na Universidade)

NÚÑEZ, Clara Eugenia. *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*. Madrid: Alianza Universidad, 1992.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; AQUINO, Luciana Fernandes de. PENSAR O CÓDIGO DISCIPLINAR: possibilidades de recomposição do mosaico curricular das disciplinas escolares. *Revista Espaço do Currículo*, v. 16, n. 2, p. 1-18, 2023.

PÀMIES ROVIRA, Jordi. *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2007.

PÉREZ, Raimundo A. Rodríguez; GARCÍA, María del Mar Simón. La construcción de la narrativa nacional española en los manuales escolares de Educación Primaria. *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 2014, v. 29, n. 1, p. 101-113.

PUIGSERVER, Pere Fullana. La educación popular católica en España: de la caridad y la asistencia al compromiso social (1953-1967). *Encounters in Theory and History of Education*, v. 18, p. 78-98, 2017.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores*. Trad. Ana Luiza Braga e Lior Zisman Zalis. São Paulo: n-1 Edições, 2021.

ORTEGA RUIZ, Pedro; MÍNGUEZ VALLEJOS, Ramón; HERNÁNDEZ PRADOS, María A. Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista española de pedagogía*, p. 231-253, 2009.

VALCÁRCEL, Nicolás Martínez; GONZÁLEZ, Xosé Manuel Souto; LLAVADOR, José Beltrán. Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las ciencias sociales*, n. 5, p. 55-71, 2006.

VALLS, Rafael; FACAL, Ramón López. ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las ciencias sociales*, n. 10, p. 75-85, 2011.

### Notas

<sup>1</sup>Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

<sup>2</sup>Doutor em História pela Universidad Pablo de Olavide (UPO) e pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor da Universidad de Salamanca (USAL).

<sup>3</sup>Categorizados em outros tempos como “subdesenvolvidos” ou de “Terceiro Mundo”.

<sup>4</sup>O eurocentrismo é uma visão de mundo que coloca a Europa (assim como as culturas, as sociedades, as línguas europeias etc.) como elemento fundamental na constituição das sociedades modernas, sendo, portanto, a única protagonista da história humana. Trata-se da ideia colonial/colonialista/colonizadora de que a Europa seja o centro cultural do mundo e, portanto, o eixo irradiador de “progresso” e “civilização”. Grande parte da historiografia produzida nos séculos XIX e XX assumiu um caráter eurocêntrico, mesmo a praticada fora do Velho Mundo, especialmente no Brasil. O eurocentrismo, confundido muitas vezes com ocidentalismo, enxerga as culturas não europeias de forma exótica, folclórica, em uma escala evolutiva, em que todos deveriam chegar aos “modelos europeus” (Goody, 2008).

<sup>5</sup>Para um melhor conhecimento sobre o ensino de História no século XIX, no Brasil, recomenda-se a leitura do artigo *Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana* (Bittencourt, 1992/1993).

<sup>6</sup>Código disciplinar “[...] é entendido como uma tradição social composta não apenas por ideias ou princípios (científicos, pedagógicos, políticos etc.) sobre o valor da disciplina escolar, mas também por um conjunto de práticas profissionais que contribuem para a fixação da imagem social da História como disciplina escolar” (Cuesta Fernández, 1997, p. 28; tradução nossa).

<sup>7</sup>Nesse caso, qualquer semelhança com o Brasil não é mera coincidência.

<sup>8</sup>Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=periferia>. Acesso em: 29 jun. 2024.



## ENSINAR HISTÓRIA NAS FISSURAS DO PATRIMÔNIO

### TEACHING HISTORY IN THE CRACKS OF HERITAGE

### ENSEÑAR HISTORIA EN LAS GRIETAS DEL PATRIMONIO

Carmem Zeli de Vargas Gil<sup>1</sup>


Melina Kleinert Perussatto<sup>2</sup>

Sarah Calvi Amaral Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** Este texto é um exercício de pensamento de três professoras, com trajetórias profissionais diferentes, que se encontram no Ensino de História para fazer-pensar a docência como transgressão, atuando nas fissuras, nas bordas e na periferia de um currículo eurocentrado. O campo de atuação foram quatro turmas da disciplina de Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial, no ano de 2022, do Curso de Licenciatura em História - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O Patrimônio Cultural, portanto, é o tema dos planejamentos e atuação dos estagiários e estagiárias. Neste artigo, o foco recai sobre as problematizações que orientaram os planejamentos das turmas, buscando refletir sobre os impactos das leituras oferecidas na disciplina. Certamente, os temas, os recortes, os grupos, as problematizações e o referencial teórico escolhidos para a construção dos planejamentos indicam a potência de fazer a docência nas bordas e fissuras do currículo oficial.

**Palavras-chave:** Patrimônio Cultural; Estágio em História; Crítica à Colonialidade.

**Abstract:** This text is an exercise of contemplation from three teachers, with different professional trajectories, who meet at the Teaching of History to think about it as a transgression, acting at the fissures, the edges and the outskirts of a curriculum eurocentered. The field of activity were four classes from the Internship of Teaching History - Patrimonial Education, offered at the History Graduation Course at the Federal University of Rio Grande do Sul, in the year of 2022. Cultural patrimony is, therefore, the theme of the planning and proceeding of the interns. In this article, the focus devolves on the problematization that guided the classes planning, looking to reflect on the impacts the readings of the



course had. Certainly, the themes, the cutouts, the groups, the problematization and the theoretical reference chosen for the construction of the planning indicate the power to make teaching at the edges and fissures of the original curriculum.

Keywords: Cultural Patrimony; Internship in History; Critic to Coloniality.

Resumen: Este texto es un ejercicio de pensamiento de tres docentes, con diferentes trayectorias profesionales, que se reúnen en la Enseñanza de la Historia para hacernos pensar la enseñanza como una transgresión, trabajando en las fisuras, en los bordes y en la periferia de un currículo eurocéntrico. El campo de acción fueron cuatro clases de la Práctica de Docencia en la disciplina Historia - Educación Patrimonial, ofrecida en la Carrera de Licenciatura en Historia de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, en el año 2022. El patrimonio cultural es, por tanto, tema de planificación y desempeño de los residentes. En este artículo, el foco está en las problematizaciones que guiaron la planificación de clases, buscando reflexionar sobre los impactos de las lecturas ofrecidas en la disciplina. Ciertamente, los temas, las secciones, los grupos, las problematizaciones y el marco teórico elegido para la construcción de los planes indican el poder de la enseñanza en los bordes y fisuras del currículo oficial.

Palabras clave: Patrimonio cultural; Prácticas en Historia; Crítica a la Colonialidad.


## Introdução

Nego Bispo: Ah, a minha trajetória... eu nasci em 1959 no Vale do Rio Berengas aqui no Piauí, na região de Valença. Eu nasci em uma comunidade em que o povo preto dominava. Dominava na cultura porque os melhores cantadores e tocadores de batuque eram pretos. Dominavam na arquitetura porque meu bisavô Manuel Macero era um cara que construía na cidade, mas ele dominava toda a cadeia, ele era o construtor na cidade. Quando eu nasci, na década de 60, conheci uns 18 ou mais engenhos; desses, 14 ou 15 eram dos negros e uns 3 ou 4 eram dos brancos. Era o negro que fazia: nós não éramos donos de engenho porque comprávamos os engenhos, nós fazíamos o engenho, nós dominávamos toda a tecnologia necessária para a cadeia da cana de rapadura. Nós dominávamos toda tecnologia para a cadeia do algodão. Mãe Joana – que foi uma das minhas mestras – plantava o algodão e fazia a roupa, dominava toda a cadeia: plantava, beneficiava, colhia, fiava, tecia, tingia, costurava. Então nós éramos uma comunidade que na minha compreensão não foi escravizada, porque dominava todas as técnicas necessárias para viver, comprando apenas o sal, o resto se fazia (Leal *et al.*, 2019, p. 75).

Escolhemos iniciar este texto com a palavra do mestre Antônio Bispo. Ele tem nos ajudado a construir, com os estudantes de História, a ideia de que se formar professor e professora é abrir-se aos modos e significados da vida de outros grupos, ausentando-se das crenças e valores que nos cerca desde o nascimento. Nesse texto, pretendemos analisar criticamente nossa prática e algumas produções dos estudantes com quem compartilhamos seus últimos anos na Licenciatura de História, com a disciplina de Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). A pergunta que formulamos para este texto é: como ensinar histórias nas fissuras do patrimônio cultural?

Nosso objetivo é mapear as transformações que operamos no planejamento de ações de Educação Patrimonial no Ensino de História, considerando as leituras que embasam a abordagem do patrimônio nesta disciplina. Certamente, os textos de Antônio Bispo são os que têm nos provocado a pensar a relação entre o que falamos e o que fazemos como professoras. Trata-se da confluência, “isto é a convivência entre elementos diferentes entre si e que, ainda assim, se aproximam em suas cosmovisões” (Porfírio; Oliveira, 2021, p. 2).

“Saberes orgânicos”, “palavras germinantes”, “pensar com as águas”, “envolver” ao invés de desenvolver... foram expressões que começaram, tal como a semente, a germinar perguntas em nós: Quando um conteúdo é uma semente na aula de história? Como pensar a aula de história com a matriz circular tal como a das águas? Como plantar palavras no papel?



Entendemos ser necessário deslocar a aula para diferentes espaços da cidade, mergulhar nos arquivos e acervos e encontrar pistas para questionar o patrimônio e desmontar sua sacralidade, evidenciando ausências, silenciamentos, intencionalidades e escolhas. A aula poderia ser uma caminhada nas ruas da cidade, uma roda de conversa no museu, um diálogo em torno de um acervo, de uma coleção, uma exposição, um processo, fotografias ou obras de arte. Eis a potência de localizar as aulas de História nas instituições de memória.

Ao questionar as estruturas coloniais, Mestre Bispo nos inspira a interrogar o nosso fazer: Como ensinar sobre História sem monumentalizar o passado? Como ensinar História prestando atenção às pessoas? Como ensinar História desinventando o significado das palavras? Como interrogar o patrimônio consagrado, visibilizando as resistências das pessoas negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, LGBTQIAP+...? É necessário fazer perguntas ao patrimônio e propor a Educação Patrimonial como interpretação.

Neste caso, os documentos são nossos guias e nos ajudam a desvendar as camadas de tempo no patrimônio, tal como sugere Monica Lima ao estudar o processo de enterramento simbólico e material do Cais Valongo. Para ela, “ao traçar os percursos a percorrer no entorno do Cais do Valongo, alguns dos guias nessa travessia podem ser os documentos de época, registros da história e testemunhos, material a ser utilizado como fonte para estudo e focos de luz para a leitura do espaço” (Lima, 2018, p. 109). Portanto, no ensino de História, a Educação Patrimonial não é solução redentora para o patrimônio, mas um direito social (Scifoni, 2019) ou um caminho pedagógico para problematizar a memória oficial, questionar as escolhas patrimoniais, tornar visíveis os esquecimentos e as pessoas no contexto patrimonial.

Outro autor que nos interpela a ensinar nas fissuras do patrimônio é Tony Boita (2020) ao direcionar a sua escrita para a democratização da memória. Ele questiona a heteronormatividade como modelo discursivo nos museus, assim como a ausência LGBTQIAPN+ nas políticas nacionais de memória e nos convida a estudar sobre a museologia com protagonismo LGBTQIAPN+, também proposta por ele como uma museologia em defesa da vida.

Abordar o patrimônio nas bordas, fissuras e periferias é extremamente necessário dada sua gênese colonialista (Tolentino, 2018), ou seja, o que foi tombado representava o testemunho de uma História de grandes feitos, materializada nos bens de excepcional valor histórico e artístico escolhidos por homens brancos, a partir de seus critérios de beleza, arte e memória. Ao mesmo tempo, é lembrar que atuamos desde uma instituição - a universidade - que, historicamente, é orientada por um viés eurocêntrico. Também aqui, Bispo nos provoca a pensar na construção de uma universidade contra-colonial:

No dia em que as universidades aprenderem que elas não sabem, no dia




em que as universidades toparem aprender as línguas indígenas – em vez de ensinar, no dia em que as universidades toparem aprender a arquitetura indígena e toparem aprender para que servem as plantas da caatinga, no dia em que eles se dispuserem a aprender conosco como aprendemos um dia com eles, aí teremos uma confluência. Uma confluência entre os saberes. Um processo de equilíbrio entre as civilizações diversas desse lugar. Uma contracolonização (Bispo, 2018).

Certamente, temos muito a aprender com a sabedoria dos povos indígenas, quilombolas, afro-brasileiros, ribeirinhos e, por isso, os textos de Antônio Bispo, Ailton Krenak (2019) e Célia Xacriabá (2020) são parte das leituras disponibilizadas aos estagiários. Queremos crer que é possível fazer da aula de História uma prática insurgente que escuta as bordas, denuncia as ausências do patrimônio, questiona as escolhas e seleções patrimoniais e acredita na revolução epistemológica.

Assim, os escritos de mulheres negras, indígenas, pessoas LGBTQIAPN+, latino-americanos e africanistas começaram a compor o cronograma de leituras da disciplina, não sendo mais possível seguir abordando o conceito de patrimônio como herança, bem de excepcional valor histórico e artístico que, de certa forma, representa a sociedade patriarcal, branca, machista e eurocêntrica. Outros recortes foram feitos valorizando os momentos de rupturas nas discussões sobre o patrimônio, tal como nos anos 80 com os tombamentos da Serra da Barriga e da Casa Branca do Engenho Velho, que tensionam a política de preservação implementada até então no Brasil. Do mesmo modo, ampliamos as reflexões sobre a política de Registro implementada com o Decreto 3555/2000, que deu mais visibilidade aos saberes tradicionais e às formas de expressão de grupos indígenas, afro-brasileiros e periféricos, propondo as aulas de História a partir de mediações participativas e não como um guia a ser seguido (Gil; Pacievitch, 2022; Gil; Pacievitch; Perussatto, 2022).

A perspectiva da disciplina fundamenta-se, também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), que compreende a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro como um meio para promoção de políticas de reparação e reconhecimento. Além da preservação e da difusão, a educação patrimonial, ou o aprendizado por meio do patrimônio afro-brasileiro, incide sobre o combate ao racismo e às discriminações. Visando ampliar as fissuras nas concepções e práticas acerca do patrimônio cultural, a disciplina fundamenta-se, ainda, nas Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica (Brasil, 2015), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012a) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012b).





Na qualidade de política de Estado, este conjunto de normas é uma estratégia político-pedagógica no campo da Educação com a meta de contribuir no combate e superação do racismo e outras discriminações que operam nas práticas individuais, institucionais e estruturais da sociedade brasileira em geral e das comunidades escolares em específico. A estratégia é atuar no campo dos currículos, numa perspectiva de autoconsciência positivadora das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e quilombolas. Visa, ainda, à construção de uma convivência pautada pelo respeito, pela troca e pela solidariedade entre pessoas diferentes, e à valorização de conhecimentos que reconheçam a potencialidade pedagógica das diferenças culturais na formação de pessoas cidadãs ativas e cientes da dimensão pluriétnica da sociedade brasileira.

Dessa forma, em diálogo com Bell Hooks (2013), refletimos durante a disciplina sobre as possibilidades de transformar a sala de aula (e os espaços educativos, de forma ampla) em uma comunidade pedagógica, um local de aprendizado e alegria, de troca e convivência entre pessoas diferentes. Com as interrogações de Caio Tedesco (2020) sobre a cisnormatividade na educação e de Anahí Melo (2021) sobre deficiência e capitalismo, mencionamos os desafios ainda presentes para a construção de uma educação democrática. Para tencionarmos a matriz de pensamento moderna e a exclusividade da sala de aula como espaço educativo, partimos das proposições de contracolonização e confluência, elaborada por Mestre Bispo (2018), e de indigenização da escola e da nossa relação com o tempo e as temporalidades históricas, elaborada por Célia Xakriabá (2020).

A escolha destes autores e autoras é uma opção política e pedagógica. Tem relação, portanto, com nossas concepções de História e Patrimônio, exemplificadas nas palavras da escritora e professora Jamaika Kincaid “a história não foi um grande palco repleto de comemorações, bandas, aplausos, fitas, medalhas, o som de um copo fino tilintando e erguido no ar; em outras palavras, os sons da vitória” (Kincaid, 2021, p. 109). A escritora brasileira Conceição Evaristo é outra inspiração para se compreender o patrimônio cultural brasileiro, não somente como síntese da casa grande, dos fortes militares e das igrejas católicas. Ela nos convida a estilhaçar a herança colonial e evidenciar a forte presença da memória colonial escravocrata ainda hoje. Vejamos um excerto do romance Ponciá Vicêncio:

A primeira impressão sentida por Ponciá Vicêncio, no interior da igreja, foi de que os santos fossem de verdade. Eram grandes como as pessoas. Estavam limpos e penteados. Pareciam até que tinham sido banhados. Eles deveriam ser mais poderosos do que os da capelinha do lugarejo em que ela havia nascido. Os de lá eram minguinhas e mal vestidos como todo mundo. Quando as luzes das velas iluminavam os rostos deles, podia-se ver que eles tinham olhar aflito, desesperado como os pecadores ali postados em ladainha. Os santos daquela catedral, não. Eram calmos. Ponciá olhou as pessoas ao redor. Combinavam com os santos, limpas e com terços





brilhantes nas mãos. Lembrou-se do seu (Evaristo, 2003, p. 31-32).


O romance de Evaristo, assim como a pergunta de Saidiya Hartman (2021, p. 243): “Pode-se lamentar o que ainda não deixou de acontecer?”, nos convoca à responsabilidade, intrínseca à aula de História como espaço de defesa da vida e de compreensão da continuidade do passado no presente, de forma a “perturbar as narrativas redentoras” (Hartman, 2021, p. 243, 245). Tanto Saidiya como Conceição Evaristo reafirmam, para nós, a importância de ensinar História com o patrimônio cultural, escolhendo escutar as bordas e periferias; criticar o patrimônio para consumo e esperar, nos “saberes orgânicos”, a possibilidade de germinar práticas pedagógicas pautadas nas referências culturais das pessoas e grupos. Assim, “escrever” (Gil, 2022) o patrimônio com histórias das pessoas que vivem no entorno da escola, do bairro, da cidade, do beco, da favela, da vila, da rua, das mulheres que preparam os doces de calda, das crianças que brincam com as bonecas de milho, de mulheres que fazem o artesanato de barro de que fala Evaristo no romance Ponciá Vicêncio.

Cabe pensar como este conjunto de leituras e concepções mobilizou os estagiários e as estagiárias no primeiro semestre de 2022. O que tudo isso repercutiu no planejamento das aulas de Histórias?

No próximo tópico, propomos uma análise de oito dos 22 planejamentos desenvolvidos por quatro turmas, orientadas pelas três autoras deste texto. O principal critério de escolha consistiu na abrangência e coerência teórica, metodológica e pedagógica quanto à mobilização de conceitos, exploração dos acervos de instituições e projetos parceiros da disciplina, bem como objetivos de aprendizagem estabelecidos em consonância com as perguntas estruturantes dos planejamentos.

### Planejar é fazer escolhas

O referencial da disciplina proporcionou aos estudantes de História a elaboração de perguntas em que conceitos, visões de mundo e sensibilidades são questionadores da matriz epistemológica eurocêntrica ocidental. Contextualizadas em planejamentos de mediações realizadas em museus, arquivos, núcleos de pesquisa e escolas, as questões construídas perfizeram os eixos de abordagem do patrimônio, expresso em um amplo leque de materiais e processos históricos. As interrogações a ele direcionadas partiram da problematização das relações de poder intrínsecas à sua significação social, política e cultural, enfatizando os sujeitos envolvidos nessas relações. Assim, os estagiários e estagiárias, em grupos ou duplas, apresentaram questionamentos a vídeos, acervos documentais, saberes ancestrais, materiais pedagógicos e objetos de exposições museais, dentre outras possibilidades de materiais a serem explorados na mediação.




Uma dupla, composta por Clara Bauer e William Candido, tomou como ponto de partida o Jornal do Nuances, homônimo de um dos mais significativos movimentos políticos de luta por visibilidade e direitos LGBTQIAPN+ de Porto Alegre, fundado em 1991. O acervo encontra-se no Núcleo de Pesquisa Histórica (NPH) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UFRGS, e seus conteúdos instigaram os estudantes a pensar outra perspectiva para ensinar a história da cidade. Com o objetivo de subverter narrativas referenciadas na cisheteronormatividade, a pergunta elaborada foi a seguinte: qual a importância dos espaços de sociabilidade, sujeitos e manifestações culturais LGBTQIA+ para a expressão sexual, no passado e presente, na sua cidade?

A pergunta expressa a mobilização de conceitos e temas referenciados nas perspectivas epistemológicas, éticas e políticas. Tedesco (2020), Boita (2021), Tolentino (2018), dentre outros autores e autoras, constituem o escopo que possibilitou a um professor e a uma professora em formação interrogar fontes documentais, sob o olhar de sujeitos em processo de reivindicação do direito de existir e viver como são. Para tanto, o conceito de Educação Patrimonial elaborado pela dupla foi fundamental para a construção da pergunta que orientaria desde a leitura da fonte até a concepção das mediações:

A educação patrimonial é, como todo processo educacional, um direito humano que deve pensar na construção do conhecimento de forma coletiva e democrática (Tolentino, 2018). Assim, destaca-se que o patrimônio é fruto das relações estabelecidas e dos significados que damos a ele, sendo inevitavelmente um espaço de disputa política (Tolentino, 2018). Através dessa noção, podemos pensar patrimônios que abarquem as diferenças geográficas, temporais, culturais e até mesmo identitárias. Prioriza-se, dentro dessa perspectiva, a noção dos sujeitos, da comunidade e de suas vivências como o âmbito central desse debate. Para isso, nos faremos valer do conceito de 'museus pela vida', preservando, também em arquivos, mais a vida e comunidades do que os objetos desses. Tornando a educação patrimonial um vetor de espaços de dignidade e humanidade (Baptista; Boita; Brigidi, 2021) (Bauer; Mengue, 2022).

Às margens de normas sociais e pautas políticas hegemônicas, nas fendas abertas em espaços de uma capital marcada pela discriminação de pessoas desviantes de padrões de gênero e sexualidade assentados na cisheteronormatividade, essas pessoas conseguiram estabelecer laços de afeto, convivência e articulação política. Suas dores, alegrias, conquistas e diversidade foram entrelaçadas em um trabalho voltado a pensar a docência em História na Educação Básica, por meio do patrimônio cultural compreendido em amplo sentido. Nesse caso, o patrimônio pode ser visto nas lutas, nos sonhos, nos enfrentamentos erigidos diante ao status quo, no desafio à ordem moral cisheterossexual, na movimentação pela edição do jornal, na disposição



em preservá-lo em um acervo e, especialmente, na sua transformação em instrumento pedagógico.

Vivas nas memórias registradas no periódico e, também, no tempo presente - este em que a pergunta em análise foi elaborada -, as coletividades constituintes do referido jornal, tornaram-se protagonistas da história de sua cidade. Deslocaram-se das bordas para o centro da história a ser ensinada. Localizar espaços, sujeitos e reivindicações LGBTQIAPN+ no passado e no presente possibilita desafiar o que Fernando Seffner (2020), citando Miskolci (2007), denominou de “pânico moral”, ao se referir às questões de gênero e sexualidade discutidas, combatidas e temidas em contextos escolares nos últimos anos.

Em um contexto marcado pela escalada do autoritarismo fundamentalista, combinada ao aprofundamento da racionalidade neoliberal, questões de gênero e sexualidade passaram a ser compreendidas como uma ameaça à manutenção da ordem no ambiente escolar. Sob a denominação de “ideologia de gênero” (Seffner, 2020, p. 14), expressões e existências vistas como desviantes foram sistematicamente combatidas, em diferentes espaços e por diferentes atores sociais atrelados à escola básica. Meninos gays e meninas lésbicas, transgêneros e transexuais despertavam medo, temor e ameaça justamente por representarem as mudanças reivindicadas por movimentos político e organizações.

Tanto o olhar sobre a estruturação de relações sociais escolares constituídas por marcadores de gênero e sexualidade, quanto o trabalho pedagógico com temas e conceitos LGBTQIAPN+ propõem o desafio de repensar o ensino de história e a formação docente.

Uma segunda dupla de estudantes, composta por Diogo Coelho e Nathalia Freitas, abordou tais questões através de perguntas articuladas em torno dos sujeitos de ensino e aprendizagem, e do patrimônio cultural. Nesse caso, o planejamento foi concebido no âmbito do CLOSE - Centro de referência da História LGBTQIA+ do Rio Grande do Sul, coordenado por Benito Bisso Schmidt, professor do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História (PPGH) da UFRGS e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). O projeto agrega estudantes, professores e professoras da Educação Básica, docentes da Universidade e profissionais de outras instituições, propondo ações de ensino, pesquisa e extensão, disponibilizando fontes, realizando oficinas e eventos, dentre outras atividades.

Para construir as mediações, a dupla selecionou o documentário Caleidoscópio - Histórias LGBTQIA+ do Rio Grande do Sul (2022), produzido pelo CLOSE, o qual traz histórias e memórias de pessoas e coletividades do passado e do presente, registradas em processos judiciais, entrevistas e outras fontes. As perguntas direcionadas ao documentário foram as seguintes: Levando em consideração tudo que iremos enfrentar como

professores, estamos preparados para lidar com os alunos que fazem parte da comunidade LGBTQIA+ e incluí-los no âmbito escolar sem que sofram discriminação por serem quem são? O patrimônio é apenas material e imaterial? De que forma a comunidade LGBTQIA+ está envolvida com patrimônio? Qual conceito de educação patrimonial pode ser analisado no documentário? De que forma esse conceito se relaciona com a sala de aula? (Coelho; Freitas, 2022).

As mediações ocorreram com as turmas noturnas do curso normal (magistério) de uma escola estadual, com presença significativa de mulheres evangélicas. O patrimônio desempenhou aqui o papel de interpelar professoras em formação, mediante um tema de difícil abordagem em comunidades periféricas onde as igrejas neopentecostais possuem forte inserção. O principal objetivo da dupla, conforme o planejamento apresentado consistiu, justamente, em contribuir com a desconstrução do docente, o qual ainda relaciona-se com uma sala de aula majoritariamente heteronormativa e recriar o conceito da diversidade nas escolas.

Semelhante ao que os colegas fizeram ao interrogar o *Jornal do Nuances* para repensar a história ensinada, esta dupla propôs uma formação docente baseada nas histórias de homens e mulheres LGBTQIAPN+, cujas lutas, afetos, dificuldades e conquistas foram compreendidos como patrimônio cultural. Nesse sentido, os mesmos sujeitos empurrados para as bordas de narrativas históricas hegemônicas e, também, para as margens das relações e dos currículos, tornaram-se os condutores das reflexões sobre o ser professora e professor.

Outras perguntas surgiram nos planejamentos, pautadas pelo compromisso pedagógico, político e ético de ensinar história, enfatizando experiências e conhecimentos de sujeitos que não se enquadram na matriz epistemológica eurocêntrica ocidental.

Defendendo a necessidade de descolonizar a patrimonialização e a educação, Maria Júlia de Lima Silva optou por trabalhar com a Revista *Tiçã*, um importante periódico da imprensa negra porto-alegrense editada de 1978 a 1980. Os dois números da Revista encontram-se sob a guarda do Museu da Comunicação Social Hipólito José da Costa, prédio centenário localizado em Porto Alegre, que possui um vasto acervo de periódicos, revistas, fotografias, dentre outros documentos.

Mobilizando autores, como Átila Tolentino (2018), Nilma Lino Gomes (2017), HOOKS (1994), Grada Kilomba (2020) e Beatriz Nascimento (2006), a estudante articulou um conjunto de interrogações disparadas pela leitura e problematização de reportagens da revista. Dois registros foram escolhidos para construir o planejamento: o título de capa “Democracia racial lenta, gradual, relativa” (Democracia [...], 1979) e o artigo “Abolição lenta, gradual e relativa” (Democracia [...], 1979). Após mencionar que a

Educação deve ocorrer nos e para além dos espaços escolares, a autora apresentou as seguintes indagações:

[...] atualmente, como podemos compreender, a partir da revista, esse atraso para a garantia de direitos à população negra? Você consegue identificar se a revista nos leva a questionar, dentro do conceito de Educação Patrimonial, que tipo de estruturas estão presentes na sociedade até os dias atuais para a negação dos direitos à população negra na sociedade? A partir da letra de música “Capítulo 4, Versículo 3” e “Negro Drama” do Racionais MC’s, a reportagem do Pasquim e a reportagem da Zero Hora, conforme proposição do planejamento, como podemos refletir sobre o valor do corpo negro para a sociedade? (Silva, 2022).

Note-se que este conjunto de perguntas extrapola a própria Revista selecionada, desdobrando-se em problemáticas referenciadas nas lutas negras do tempo presente, cuja compreensão pressupõe a leitura e a interpretação de outros materiais. Nesse sentido, integraram a problematização parte da exposição comemorativa dos cem anos do Museu Hipólito José da Costa, em 2022, composta de reportagens de outros periódicos; e dois raps do grupo Racionais MC’s, cuja obra é, hoje, indiscutivelmente, uma das mais potentes chaves para interpretar a história e a sociedade brasileiras. Não à toa, em 2023, Mano Brown recebeu o título de doutor honoris causa pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), ano em que o Conselho Universitário da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) aprovou a concessão do mesmo título a todos os integrantes do Racionais: Brown, Ice Blue, Edi Rock e KL Jay (Coll, 2023; Nazário, 2023).

Os títulos da *Tição*, anteriormente citados, evocam dois pilares das pautas políticas do Movimento Negro, quais sejam, a persistência e reprodução do racismo, e as consequentes barreiras enfrentadas pelas populações negras na conquista de direitos de cidadania. Nesse caso, um dos caminhos para destrinchar os mecanismos constitutivos dessas barreiras era, à época, repensar o conceito e os desdobramentos práticos de Abolição no contexto republicano, especificamente no período da Ditadura Civil-militar. Que liberdade era aquela experimentada por homens e mulheres negras?

Dessa forma, por meio de uma revista, no caso a *Tição*, foi possível abordar o referido contexto ditatorial desde o ponto de vista de pessoas negras, suas denúncias, anseios, existências e resistências. Vale salientar que alguns de seus membros, como Oliveira Silveira, participaram de sua fundação do Grupo Palmares, em 1971, sendo alguns deles monitorados e censurados pelo regime. O Grupo pautou o 20 de Novembro como Dia da Consciência Racial, em oposição ao 13 de Maio, dentro um conjunto de ações destinadas à produção de imagens plurais e afirmativas sobre a história e a identidade negra, reconhecendo igualmente a centralidade dos territórios (clubes, escolas de samba e a cidade, em geral) para ações político-culturais (Silva; Macedo;

Silva, 2023).


Para pensar o papel político e cultural da Revista *Tiçãõ*, no passado e no presente, a Silva (2022) aciona o pensamento de Nilma Lino Gomes (2017), afirmando o papel educador da imprensa negra, entendida como promotora das pautas políticas e das manifestações culturais negras, e positivadora de identidades em um país em que indivíduos e coletividades negras eram (e ainda são) representados como inferiores e incapazes. Trata-se de um planejamento profundamente disruptivo em relação às narrativas históricas ditas tradicionais, povoadas de homens brancos e seus feitos. Revela-se uma possibilidade de ensinar história sob o olhar de negros e negras organizados, politicamente conscientes e produtores de cultura, inclusive letrada.

A esta primeira camada de significações, é acrescentada uma segunda, conduzida pela problematização dos enfrentamentos que ainda hoje são necessários devido ao racismo. Mediante à apropriação crítica do conceito de Educação Patrimonial (Scifoni, 2019), a autora indaga a respeito da violência que atravessa as experiências negras no Brasil, destacando duas reportagens presentes na exposição dos cem anos do Museu. Ambas falam sobre o “Caso do Homem Errado”, referente à execução de um operário negro, por engano, por parte da Brigada Militar, em 1987. Ele havia sido confundido com um assaltante.

Essas reportagens, embora relativas a eventos ocorridos posteriormente às publicações da Revista *Tiçãõ*, explicitam, segundo a autora, a permanência de estruturas sociais racistas, em que pesem os esforços do Movimento Negro para combatê-las. Tais estruturas manifestam-se, por exemplo, na violência policial provocadora do Caso do Homem Errado. O mesmo tipo de violência denunciada e descortinada nos raps selecionados para compor uma terceira camada de significação que perpassa as perguntas do planejamento em análise. Essa camada é centrada nos corpos negros, invariavelmente existentes em um lugar paradoxal, forjado entre a vulnerabilidade diante da violência estatal institucionalizada e a potência, força coletiva e inteligência empreendidas para compreender e combater essas mesmas estruturas racistas.

É nesta chave que o Racionais MC's adentra o conjunto de perguntas da autora, enquanto intérprete da história e da sociedade brasileira, cujas referências intelectuais, culturais e políticas nasceram na periferia da cidade de São Paulo. Aqui, *periferia* significa lugar de criação, denúncia, resistência, vida e dor, desde onde tornou-se possível a produção do álbum seminal “Sobrevivendo no Inferno” (1997), cuja estrutura remonta à Bíblia (capítulos e versículos), linguagem adotada por Mano Brown e seus companheiros para dialogar com a massiva entrada das igrejas neopentecostais nas periferias paulistanas (Oliveira, 2018). O contexto social de produção deste álbum é especialmente violento, possuindo no massacre do Carandiru uma de suas principais referências.






Neste álbum, raps como “Capítulo 4, Versículo 3” narram a exposição dos corpos negros à violência estatal, em uma obra pautada pela negação de visões hegemônicas sobre a cultura brasileira, principalmente a suposta miscigenação racial e cultural que nos caracterizaria. Os Racionais fizeram emergir uma história de segregação e racismo, de um poderoso protagonismo preto (Oliveira, 2018). O rap “Negro Drama”, do álbum Nada como um dia após o outro dia (2002) complementa a perspectiva adotada no planejamento, criticando as condições de vida impostas às populações negras pelo racismo, apresentando contradições e dificuldades cotidianas de acesso a direitos, condições básicas de moradia e trabalho, e, principalmente, dignidade e respeito.

Tendo em vista os objetivos de perceber e compreender a importância das lutas do Movimento Negro, identificar estruturas racistas e refletir sobre os motivos do genocídio da população negra, a autora do planejamento trouxe para o Ensino de História, por meio da Educação Patrimonial, a complexidade da constituição de estratégias de enfrentamento ao racismo, de elaboração de explicações para este fenômeno político, histórico e social, através das vozes de múltiplos sujeitos negros e negras. Foi construída, portanto, uma história ensinada inteiramente forjada desde lugares sociais, geográficos e epistemológicos marginais, no melhor sentido da palavra, porque subversiva à ordem que colocou os protagonistas desta narrativa em lugares subalternizados.

Planejamentos como esses contemplam, sobremaneira, as normativas curriculares da Educação para as Relações Étnico-Raciais citadas e comentadas na primeira parte deste artigo. Mais do que inserir novos temas em narrativas já consagradas, a autora partiu de um ângulo de abordagem assentado em valores civilizatórios e epistemologias denominadas insurgentes, conforme Conceição e Oliva (2023).

Outro planejamento dialogou com o desenvolvido a partir do periódico *O Exemplo* (Porto Alegre, 1892-1930), fruto da parceria com o projeto Imprensa Negra Educadora (PINE/UFRGS). O estudante Pedro Vinícius Lara utilizou a luta pelo direito à educação estruturante do programa do jornal como meio para discutir racialização, identidade racial e cidadania na construção da sociedade republicana, sobretudo as relações de força entre sujeitos desiguais. As perguntas desse aluno seguiram o seguinte raciocínio:

Ainda hoje, em uma república já centenária, assistimos a diversas campanhas sobre o acesso à cidadania e o quanto a educação é fundamental para atingi-la. Em um país em que os analfabetos não tinham direito ao voto até 1985, não é de se surpreender a ausência de instituições democráticas realmente fortes. Para além de discutir a importância do acesso e permanência na escola, aqui pretende-se adicionar o elemento da racialização nessa problemática. A mediação em um espaço escolar, não necessariamente museológico, é uma forma de abrir espaço para o debate e problematização de um ensino público que se diz universal, mas que ainda apresenta lacunas estruturais no que diz respeito ao acesso. Se a educação





é o caminho para a cidadania, a quem interessava/interessa manter parcela significativa da população fora da escola? Quais são os paralelos entre a educação de Calisto com a do século XXI? (Lara, 2022).

Esperidião Calisto foi um dos fundadores do jornal *O Exemplo*, e sua luta por educação, cidadania e dignidade às pessoas negras subsidia o trabalho com trajetórias de homens e mulheres, em perspectiva plural e afirmativa, ampliando repertórios para o aprendizado sobre a história e a cultura negra (Perussatto, 2021). Ademais, evocar a memória de mulheres e homens negros livres, bem como do local onde o jornal foi fundado - Salão Calisto, que fica na principal rua do centro da cidade - fissa o imaginário racista sobre lugares sociais e habitacionais ocupados pela população negra desde antes da Abolição. Considerar seus intelectuais e territórios como patrimônios culturais desloca para o centro da história e da memória sobre a cidade sujeitos e referências culturais negras.

Conforme Oliveira Silveira, fundador do Grupo Palmares e da revista *Tição*, a preservação do acervo de *O Exemplo* justifica-se pela sua relevância como patrimônio cultural afro-brasileiro (Zubarán, 2015, p. 7). Diante da ausência de políticas públicas, mas também da concepção de patrimônio vigente, coube a Oliveira Silveira assegurar privadamente a salvaguarda de um robusto acervo. No centenário do periódico, elaborou e distribuiu pelas ruas da capital uma edição fac-similada do número de estreia, com comentários no rodapé, em um esforço, como desejavam os fundadores, de não o deixar cair no esquecimento e de reivindicar o direito às memórias negras.

Fruto das políticas públicas de ações afirmativas promulgadas no alvorecer do novo milênio, o projeto de preservação da revista, conforme edital MINC/UFPE/2013, digitalizou e disponibilizou a coleção de Oliveira Silveira e outros acervos. Conforme a coordenadora do projeto, “a preservação digital garante aos diferentes grupos sociais, étnicos e culturais da sociedade brasileira o direito às suas memórias, cultura e história” (Zubarán, 2015, p. 14), possuindo, assim, uma importante função social.

Se a ampliação do acesso a fontes e acervos desse importante periódico da imprensa negra proporcionou ao estudante tensionar as representações sobre a presença negra no centro da cidade, as discussões realizadas durante a disciplina instigou outra estudante a refletir sobre as possibilidades da trança e do trançar constituírem-se patrimônios culturais da diáspora africana e, por consequência, fontes para o ensino sobre referências culturais forjadas nas conexões atlânticas.

Como então *trançar* aproximações entre Guiné-Bissau e Brasil por meio de práticas culturais? Com essa interrogação, a estudante Marisa Sanha buscou entender o patrimônio enquanto processo histórico de resistência às vicissitudes que pessoas africanas tiveram de enfrentar (e ainda enfrentam) em trânsitos interoceânicos no

passado e no presente. Mas, acima de tudo, construiu um planejamento no qual o patrimônio consiste na expressão da vida e criação de uma ancestralidade manifesta na transmissão e significação do ato de mulheres negras trançarem os cabelos, em diferentes tempos e espaços.

Sob o título *Trançando as encruzilhadas entre Guiné-Bissau e o Brasil: patrimônio, cultura e ancestralidade*, o planejamento em questão foi desenvolvido sob o Núcleo de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI/UFRGS), sendo as mediações realizadas em escolas públicas de Porto Alegre. Dentre os objetivos de aprendizagem estabelecidos, conforme planejamento da aluna, se encontram conhecer o significado das tranças como patrimônio herdado dos nossos ancestrais na Guiné-Bissau, como algo que vai além da beleza e da estética e identificar por que as mulheres negras ainda usam tranças no Brasil e na Guiné-Bissau. Segundo a Sanha (2022), a palavra “encruzilhadas” remete, justamente, à ultrapassagem de fronteiras que o tema e os referenciais epistemológicos do planejamento sugerem, explicitados nos objetivos.

Uma das autoras citadas pela estudante foi a historiadora Mônica Lima (2018), cujo artigo *História, patrimônio e memória sensível* aborda as possibilidades de se pensar o passado escravista, por meio do Cais do Valongo. Este é um sítio arqueológico localizado na cidade do Rio de Janeiro onde, na primeira metade do século XIX, localizava-se um dos principais pontos de desembarque de africanos escravizados no Brasil. O Cais do Valongo é um lugar que remete a dor, sofrimento e resistência, ao mesmo tempo em que nos faz lembrar de nossa umbilical ligação com o continente africano.

A proposta de perscrutar as aproximações entre um país da costa ocidental da África e o Brasil avança nessa perspectiva, trazendo para o centro da problemática da mediação as manifestações culturais que atravessaram diversas barreiras para serem, aqui, passadas e ressignificadas de geração em geração. Incorporar saberes ancestrais ao ensino e aprendizagem de história possibilita o que Antônio Bispo (2018) denominou de *confluência*, ou seja, a existência simultânea e harmônica de diferentes conhecimentos que expressam maneiras de compreender o mundo, de estar nele. Igualmente, a perspectiva da autora abre caminhos para a *contracolonização*, postura ética e ponto de vista centrados nas cosmovisões e cosmogonias de povos originários e quilombolas, referenciados na ancestralidade, capazes de enfrentar o status quo constituído pelos brancos.

Perspectiva semelhante informou outros planejamentos, voltados à história dos povos originários. A cultura material indígena foi a fonte mobilizada por um grupo composto por quatro estudantes que atuou no Museu da UFRGS, a saber, Héryka da Luz, Manuela Barp, Marluce Braga e Thales de Bem (2022). Por meio da caixa pedagógica Guarani Mbyá, o grupo indagou as relações entre esta cultura e o patrimônio, tendo como ponto de partida um ensino/aprendizagem de História sensibilizador, os saberes ancestrais indígenas e as existências potencialmente contracoloniais,

capazes de provocar confluências, assim como os afro-brasileiros-diaspóricos. Quais tensionamentos a caixa Guarani Mbyá, como elemento pedagógico crítico, pode impulsionar na Educação Patrimonial? Em diálogo com uma das referências da disciplina, foi possível ao grupo aprender com cosmopercepções Guarani Mbyá e tencionar a colonialidade do patrimônio. Conforme Célia Xakriabá (2020, p. 1):

Nós, populações tradicionais, temos condições de apresentar outro projeto de sociedade, não exatamente pela falácia do desenvolvimento e, sim, por meio do re-envolvimento, que representa a retomada de outros valores. Em nossa relação com o mundo, que é com o ambiente inteiro e não apenas com partes dele, não podemos criar laços impessoais ou sem espiritualidade. É impossível para os Xakriabá enxergar a natureza apenas como um bem a ser explorado, ou mesmo como um lugar que produz alimento. [...] Subverter requer colocar corpo e mente em ação, e isto provoca deslocamento. Portanto, não há alternativa senão a de começar e fazer. Mas como começar? É preciso começar fazendo por algum lugar, e a única pista que eu daria nesse sentido é: aprenda a se descalçar dos sapatos usados para percorrer caminhos e acessar conhecimentos teóricos produzidos no centro. Deixe os pés tocarem o chão no território. Seus sapatos se tornarão pequenos e não caberão nos pés coletivos, eles apertarão tanto nossas mentes que limitarão o acesso ao conhecimento no território do corpo.

Esse exercício de construção de uma “educação territorializada e inspirada nas experiências dos povos indígenas” é uma forma de “efetivar as práticas decoloniais para além do discurso” (Xakriabá, 2020).

Planejamentos de outros estudantes das turmas da referida disciplina converteram em protagonistas da história ensinada sujeitos subalternizados em narrativas que privilegiam cronologias lineares e personagens consagrados. Exemplo disso são as propostas voltadas à problematização das relações de trabalho e às estratégias de ação política e de resistência de categorias laborais, tais como as empregadas domésticas e os mineiros de carvão, atuantes na década de 1940, no Rio Grande do Sul. Nesse caso, autores e autoras utilizaram processos abertos por empregadas na Justiça do Trabalho (Delavequia, 2022), e fotografias, objetos museais e documentações pertencentes ao Museu Estadual do Carvão (Cervantes; Oliveira, 2022; Harder; Souza, 2022). Ao destinarem interrogações ao passado, os e as estudantes questionaram também o presente, por meio das lutas e mobilizações de homens e mulheres que reivindicaram os seus direitos.

As perguntas de alunos e alunas compartilham princípios epistemológicos, éticos e pedagógicos críticos ao eurocentrismo ocidental e, portanto, descortinam uma pluralidade de conhecimentos e experiências pulsantes e potentes para o Ensino de

História. Na disciplina de Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial, este caminho somente foi possível porque abraçamos o desafio de repensar nossas próprias concepções e práticas docentes, nossos privilégios e contradições, nossas maneiras de ver e estar no mundo. Este caminho também foi pavimentado em diálogo com Bispo, Hakriabá, Gomes, Tedesco e as e os demais autores aqui citados.

Contudo, outras pessoas exerceram um papel imprescindível nesse processo de enxergar fendas, bordas e fissuras intrínsecas à conformação histórica, social e cultural do Brasil, abertas e significadas por sujeitos sociais que não cabem no modelo branco, europeu, cisgênero, heterossexual e masculino. Nossos alunos e nossas alunas, com sua curiosidade, comprometimento e generosidade em compartilhar conosco suas vidas, tornaram o nosso trabalho tão mais vivo e significativo. São presenças no curso de Licenciatura em História que provocam mudanças e nos convocam a repensar a docência, a História e o Ensino de História. Justamente por isso, não raro tornam-se um dos pontos de partida para a incorporação de coletividades e indivíduos tradicionalmente postos à margem do que é considerado importante de ser ensinado, deslocando-se para o centro do ensino e a aprendizagem em história.

Devido aos propósitos do artigo, não adentraremos na análise dos materiais didáticos desenvolvidos dentro dos planejamentos, mas recomendamos a leitura de uma análise que aborda o contexto de ensino remoto emergencial em virtude da pandemia do novo coronavírus. Estimuladas pelas reflexões sobre o pensar historicamente, propomos um não-guia para a educação patrimonial, à medida que nosso trabalho visou, e ainda visa, conforme proposto para a disciplina na Universidade, instigar a abertura aos muitos acontecimentos e sensibilidades provocadas pelo encontro com os patrimônios na construção de dispositivos que permitam problematizar, situar, diferenciar, comparar e recriar sentidos em torno dos bens culturais em uma aula de História” (Gil; Pacievitch; Perussatto, 2022, p. 56).

Também não abordaremos, no presente artigo, a análise das mediações participativas (Gil; Pacievitch, 2022), realizadas com estudantes da Educação Básica e professoras em formação no curso normal, em escolas situadas nas periferias de Porto Alegre e região metropolitana. Ressaltamos apenas que os artigos dos estudantes, feitos a partir de uma problematização oriunda dessa experiência, explicitam o campo fértil para uma agenda de pesquisas sobre ensino, história e currículo informadas pelas fissuras, bordas e periferias do patrimônio cultural.

### Considerações finais

Os trabalhos desenvolvidos ao longo da disciplina de Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial demonstram como se torna crítico e potente o Ensino de História concebido e praticado tendo em vista novas maneiras de pensar o

patrimônio cultural.

A presente reflexão coletiva partiu da seguinte indagação: Como ensinar histórias nas fissuras do patrimônio cultural que geralmente “entulha o presente” (Albuquerque Júnior, 2012) com monumentos e edificações que enaltecem batalhas, saques e genocidas? Mestre Bispo é o inspirador dos questionamentos tanto das aulas quanto dos planejamentos dos alunos. Assim, quando um conteúdo é uma semente na aula de história? Como pensar a aula de história com a matriz circular, tal como, a das águas? Como plantar palavras no papel? Como ensinar sobre História sem monumentalizar o passado? Como ensinar História prestando atenção nas pessoas? Como ensinar História desinventando o significado das palavras? Como interrogar o patrimônio consagrado, visibilizando as resistências das pessoas negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, LGBTQIAP+...? Esses questionamentos transformam-se para além de perguntas e passam a concretizar ações pedagógicas que se multiplicam em outros fazeres.

Após mapearmos e analisarmos algumas das problematizações elaboradas pelos estudantes em seus planejamentos, evidenciamos o impacto desses referenciais na construção de um currículo informado por sujeitos sociais e epistemológicos situados nas fissuras, nas bordas, na periferia, das normatividades de raça, classe, gênero, sexualidade e região. Nessas confluências, forjaram-se sentidos e significados ampliados sobre o patrimônio cultural a serem reconhecidos e valorizados para ensinar-aprender história.

As problematizações elaboradas nos planejamentos resultaram em materiais didáticos e mediações participativas com estudantes da Educação Básica igualmente atravessados por marcadores não-normativos, expandindo, assim, o alcance de nossa proposta de trabalho. As experiências de ensino-aprendizagem, em perspectiva crítica e afetiva, confluíram com políticas de reparação, que passam pela (re)educação das relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade, pelo reconhecimento e valorização de patrimônios culturais comunitários, ancestrais e cotidianos, pela reescrita da história desde a perspectiva de pessoas e grupos margeados nas narrativas euro-ocidentais, pela ampliação de repertórios plurais e afirmativos sobre sujeitos e episódios históricos.

Essas existências, em um ambiente universitário ainda demasiadamente elitista, machista, racista e LGBTfóbico, consistem nas fissuras e bordas mais potentes na tarefa de formar professores e professoras de história, quando se encontram com seus ancestrais, parceiros e parceiras de luta e, também, com os seus diferentes no que chamamos Educação Patrimonial.

Trata-se, portanto, de uma Educação Patrimonial comprometida com a defesa da vida, do direito de existir na História e do respeito à pluralidade de modos de vida. Tudo isso abordado exatamente com o patrimônio cultural que tem uma gênese colonialista, ou seja, os bens culturais reconhecidos oficialmente representam os

feitos de homens brancos, a partir de seus critérios de arte e de suas escolhas sobre os acontecimentos dignos de serem imortalizados. Provocar fissuras nesta narrativa é necessário e urgente; propor ações de Educação Patrimonial para discutir as bordas do patrimônio oficial e fazer emergir narrativas mais plurais da memória e da História brasileira. Fissurar também a abordagem do patrimônio para consumo e compreendê-lo como conteúdo escolar, interrogado por crianças e jovens, curiosos e interessados em acessar uma História do Brasil que não seja feita somente de aplausos, bandas e medalhas, mas dos santos minguados de que fala Ponciá Vicêncio ou dos trabalhadores da terra que semeiam palavras junto com as sementes de que fala Nego Bispo ou tantos outros grupos que transformam a vida no desafio de viver juntos.

### Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria. (org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 21-39.

BAPTISTA, Jean; BOITA Tony; BRIGIDI, Bianca. Em Tempos Pandêmicos de HIV/AIDS e COVID-19: Museologia Queer BIPOC e corpos pedagógicos entre necromuseus e museus pela vida. In: PRIMO, Judite; MOUTINHO, Mário (ed.). *Sociomuseologia: para uma leitura crítica do mundo*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2021. p. 121-138. Disponível em: [https://www.museologia-portugal.net/files/sociomuseologia\\_leitura\\_critica\\_mundo-com\\_capa\\_final-rev\\_carolina-copiar.pdf](https://www.museologia-portugal.net/files/sociomuseologia_leitura_critica_mundo-com_capa_final-rev_carolina-copiar.pdf). Acesso em: 6 out. 2022.

BAUER, Clara; MENGUE, Wiliam Candido. *Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial*. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

BISPO, Antonio. Somos da terra. *Piseagrama*, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-51, 2018. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/somos-da-terra/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BOITA, Tony. LGBTfobia Museológica: algumas reflexões sobre estratégias simbólicas utilizadas nos museus. *Revista Eletrônica Ventilando Acervos*, Florianópolis, v. 1, p. 104-115, 2020. Disponível em: <https://ventilandoacervos.museus.gov.br/v-especial-n-1-jul-2020/>. Acesso em: 2 fev. 2024.

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. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_interdisciplinares/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_a\\_](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_)



educacao\_das\_relacoes\_etnico\_raciais\_e\_para\_o\_ensino\_de\_historia\_e\_cultura\_afro\_brasileira\_e\_africana.pdf. Acesso em: 2 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012*: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2012a. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category\\_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: MEC, 2012b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 6 dez. 2023.

CERVANTES, Pedro; OLIVEIRA, Roger Campiol de. *Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial*. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da; OLIVA, Anderson R. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 12, n. 25, p. 6-38, 2023.

COELHO, Diogo; FREITAS, Nathalia. *Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial*. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

COLL, Liana. Conselho universitário aprova título de Doutor Honoris Causa para Racionais MC's. *Jornal da Unicamp*, Campinas, 28 nov. 2023. Disponível em: <https://www.jornal.unicamp.br/noticias/2023/11/28/conselho-universitario-aprova-titulo-de-doutor-honoris-causa-para-racionais-mcs/#gsc.tab=0>. Acesso em: 15 fev. 2024.

DELAVEQUIA, Natália. *Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial*. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

DEMOCRACIA racial lenta, gradual, relativa. *Revista Tição*, Porto Alegre, ano 2, n. 2, p. 3, agosto de 1979.



EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Escrever o patrimônio na educação. In: NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. *Patrimônio, resistência e direitos: histórias entre trajetórias e perspectivas em rede*. Vitória: Editora Milfontes, 2022. p. 261-274.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PACIEVITCH, Caroline. Aulas de história e educação patrimonial: em busca de mediações participativas. In: ZARBATO, Jaqueline; RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo; RIBEIRO, Renilson Rosa. (org.). *Estágio, práticas e extensão: vivências dos professores de história no tempo das incertezas e esperanças*. Cuiabá: Paruna Editorial, 2022. p. 114-133. *E-book*. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/248728>. Acesso em: 2 fev. 2024.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PACIEVITCH, Caroline; PERUSSATTO, Melina. Pensar historicamente com a educação patrimonial: um não-guia. *Sillogés*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 56-87, jan./jul. 2022. Disponível em: <https://historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/209>. Acesso em: 2 fev. 2024.

GOMES, Nilma Lino. *Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARDER, Arthur; SOUZA, Lucas Pittan. *Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial*. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

HARTMAN, Saidiya. O Tempo da escravidão. *Revista Periódicus*, Salvador, v. 1, n. 14, p. 242-262, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/4279>. Acesso em: 2 fev. 2024.

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

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2020.

KINCAID, Jamaica. *A autobiografia da minha mãe*. Tradução Debora Landsberg. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2021.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARA, Pedro. *Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial*. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

LEAL, Natacha Simeij; MARTINS, Greice; FELIPE, Henrique Junio; SILVA, Suz Evany Lima da. Das confluências, cosmologias e contra-colonizações. Uma conversa com Nego Bispo. *Revista EntreRios*, Teresina, v. 2, n. 1, p. 73-84, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/entrerios/article/view/10481>. Acesso em: 2 fev. 2024.

LIMA, Mônica. História, patrimônio e memória sensível: o Cais do Valongo no Rio de Janeiro. *Outros Tempos*, São Luís, v. 15, n. 26, p. 98-111, 2018. Disponível em: [https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros\\_tempos\\_uma/article/view/657](https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uma/article/view/657). Acesso em: 2 fev. 2024.

LUZ, Hérvka da; BARP, Manuela; BRAGA, Marluce; BEM, Thales de. *Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial*. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

MELLO, Anahí. Corpos (in)capazes. *Jacobin Brasil*, [S. l.], n. 2, 2021. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2021/02/corpos-incapazes/>. Acesso em: 9 maio 2023.

NASCIMENTO, Beatriz. Por uma história do homem negro. In: RATTIS, Alex (org.). *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006. p. 93-98.

NAZÁRIO, Heleno Rocha. Mano Brown é o novo Doutor Honoris Causa pela UFSB. *Portal da UFSB*, [Itabuna], 2 nov. 2023. Disponível em: <https://ufsb.edu.br/ultimas-noticias/4344-mano-brown-e-o-novo-doutor-honoris-causa-pela-ufsb>. Acesso em: 15 fev. 2024.

OLIVEIRA, Acauam Silvério de. O evangelho marginal dos Racionais MC's. In: RACIONAIS MC'S. *Sobrevivendo no inferno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 19-37.

PERUSSATTO, Melina. Esperidião Calisto e o preconceito escolar com base na cor: educação, cidadania e racialização no século XIX (Porto Alegre, Rio Grande do Sul. *Tempo*, Niterói, v. 27, n. 2, p. 427-444, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/SwyFCwcnZPmLjH9QKjkwDRc/>. Acesso em: 2 fev. 2024.

PORFÍRIO, Iago; OLIVEIRA, Lucas Timoteo de. Antonio Bispo dos Santos. *Enciclopédia de Antropologia*, São Paulo, 24 jul. 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://ea.ffmpeg.usp.br/sites/ea.ffmpeg.usp.br/files/inline-files/Antonio%20Bispo%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SANHA, Marisa. *Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial*. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

SANTOS, Antonio Bispo. Somos da terra. *Piseagrama*, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-51, 2018. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/somos-da-terra/>. Acesso em: 2 fev. 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://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15010>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SCIFONI, Simone. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. *Revista do CPC*,

São Paulo, n. 27, p. 14-31, jan./jul. 2019. Número especial, Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/157388>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SILVA, Gabriel Ribeiro da; MACEDO, Greice Adriana Neves; SILVA, Tairane Ribeiro da. Contribuições sobre resistências e apagamentos da população negra na ditadura-civil militar brasileira (1964-1985). In: MELLO, Marco Antônio; COLOMBO, Roselena; ARISTIMUNHA, Claudia; PERUSSATTO, Melina; VICENTIN, Inês (org.). *PoAncestral*: muito além de 250. 2. ed. Porto Alegre: ATEMPA; CPHIS, 2023. p. 76-79. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/242115>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SILVA, Maria Julia de Lima. *Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial*. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

TEDESCO, Caio de Souza. Pode a educação transgredir a cisnormatividade?. *ECO-A-UOL*, [São Paulo], 15 dez. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/opiniao/2020/12/15/pode-a-educacao-transgredir-a-cisnormatividade.htm>. Acesso em: 2 fev. 2024.

TOLENTINO, Átila. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização Federal. *Sillogés*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/12>. Acesso em: 18 de julho de 2022.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. *Piseagrama*, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, 2020. Disponível em: <https://piseagrama.org/amansar-o-giz/>. Acesso em: 2 fev. 2024.

ZUBARÁN, Maria Angélica. O acervo do jornal O Exemplo (1892-1930): patrimônio cultural afro-brasileiro. *Revista Memória em Rede*, Pelotas, v. 5, n. 12, p. 1-16, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/Memoria/article/view/9396>. Acesso em: 2 fev. 2024.

## Notas

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora na área de Ensino de História da Faculdade de Educação da mesma instituição.

<sup>2</sup>Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora na área de Ensino de História da Faculdade de Educação da mesma instituição.

<sup>3</sup>Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora na área de Ensino de História da Faculdade de Educação da mesma instituição.



**CONSTRUÇÃO, CANÇÃO DE CHICO BUARQUE,  
E OS ENREDOS DO ENSINO DE HISTÓRIA:  
DIÁLOGOS ENTRE TEXTO POÉTICO, MÚSICA E  
CONTEXTOS DECOLONIAIS**

**CONSTRUÇÃO, SONG BY CHICO BUARQUE,  
AND THE PLOT OF HISTORY TEACHING:  
DIALOGUES BETWEEN POETIC TEXT, MUSIC  
AND DECOLONIAL CONTEXTS**

**CONSTRUÇÃO, LA CANCIÓN DE CHICO  
BUARQUE Y LA TRAMA DE LA ENSEÑANZA  
DE LA HISTORIA: DIÁLOGOS ENTRE  
TEXTO POÉTICO, MÚSICA Y CONTEXTOS  
DECOLONIALES**

Dorit Kolling Oliveira<sup>1</sup>  
Renilson Rosa Ribeiro<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo busca estabelecer possibilidades de diálogos entre a música *Construção* (1971), de Chico Buarque de Holanda, e as demandas da produção do conhecimento histórico no Brasil contemporâneo. Por meio da integração da tríade composta pelo texto poético, o texto musical (explorando uma das performances gravadas pelo próprio autor) e o contexto, almejamos estabelecer uma estrutura analítica que permita explorar os elos entre esses três elementos. Esse enfoque visa aprofundar a interpretação e compreensão da mensagem que a canção busca transmitir e as possibilidades de sua abordagem nas aulas de História. Temos a intenção ainda de, partindo do contexto da música *Construção*, criar conexões, estabelecer diálogos e identificar características que aproximam essa obra das discussões acerca do decolonialismo. Nesse sentido, entendemos que a produção artística, em suas diferentes categorias, se constitui como um indispensável instrumento que não apenas se levanta contra as tecnologias e as consequências da dominação e sujeição da modernidade/colonialidade (Quijano, 1992), como também é capaz de forjar uma consciência coletiva descolonizante e insurgente que evidencia as múltiplas facetas da leitura e produção da realidade emancipada.

**Palavras-chave:** Música Popular Brasileira; Chico Buarque de Holanda; Conhecimento histórico; Debate decolonial; História do Brasil contemporâneo.



**Abstract:** This article seeks to establish possibilities for dialogue between the song *Construção* (1971), by Chico Buarque de Holanda, and the demands of the production of historical knowledge in contemporary Brazil. Through the integration of the triad composed of the poetic text, the musical text (exploring one of the performances recorded by the author himself) and the context, we aim to establish an analytical structure that allows us to explore the links between these three elements. This focus aims to deepen the interpretation and understanding of the message that the song seeks to convey and the possibilities of its approach in History classes. We also intend, starting from the context of the song *Construction*, to create connections, establish dialogues and identify characteristics that bring this work of discussions about decolonialism. In this sense, we understand that artistic production, in its different categories, constitutes an indispensable instrument that not only stands up against technologies and the consequences of domination and subjection of modernity/coloniality (Quijano, 1992), but is also capable of forging a decolonizing and insurgent collective consciousness that highlights the multiple facets of reading and producing emancipated reality.

**Keywords:** Brazilian Popular Music; Chico Buarque de Holanda; Historical knowledge; Decolonial debate; History of contemporary Brazil.

**Resumen:** Este artículo busca establecer posibilidades de diálogo entre la canción *Construção* (1971), de Chico Buarque de Holanda, y las demandas de la producción de conocimiento histórico en el Brasil contemporáneo. A través de la integración de la tríada compuesta por el texto poético, el texto musical (explorando una de las interpretaciones grabadas por el propio autor) y el contexto, pretendemos establecer una estructura analítica que nos permita explorar los vínculos entre estos tres elementos. Este enfoque pretende profundizar en la interpretación y comprensión del mensaje que busca transmitir la canción y las posibilidades de su abordaje en las clases de Historia. También pretendemos, a partir del contexto de la canción *Construção*, crear conexiones, establecer diálogos e identificar características que acerquen este trabajo a las discusiones sobre decolonialismo. En este sentido, entendemos que la producción artística, en sus diferentes categorías, constituye un instrumento indispensable que no sólo se enfrenta a las tecnologías y las consecuencias de la dominación y sometimiento de la modernidad/colonialidad (Quijano, 1992), pero también es capaz de forjar una conciencia colectiva descolonizadora e insurgente que resalta las múltiples facetas de leer y producir la realidad emancipada.

**Palabras clave:** Música Popular Brasileña; Chico Buarque de Holanda; Conocimiento histórico; Debate decolonial; Historia del Brasil contemporáneo.



### Vai passar: para começo de prosa

O presente artigo busca estabelecer possibilidades de diálogos entre a música *Construção* (Buarque, 1971), de Chico Buarque de Holanda, e as demandas da produção do conhecimento histórico no Brasil contemporâneo. Por meio da integração da tríade composta pelo texto poético, o texto musical (na performance gravada pelo autor) e o contexto, estabelecemos uma estrutura analítica que permite explorar os elos entre esses três elementos. Esse enfoque visa aprofundar a interpretação e a compreensão da mensagem que a canção busca transmitir de sua abordagem nas aulas de História.

Ainda, partindo do contexto da música *Construção*, buscamos criar conexões, estabelecer diálogos e identificar características que aproximam a obra das discussões sobre o decolonialismo. Entendemos que, a produção artística, em diferentes categorias, se constitui como um indispensável instrumento que, não apenas se opõe às tecnologias e as consequências da dominação e sujeição da modernidade/colonialidade (Quijano, 2005), como é capaz de forjar uma consciência coletiva descolonizante e insurgente que evidencia as múltiplas facetas da leitura e produção da realidade emancipada.

Inicialmente, discorreremos acerca das conexões entre saber histórico, história da cultura e linguagem musical nas últimas décadas. Na segunda parte, efetuamos uma análise da canção *Construção*, situando-a no contexto do álbum de mesmo título. Esta etapa tem o objetivo de apontar aspectos gerais da música, além de estabelecer uma base de análise e conexão entre os elementos essenciais já mencionados. Na terceira parte, contextualizamos a canção, explorando o cenário histórico em que foi criada e lançada. Analisamos também a obra sob a ótica do texto literário e texto musical, examinando seus aspectos estruturais. Por fim, exploramos as possíveis interpretações e significados aparentes e ocultos presentes na música, em um esforço inicial para compreender o processo criativo por trás dessa obra, que se insere em um contexto rico em discussões sobre temas sociais, políticos e culturais – fundamentais nos estudos decoloniais. Pautas insurgentes e necessárias para os espaços criativos de formação de consciência crítica nas aulas de História em tempos de negacionismo das artes, da cultura e da política.

Ressaltamos que, embora seja enorme o índice de eventos e consequências traumáticas causadas, ao longo da história humana, pelas relações de poder e dominação, produzidas no corpo e na psique no contexto da Modernidade europeia, se constituem como marcantes e traumáticas tanto para o colonizado como para o colonizador – em dimensões obviamente distintas. Afinal, somente com o sistema capitalista/colonial e imperial é que se percebe uma metódica organização de exploração e expropriação humana, que será fundada na criação do conceito de raça que emerge, conforme Aníbal Quijano (2005, 2009), com os europeus a partir de sua chegada na América e com o tráfico de pessoas escravizadas para o continente. Assim, profundas



## ARTIGO

sequelas psíquicas e materiais até hoje garantem o contínuo e violento processo de exploração material, cultural, sexual e intersubjetivo das populações racializadas, como se pode observar no enredo de *Construção*. O cotidiano de exploração do trabalho das camadas populares urbanas brasileiras, em maioria de origem afrodescendente, traduz a longa duração de um processo de colonização dos corpos e mentes.

Cabe destacar que Chico Buarque de Holanda e sua produção artística constituem tema de múltiplas abordagens no campo das Ciências Humanas e Linguagens, conforme podemos verificar no conjunto de estudos produzidos em teses, dissertações, livros e artigos em revistas, dentro e fora do Brasil. Seria impossível dar conta da polissemia de pesquisas que contempla a história e a arte do autor. Nesse sentido, podemos citar, como ilustração, Adelia Bezerra Meneses (1982), que investe na poética e política no repertório buarqueano, inclusive propondo uma periodização; Marcos Napolitano (2003), abordando a noção de ser social e tempo histórico na obra de Chico Buarque, entre 1971 e 1978; Claudeir Aparecido Souza (2007) música e a poesia nas canções de malandragem de Chico Buarque; Melissa Souza dos Anjos (2011), por meio do conceito de espaço geográfico, discorre sobre os lugares e personagens do universo buarqueano; Daniela Vieira dos Santos (2014), ao propor uma análise comparativa do conceito de nação entre Chico Buarque e Caetano Veloso; Miram Bevilacqua Aguiar (2014), investindo na forma como o artista se apresenta como avaliador do cotidiano da sociedade brasileira em suas canções; Santuza Cambraia Naves (2015), autora de vários livros e artigos sobre a música popular brasileira em uma perspectiva de análise antropológica dos diversos movimentos culturais brasileiros, dedicou estudos sobre o próprio Chico Buarque; Renato Moreira Araújo (2017), que estuda a representação dos setores subalternos na obra de Chico Buarque; Gesimiel Rodrigues Santos (2019) e seu interesse nos modos de manifestação do tempo na poesia do autor da *Ópera do Malandro*. E a lista seria sobremaneira vasta para os limites e finalidades desse artigo.

### O saber histórico e a música

Nas últimas décadas, os historiadores têm adotado novas abordagens, problemas e objetos na História (Burke, 1990). Temáticas até então marginalizadas ou esquecidas passaram a fazer parte do cotidiano da oficina dos profissionais da área em espaços de atuação como escolas, universidades e centros de pesquisa. Ao abrir as portas de sua oficina, este profissional, tradicionalmente visto aos moldes do século XIX como uma figura sisuda e presa a um monte empoeirado de velharias e papéis antigos, vislumbra possibilidades múltiplas de compreensão da vida cotidiana e suas complexas relações entre cultura e política, sociedade e memória, trabalho e representatividade, e ciência e subjetividade (Burke, 2000). A vida vai tomando conta de todo o ambiente e este descobre que sua profissão não é algo mórbido, onde o morto (o passado) é o objeto inanimado de seu estudo. Para Michel de Certeau (2000, p. 32), a história era uma





prática científica, produtora de conhecimento, cujos modelos dependiam das variações de seus procedimentos técnicos, das restrições que impunham o seu lugar social e da instituição de saber onde se exercitava regras que orientavam sua escritura.

Nesse sentido, observamos a vida das pessoas comuns, antes invisíveis aos olhos viciados do historiador, emergir entre os textos e as leituras. Neste caso, podemos falar da educação do olhar, uma atividade pedagógica de sensibilidades. O historiador percebe-se em contradição com o seu fazer, pois, ao falar da história ao longo dos tempos e espaços, numa determinada concepção historicizante, renuncia à sua condição humana e condena as suas personagens ao silêncio e à morte, novamente, de sua condição de sujeitos que possuíam sentimentos.

Ao pregar a verdade, de maneira obcecada, na História, aquela utopia oriunda dos ranços da história positivista do século XIX, a vida cotidiana escapava por suas mãos e fugia, aos seus olhos cobertos por camadas espessas de preconceitos, que este tentava esconder por trás do discurso da busca da essência (a verdade), este tesouro de moedas de ouro perdido nas profundezas do mar da História.

Segundo Eric Jay Hobsbawm (1998, p. 22),

[...] ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse “sentido do passado” na sociedade e localizar suas mudanças e transformações.

Lucien Febvre (1986, p. 30), em *Combates pela História*, propôs que, antes de iniciarem a sua vida profissional, os historiadores deviam assumir-se como amantes do que faziam. Este amor não deveria ser uma atividade narcisista pautada na conquista da melhor versão para história, e sim um sentimento pela chama da vida. O historiador, na sua leitura, teria de inicialmente ser fiel consigo mesmo. Para ele, numa conferência para estudantes da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (Usp) no idos dos anos 1940, se não amássemos a História, não seríamos historiadores.

Assim como tantos outros da sua geração, o historiador lançou um manifesto de libertação da História enquanto arte e ciência (Burke, 1990). Impossível abandonar uma pela outra, uma vez que a História seria feita destas duas faces. O primado da objetividade cedeu lugar para a possibilidade de outras narrativas sobre o passado. E nesta história outras personagens começaram a entrar em cena junto com suas criações.

A oficina do historiador viu-se tomada por outros relatos, outras experiências



com o tempo. Como sugeriu Marcel Proust, estes profissionais, cansados dos velhos óculos com que miravam o passado, optaram por trocá-los para enxergá-lo de outras maneiras.

Neste momento, observamos novas temáticas surgirem como um rico filão para os profissionais da história. Novos documentos passaram a ser objetos de sua pesquisa e histórias plurais e diversas começam a ser narradas. Histórias escondidas nas espessuras da temporalidade. E das mais diferentes oficinas começaram a sair histórias sobre o amor, o medo, a tristeza, a esperança entre outras facetas da nossa condição humana. As histórias das pessoas comuns assumiam seu lugar nas narrativas (Burke, 1999).

Este movimento da disciplina em busca de novas formas de pensar o passado e narrar a história a conduziu, ao longo do século passado, à uma revolução no seu saber-fazer (Certeau, 2000).

Dentro desse contexto de renovação do fazer historiográfico, começamos a ouvir sons musicais que vêm das ruas, casas e salões de festas do passado. A História descobre a música como uma linguagem importantíssima para compreender o passado. Partituras, letras de músicas e gravações de canções passam, neste instante, a constituir um relevante aparato documental para os historiadores não apenas da música, mas também daqueles que procuram retratar a história de diferentes perspectivas.<sup>3</sup>

As músicas invadem as páginas da História junto com os instrumentos que passam a ser historicizados nas suas confecções e nos seus usos. A cultura material, o estudo dos objetos feitos pelas mãos dos seres humanos, assume um papel marcante na narrativa dessas histórias. As óperas, por exemplo, além da emoção, abrigam um manancial de informações para a abordagem da história da cultura e dos modos de existência.

A vida de compositores, cantores, maestros e instrumentistas passa a ser retratada nas páginas da História. Esta história não fica restrita apenas ao mundo das elites. Ela vai percorrendo os diferentes níveis da sociedade, mostrando as suas belezas, contradições e interações (Burke, 2000). Ao percorrermos as estantes das bibliotecas, encontramos livros sobre as mais diversas formas de manifestação musical como, por exemplo, o carnaval. A música permite ao historiador o aprendizado de não acreditar numa ideia de cultura homogênea e cristalizada. A cultura passa a ser pensada no plural. Plural como a vida. Plural como os gostos musicais. Plural como a percepção e a sensibilidade de cada indivíduo perante um texto, um poema, uma música (Certeau, 1995)<sup>4</sup>.

Para além da seara da pesquisa acadêmica, verificamos professores de História no Ensino Fundamental e Médio pensando nos usos da música na sala de aula. Essa linguagem constitui uma fonte preciosa para se ensinar História para crianças e adolescentes (Fiúza, 2001; Gobbi, 2024). Nesse contexto, o professor assume, conforme Miriam Hermeto (2012, p. 21), a função de traduzir “para seus alunos os

processos de leitura e interpretação de um produto cultural.”

A música é, para o profissional da História, uma das muitas linguagens que a humanidade criou para construir representações do mundo e de si mesma. Além do prazer que acalenta os espíritos, a música oferece uma possibilidade de compreender o universo cultural e social das mais diversas sociedades que povoa(ra)m o mundo (Chartier, 1990). De acordo com Marcos Napolitano (2005, p. 7),

A música, sobretudo a chamada “música popular”, ocupa no Brasil um lugar privilegiado na história sociocultural, lugar de mediações, fusões, encontros de diversas etnias, classes e regiões que formam o nosso grande mosaico nacional. Além disso, a música tem sido, ao menos em boa parte do século XX, a tradutora dos nossos dilemas nacionais e veículo de nossas utopias sociais.

Ao analisar e interpretar as composições de Chico Buarque nas aulas de História, Márcia Barbosa Nogueira (2018) observa que é essencial compreender o perfil do autor e o contexto social de sua biografia criativa. Isso inclui entender suas concepções sobre o mundo, a música e a arte, seu engajamento social, bem como sua posição no momento da criação das canções. Além disso, é importante observar as permanências e transformações em sua carreira, assim como os principais temas melódicos e poéticos de suas obras. Dessa forma, além de uma leitura política de sua produção musical, estabelece-se um diálogo entre as experiências históricas do período em que as músicas foram criadas e suas representações e interpretações<sup>5</sup>. Para Selva Guimarães (2012, p. 286),

[...] a linguagem poética manifesta outras formas de ver, escrever e expressar sentimentos sobre variados temas, questões, fatos, sujeitos e práticas sociais e culturais. Seduz, age sobre nós, intervém, provoca-nos. Assim pode fornecer pistas pra alargar, com beleza e sensibilidade, a compreensão dos temas históricos. A incorporação de canções desperta o interesse dos alunos, motiva-os para as atividades, sensibiliza-os em relação aos diversos temas e desenvolve a criatividade.

Com isso, seguimos para a análise da canção *Construção*, de Chico Buarque de Holanda, situando-a no contexto do álbum que compartilha o mesmo título, estabelecendo o diálogo com os pressupostos do debate decolonial no Brasil contemporâneo.

### **Construção: aspectos gerais**

*Construção*, música de Chico Buarque de Holanda, foi gravada no ano de 1971 e faz parte do álbum que leva o mesmo nome. O LP é constituído por canções carregadas de letras que fazem alusão à ditadura militar vigente no Brasil e contêm duras críticas à censura imposta pelo governo da época, entre outros temas.

Produzido pelo autor no período do seu exílio na Itália e retorno ao Brasil, o disco apresenta as músicas: *Deus Lhe Pague*, *Cotidiano*, *Desalento* – em parceria com Vinícius de Moraes; *Construção*, *Cordão*, *Olha Maria* (Amparo) – em parceria com Vinícius de Moraes e Tom Jobim; *Samba de Orly* – feita com Toquinho e Vinícius de Moraes; *Valsinha* – em parceria com Vinícius de Moraes; *Minha História* – uma versão de Chico Buarque da música de Lucio Dalla e Paola Pallotino; e *Acalanto*. *Construção* (o álbum), foi lançado em formato LP, em 1971 e CD, em 1988, associado às gravadoras Phonogram/Philips até 1998 e Universal Music a partir de 1999. Contou com arranjos de Magro (integrante à época do grupo vocal MPB-4) e do maestro Rogério Duprat, e foi produzido por Roberto Menescal, todos importantes nomes da nossa música brasileira.<sup>6</sup>

Com grande sucesso comercial e de crítica, foi considerado um marco na música brasileira e na carreira do cantor. A forma, estrutura e temática das canções, o texto musical, compreendendo as sonoridades, harmonias, ritmos, melodias e arranjos musicais, demonstram um importante compositor que se posicionou na “luta contra o som importado”, tão presente em outras correntes e gêneros musicais na música brasileira da época. Ele se apresenta como uma contranarrativa ao cânone hegemônico de um padrão estético musical. Indo além, em se tratando do texto literário apresentado, não apenas nas músicas do disco *Construção* como no conjunto da obra do autor, as canções de Chico Buarque, reconhecido como um grande letrista, abordam temas da atualidade, fugindo dos padrões ufanistas e nacionalistas, preservando sempre a qualidade artística delas.

Há no repertório do cantor a recusa em apagar as experiências ditas marginais da sociedade brasileira, herdeira do fardo colonial. Destacamos que o controle e a eliminação do pensamento-outro (experiência/existência) não se trata de uma coincidência histórica ou resultado de uma imprevisibilidade do universo. Para Ramón Grosfoguel (2008), essa agenda de descredibilização, indiferença e supressão do outro-colonizado-racializado é o que preside o próprio projeto da Modernidade que se serviu dessa estratégia de proteção do grupo hegemônico (homem branco, cristão, heterossexual, proprietário).

A partir das músicas de Chico, compreendemos que, devido o autor utilizar-se de temas sociais, culturais e políticos, mesmo de forma indireta, elas podem estar associadas ao termo decolonial. O decolonialismo vai em busca de uma abordagem

de crítica às estruturas de poder e à herança deixada pelo colonialismo, enquanto paralelamente trabalha em prol da promoção da diversidade cultural e da igualdade de direitos.

O debate decolonial na realidade sociocultural latino-americana, investe na construção de um rico aparato conceitual e teórico crítico para analisar o cenário de dominação em diferentes vieses, em especial o conceito de colonialidade, pensamento-outro e epistemicídio. Atualiza a herança crítica dessa experiência espacial/temporal, fornecendo (re)leituras históricas para contextos passados e atuais, bem como problematiza velhos e lança novos desafios e questões para o continente americano. Assim, a adoção de uma atitude decolonial que almeje a emancipação política e a descolonização do pensamento e de práticas cotidianas pressupõe, com certa urgência em um continente miserável e desigual, segundo Ramón Grosfoguel (2008), a participação de um diálogo franco e prospectivo entre diversos projetos críticos políticos, éticos e epistêmicos rumo a um mundo pluriversal e não a uma realidade universal e linear.

Quanto ao texto literário apresentado por Chico Buarque, entendemos que esteja em linguagem do cotidiano, envolvido no seu contexto histórico e nas tendências estéticas do momento. Ora de forma a seguir essas tendências, ora fugindo desses padrões, o autor se utiliza de uma linguagem literária que se diferencia da linguagem usual. Acerca disso, citamos Tereza Telles (2009, p. 7):

A linguagem literária se distancia da linguagem usual, especificando-se, pois, entre outras razões, devido à presença de fenômenos estéticos e devido ao caráter inusitado na organização das palavras do texto poético. A presença destes elementos na poesia de Chico Buarque é um dado relevante para a comprovação de seu caráter artístico e, consequentemente, literário.

Tratando-se especificamente da canção *Construção*, percebemos que a união dos elementos que compõe uma canção está presente em uma confluência, a partir de um contexto histórico, tanto do texto musical quanto do texto literário. Os elementos se unem com o propósito de nos contar/cantar a rotina de um trabalhador da construção civil, apresentando/demonstrando suas agruras, desafios, dificuldades e tudo o que envolve um dia desse operário. Em suma, mesmo que de forma cortante e dura, a canção retrata a experiência desse trabalhador marginalizado do mundo do capital brasileiro, tributário da lógica perversa e injusta do trabalho como experiência da escravidão.

Ruth Finnegan (2008, p. 15) apresenta questões importantes para nossa análise de *Construção*: O que significa canção? O que vem primeiro: o texto, a música ou a performance? A partir dessas perguntas, tece as seguintes considerações:

Há algo especial em palavras cantadas. Elas estão removidas do banal, transcendendo o presente e dele distanciadas, destacando como arte e performance. E mesmo a canção aparentemente mais simples é maravilhosamente complexa, com texto, música e performance acontecendo simultaneamente (Finnegan, 2008, p. 15).

A autora não faz alusão à contextualização histórica da canção, elemento citado por Marcos Napolitano (2005) com o qual concordamos, ela trabalha com a tríade que envolve a interação de texto, música e performance, atentando “para as experiências múltiplas que as pessoas trazem consigo de outras performances e outras mediações” (Finnegan, 2008, p. 39).

A maioria de autores como Napolitano (2005) faz menção à tríade poesia, música e história. No entanto, a performance é frequentemente considerada e analisada, principalmente se levado em conta que a música, enquanto documento-monumento, deve se apresentar como realidade sonora e não “apenas” o texto da canção ou a sua partitura.

### ***Construção: considerações acerca do contexto histórico decolonial***

Assim como álbum, a canção *Construção* foi escrita durante a ditadura militar no Brasil. Conforme Tereza Telles (2009, p. 16),

[...] em 1964 instaura-se formalmente, no Brasil, um regime autoritário. Os militares assumem o governo, e a restauração da democracia só vai ocorrer em 1985. O regime militar foi instaurado com a deposição do Presidente João Goulart, em nome do anticomunismo, da democracia e da salvação nacional. Uma onda de prisões varreu o país nos dias seguintes ao golpe: líderes sindicais, políticos que apoiavam o presidente deposto, militantes de entidades estudantis e militares que defendiam o governo legal eram os alvos preferidos.

Além do que foi citado por Telles, vários artistas também foram considerados “inimigos do regime” e perseguidos pelos militares por meio de violência e tortura, uma vez que “acreditavam que um golpe comunista estava sendo tramado.” (Telles, 2012, p. 105). Juntamente com as perseguições, uso da violência e da tortura, artistas foram exilados ou se autoexilaram e muitas obras de arte (filmes, novelas, músicas) sofreram com a censura que se instalou no período.

Observamos que a crítica social presente nas artes, em contextos de regimes autoritários (dominação), lembra-nos que existir também é lutar contra os duros

empreendimentos que são construídos intencionalmente com a finalidade de conter, negar e silenciar as subjetividades (modo de existir, ser, estar, fazer, pensar, viver e sentir) que não se enquadram nas composições “harmonizadas”, segundo os maestros que orquestram as relações de saber/poder.

Chico Buarque foi para a Itália em 1969, pois estava entre os artistas que tiveram parte de suas obras censuradas e tiveram de se autoexilar antes que fossem presos, torturados, mortos e/ou exilados pelo regime. Sobre isso, afirma Tereza Telles (2012, p. 105) que:

Enquanto Chico Buarque esteve na Itália, a repressão continuou no Brasil. As denúncias de tortura a presos políticos provocaram até um pronunciamento do Papa Paulo VI. Apesar da repressão excessiva, Chico Buarque decidiu voltar para o Brasil em 1970. Aqui as gravadoras e os produtos eram obrigados a submeter as letras e o espetáculos à censura prévia. O povo vivia uma situação de ufanismo com o crescimento econômico e com o tricampeonato mundial de futebol, em 1970, no México.

O cantor que, ao longo de sua carreira compôs obras a partir de temas diversos como a mulher, o futebol, o amor, entre outros, também se dedicou a escrever várias canções de protesto, de denúncia, assumindo um papel muito importante na resistência à ditadura militar. Um artista engajado que, em sua trajetória pessoal e em sua obra, por vezes faz questionamentos a essas estruturas de poder, às injustiças e hierarquias sociais. Muitas de suas músicas abordam e exploram a luta de classes sociais, a identidade no povo brasileiro e a situação política do Brasil.<sup>7</sup> Em síntese, vislumbramos em sua produção artística a denúncia da persistência da colonialidade no seu tempo presente. Essa persistência pode ser evidenciada, particularmente, se pensarmos esses discursos como mecanismos históricos de exclusão de um grupo racializado no mercado de trabalho, tal como acontecia no sistema colonial (escravista). A raça era e continua sendo a tônica que determina qual papel assume o sujeito na sociedade (Grosfoguel, 2008).

Citamos as músicas *Apesar de Você*, *Cálice*, *Roda Viva* e *Angélica* como exemplos de canções de cunho político e fortemente ligadas à repressão, à censura e ao período da ditadura militar.<sup>8</sup> De outro lado, temos *Construção* como exemplo de música que aborda as condições de trabalho e a exploração da classe operária, focando em temas como a desigualdade social, a exploração e as estruturas de poder. Todas essas canções tratam de temas e preocupações que são cruciais às discussões presentes no debate decolonial.

Sem desejar esgotar os aspectos que dizem respeito à contextualização histórica da canção e do autor, e a possibilidade de diálogos com a teoria decolonial, passamos, a seguir, a abordar elementos de análise construídos a partir da canção *Construção*.



### **Construção: aspectos estruturais da canção**

*Construção* conta/canta o cotidiano de um trabalhador da construção civil e tal rotina pode ser observada na estrutura das estrofes e versos da canção. O poema foi escrito com nove estrofes, divididas em duas partes, marcadas por quatro momentos distintos (estrofes) que se repetem e narram o passo a passo de um dia do operário da construção civil, até o momento em que acontece uma tragédia em seu dia/vida. Após essas duas seções, há uma última estrofe que apresenta um resumo dos quatro momentos citados.

Tanto na primeira quanto na segunda seção, as estrofes 1, 2 e 3 são compostas por quatro versos cada uma e, na quarta, por cinco versos. Uma questão a ser pontuada é que na composição das duas seções o autor utiliza o início de cada verso de forma idêntica, alterando apenas os finais, criando um jogo de palavras ao longo da canção.

Por fim, na nona estrofe e, pela terceira vez, a história é contada de forma resumida, com dez versos a menos do que nas duas seções anteriores. Todas as ações principais apresentadas anteriormente são construídas a partir de sete versos e, novamente, Chico Buarque faz uso de um jogo de palavras, mantendo as partes iniciais de alguns versos, mas com as palavras finais trocadas. Cabe citar que essas palavras finais se fazem presentes no decorrer da canção, mas se apresentam, como citado, de forma trocada. Essa repetição de palavras gera um efeito interessante que acaba por reforçar os temas do cotidiano, no qual os dias, ora acontecem de forma igual, ora se apresentam com algumas variações, como realmente acontecem na vida das pessoas.

Sem adentrar em uma análise mais profunda, cabe mencionar que os “versos são alexandrinos, isto é, possuem doze sílabas poéticas e uma cisão na sexta sílaba. Esse tipo de verso longo exige uma pausa e o resultado é uma cadência no meio do verso.”<sup>9</sup>

Característica importante a ser destacada também é que todos os 41 versos que compõem a canção terminam com palavras proparoxítonas, ou seja, possuem o acento tônico na antepenúltima sílaba. Ao longo da canção, podemos perceber vinte proparoxítonas que por vezes se repetem, alteram o gênero e/ou número, e que se intercalam. São substantivos e adjetivos que fundamentam as ações que se desenrolam ao longo da canção e fortalecem sua temática. São elas, aqui organizadas em ordem alfabética: bêbado, flácidas/o, lágrima, lógico, mágicas/o, máquina, máximo, música, naufrago, pássaro, príncipe, pródigo, próximo, público, sábado, sólidas/o, tímido, tráfego, última/o, única/o.

Associando o texto literário ao texto musical, em sua estrutura, vemos o mesmo de forma similar. Para efeito de análise, levaremos em consideração a gravação (vídeo oficial) da música apresentada pelo selo Biscoito Fino, que pode ser encontrado no *YouTube*. A canção inicia com uma breve introdução instrumental, com uma textura sonora simples e é possível perceber instrumentos como o violão, o contrabaixo,

percussão e bateria (ainda com efeitos e toques suaves).

A primeira seção coincide texto literário com texto musical: as frases musicais conversam com as literárias; o canto é simples e o arranjo apresenta a mesma estrutura da introdução, acrescentando a voz e, à medida em que as estrofes vão acontecendo, há um ganho na sonoridade com a inclusão do piano e de sons de instrumentos de sopro, além da ampliação dos efeitos sonoros da percussão e da bateria. Antes do último verso da seção ocorre um corte súbito de todos os instrumentos e a voz canta sozinha: “morreu na contramão, atrapalhando o tráfego”. Tudo isso resulta em uma textura com intensidade sonora um pouco maior, além da carga dramática com maior tensão, assim como na construção do poema.

Novamente aparece um momento apenas instrumental que serve de interlúdio antes do início da segunda seção. Nele, temos um início ainda com a tensão apresentada ao final da primeira parte, mas que em seguida retorna a uma intensidade menor, uma vez que a segunda seção inicia quase de forma similar à primeira.

Musicalmente, as estrofes da segunda seção são semelhantes às da primeira parte. No entanto, a interpretação acontece com o acréscimo de instrumentos de metais associada à inclusão de maiores e mais sonoros efeitos e batidas da percussão. A voz do cantor passa, também, a entoar a canção com maior tensão, resultando tudo isso (voz e instrumentação) numa textura mais densa, mais dramática, intencionalmente escrita e interpretada para que o ouvinte entenda a gravidade dos acontecimentos relatados no texto. Assim como na primeira, acontece na segunda seção o corte súbito antes do último verso: “morreu na contramão, atrapalhando o público”.

Temos um interlúdio instrumental que conduz a música à *coda*<sup>10</sup>. Como citado, neste trecho acontece uma espécie de síntese da canção. Os sete versos, que coincidem com as sete frases musicais, são entoados de forma mais frenética, a emenda dos mesmos se dá sem muitas pausas. Além disso, a instrumentação se torna mais rica e ganha camadas maiores de sonoridades e efeitos, resultando, mais uma vez, numa maior textura, com aumento de intensidade e de um andamento levemente mais rápido. A música finaliza relacionando o impacto emocional causado pela letra: “morreu na contramão, atrapalhando o sábado”, com a sonoridade dos instrumentos envolvidos na performance dando a entender o caos causado por uma morte que atrapalha o trânsito.

### **Construção: significados e diálogos aparentes e ocultos na canção**

Mencionamos que as duas seções desta canção contam, de forma similar, a mesma história, porém, com as últimas palavras sendo trocadas. O sentido das estrofes nas duas partes, de forma geral, é o mesmo, apresentando pequenas variações, como

descreveremos a seguir.

Os versos da estrofe inicial nos mostram o trabalhador no início do seu dia. Demonstram um amor incondicional desse trabalhador à sua família, mas, de alguma forma, apresenta um elemento chave que fará sentido no decorrer da canção: ele beija e se despede da esposa e de cada filho, como se fosse a última vez. Após despedir-se da família, ele segue seu caminho rumo ao seu dia de trabalho, “com seu passo tímido”.<sup>11</sup>

Já na primeira estrofe da segunda seção, o mesmo tema da família aparece com versos similares. Há trocas de beijos e carinhos com sua mulher, com cada filho e, em seguida, sai para o trabalho, não mais com seu passo tímido, mas “com seu passo bêbado”.

Essas pequenas trocas de palavras não alteram o sentido do texto em si, pelo contrário, reforçam o que está sendo contado/cantado. No entanto, o aparecimento da palavra “bêbado” no lugar de “tímido” pode ser visto como uma mudança de comportamento desse trabalhador da construção civil. Assim, ela pode indicar que o trabalhador agora (seção 2) saiu para trabalhar já bêbado ou, mais provável, que essa pessoa já esteja sendo taxada de “culpada” por tudo que possa vir a acontecer no seu dia, isentando os mais “poderosos”, os empreiteiros, os chefes.

Amou daquela vez como se fosse a última  
Beijou sua mulher como se fosse a última  
E cada filho seu como se fosse o único  
E atravessou a rua com seu passo tímido

Amou daquela vez como se fosse o último  
Beijou sua mulher como se fosse a única  
E cada filho seu como se fosse o pródigo  
E atravessou a rua com seu passo bêbado

Na segunda estrofe, é demonstrado o dia árduo do trabalhador da construção que, a cada tarefa que vai sendo executada, vai-se erguendo o prédio, as paredes, como se ele fosse uma máquina em meio a “cimento e lágrima”. De mesmo teor, na segunda seção, temos o operário que chega ao seu local de trabalho e ergue o prédio, as paredes, como que num “passe de mágica”, mas sempre com muita lógica e com seus olhos “embotados de cimento e tráfego”.

Que significado intrínseco se faz presente ao lermos, ouvirmos e nos depararmos com esse operário que trabalha como uma máquina, de maneira mecânica, com repetições de movimentos? Em nosso entender, o autor da canção quer que reflitamos sobre a desumanização desse trabalho que apresenta condições precárias, que cobra resultados como que num “passe de mágica”, às custas, muitas vezes, da vida desse homem.

# ARTIGO

Subiu a construção como se fosse máquina  
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas  
Tijolo com tijolo num desenho mágico  
Seus olhos embotados de cimento e lágrima

Subiu a construção como se fosse sólido  
Ergueu no patamar quatro paredes mágicas  
Tijolo com tijolo num desenho lógico  
Seus olhos embotados de cimento e tráfego

Após uma manhã de trabalho, ou em um outro dia de trabalho, é hora da refeição e do “descanso”. Esse é o tema da terceira estrofe, quando finalmente o trabalhador faz uma pausa para almoçar e, apesar do trabalho incansável da manhã, “descansa como se fosse sábado” e não apenas algumas horas, para então retomar o trabalho; “come como se fosse um príncipe”, como se na sua marmita, que contém apenas o básico arroz com feijão, provavelmente já fria, estivesse um verdadeiro banquete; “bebe e soluça como um naufrago” e “dança e gargalha como se ouvisse música”, apresentando comparações irônicas, se não trágicas, a essa rotina e vida dura do trabalhador da construção civil.

Da mesma forma, na segunda seção, como numa eterna repetição dessa rotina, o trabalhador se senta para descansar, agora como um príncipe, come arroz com feijão como se fosse o máximo, bebe e soluça como uma máquina, e dança e gargalha como se fosse o próximo.

Sentou pra descansar como se fosse sábado  
Comeu feijão com arroz como se fosse um  
príncipe  
Bebeu e soluçou como se fosse um naufrago  
Dançou e gargalhou como se ouvisse música

Sentou para descansar como se fosse um príncipe  
Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo  
Bebeu e soluçou como se fosse máquina  
Dançou e gargalhou como se fosse o próximo

Embora os versos deem a entender que o trabalhador esteja satisfeito com essa pausa para almoço e descanso, após uma manhã/dia árdua/o, o soluço pode nos induzir a sentir o contraditório, assim como as ironias citadas com relação à bebida, à dança e à gargalhada: como apesar de tudo isso ele consegue dançar e rir? Como ele consegue descansar em meio a cimento, areia, poeira? Como ele consegue achar o “máximo” comer o básico, provavelmente já frio, quase como um banquete? São emoções e situações contraditórias vividas por esse trabalhador. Consideramos que Chico Buarque escreve, de forma poética, como citado, uma ironia a esta situação vivida pelos trabalhadores da construção civil.

Observamos como a lógica do poder do capital desumaniza o trabalhador, esvaziando a sua existência e subjetividade, convertendo o mesmo em corpo-máquina. Aníbal Quijano (2009) afirma que o fenômeno do poder é um complexo estrutural cujo caráter é sempre histórico e específico. Isto é, o poder é um tipo de relação social constituída pela co-presença permanente de três elementos: a dominação, a exploração e o conflito – que, não apenas interfere nas quatro áreas básicas (o trabalho, o sexo, a autoridade coletiva ou pública e a subjetividade/intersubjetividade) da existência

## ARTIGO

social como, também, é resultado e expressão da disputa pelo controle delas.

Retomando a análise, a partir desse momento acontece uma reviravolta na letra, apresentando contornos trágicos. O trabalhador, após a pausa para seu descanso e almoço, tropeça do alto do prédio em construção, cai, agoniza e morre instantaneamente, “atrapalhando o tráfego”. Em sua genialidade como letrista, Chico Buarque conta esse episódio numa narrativa que induz ao ouvinte/leitor a visualizar a trágica cena, novamente de forma poética, apresentando elementos de ironia e questionamento: qual o valor da vida desse trabalhador? Durante seu dia de trabalho ele tropeça e cai como bêbado. Como é possível esse trabalhador estar bêbado em pleno horário de trabalho? (o autor cita indícios ou ironiza a situação na estrofe anterior). Indo além, será que o trabalhador estava com seus equipamentos de segurança, ou melhor, será que a empresa contratante oferece esses equipamentos de segurança aos seus trabalhadores?

Desta forma se apresenta a quarta estrofe, contando/cantando a cena desse “tropeço”. Na primeira seção o trabalhador flutua no ar (como se fosse um pássaro), cai (como um pacote flácido), agoniza em meio ao passeio público e morre: “Morre na contramão, atrapalhando o tráfego.” Já na segunda seção o trabalhador tropeça, agora ouvindo música, flutua como se fosse sábado, sofre uma queda como um pacote tímido, agoniza no passeio náufrago e morre na contramão, agora atrapalhando o público. O jogo de palavras se faz presente, também, nessas duas estrofes de significado similar, assim como o uso de metáforas. Com isso, a cada estrofe, mesmo contando a mesma história, o compositor apresenta elementos diferentes (ou não), mas sempre numa escrita poética.

Como questionamentos, reforçamos a ideia de que o trabalhador, provavelmente sem os equipamentos de segurança, perde sua vida durante seu dia e em seu local de trabalho. Mas, o que fica evidente nos versos é que, para além da trágica morte, o corpo do trabalhador fica “na verdade” na contramão e atrapalha o tráfego. Temos evidentemente uma inversão de valores aqui e fica a pergunta: qual o valor da vida do trabalhador da construção civil?

E tropeçou no céu como se fosse um bêbado	E tropeçou no céu como se ouvisse música
E flutuou no ar como se fosse um pássaro	E flutuou no ar como se fosse sábado
E se acabou no chão feito um pacote flácido	E se acabou no chão feito um pacote tímido
Agonizou no meio do passeio público	Agonizou no meio do passeio náufrago
Morreu na contramão, atrapalhando o tráfego	Morreu na contramão atrapalhando o público

Por fim, após o término da segunda seção, é apresentado novamente um breve *intermezzo* instrumental e, posteriormente, chega-se à *coda*, à parte final da canção. A

# ARTIGO



partir desse momento, por meio de um jogo de palavras (mais uma vez) e de metáforas, Chico Buarque escreve uma espécie de resumo da história. Importante salientar que todas as palavras-chave já foram apresentadas anteriormente, mas o autor as utiliza alterando seus lugares de origem, dispondo-as em uma ordem diversa às duas seções anteriores. Essa parte final da canção, apresentada em sete versos, no nosso entender, acaba por criar uma sensação de desconforto, de ansiedade, por conta da história como um todo e, principalmente, pela troca da ordem dessas palavras-chave e pelo fato das metáforas assumirem uma carga poética mais dramática. Especialmente os dois últimos versos que emergem com uma carga grande de crueldade, destinando unicamente ao trabalhador a responsabilidade de cair no meio da rua, atrapalhando o dia das outras pessoas.

Amou daquela vez como se fosse máquina  
Beijou sua mulher como se fosse lógico  
Ergueu no patamar quatro paredes flácidas  
Sentou pra descansar como se fosse um pássaro  
E flutuou no ar como se fosse um príncipe  
E se acabou no chão feito um pacote bêbado  
Morreu na contramão atrapalhando o sábado.

Será que o autor está falando do mesmo trabalhador nas duas seções? Será que ele quer contar esse cotidiano que acontece, não apenas na vida de “um” trabalhador, mas, também, nos dizer que essa rotina se dá sempre na vida de todos os operários da construção civil? Essa troca de palavras que Chico Buarque utiliza nas estrofes das duas seções de *Construção* nos dá a entender que, dia após dia, as pessoas estão subjugadas a essa rotina e que, apesar do amor da família, do “direito” a um emprego, a uma folga, a uma refeição, que apesar da “magia” que se apresenta nas construções dos prédios, edifícios, arranha-céus, o trabalhador é comparado a uma máquina que deve produzir muito e rápido; que deve considerar seu emprego algo mais que especial; que deve entender que seu prato de arroz com feijão e a possibilidade de descansar no serviço, mesmo que em meio ao cimento, ruídos e tráfego, tornam esses “direitos” em oportunidades ímpares que o “transformam em príncipes”. É o proletariado servindo aos patrões que os exploram, que oferecem um salário e condições mínimas, apesar de “gritarem aos quatro cantos” que, no Brasil, o trabalhador tem muitos direitos e o empresário tem muitos deveres. Em síntese, Chico Buarque apresenta um conflito de emoções entre a esperança, o sonho, o desejo e a cruel realidade.

Apresentamos as possibilidades de diálogos e associações da letra da música *Construção* à luz dos aspectos e características decoloniais, que podem nos suscitar algumas conexões e reflexões. Ao longo da narrativa poética de *Construção*, ao narrar a rotina desse operário da construção civil, percebe-se que ela se dá às custas de condições precárias de trabalho e da fragilidade da vida humana desses trabalhadores.



# ARTIGO

Questões como a desigualdade e a exploração econômica podem ser vistas na canção pelo fato de a mesma abordar a dura jornada e as precárias condições de trabalho, numa evidente mostra de exploração dos operários da construção civil. Neste sentido, apontamos que a ideia decolonial vai em busca do confronto entre essas relações de exploração e de desigualdade, tão presentes ao longo da história.

Além disso, pontuamos o tema da desumanização e identidade cultural ao descrever essa rotina pesada, opressiva e repetitiva de trabalho, que reflete uma existência precarizada e a exploração a que esses trabalhadores são submetidos. Chico Buarque nos permite estabelecer diálogos com as ideias decoloniais que buscam uma outra lógica voltada à dignidade das diversas culturas e identidades.

Outra ideia decolonial que pode ser observada na canção é a subversão das normas sociais. O autor, que faz uso de metáforas, ironias e imagens poéticas para transmitir a mensagem da música, serve-se da arte subversiva e de protesto para desafiar as estruturas dominantes e contestar as normas sociais, as injustiças, numa evidente crítica à dominação cultural.

*Construção* ainda chama atenção para a memória coletiva e a história dos trabalhadores esquecidos, oprimidos e negligenciados, numa busca de uma descolonização dessa narrativa histórica e, em contrapartida, evidenciando esses esforços, contribuições, trabalho e experiências da classe trabalhadora, sempre marginalizada.

A cena trágica narrada pela canção corrobora a permanência de uma lógica de dominação e exploração do mundo do trabalho que remonta ao colonial. Wendell Ficher Teixeira Assis (2014) destaca que a exploração que outrora era realizada através da mão visível da dominação metropolitana, agora está estruturada mediante aos mecanismos de controle da “mão invisível do mercado” em associação com a afamada e necessária presença do Estado.

A esse processo de apagamento das pessoas em condição de subalternidade, José Moura Gonçalves Filho (Costa, 2004) entende como invisibilidade pública. No prefácio do livro *Homens invisíveis: relato de uma humilhação social*, de Fernando Braga Costa (2004), o autor assim explica essa forma de violência física e simbólica, de longa duração na história do Brasil, de oprimir cidadãos pobres, em sua maioria de origem negra, nas cidades e no campo:

Invisibilidade pública é a expressão que resume diversas manifestações de um sofrimento político: a humilhação social, um sofrimento longamente aturado e ruminado por gente de classes pobres. Um sofrimento, que no caso brasileiro e várias gerações atrás, começou por golpes de espoliação e servidão que caíram pesados sobre nativos e africanos, depois sobre imigrantes baixo-assalariados: a violação da terra, a perda de bens, a ofensa contra crenças, ritos e festas, o trabalho forçado, a dominação nos



engenhos ou depois nas fazendas e fábricas (Gonçalves Filho, 2004).

E é nesse aspecto realista da história – invisibilidade social/racial – que reside o potencial analítico e crítico dessa narrativa da canção *Construção*. Chico Buarque apresenta situações que não podem ser reduzidas à “episódios isolados”. Pelo contrário, o autor denuncia com seriedade irônica uma cadeia de acontecimentos em que sujeitos sociais – sobretudo trabalhadores urbanos – são compelidos a desumanizar-se para viabilizar o funcionamento do patriarcado capitalista (tributário do fardo colonial), em uma rotina de prestação ininterrupta de serviços subvalorizados e superexplorados.

Assim, sem contar com qualquer empatia dos seus empregadores em relação à suas rotinas, trajetórias, demandas e, tampouco, o próprio respeito aos seus direitos civis, políticos e sociais, esses sujeitos permanecem invisibilizados, oprimidos pelo fardo excludente de termos como classe, raça e gênero, subqualificados e mal remunerados. Seus corpos “circulam” nas cidades, mas apenas “fantasmagoricamente”.

### Considerações finais

Ao final desse artigo, sem esgotar as possibilidades de análise, compreendemos que a música *Construção*, de Chico Buarque, entendida como uma canção que aborda questões como exploração econômica, desumanização, resistência e identidade cultural, pode ser interpretada por meio de uma lente decolonial. Ela suscita possibilidades de entendimento de como, ainda hoje, as estruturas coloniais afetam a vida humana, principalmente da classe operária e marginalizada, numa perceptível busca de se alcançar uma sociedade justa e igualitária. Nessa perspectiva, oferece possibilidades de abordagens propositivas em sala de aula pelos professores de História na educação básica.

Por meio de uma forte crítica social, a música associa o trabalho desse operário como se fosse uma máquina, desprovida de características humanas. A morte, citada em três momentos (ao final de cada seção e ao final da canção), não é vista como uma tragédia, com a devida humanidade, mas, sim, como um empecilho que atrapalha o “tráfego”, o “público” e o “sábado”.

Em se tratando da poética e da música, afirmamos que, a partir dos versos cadenciados e repetidos apresentados na canção, eles reforçam a ideia desse cotidiano, dessa rotina, desse dia a dia do trabalhador, que tem início, meio e fim. O ritmo da letra e da música é outro fator importante a ser mencionado. De um lado, temos a repetição de palavras que causam uma unidade rítmica, o que reforça a ideia de cotidiano. De outro, temos o jogo de palavras que se alternam, por vezes, reforçando esse cotidiano e, por outras, dando a entender que esse dia a dia vivencia algumas variações. Temos

ainda as últimas palavras (proparoxítonas) de cada verso que reforçam as ações que se passam na canção, ratificando o dia a dia do trabalhador. Importante salientar que essas proparoxítonas são entoadas sempre num desenho melódico descendente, como que suscitando a ideia da morte que está por vir.

Na performance escolhida para esta análise, assim como em várias outras gravações da mesma música é possível, também, assimilar esse cotidiano do trabalhador quando ouvimos versos com melodias que começam, crescem e decrescem, com sons da melodia, ritmo e harmonia que se repetem. De outro lado, temos imagens sonoras de uma construção e do trânsito de uma cidade, que são apresentadas pelos instrumentos de sopros e de percussão. Por meio do arranjo/instrumentação utilizada na gravação, podemos ouvir também a narrativa da canção que, à medida que a história acontece, ganha contornos mais dramáticos por meio do uso de texturas sonoras mais densas e/ou com maior intensidade. Há ainda a pausa dramática que antecede os versos que mencionam a morte do trabalhador.

Cabe mencionar ainda, a título de curiosidade, que em outras várias gravações a música “ganha” mais três estrofes, retiradas da canção *Deus Lhe Pague* que, apesar de ser uma composição por si só, pode ser associada à *Construção*. Podemos relacionar esses versos “emprestados”, em tom de ironia, a uma resposta do trabalhador que acabou de morrer, a quem o culpa por “atrapalhar o tráfego, o público e o sábado”. O narrador agradece, irônica e subversivamente, por aquilo que é seu por direito e pelas injustiças que ele enfrenta. Os versos de *Deus Lhe Pague*, incorporados em algumas gravações de *Construção* são:

Por esse pão pra comer, por esse chão pra dormir  
A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir  
Por me deixar respirar, por me deixar existir  
Deus lhe pague

Pela cachaça de graça que a gente tem que engolir  
Pela fumaça e a desgraça que a gente tem que tossir  
Pelos andaimes pingentes que a gente tem que cair  
Deus lhe pague

Pela mulher carpideira pra nos louvar e cuspir  
E pelas moscas bicheiras a nos beijar e cobrir  
E pela paz derradeira que enfim vai nos redimir  
Deus lhe pague

Por fim, a música *Construção* revela um importante vínculo entre o texto poético, o texto musical (incluindo a performance) e o contexto, apontando para questões sociais, políticas e culturais, tão presentes nas ideias do discurso decolonial. A canção pode ser entendida, como citado, como uma possibilidade de discurso artístico em busca da

igualdade e da dignidade humana. Ao descrever a rotina pesada e de opressão de um operário da construção civil, Chico Buarque reverbera o discurso contra a exploração econômica, desigualdade, desumanização e, por meio de imagens poéticas e sonoras, o autor ecoa as lutas das classes trabalhadoras contra as injustiças sociais.

A canção, ora se apresenta com repetições, ora expõe um movimento progressivo com massa e textura sonora mais densa, criando uma atmosfera com carga dramática cada vez maior que pode ser associada à sensação da luta, do sofrimento. O encontro entre música e texto poético amplificam o contexto apresentado pelas ideias decoloniais. Nesse mesmo caminho, o autor de *Construção* nos convida a pensar acerca da importância de se resistir às estruturas dominantes e de opressão, numa busca contínua por igualdade, humanidade e respeito pelas individualizadas e culturas diversas.

Nesse sentido, a contingência da narrativa em gerar conscientização e transformação é significativa. Sobretudo porque, ao trazer criticamente situações presididas pela lógica colonialista, a canção promove o debate, a oposição e a resistência capaz de fomentar ações transformadoras e libertárias. Portanto, é plausível afirmar que a narrativa exposta em *Construção* compartilha relatos contra hegemônicos, favorecendo a autoidentificação do público-ouvinte com as situações citadas (Aguiar, 2014, p. 141-145). Isso oferece a essência crucial para a construção de um (auto)diálogo crítico, que articula os processos de sentir e surpreender-se diante da injustiça material, das relações de violência e das interdições do próprio existir dos corpos subalternizados. Essa experiência dialoga com referências e memórias de humilhação.<sup>12</sup>

### Referências

AGUIAR, Miriam Bevilacqua. *Tempo e artista: Chico Buarque, avaliador da nossa cotidianidade*. 2014. 240 f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ANJOS, Melissa Souza dos. *Lugares e personagens do universo buarqueano*. 2011. 97 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

ARAÚJO, Renato Moreira. *A representação dos setores subalternos na obra de Chico Buarque*. 2017. 79 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. *Cadernos CRH*, Salvador, v. 27, p. 613-627, 2014.

BUARQUE, Chico. *Construção*. [Rio de Janeiro]: Phonogram/Philips, [1971]. 1 LP, faixa

4. Disponível em: <https://discografia.discosdobrasil.com.br/discos/construcao>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna (Europa, 1500-1800)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales: a revolução francesa da historiografia (1889-1989)*. São Paulo: Ed. Unesp, 1990.

BURKE, Peter. *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2000.

CHARTIER, Roger. *História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

COSTA, Fernando Braga. *Homens invisíveis: relato de uma humilhação social*. São Paulo: Globo Livros, 2004. (Prefácio de José Moura Gonçalves Filho).

COSTA, Fernando Braga. *Moisés e Nilce: retratos biográficos de dois garís. Um estudo de psicologia social a partir de observação participante e entrevistas*. 2008. 403 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

DUARTE, Milton Joeri Fernandes. Representação, memória e consciência histórica através da música. Temporalidades. *Revista de História*, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 251-264, jan./jul. 2012.

FEBVRE, Lucien. *Combates pela história*. Lisboa: Presença, 1986.

FINNEGAN, Ruth. O que vem primeiro: o texto, a música ou a performance? In: MATOS, Cláudia Neiva de; TRAVASSOS, Elizabeth e MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (org.). *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. p. 15-45.

FIÚZA, Alexandre Felipe. *Entre cantos e chibatas: a pobreza em rima rica nas canções de João Bosco e Aldir Blanc*. 2001. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FRAGA, João Maria de Sousa. *O uso da música como recurso didático e documento no ensino de história sobre os governos militares no Brasil*. 2022. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

GOBBI, Maite di Risio Martinez. *A poética de Chico Buarque como recurso didático-pedagógico no Ensino Médio e Fundamental*. 2024. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São

Paulo, 2024.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Prefácio: A invisibilidade pública. In: COSTA, Fernando Braga. *Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social*. São Paulo: Global, 2004.

GROSFOGUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, n. 80, p. 115-147, 2008.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizado*. São Paulo: Papirus, 2012.

HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e ensino de história: palavras, sons e tantos sentidos*. Belo Horizonte: Autentica, 2012.

HOBBSAWM, Eric Jay. *Sobre a história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LUNARDI, Rafaela. *Preparando a tinta, enfeitando a praça – o papel da MPB na “abertura política brasileira (1977-1984)”*. 2016. 406 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MARCELLO, Carolina. Construção, de Chico Buarque (análise e significado da música). *Cultura Genial*, [S. l.], [2023]. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/musica-construcao-de-chico-buarque/>. Acesso em: 20 set. 2023.

MENESES, Adélia Bezerra de. *Desenho mágico: poesia e política em Chico Buarque*. São Paulo: Hucitec, 1982.

MORAIS, Michele Valentim. *Quais histórias nos contam essas canções? A utilização de canções no ensino de História*. 2017. 78 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

NAPOLITANO, Marcos. *História e música: história cultural da música popular*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NAPOLITANO, Marcos. “Hoje preciso refletir um pouco”: ser social e tempo histórico na obra de Chico Buarque de Holanda, 1971-1978. *História*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 115-134, 2003.

NAVES, Santuza Cambraia. *A canção brasileira: leituras do Brasil através da música*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

NOGUEIRA, Márcia Barbosa. *O ensino de História e as músicas de Chico Buarque de Holanda: da escuta à produção de sentidos históricos na escola estadual Engenheiro Palma Muniz, em Redenção-PA*. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura

de Sousa; MENESES, Maria Paula (coord.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2009. p. 73-118.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 15 jul. 2023.

SANTOS, Daniela Vieira dos. *As representações da nação nas canções de Chico Buarque e Caetano Veloso: do nacional popular a mundialização*. 2014. 407 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTOS, Gesimiel Rodrigues. *Figurações do tempo em poéticas de canções de Chico Buarque de Holanda*. 2019. 162 f. Tese (Doutorado em Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.

SILVA, Anazildo Vasconcelos. O protesto na canção de Chico Buarque. In: FERNANDES, Rinaldo de (org.). *Chico Buarque do Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 173-179.

SOUZA, Claudeir Aparecido. *Música e poesia nas canções de malandragem de Chico Buarque de Holanda: a tradição poética e a música popular*. 2007. 159 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

TELLES, Tereza. *Chico Buarque na sala de aula 1: leitura, interpretação e produção de textos*. Petrópolis: Vozes, 2009.

TELLES, Tereza. *Chico Buarque na sala de aula 2: leitura, interpretação e produção de textos*. Petrópolis: Vozes, 2012.

## Notas

<sup>1</sup>Mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutoranda em Estudos Literários pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) na mesma instituição. Professora adjunta do Departamento de Artes na UFMT e regente (maestra) do Coral UFMT.

<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 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

<sup>3</sup>Para Anazildo Vasconcelos Silva (2004, p. 175), “o ser humano realiza sua experiência existencial no âmbito de uma imagem de mundo historicamente estruturada, síntese das transformações políticas e socioculturais resultantes da atividade humana nos diversos setores do estar no mundo.”

<sup>4</sup>Segundo Milton Duarte (2012, p. 255), “levando em conta a História cultural, a relação entre conhecimento histórico e música se resolvem no plano epistemológico, mediante aproximações



e distanciamentos, entendendo-as como diferentes formas de expressar o mundo, que guardam distintas aproximações com o real. Ambas são as formas de explicar o presente, inventar o passado, imaginar o futuro. Valem-se de estratégias retóricas, estatizando em narrativa os fatos dos quais se propõem falar. Também são formas de representar inquietudes e questões que mobilizam os homens em cada época de sua história e, nessa medida, possuem um público destinatário (leitor e ouvinte), atuando como aproximações que unem o conhecimento histórico e a música.”

<sup>5</sup>Nesse sentido, recomendamos os seguintes trabalhos como referências para compreender as conexões entre ensino de história, música e cultura popular brasileira: Telles, 2009; Moraes, 2017; Fraga, 2022; Gobbi, 2024.

<sup>6</sup>Cabe registrar que *Samba de Orly*, por exemplo, tematiza o exílio e *Minha História* deriva do contato de Chico Buarque com o universo musical italiano.

<sup>7</sup>De acordo com Napolitano (2003, p. 118). “mais do que um compositor contrário à ditadura, Chico foi um cronista da dramática modernização brasileira, potencializada pela própria ditadura. O progresso técnico que, mesmo benéfico, atropela todos os sonhos e fantasias, tornava-se mais cruel quando imposto a partir de um modelo político autoritário e excludente.” Cf. também Lunardi, 2016.

<sup>8</sup>Segundo Lunardi (2016), embora o período da ditadura militar fosse marcado pela repressão, a MPB, na década de 1960, se configurou como uma “rede de recados”, transmitindo mensagens de liberdade, irmandade e união. Essas mensagens, por sua vez, representavam uma forma direta de resistência civil e cultural ao regime.

<sup>9</sup>Cultura Genial ver (Marcello, [2023]).

<sup>10</sup>Em música, denominamos de *coda* (termo italiano que significa “cauda”) a seção final que pode aparecer em uma composição musical. Nela o compositor ou o arranjador pode utilizar-se de fragmentos ou ideias musicais já apresentadas ao longo da composição.

<sup>11</sup>Em sua tese de doutorado em Literatura Brasileira, Miriam Bevilacqua Aguiar (2014, p. 144) aborda a temática do suicídio do trabalhador na canção *Construção*, de Chico Buarque de Holanda: “O ser humano sem nome é ‘coisificado’, vira pacote flácido ou tímido, vira máquina embotada de cimento, e que, apesar de ter cometido o mais grave dos atos, o suicídio, não comove a cidade que não o enxerga, se incomoda apenas com o congestionamento no trânsito que aquele corpo causa.”

<sup>12</sup>Segundo Fernando Braga Costa (2008, p. 135), “humilhação é o fenômeno enigmático, nunca esgotado em exame superficial ou apressado. Quem se sente rebaixado pode ser tomado como exagerado ou delirante. Seja como for, é justa a confusão e a angústia de quem esteve submetida ao desdém dos outros. [Ficamos sem reação com o que surpreendidos: Você às vezes nem fala com a pessoa, mas fica guardado na mente da gente. A coisa não se dissipa, permanece encruada na alma de quem se sentiu abatido. Não faltam questionamentos: Puxa! Por que fulano falou assim pra mim? Por que ele está fazendo isso comigo sem eu fazer nada de mal pra ele?].” Para uma abordagem das condições degradantes e de humilhação dos trabalhadores urbanos nas canções de Chico Buarque (Aguiar, 2014; Araújo, 2017).





## ENTRE GIRAS E XIRÊS: COMO O MOVIMENTO NEGRO E A UNIVERSIDADE ENEGRECEM O ENSINO DE HISTÓRIA NO CEARÁ

### BETWEEN GIRAS AND XIRÊS: HOW THE NEGRO MOVEMENT AND THE UNIVERSITY BLACK HISTORY TEACHING IN CEARÁ

#### ENTRE GIRAS Y XIRÊS: CÓMO EL MOVIMIENTO NEGRO Y LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE HISTORIA NEGRA EN CEARÁ


Fabio Cressoni<sup>1</sup>  
Cicera Nunes<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo se propõe a discutir o apagamento da história e da memória negra no estado do Ceará. Diante disso, diferentes eventos e personagens alusivos aos períodos escravista, abolicionista e pós-abolicionista são estudados, no sentido de se compreender como a memória oficial, configurada pelas elites brancas locais, reserva a população afrocearense um lugar vinculado ao esquecimento na história do tempo presente. O conjunto de fontes analisadas, bem como a bibliografia revisitada, indicam a preponderante presença negra neste território. Nesse sentido, demonstramos como o movimento negro, ao lado da produção do conhecimento no âmbito dos grupos e núcleos de estudos e pesquisas que pautam suas produções nas temáticas da afrodescendência nas universidades públicas cearenses, questionam essa memória enquadrada. Resulta deste processo uma produção historiográfica e um currículo em torno da ideia de História Pública que visa enegrecer o ensino de História no Ceará na educação básica. Desta forma, podemos considerar a existência de um conjunto de ações, em torno de parte dos movimentos sociais negros e de parte das universidades públicas cearenses, que incide no estabelecimento de uma nova consciência histórica, alinhada às políticas de reconhecimento e direitos da população negra no tempo presente.

**Palavras-chave:** Memória e história; Ceará; Escravidão e abolição; Movimento negro e universidade; História pública e ensino de história.

**Abstract:** This article aims to discuss the erasure of black history and memory in the

## ARTIGO



state of Ceará. In light of this, different events and characters related to the slavery, abolitionist, and post-abolitionist periods are studied in order to understand how the official memory, shaped by the local white elites, reserves a place for the Afro-Ceará population linked to oblivion in the history of the present time. The set of sources analyzed, as well as the bibliography reviewed, indicate the predominant black presence in this territory. In this sense, we demonstrate how the black movement, alongside the production of knowledge within the scope of study and research groups and centers that base their productions on themes of Afro-descendants in public universities in Ceará, questions this framed memory. This process results in a historiographical production and a curriculum around the idea of Public History that aims to blacken the teaching of History in Ceará in basic education. In this way, we can consider the existence of a set of actions, around part of the black social movements and part of the public universities of Ceará, which focuses on establishing a new historical consciousness, aligned with the policies of recognition and rights of the black population in the present time.

**Keywords:** Memory and history; Ceará; Slavery and abolition; Black movement and university; Public history and history teaching.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo discutir el borrado de la historia y la memoria negra en el estado de Ceará. Ante esto, se estudian diferentes acontecimientos y personajes alusivos a los períodos esclavista, abolicionista y postabolicionista, con el fin de comprender cómo la memoria oficial, configurada por las élites blancas locales, reserva para la población de Afroceará un lugar vinculado al olvido en la historia del tiempo presente. El conjunto de fuentes analizadas, así como la bibliografía revisada, indican la preponderante presencia negra en este territorio. En este sentido, demostramos cómo el movimiento negro, junto con la producción de conocimiento al interior de grupos y centros de estudio e investigación que basan su producción en temas afrodescendientes en las universidades públicas de Ceará, cuestionan esta memoria enmarcada. El resultado de este proceso es una producción historiográfica y un currículo en torno a la idea de Historia Pública que pretende ennegrecer la enseñanza de la Historia en Ceará en la educación básica. De esta manera, podemos considerar la existencia de un conjunto de acciones, en torno a parte de los movimientos sociales negros y parte de las universidades públicas de Ceará, que apuntan al establecimiento de una nueva conciencia histórica, alineada con las políticas de reconocimiento y derechos de la población negra en la actualidad.

**Palabras clave:** Memoria e historia; Ceará; Esclavitud y abolición; Movimiento negro y universidad; Historia pública y enseñanza de la historia.

## Introdução

A História possui a função pública de lembrar. Nesse sentido, sua relação mais intrínseca se dá com a memória. O tempo presente atualiza a história por meio de diferentes formas de construção, desconstrução e reconstrução da memória, sendo a memória oficial uma das formas pelas quais a lembrança é constituída. Historicamente, o Estado brasileiro promoveu um processo de apagamento e de desqualificação social da população negra que tem gerado dificuldades no reconhecimento desse grupo no processo de formação social do Brasil nos aspectos tecnológicos, políticos, culturais e educacionais.

No Ceará, eventos e personagens situados nos contextos escravista, abolicionista e pós-abolicionista foram selecionados pelas elites brancas locais com o objetivo de apresentar à população um projeto amparado por uma memória enquadrada, celebrada em torno do apagamento da presença negra no Estado e do pacto da branquitude. Para Cunha Junior (2011), trata-se de um problema ideológico, que parte de um sistema de dominação, que nega a história do Estado e que se situa no campo das relações sociais e de poder. Essa problemática apresenta como consequência formas de representação de uma história que retrata a população negra “de maneira enviesada, destituída da realidade histórica, social, cultural, política e econômica” (Cunha Junior, 2011, p. 115).

Essa condição se deu pela ação de sociedades abolicionistas lideradas pelas elites brancas na província do Ceará entre as décadas de 1870 e 1880. Desta forma, é preciso compreendermos que em diferentes momentos da história houve ações destinadas a inviabilizar a presença negra neste território. Esse movimento se articulou a outras experiências, resultando em um consórcio branco, em torno da fundação do periódico *O Libertador*, financiado por esses mesmos abolicionistas, bem como a criação do Museu do Ceará, na primeira metade do século passado, e a propagação de uma historiografia entre as décadas de 1930 e 1980, destinada a propagar esses eventos a partir de uma única perspectiva. No esteio dessa memória dominante, edificou-se o racismo estrutural e institucional vigente no tempo presente, o qual viria a ser tensionado pelos movimentos de luta antirracista presentes no território cearense.

Este artigo se propõe a analisar um conjunto de eventos e personagens, em conformidade com os pontos mencionados no parágrafo anterior, no sentido de romper com a política do esquecimento relacionada a população afrocearense. A discussão apresentada tem por objetivo reverter esse silêncio e demonstrar como o movimento negro e a produção intelectual negra no âmbito das universidades podem enegrecer o ensino de História no Ceará, tanto em termos de práticas, no âmbito de suas ações diárias, como em termos de reorganização curricular da escola de educação básica.

Entendemos que os exemplos apresentados no decorrer do texto convergem em direção a um conjunto de memórias subterrâneas, invisibilizadas pelas condições acima

expostas. Essas ações se tornam ruídos dissonantes, pautados pela reivindicação de uma política antirracista manifesta na configuração de novas narrativas, cuja direção sinaliza-nos a emergência de uma história pública capaz de se articular ao ensino de história e a educação antirracista (Abreu; Mattos; Grinberg, 2019).

A elevada presença de população negra neste estado, assim como as investigações históricas realizadas nos últimos anos, se contradiz à ideia de “Terra da Luz”, que traz no seu bojo uma relação direta com a narrativa de uma presença negra incipiente no Ceará. Essa tradição inventada pelas elites somente tornou-se possível pelas sucessivas tentativas de apagamento da negritude cearense. Em outras palavras, forjou-se um modelo exemplar de história pública, disposto a cristalizar, de forma homogênea e totalizante, a cultura histórica vinculada a este tema.

Essencializada, essa cultura histórica vinculada às elites brancas locais contribuiu para a definição de um modelo de aprendizado histórico ligado às narrativas mestras, propostas pelos cânones destinados ao ato de lembrar, arquitetado por essas mesmas elites. A luta pela efetivação do reconhecimento e do estabelecimento de uma política de direitos destinada a população negra fez com que o movimento negro reagisse ao silêncio e ao esquecimento.

Percorremos o caminho da denúncia para, em seguida, prosseguirmos na direção da contestação dessa memória oficial. Esse movimento direciona a intencionalidade deste trabalho, no sentido de identificar e demonstrar como um conjunto de práticas historiográficas e pedagógicas podem se contrapor ao racismo.

Desta forma, esse artigo encontra-se dividido em duas sessões. Em sua primeira parte, é possível identificar dados relativos à elevada presença negra no tempo presente. Na sequência, problematiza-se os motivos pelos quais teriam ocorrido o apagamento dessa população, bem como as consequências do estabelecimento de um alicerce memorial estrutural e institucional embranquecido. Em sua segunda parte, demonstramos como o movimento negro e a universidade - tomando como exemplo os casos do GRUCON, GRUNEC, URCA e UNILAB - ressignificam essa memória, enegrecendo-a ante a história do tempo presente. Do ponto de vista metodológico, o artigo faz uma revisão de literatura com foco nos estudos sobre a população negra no contexto cearense. Estes estudos apontam uma contranarrativa que manifesta essa presença significativa no processo de formação territorial do Estado do Ceará, assim como nas mobilizações políticas da contemporaneidade.

Dessa articulação - da denúncia à contestação - surgem novas experiências, cujos saberes e epistemologias nos conduzem a um lugar social, político, ético e pedagógico negro. Têm-se aqui novas proposituras para o ensino de História no Ceará, cujas insurgências podem nos direcionar para mudanças em termos de uma nova história pública e de um novo currículo para a educação básica no estado. Ao caminhar entre

os passos da encruzilhada, de mãos dadas com a ancestralidade, ela é pautada pelas vivências em torno das noções de movimento e oralidade que nos guiam. Por isso mesmo, pensamos nela entre giras e xirês, que emanam em nós sua força vital, fundamental para a resistência negra ante a história e a memória do Ceará.

### **Ceará, Terra da Luz?<sup>3</sup>**

De acordo com os dados do mais recente censo demográfico realizado no Brasil, cuja divulgação ocorreu no mês de junho de 2023, a população do estado do Ceará cresceu 4%, em comparação com os números da última contagem realizada pelo IBGE, em 2010. Isso significa afirmar que o número total de habitantes no estado passou de 8.451.644 para 8.791.688 pessoas.<sup>4</sup> Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), referentes ao ano de 2022, indicam que 71,7% da população cearense é negra.<sup>5</sup>

Se tomarmos como referência nosso primeiro censo geral, realizado no ano de 1872, 56% da população da província do Ceará era negra, contabilizando escravizados e livres.<sup>6</sup> Dados a respeito da contagem executada em 1808 indicam que a população dessa Capitania era composta por 19% de pretos e 37% de mulatos, perfazendo o total de 56% de negros. Os dados relativos ao ano de 1808 não demonstram a condição jurídica desta população. A soma de pretos e mulatos nas diferentes vilas da Capitania, em 1808, indica-nos essa condição: Sobral (73%), Campo Maior (69%), Crato (67%), Monte mor o Novo (66%), Granja (60%), Icó (59%), Fortaleza (59%), Aquiraz (59%) e Aracati (54%) (Ferreira Sobrinho, 2011).

Adotando como referência o mapa da população da província do Ceará para o ano de 1804, Ferreira Sobrinho (2011) demonstra como áreas predominantes ligadas à pecuária - caso das vilas de São Bernardo, Icó, São João do Príncipe (Tauá), Campo Maior, Sobral e Crato - possuíam uma porcentagem de pretos e pardos, livres e cativos, superior a população branca. Na vila de Crato, por exemplo, contabilizou-se 19.681 habitantes, dos quais 12.793 pretos e pardos livres, bem como 1.091 pretos e pardos cativos. A população negra de Crato representava quase 71% do total de habitantes da vila.

Todavia, observamos uma redução de 19% para 6% em relação ao contingente total de pretos que habitavam a província entre 1808 e 1872. Este fato pode ser explicado a partir da intensidade do tráfico interprovincial, do qual o Ceará participou entre as décadas de 1840 e 1880, a partir do porto da Praia do Peixe, localizado em Fortaleza, principal local utilizado para o embarque de escravizados.<sup>7</sup>

Os índices acima apresentados, ao conectarem a história do tempo presente a outras temporalidades, indicam a significativa presença negra neste território.

Logo, podemos contrapor as informações elaboradas por um grupo de historiadores cearenses que trataram deste tema.

Pesquisadores como Raimundo Girão<sup>8</sup> dedicaram-se a divulgar trabalhos cuja narrativa difundiu a suposta ideia de que a presença negra no Ceará sempre fora incipiente. Outra afirmação recorrente seria a de que esta população teria tido pouca preponderância nos processos de luta contra a escravidão na província, ou seja, os movimentos abolicionistas no Ceará não teriam relação direta com a atuação da população negra.

Cabe ressaltar ao leitor que Raimundo Girão foi um dos principais expoentes da historiografia cearense. Entre as décadas de 1930 e 1980, ele publicou mais de uma centena de estudos, entre livros de autoria própria, trabalhos organizados e capítulos de livros. Girão ocupou ainda uma série de cargos públicos no decorrer de sua vida, dentre eles o de diretor do Museu do Ceará<sup>9</sup>, na década de 1950. Este historiador fez parte de um conjunto de pesquisadores cuja filiação remete ao Instituto Histórico, Geográfico e Antropológico do Ceará (Instituto do Ceará), fundado no ano de 1887. Sua tradição encontra-se ligada, por sua vez, ao modelo difundido pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado na década de 1830.

É compreensível que Girão, dentre outros autores, tenha exercido influência na constituição da memória cearense no contexto pós-abolicionista.<sup>10</sup> Tanto a primeira como a segunda metade do século XX foi permeada pela narrativa de um conjunto de intelectuais que detinham o privilégio de formular a história do Ceará. Evidente que, em meio a esse processo, a população afrocearense passaria a ser invisibilizada. A narrativa mestra, produzida pelos cânones locais, optaria por centralizar sua atenção na ideia da ausência da população negra neste território, bem como na constituição da abolição a partir da ação de grupos liderados pela elite branca local.<sup>11</sup>

Em *Pequena História do Ceará* (Girão, 1962), Girão dedicaria dois capítulos a estas questões. Em um desses capítulos, o autor desenvolveria um tópico intitulado *A quase ausência do negro*, em que defenderia a ideia de que as atividades econômicas desenvolvidas no Ceará colonial demandariam pouca presença de sujeitos escravizados. Decorreria deste fato a justificativa para a afirmação de que “a percentagem do sangue africano é pequena dentro das veias do cearense [...] humilde e pouco, o negro não pode subir na escalada social, ficou em baixo, sem ânimo de interferir na mesclagem da etnia cearense” (Girão, 1962, p. 78).

Sua tese se fundamentaria na concepção de que o Ceará seria desprovido de grandes lavouras quando comparado com outras localidades da região nordeste. Girão chegaria a afirmar, tomando como base os estudos de Capistrano de Abreu, que no comércio de couro na Capitania do Ceará “os ombros afro pouco entraram em cena” (Girão, 1962, p. 77-78). A presença de escravizados, de acordo com o autor, se daria





a partir da prestação de serviços no interior das residências de seus senhores. Essa hipótese nos conduz à falsa ideia de que a população negra liberta e escravizada seria pouco preponderante frente os negócios do couro no Ceará colonial.<sup>12</sup>

Um desdobramento dessa condição, de acordo com Girão (1962), seria, portanto, a baixa presença negra na composição étnica da população cearense. Essa projeção, aliada ao entendimento de que o tráfico interprovincial ocorrido na segunda metade do século XIX teria esvaziado a população negra no Ceará, conduz o cerne dessa narrativa mestra em torno das justificativas para a ausência de afrodescendentes neste estado da federação.

As teses de Girão (1962) são confrontadas pelos números anteriormente apresentados, os quais atestam a significativa presença negra na capitania do Ceará, em especial nas áreas destinadas à pecuária. Corroborando com esta questão, Funes (2000, p. 105), indica essa relação como elemento indissociável à ocupação deste território:

À medida que a ocupação do Ceará foi se efetivando, consequência natural da frente de expansão, consolidou-se um espaço de trabalho que atraiu um contingente de homens livres, em sua maioria pobres, negros e pardos vindos das províncias vizinhas, na condição de vaqueiros, trabalhando no sistema de quarta, ou como morador e agregado junto as fazendas de criar.

Em outro capítulo desta mesma obra – *A Abolição: A batalha Anti-escravista. Os libertadores* – o foco de Girão seria a retomada da ideia de uma escravização mais branda no Ceará. Ao citar João Brígido, têm-se a ideia de que não houve revoltas lideradas por escravizados no Ceará: “É preciso deixar bem acentuado que muito embora a cruelíssima disciplina da família antiga, que penetrava até as escolas, o escravo do Ceará não era o mesmo mártir da lavoura do Sul” (Brígido *apud* Girão, 1962, p. 167). Tem-se aqui a concepção de que a população escravizada não seria capaz de constituir suas próprias agências, negociando a aquisição de sua liberdade a partir de diferentes experiências, em conexão com outros sujeitos negros e não negros, a partir de variadas condições jurídicas e sociais.

Na sequência, sua atenção seria destinada a arrecadação de recursos voltados para os fundos de emancipação de escravos, a partir da atuação de lojas maçônicas e sociedades abolicionistas, tais como a Sociedade Perseverança e Porvir (1879) e a Sociedade Cearense Libertadora (1880). Ao lado das citadas instituições, observamos a referência ao jornal *O Libertador*, veículo de comunicação que circulou entre os anos de 1881 e 1892, sendo utilizado para proferir ideias abolicionistas propagadas pela elite branca cearense.<sup>13</sup>

Em um breve parágrafo, Girão dedicaria atenção ao episódio de 1881, a partir da





ação de José Napoleão e Francisco José do Nascimento, já apresentado como Dragão do Mar, na condição de líder da Revolta dos Jangadeiros. Feita essa menção, o autor retornaria a narrativa a partir de sua estrutura original, ao atribuir maior importância a emancipação pioneira promovida na Vila de Acarape, em janeiro de 1883.<sup>14</sup>

Em *A abolição no Ceará* (Girão, 1969), o mesmo autor redigiu vinte e três capítulos sobre este tema, dos quais apenas um retrata a população negra. Sua narrativa se comprometeria novamente em reforçar a importância das sociedades libertadoras, por meio do pacto estabelecido entre estas instituições e a elite branca local por meio de seus sócios. Em um de seus capítulos – *Os doze apóstolos e a santa causa* –, Girão traçaria uma rápida biografia de doze participantes da Sociedade Cearense Libertadora, exaltando-os em meio a esse processo, como lideranças progressistas filiadas a esta causa.

Imagem 1- Integrantes da Sociedade Cearense Libertadora.



Fonte: Cordeiro (2011).

Em pé: Isaac Correia do Amaral, Papi Junior, William Ayres, Abel Garcia, João Cordeiro, Antônio Bezerra de Menezes, Francisco José do Nascimento, Alfredo Salgado. Sentados: Manoel de Oliveira Paiva, João Lopes Ferreira Filho, José Correia do Amaral e Antônio Dias Martins.

É preciso salientar que a construção dessa memória passou ainda pelo Museu do Ceará.<sup>15</sup> Seu primeiro diretor, Eusébio de Sousa, esteve à frente da instituição por dez anos (1932-1942). Foi durante sua gestão que ocorreu a aquisição da tela *Fortaleza Liberta* (1883), do pintor cearense José Irineu de Sousa.

A incorporação da obra ao acervo do museu fez parte de um projeto de modernização do estado do Ceará e de sua capital no contexto da Primeira República. No esteio de se consolidar uma memória em torno de uma urbe civilizada e progressista, Eusébio de Sousa dirigiu um projeto formulador de uma história única, em torno da relação com o passado a partir da lembrança de um protagonismo abolicionista como um negócio dirigido por homens brancos (Oliveira, 2010).

Reunidos em assembleia, os abolicionistas pertencentes à elite branca local se

# ARTIGO

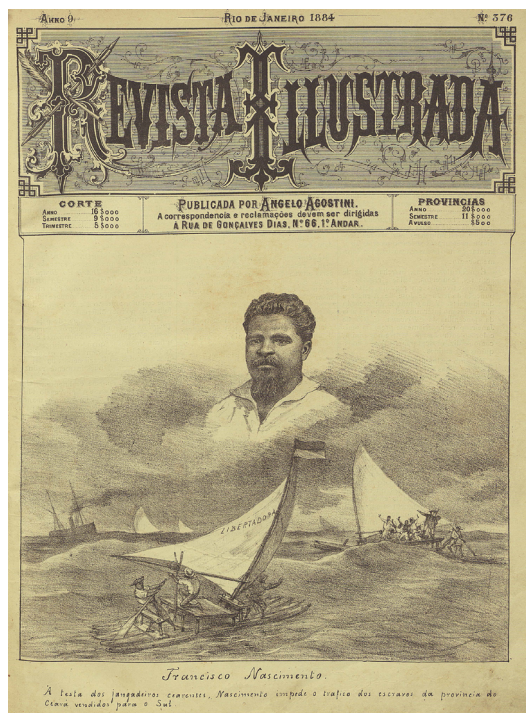
aglomerariam em uma sala composta exclusivamente por políticos, intelectuais e escritores. O único negro presente nesta representação é Francisco José do Nascimento que, a essa altura, já deixou de ser o jangadeiro Chico da Matilde para ser retratado como o Dragão do Mar<sup>16</sup>, liderança na revolta de 1881, que já se encontrava associada aos movimentos liderados pelas agremiações abolicionistas locais.

Imagem 2- Quadro Fortaleza Liberta (1883), de José Irineu de Sousa (óleo sob tela)



Fonte: Souza (1883).

Imagem 3- Revista Ilustrada, v. 9, n. 373, 1884, Capa



Fonte: Arouck [2017].

Eusébio de Sousa publicou, em 1935, em duas edições do Boletim do Museu do Ceará, uma exaltação ao trabalho executado por José Irineu de Sousa. Em um dos textos, ele destacaria a importância da tela *Fortaleza Liberta* para a constituição da memória fortalezense (Sousa, 1935a).<sup>17</sup> Já no documento seguinte, ela associaria a pintura em questão aos processos emancipatórios ocorridos em Acarape, bem como em outras vilas da província (Sousa, 1935b).<sup>18</sup>

Cerca de cinquenta anos após a publicação dos referidos boletins, alusivos à incorporação do trabalho do pintor José Irineu de Sousa ao acervo do Museu do Ceará, Raimundo Girão publicaria o livro *Fortaleza Liberta* (1988). A obra foi editada por decisão do poder público, o que explicaria como nossa tese em torno da ideia de uma memória institucionalizada se cristalizaria em meio a sociedade cearense:

No livro comemorativo do Centenário da Abolição publicado pelo Governo do Estado do Ceará em 1988, Raimundo Girão escreve o capítulo intitulado *Fortaleza Liberta*, no qual fala sobre a importância do quadro pintado por José Irineu de Sousa. Sua abordagem se aproxima, em certa medida, a de Eusébio de Sousa. Ambos ressaltam nos textos o talento do artista que, segundo eles, teria retratado com fidelidade histórica a sessão em que se comemorou a redenção da capital do Ceará (Oliveira, 2010, p. 261).

É preciso termos em vista a forma como essa memória se consolidou, a partir das diferentes fontes analisadas até este momento: “A história da Abolição no Ceará foi se constituindo a partir da memória sobre os abolicionistas, vistos como verdadeiros guias da nacionalidade. Os negros, quando aparecem, são representados como coadjuvantes do movimento” (Oliveira, 2010, p. 254).

A mesma memória que se encarregou de embranquecer a história dos movimentos abolicionistas no estado do Ceará se configurou também a partir do esquecimento.<sup>19</sup> Devemos perguntar: por que outro participante do movimento dos Jangadeiros, José Luís Napoleão, não obteve o mesmo destaque que o Dragão do Mar? Eis uma hipótese para esse problema:

Um colega de Nascimento, por vezes esquecido, o abolicionista José Luís Napoleão, nasceu escravo numa família escravizada, conseguiu a própria alforria e libertou três membros de sua família. Nesse sentido, o ódio de Napoleão à escravidão é mais fácil de compreender. Ele liderou a primeira greve dos jangadeiros que transportavam escravos com outros dois abolicionistas, José Vasconcellos e Isaac Amaral, no final de janeiro de 1881, tendo convocado Nascimento a participar. Já na segunda greve, em agosto daquele ano, o “Dragão do Mar” teve papel de destaque e ficou famoso. Foi escolhido pelos abolicionistas de elite como símbolo do movimento, onde passou a ter papel ativo (Miles, 2020, p. 234).

Para a elite branca abolicionista cearense, José Luís Napoleão não representaria o símbolo ideal em torno do movimento dos jangadeiros. Ex-escravizados eram discriminados de diferentes formas àquela época, sendo que nesse sentido podemos compreender por quais motivos a construção dessa memória direcionaria sua atenção para a projeção em torno de Francisco José do Nascimento, associando-o aos demais abolicionistas da Terra da Luz. Outra figura importante para repensarmos a presença negra em termos de representatividade seria Preta Tia Simoa, que fora esposa de José Luís Napoleão.

Parte da historiografia cearense, ancorada em Raimundo Girão e outros autores, conforme discutido anteriormente, faz uma breve citação a Preta Tia Simoa e o episódio da Greve dos Jangadeiros, a partir de um dos trabalhos de Raimundo Girão (1969) já citado neste artigo. Todavia, outros autores, como Júlio Abreu (1934) e Clóvis Moura (2004), mencionam Preta Tia Simoa. Ela seria referenciada por Abreu como uma “Preta Velha [conhecida] por toda a gente da capital” (Abreu, 1934, p. 144). Já Moura (2004) indicou que Napoleão “Juntamente com sua mulher, a preta ‘tia Simoa’ aliciou pessoas e deu impulso à greve dos jangadeiros [...] Nesse episódio, sua participação não recebeu, através da história, a devida importância, ficando todo o destaque para o Dragão do Mar” (Moura, 2004, p. 285).

Podemos pensar o lugar atribuído a Preta Tia Simoa por meio das considerações propostas sobre mulheres negras em condições análogas a sua. Nesse sentido, nossa atenção se volta para um estudo realizado sobre o lugar dessas mulheres na zona portuária da corte brasileira no século XIX:

As tias são consideradas mulheres mais velhas, sábias, em sua maioria negras, e que se reconhecem e são reconhecidas por serem detentoras de um saber fazer que remonta a herança africana na cidade. Existe no ser tia algo de místico e mágico, mas também de poder e político [...]. Progenitoras, líderes, rezadeiras, cozinheiras, sambistas, quituteiras, quitandeiras, organizadas, conscientizadas, mães de santo, estas tias manipulam tantos códigos que chegam a concorrer com outras formas de organização (Almeida 2013, p. 35-36).

Em investigação recente, a historiadora e integrante do movimento negro cearense Karla Alves persegue os rastros em torno dessa lacuna na historiografia. Suas observações apontam para indícios importantes, a partir de questionamentos que necessitam de maior atenção por parte da comunidade de pesquisadores envolvidos nesta temática:

Surge então o seguinte questionamento: porque Simoa, apesar de ser bastante conhecida e estimada na capital da província, de ter mobilizado a população para apoiar a primeira greve dos Jangadeiros em 1881



demonstrando, assim, tanto a sua popularidade quanto o seu engajamento político, passa despercebida pelos discursos sobre a abolição em jornais da época e pelos historiadores que se detém a revisar a história da abolição do Ceará? (Alves, 2015, p. 338).

Tanto os periódicos impressos naquele momento, como as obras posteriormente editadas, ignoraram a presença de Preta Tia Simoa. Cumpre-nos destacar que essa memória vai, gradativamente, sendo ressignificada no tempo presente, a partir da ação do movimento de mulheres negras no Ceará. Na década de 2010, parte destas militantes criaram o coletivo Pretas Simoa, conforme apontamos em estudo anterior (Bezerra; Nunes, 2021).

Ao lado de Preta Tia Simoa, encontramos outro negro nascido na província do Ceará, invisibilizado pela historiografia local e, por conseguinte, pela memória propagada no tempo presente. Trata-se de Cosme Bento das Chagas, natural de Sobral, abolicionista que circulou pelas províncias do Maranhão, Piauí e Ceará, tendo atuado no movimento conhecido como Balaiada (1838-1841). Cosme foi uma das principais lideranças negras envolvidas neste movimento, a partir da organização de quilombos que resistiram e se colocaram contra as elites oligárquicas destas mesmas províncias.

Miles (2020) informa-nos que a Assembleia Provincial do Ceará, temerosa em relação à possibilidade de um ataque, chegou a elaborar leis que tratassem especificamente dessa questão. E, de fato, os balaíos chegaram a confrontar-se com as forças locais da Vila de Granja, localizada na região noroeste do Ceará, na divisa com o Piauí.

Preso e condenado à morte no ano de 1841, Cosme era um homem livre e alfabetizado que se deslocou de Sobral, refugiando-se em um quilombo com o objetivo de escapar de uma condenação. Considerado um fora da lei, ele visualizou na Balaiada um projeto de sociedade fundamentado na liberdade da população negra (Miles, 2020). Negro Cosme chegou a organizar uma escola de ler e escrever no Maranhão, no Quilombo de Lagoa Amarela, localidade fronteiriça a Comarca de Brejo (Santos, 1983).

Aquilombado em um grande latifúndio, ele obrigou o proprietário das terras a conceder cartas de alforria para todos os escravizados que habitavam este território. Além de distribuir cartas de alforria, ele se intitulava Tutor e Imperador da Liberdade. Após o fim da Balaiada e o desmantelamento de sua organização, Cosme figurou no esquecimento. De maneira oposta, o militar Luís Alves de Lima e Silva, enviado para conter o movimento dos balaíos, fora condecorado pelo governo imperial, com o título de Duque, por suas ações repressoras a este movimento.

Outros três casos, um deles no contexto da transição do Ceará escravista para o Ceará pós-abolicionista, centrado na figura de Maria Magdalena do Espírito Santo Araújo, conhecida como Beata Maria de Araújo (1861-1914), bem como os casos em



torno do aviador Euclides Pinto Martins (1892-1924) e Raimundo Zacarias (1929-2023), denominado Mestre Doca Zacarias, atestam a continuidade desse projeto em torno do esquecimento da identidade negra no estado do Ceará.

De acordo com Diniz (2021), a história de Juazeiro de Norte, no Cariri cearense, inicia-se por ocasião de um fenômeno religioso que se dá por meio da transubstanciação da hóstia ministrada pelo Padre Cícero Romão Batista, que se transforma em sangue na boca da Beata Maria Magdalena do Espírito Santo de Araújo, em 1889. Esse fenômeno marca a história do Cariri cearense com repercussão internacional. A autora informa que a Beata Maria de Araújo nasceu no vilarejo de Tabuleiro Grande, à época município de Crato, no dia 24 de maio de 1863, onde, em 1911, é criado oficialmente o município de Juazeiro do Norte.

Olinda e Cordeiro (2018, p. 43), destacam que “Maria de Araújo era uma mística, ou seja, aquela pessoa que conhece Deus por uma experiência pessoal, profunda e contínua”. As autoras ainda destacam que o acontecimento levou a Beata a centralidade de controvertida “questão religiosa” que mobiliza o clero regional e os fatos chegam até Roma, tendo como consequências interdições impostas ao Padre Cícero, a Beata e todas as pessoas que acreditaram no milagre. Após a sua morte, em 1914, o seu túmulo, localizado no cemitério da Igreja de Nossa Senhora do Perpétuo do Socorro em Juazeiro do Norte, foi violado, o seu corpo roubado, e a Beata foi condenada ao esquecimento (Olinda; Cordeiro, 2018).

De acordo com Diniz (2021), após o milagre, há uma tentativa de desqualificar a Beata, sendo possível perceber o fato de ela ser uma mulher negra e a ênfase na questão racial. Para a autora, “a repugnância não era só sobre o gênero feminino, mas, sobretudo, sobre sua raça e sua descendência” (Diniz, 2021, p. 12). Segundo Diniz (2021), a partir da década de 1980 inicia-se um movimento pela visibilidade e reabilitação da Beata Maria de Araújo que se intensifica a partir do centenário da sua morte com a participação dos movimentos culturais, movimento negro, movimento feminista, dos artistas, educadores (as), pesquisadores (as) da região, dentre outros, para denunciar o silenciamento e a violência imposta à mulher negra, santa, protagonista do milagre na cidade de Juazeiro do Norte.

O aviador Pinto Martins, nascido em Camocim, ficou conhecido pelos diferentes negócios que empreendeu ao longo de sua vida, em especial seu interesse na exploração de petróleo. Tendo estudado Engenharia Mecânica nos Estados Unidos, Martins adquiriu notoriedade ao realizar um voo entre as cidades de Nova York e Rio de Janeiro no ano de 1923. Esta foi sua segunda tentativa, pois, no ano anterior, sua aeronave caiu no mar, em Cuba. Falecido em 1924, ele passou a denominar o Aeroporto de Fortaleza no ano de 1952, em decorrência de uma lei federal.

No *hall* do segundo piso do aeroporto, podemos observar o busto de Pinto Martins,



## ARTIGO

com uma placa que alude ao feito realizado no ano de 1923. A aludida peça retrata um homem de fenótipo branco. Já em sua terra natal, a casa onde ele nascera foi transformada na Biblioteca Pública Pinto Martins, no ano de 1972, em alusão ao cinquentenário de voo que cruzaria parte do Oceano Atlântico. No interior da sala principal deste espaço, Euclides se tornaria um homem branco, por meio de um quadro exposto em homenagem a sua memória.

Imagem 4- Quadro retratando Euclides Pinto Martins (Biblioteca de Camocim) – autor: Robervaldo Monteiro (s.d.)



Fonte: Euclides [...], (2023).

No ano de 2021, a *Rede de Historiadorxs Negrxs* (RHN) lançou o movimento Ocupação HN na Imprensa, como marco político e historiográfico, ligado aos cinquenta anos do movimento que instituiu o Dia da Consciência Negra no Brasil.<sup>20</sup> Nesse contexto, o Portal *Geledés* publicaria o texto *O Aeroporto Pinto Martins e a consciência negra no Ceará*, redigido por dois integrantes da mencionada rede, Leandro Bulhões, docente no curso de licenciatura em História na Universidade Federal do Ceará (UFC) e Cícera Barbosa, à época, mestranda em História pela mesma instituição e docente na rede estadual de ensino do Ceará. Barbos e Bulhões (2021) questionariam a ausência de uma memória antirracista institucionalizada no estado, bem como o desconhecimento da sociedade em conhecer o verdadeiro rosto do aviador.

Recentemente, a história de Pinto Martins ganhou as telas. A produtora Vira Lata lançou no ano de 2023 o documentário *Euclides*, que retoma a história do aviador e discute os motivos pelos quais o piloto seria retratado como um homem branco, tanto



## ARTIGO

na capital como no interior do Ceará. Um dos focos do filme é justamente debater a questão da representatividade e as dificuldades enfrentadas pela população negra perante os processos de reconhecimento e aquisição de direitos.

No município de Milagres, no Cariri cearense, o grupo de Congos nos reconecta ao ritual de coroação de reis negros, à devoção à Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, à história de resistência das irmandades negras no contexto da sociedade escravista e às origens desse ritual no continente africano. A manifestação religiosa, de origem banto africana, foi conduzida pelo Mestre Raimundo Zacarias, conhecido como Doca Zacarias, até os 93 anos de vida, quando faleceu no dia 10 de janeiro de 2023. Foi com seu pai e avô que o Mestre Doca Zacarias se iniciou na brincadeira, repassando esse conhecimento como uma missão sagrada para os seus filhos, sobrinhos e netos, bem como a comunidade de Milagres. O Mestre Doca Zacarias sempre enfatizou que os Congos são uma manifestação antiga, vinda do tempo da escravização e que revive a luta pela libertação dos Pretinhos do Congo na África (Nunes, 2010).

A história da população negra no contexto cearense é exposta por meio da manifestação dos Congos, no município de Milagres. Essa manifestação compõe parte importante do patrimônio histórico e cultural do Estado do Ceará, sendo marcas do legado africano nesse território que permanece vivo e, que, pelas lentes da ancestralidade e da memória, podemos contextualizar essa relação visibilizando a história do protagonismo negro no contexto cearense.

### **Enegrecer o ensino de História: contribuições do movimento negro e da universidade**

O ativismo político negro, consolidado na formação brasileira pela sua historicidade, tem tido uma importância fundamental nesse processo quando reivindica a necessidade de uma revisão historiográfica que dê conta da participação da população africana e dos seus descendentes na formação da sociedade, bem como na necessidade do estabelecimento de políticas afirmativas de enfrentamento do racismo. No Ceará, é a partir da década de 1990 que se intensificam os trabalhos nesse campo com o fortalecimento das ações movidas pelos movimentos negros e a produção dos primeiros estudos que se propõem a fazer uma releitura desse contexto. O *Seminário Negada: o negro no Ceará*, realizado em maio de 1992, na Universidade Federal do Ceará pelo Fórum de Entidades Negras, composto a partir do Grupo de União e Consciência Negra (GRUCON) e dos Agentes da Pastoral Negra, apresenta uma lista de comunidades rurais negras e quilombolas cearenses (Ratts, 2011)

Cunha Jr. (2011) aponta que, na história da formação socioeconômica do Estado, encontramos referências da existência de quilombos no Ceará a partir do final do século XVI. Os movimentos negros apontam que atualmente são cerca de 100 comunidades



quilombolas conhecidas em todo o Estado. Em 1995, a pesquisadora Rosa Barros, a partir de estudo sobre a comunidade do Trilho em Fortaleza - *Negros do Trilho e as perspectivas educacionais* -, apresenta as consequências da relação entre racismo e educação no Estado do Ceará e aponta a presença das ideologias racistas no processo de formação de crianças e jovens que frequentam as escolas cearenses. Em 1996, o pesquisador Alex Ratts desenvolve a pesquisa de mestrado, no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade de São Paulo – USP –, intitulada *Fronteiras invisíveis: territórios negros e indígenas no Ceará*, na qual traz à tona a existência de agrupamentos indígenas e negros apontando que as fronteiras étnicorraciais estão em movimento. O autor afirma que “A invisibilidade negra (e indígena) no Ceará é um discurso geográfico, político. Se não há negros, não há por que existir movimento, história e direito dos negros” (Ratts, 2011, p. 22).

Estudos como os de Ratts (1995), Barros (1995), Nunes, (2010), Sousa, (2015); Santos (2018), Marques, (2009) e Cunha Jr. (2011) apontam a presença significativa de população negra no Estado do Ceará. Esses grupos foram e têm sido responsáveis pelo desenvolvimento econômico desse Estado, inserindo-se na pecuária, no trabalho dos engenhos, na plantação de algodão, na agricultura, no artesanato de barro, couro e tecelagem, nas feiras livres, nas tecnologias de navegação, nas ações políticas, educacionais, culturais, religiosas, dentre outros espaços.

Essas reflexões ganham visibilidade e se fortalecem nos últimos anos a partir da ampliação dos grupos/núcleos de pesquisas voltados para a discussão desses temas nas instituições públicas e privadas de ensino superior, da realização de eventos importantes como o Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra (Cariri cearense) e o Congresso Memórias de Baobá (Fortaleza), de ações políticas importantes como a Marcha das Mulheres Negras, organizada pelo Grupo de Valorização Negra do Cariri (GRUNEC), e as ações pelo enfrentamento ao racismo religioso protagonizada pelos povos de terreiro de matriz africana, pela ampliação dos estudos sobre os territórios quilombolas, pela implantação da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB –, que se organiza a partir do intercâmbio com estudantes dos países da África Lusófona, das ações movidas pelos coletivos de juventudes negras, em especial, nas universidades públicas, reivindicando políticas afirmativas de acesso e permanência, dentre outras ações.

Na região do Cariri cearense, pesquisas acadêmicas que vêm sendo desenvolvidas lançam um novo olhar sobre a região e visibilizam a existência de um patrimônio material e imaterial de base africana. Dentre essas, Nunes (2010) estuda os reisados e as congadas caririenses, fazendo uma contextualização do processo de formação cultural e social da região a partir da presença da população negra; Domingos (2015) procura compreender o processo de transmissão dos ritos, mitos e tradições culturais recebidas da ancestralidade negra nos espaços de religiosidade matriz africana na



cidade de Juazeiro do Norte; Sousa (2015) parte da história da família Sousa, durante meados do século XX e XXI, para propor a reconstituição da história de Juazeiro do Norte, demarcando a importância da população afrodescendente no desenvolvimento cultural e urbano do município de Juazeiro do Norte; Silva (2019) faz uma análise do patrimônio arquitetônico do bairro Seminário na cidade de Crato como possibilidade para a apreensão das espacialidades negras e conteúdo pedagógico para a área do ensino da Geografia.

O Cariri cearense também tem se destacado pela presença quilombola, além da forte presença de comunidades negras rurais, tal como apontado em mapeamento realizado pelo Grupo de Valorização Negra do Cariri – GRUNEC – e Cáritas Diocesana de Crato, que, em 2011, identificou a existência de 25 (vinte e cinco) comunidades em 13 (treze) municípios. Santos (2023) discutiu uma proposta curricular afrorreferenciada fundamentada nas experiências ancestrais dos territórios quilombolas no Cariri cearense. No estudo, a pesquisadora destaca que, em 2016, a Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas Rurais do Ceará – CEQUIRCE –, identificou no Estado 85 comunidades quilombolas. Em 2019, o Movimento Quilombola do estado do Ceará, em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Agrário, a Associação Comunitária Remanescente de Porteiras e o Instituto Agropolos do Ceará, mapeou 87 comunidades quilombolas, por meio de visitas técnicas, acompanhado de diálogo com as famílias que se identificam como quilombolas. Todas as ações acima mencionadas têm ocorrido em maior ou menor escala em parceria com pesquisadoras e pesquisadores da Universidade Regional do Cariri (URCA), da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e da Universidade Federal do Ceará (UFC), comprometidas e comprometidos com uma agenda focada na educação para as relações étnicorraciais, bem como o ensino de história da África e história afro-brasileira.

No caso específico da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), esta foi criada em 2010, tendo sua implantação efetivada no ano seguinte. A UNILAB nasceu a partir de um projeto gestado no segundo mandato do presidente Lula (2007-2010), tendo como mola propulsora as ações organizadas pelo movimento negro brasileiro.<sup>21</sup> A política de Estado proposta pelo Partido dos Trabalhadores, neste momento, partiria de uma agenda pautada pelo ideário de uma justiça reparativa, tendo como foco a relação entre África e Brasil, a partir de um eixo de cooperação denominado Sul-Sul no campo da educação superior.

Instalada no Ceará, a partir dos municípios de Acarape e Redenção, bem como na Bahia, em São Francisco do Conde, a UNILAB se pauta pelos princípios da interiorização, internacionalização e interculturalidade, com vistas à produção acadêmica-científica de maneira solidária com os chamados países africanos de língua oficial portuguesa (PALOPS).<sup>22</sup> Suas singularidades, dada a entrada de estudantes brasileiros e internacionais, em conexão com os PALOPS, implica na adoção de outras

epistemologias, contra-hegemônicas ao pensamento ocidental e seu regime de historicidade fundamentado em uma monorracionalidade (Masolo, 2010).

Concordamos com a ideia de que a UNILAB, caracterizada por esse desenho, projete suas ações a partir de outros paradigmas. O ponto de partida para esse itinerário passa o ser o Sul global, o qual, em termos de inflexão dos saberes constituídos, configura-se a partir da seguinte arquitetura:

O projeto de uma epistemologia do Sul é indissociável de um contexto histórico em que emergem com particular visibilidade e vigor novos atores históricos no Sul global, sujeitos coletivos de outras formas de saber e de conhecimento que, a partir do cânone epistemológico ocidental, foram ignorados, silenciados, marginalizados, desqualificados ou simplesmente eliminados, vítimas de epistemicídios tantas vezes perpetrados em nome da razão, das luzes e do Progresso (Nunes, 2010, p. 280).

Para nós, esse Sul, opositor aos regimes epistemológicos nortecêntricos, deve ter como catalisador o enegrecimento teórico-metodológico do campo do ensino da História. É nesse contexto que o curso de licenciatura em História da UNILAB se assenta. Aprovado em 2014, sua primeira turma entrou em funcionamento no ano seguinte. Em 2016, passamos a integrar este curso, a partir de nossa aprovação em concurso público para a área de Teoria e Ensino da História, tendo acompanhado seus estudantes desde sua primeira turma.

Nosso currículo é pensado a partir de um conjunto de disciplinas que se alinha a três eixos temáticos: Teoria, Metodologia e Ensino; Processos Históricos Globais; Processos Históricos Continentes. Distanciando-se da proposta eurocentrista em torno das narrativas mestras, pautada pelos cânones, a partir do modelo quadripartite francês, os subeixos se desdobram em componentes curriculares obrigatórios e optativos, que oportunizam repensar a relação entre as Áfricas e suas diásporas com o ensino de história na educação básica.<sup>23</sup> No caso específico do ensino de História no Ceará, destacamos as disciplinas Laboratório de Ensino, Fontes e Métodos III (obrigatória) e História e Historiografia da Educação do Negro no Brasil (optativa), ambas sob nossa responsabilidade.

A primeira componente visa pensar a produção do conhecimento histórico para o ensino, tendo como referências as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 – que alteraram a LBD Nº. 9.394/96, tornando obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena - e sua aplicação na educação básica. Evidente que, em meio a esse processo, as questões simbólicas e materiais sobre os protagonismos negros no ensino de História a partir do Ceará são problematizadas de forma a privilegiar a elaboração de ações antirracistas, bem como de valorização do reconhecimento das identidades afrocearenses e seus desdobramentos patrimoniais materiais e imateriais.

Como costumamos afirmar aos estudantes, trata-se de um laboratório para o ensino de História cuja cartografia se apoia no campo da educação das relações étnicorraciais, com foco nas Áfricas em sua conexão atlântica com o território cearense.

Já a componente seguinte, se articula a um debate mais amplo sobre a história e historiografia da educação das populações negras no Brasil, a partir dos períodos escravista, abolicionista e pós-abolicionista. Centrado em um recorte temporal distinto, refratário ao modelo tradicionalmente adotado, diferentes temáticas são estudadas, tendo em vista a significativa produção acadêmica acumulada neste campo, em especial nas últimas duas décadas.

No que tange a relação desta disciplina com o contexto local, atualmente desenvolvemos um projeto de pesquisa que visa compreender como se deu o funcionamento das escolas de primeiras letras na província do Ceará entre as décadas de 1830 e 1880.<sup>24</sup> A partir desta ação, realizamos, no ano de 2022, o primeiro Seminário Protagonismos Negros no Ensino e na Pesquisa em História da Educação, congregando pesquisadores de diferentes instituições brasileiras, bem como integrantes do movimento negro local.<sup>25</sup> Os primeiros resultados dessas ações têm sido levados para a sala de aula, propiciando, outrossim, o estudo de fontes que indicam a presença de crianças negras nas escolas de ler e escrever do Ceará escravista, tanto na capital como em diferentes localidades espalhadas pelo interior da província. A partir das atividades de ensino e pesquisa com foco na história da educação da população negra no Ceará, foi ainda coordenada uma ação de extensão, em parceria com o Arquivo Público do Estado do Ceará (APEC), entre os anos de 2019 e 2020, a qual resultou em capacitação para os bolsistas envolvidos, bem como a oferta de oficinas sobre este tema, no contexto da universidade (Cressoni, 2019b). É nesse contexto, que nos últimos anos, se intensificam as ações em torno de uma educação antirracista que reivindica uma releitura da presença negra nesse contexto, ao tempo em que colabora na produção de conhecimento que possibilita o reconhecimento da importância desse grupo na formação da sociedade cearense.

### Considerações finais

A questão central deste trabalho foi demonstrar como o movimento negro e a universidade podem enegrecer o ensino de História no Ceará. Desta maneira, privilegiou-se uma investigação atenta a relação entre memória e história, considerando os processos de invisibilidade e enquadramento das práticas e representações destinadas ao ato de lembrar a presença afrodiaspórica neste território. Feita essa primeira digressão em torno dos eventos e personagens apresentados, pudemos avançar no sentido de responder à questão a qual direcionamos nossa atenção.

Foi possível observar como, a partir da década de 1990, tivemos o fortalecimento

das reivindicações em torno de uma revisão historiográfica capaz de reconhecer a presença e a importância da população negra no Estado do Ceará. Como desdobramento desse processo, destacamos a ampliação das ações políticas ligadas a formação dos professores de História. Enfatizamos ainda o surgimento de novas pesquisas, que promovem uma releitura das especificidades desse espaço, capazes de ampliar nossos conhecimentos sobre a influência africana no território cearense.

Conforme demonstrado, as investigações realizadas nos últimos anos apontam que a população negra sempre foi significativa no Estado do Ceará, tendo participação ativa nos movimentos abolicionistas, assim como tem se fortalecido coletivamente a partir das ações movidas pelas organizações do movimento negro na história do tempo presente, ocupando espaços de produção de conhecimento, como parte das ações de resistência realizadas no âmbito acadêmico. São ações que se manifestam, em articulação com as universidades públicas presentes no Estado, no âmbito do ensino, da pesquisa e extensão, a partir da realização de congressos, criação de grupos de estudos, produção de materiais didático-pedagógicos, dentre outras iniciativas no sentido de se construir uma contranarrativa disposta a romper com os discursos que inviabilizaram o reconhecimento dessa presença no Estado do Ceará.

Nesse sentido, podemos considerar que o diálogo aqui proposto demonstrou a necessidade de se construir possibilidades de ressignificação da história do Ceará, propondo o enegrecimento do ensino de história e o reconhecimento da participação africana na formação do Estado, assim como das ações de resistência movidas historicamente por mulheres e homens negros neste território, com vistas a provocação de mudanças sociais no contexto do enfrentamento ao racismo. Trata-se, pois, de uma ressignificação do ensino de História, a partir de uma nova consciência histórica, cujo ditame principal emerge das contribuições do movimento negro e das universidades cearenses. O vértice desse movimento congrega, tal qual as giras e os xirês citados no título deste trabalho, a emergência do combate à invisibilidade, bem como a importância da população negra para a compreensão da História e formação da memória coletiva no Estado do Ceará.

### Referências

ABREU, Capistrano. *Caminhos antigos e povoamento do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da USP, 1988.

ABREU, Júlio. A epopeia do Ceará. *Revista do Instituto do Ceará*. v. 48, p. 135-148, 1934.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; GRINBERG, Keila. História pública, ensino de história e educação antirracista. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 17-38, 2019.



ALMEIDA, Angeliza Ferrarez de. *A tradição das tias pretas na Zona Portuária*: por uma questão de memória, espaço e patrimônio. 2013. Dissertação (Mestrado História Social da Cultura), Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2013.

ALVES, Karla Jaqueline Vieira. *Preta Tia Simoa*: a desconstrução do esquecimento da mulher negra no Ceará a partir da afro-educação. In: SEMINÁRIO ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA. EDUCAÇÃO AFROPENSADA: REPENSAR O CURRÍCULO E CONSTRUIR ALTERNATIVAS DE COMBATE AO RACISMO, 2015, Cariri. *Anais [...]*. Crato: Universidade Regional do Cariri, 2015, p. 335-343. Disponível em: [http://www.urca.br/portal2/wp-content/uploads/docs/pdf/anais\\_eventos/VI-Artefatos-Cultura-Negra-2015.pdf](http://www.urca.br/portal2/wp-content/uploads/docs/pdf/anais_eventos/VI-Artefatos-Cultura-Negra-2015.pdf). Acesso em: 15 nov. 2023.

AROUCK, Osmar (comp.). *O Ceará na Biblioteca do Senado*. [Brasília, DF: Senado Federal, 2017]. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/arquivo/difusao/feira-do-livro-2017-ceara-2>. Acesso em: 13 nov. 2023.

BARBOS, Cícera; BULHÕES, Leandro. O Aeroporto Pinto Martins e a consciência negra no Ceará. *Portal Geledés*, [Fortaleza], 21 nov. 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-aeroporto-pinto-martins-e-a-consciencia-negra-no-ceara/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BEZERRA, Maria Raiane Felix; NUNES, Cícera. Movimentos negros no Ceará: um olhar sobre o movimento de mulheres negras do Cariri. *O Público e o Privado*, Fortaleza, n. 40, p. 49-72, set./dez. 2021.

CEARÁ. Recenseamento do Brasil em 1872. [Fortaleza: s. n.], [1872]. [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477\\_v4\\_ce.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477_v4_ce.pdf) acesso em 12.nov.2023.

CENSO IBGE: confira população atualizada dos 184 municípios do Ceará. *G1*, [Fortaleza], [2023]. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2023/06/28/censo-ibge-confira-populacao-atualizada-dos-184-municipios-do-ceara.ghtml>. Acesso em: 12 nov. 2023.

CORDEIRO, Jaqueline Aragão. Sociedade Cearense Libertadora. *Coisa de Cearense*, [Fortaleza], 21 set. 2011. Disponível em: <http://coisadecearense.com.br/sociedade-cearense-libertadora/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

CRESSONI, Fábio Eduardo. A Construção da abordagem histórica numa perspectiva afrocentrada por meio do uso da poesia negra em sala de aula. *Olhares*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 63–80, 2019a.

CRESSONI, Fábio Eduardo. História da educação da população negra na província do Ceará: organização e catalogação de fontes do Arquivo Público do Estado. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH), 30., 2019, Recife. *Anais [...]*. Recife: ANPUH, 2019b, p. 1-14. Disponível em: <https://www.snh2019.anpuh.org/resources/>





anais/8/1564331608\_ARQUIVO\_ComunicacaoANPUH(FabioEduardoCressoni).pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Cultura afrocearense. In: CUNHA JUNIOR, Henrique; SILVA, Joselina da; NUNES, CICERA. *Artefatos da Cultura Negra no Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 115-130.

DINIZ, Priscila Ribeiro Jeronimo. *Eu não estou aqui.... Aliás, eu estou aqui: o processo de invisibilidade e visibilidade da Beata Maria de Araújo em Juazeiro do Norte – CE*. 2021. Tese (Doutorado em Religião, Cultura e Sistemas Simbólicos) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

DOMINGOS, Reginaldo Ferreira. *Pedagogia da transmissão na religiosidade tradicional de base africana: um estudo histórico e filosófico em Juazeiro do Norte – CE*. Jundiá: Paco Editorial, 2015.

EUCLYDES Pinto Martins. Rio de Janeiro: Vimeo, 2021. 1 vídeo (2 min 07 s). Publicado pelo canal Viralata, 2023. Disponível em: <https://vimeo.com/582093359?share=copy>. Acesso em: 15 nov. 2023.

FERREIRA SOBRINHO, José Hilário. *Catarina, minha nêga tão querendo te vende. escravidão, tráfico e negócios no Ceará do século XIX*. Fortaleza: Secult, 2011.

FUNES, Eurípedes. Negros no Ceará. In: SOUSA, Simone de (org.). *Uma nova história do Ceará*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000. p. 103-134.

GABARRA, Larissa. Monumentos de cativeiro são circo de horrores para a consciência negra. *Ceará Crioulo*, [Fortaleza], 11 set. 2020. Disponível em: <https://cearacriolo.com.br/monumentos-de-cativeiro-sao-circo-de-horrores-para-a-consciencia-negra/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

GIRÃO, Raimundo. *A abolição no Ceará*. Fortaleza: Secult, 1969.

GIRÃO, Raimundo. *Pequena história do Ceará*. Fortaleza: Instituto Histórico do Ceará, 1962.

IBGE. *Censo demográfico: principais resultados - características urbanísticas do entorno dos domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html?=&t=destaques>. Acesso em: 12 nov. 2023.

IBGE. *PNADC - pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua*. Rio de Janeiro:

IBGE, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/pesquisa/10070/62888> Acesso em: 12 nov. 2024.

MARQUES, Janote Pires. *Festas de negros em Fortaleza: territórios, sociabilidades e*



reelaboraões (1871-1900). Fortaleza: Expressão Gráfica, 2009.

MASOLO, Dimas. Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana *In*: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 313-340.

MILES, Tombe. Líderes negros e o significado de liberdade no nordeste do Brasil no século XIX. *In*: FUNES, Eurípedes A.; RODRIGUES, Eylo Fagner Silva; RIBARD, Franck (org.). *História de negros no Ceará*. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 217-248.

MOURA, Clóvis. *Dicionário da escravidão negra no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

NUNES, Cícera. *Os congos de milagres e africanidades na educação do Cariri cearense*. 2010. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

OLINDA, Ercilia Maria Braga; CORDEIRO, Maria Paula Jacinto. A beata Maria de Araújo nos simpósios internacionais sobre o Padre Cícero: traços de uma protagonista invisibilizada. *Reflexão*, Campinas, v. 43, n. 1, p. 137-153, jan./jun. 2018.

OLIVEIRA, Ana Amélia Rodrigues de. Memória em disputa: o negro e a abolição no Museu do Ceará. *In*: FUNES, Eurípedes; LOPES, Francisco Regis; RIBARD, Frank; RIOS, Kenia Sousa. *África, Brasil e Portugal: história e ensino de história*. Fortaleza: Editora da UFC, 2010. p. 252-267.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidade, espaço e tempo: reflexões sobre a memória e o patrimônio urbano. *Cadernos do Lepaarq*, Pelotas, v. 2, n. 4, p. 9-17, jul./dez. 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História, memória e centralidade urbana. *Revista Mosaico*, Goiania, v. 1, n. 1, p. 03-12, jn./jun. 2008.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RATTS, Alecsandro José Prudêncio. *Fronteiras invisíveis: territórios negros e indígenas no Ceará*. 1996. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

RATTS, Alecsandro José Prudêncio. O negro no Ceará (ou o Ceará negro). *In*: CUNHA JUNIOR, Henrique; SILVA, Joselina da; NUNES, CÍCERA. *Artefatos da Cultura Negra no Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 11-22.

RATTS, Alecsandro José Prudêncio. Os povos invisíveis: territórios negros e indígenas no Ceará. *Cadernos Ceru*, São Paulo, v. 9, p. 109-127, 1998.

SANTOS, Ana Paula dos. *Educação escolar quilombola no Cariri cearense: africanização*

da escola a partir da pedagogia de quilombo. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SANTOS, Maria Januária Vilela dos. *A balaiada e a insurreição de escravos no Maranhão*. São Paulo: Ática, 1983.

SILVA, Meyrelle Macedo da. *Patrimônio arquitetônico afrocratense: implicações educativas*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Regional do Cariri, Crato, 2019.

SOUSA, Eusébio de. *Boletim do Museu Histórico do Ceará*. Fortaleza: Imprensa Oficial, v. 1, n. 1, 1935a.

SOUSA, Eusébio de. *Boletim do Museu Histórico do Ceará*. Fortaleza: Imprensa Oficial, v. 1, n. 2, 1935b.

SOUSA, Kássia Mota de. *Por onde andou nossa família: veredas e narrativas das histórias das famílias*. 2015. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SOUZA, José Irineu de. Fortaleza Liberta (Painel). *Enciclopédia Itaú Cultural*, São Paulo, 1883. <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra11648/fortaleza-liberta-painel>. Acesso em: 13.nov.2023.

TEÓFILO, Rodolpho. *História da Secca do Ceará: 1878-1880*. Rio de Janeiro: Imprensa Inglesa, 1922.

## Notas

<sup>1</sup>Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB-CE) e docente colaborador no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória) na Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) e do Grupo de Trabalho Ensino de História e Educação (ANPUH-CE).

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora na Universidade Regional do Cariri (URCA-CE). Docente nos Programas de Pós-Graduação Profissionais em Educação e Ensino de História (ProfHistória) na URCA. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

<sup>3</sup>Caberia ao abolicionista José do Patrocínio (1853-1905) duas ações que contribuíram para a edificação dessa memória: o Ceará fora denominado por ele como Terra da Luz, em alusão ao pioneirismo branco abolicionista local, bem como Francisco José do Nascimento teria ganho o apelido de Dragão do Mar no mesmo ano de 1884, ao viajar a bordo de uma jangada até a cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de participar das comemorações alusivas ao processo abolicionista cearense na sede da Corte.

<sup>4</sup>Conforme matéria jornalista publicada no mês de junho do referido ano, disponível em (Censo [...], 2023). Os dados apresentados podem ser consultados ainda a partir do site do IBGE,

disponível em (IBGE, 2022).

<sup>5</sup>Neste caso, 6,8% se autodeclararam pretos, enquanto 64,9% se autodeclararam pardos. Os dados apresentados se encontram no site do IBGE. Disponível em (IBGE 2024).

<sup>6</sup>Dados disponíveis em (IBGE, 1872). Para uma melhor compreensão da análise do referido censo, com objetivo de pensar a presença negra na província do Ceará no período escravista, sugerimos a leitura do trabalho publicado por Funes (2000).

<sup>7</sup>De 1874 a 1879, foram embarcados no porto de Fortaleza cerca de 8.900 escravizados. Em números percentuais, temos um total de 25% de cativos negociados dentro da dinâmica do tráfico interno, cujo principal mercado seria a região sudeste, a partir das áreas de plantio de café denominadas como Oeste Paulista. Essa porcentagem se aplica a comparação desses dados com o número de escravizados registrados no Censo de 1872 (Teófilo, 1922). A compreensão do lugar do tráfico interprovincial na economia cearense pode ser aferida a partir de Ferreira Sobrinho (2011). Em sua investigação, ele identificou diferentes intermediários que atuavam no deslocamento de escravizados para a região sudeste. Em um desses registros, a título de observarmos a quantidade de escravizados que partiram do Ceará em direção a província de São Paulo, Ferreira Sobrinho (2011) contabilizou 25 cativos advindos do Ceará no livro de registros de compra de escravos para a cidade paulista de Pirassununga, entre 1877 e 1878, de um total de 44 cativos negociados. Este número representa pouco mais de 55% do total de escravizados envolvidos nestas transações.

<sup>8</sup>Raimundo Girão (1900-1988) fez parte de uma geração de políticos e intelectuais que, na transição do Império para a República, dedicaram parte de sua atenção à escrita da história, com abordagens consoantes aos ideários de uma história nação, nos moldes das grandes narrativas mestras, cujos cânones se consagrariam a partir da eleição de personagens heroicos, tipificados por suas ações diplomáticas ou militares em prol da formação de um projeto de Estado cuja racionalidade reservou espaço somente para as elites do país. Bacharel em Direito, foi prefeito interino de Fortaleza (1933-1934). Atuou como memorialista, sendo membro do Instituto Histórico, Geográfico e Antropológico do Ceará, a partir da década de 1940. Exerceu ainda a função de diretor geral do Museu do Ceará ao longo de parte da década seguinte. De sua produção historiográfica, observa-se um contingente de obras destinadas a buscar moldar gerações de cearenses, a partir das concepções aqui destacadas.

<sup>9</sup>Instituição criada no ano de 1932, juntamente com o Arquivo Público do Estado do Ceará, pelo então governador Roberto Carlos Vasco Carneiro de Mendonça.

<sup>10</sup>Trata-se da construção de uma memória oficial amparada pelo Estado e reconhecida pela sociedade. De acordo com Pollak (1989), essa ação visa evitar a competição decorrente do conflito com outras memórias divergentes em relação a um mesmo evento. Têm-se aqui a ideia de uma memória enquadrada, com o objetivo de se consolidar, sequencialmente, em uma memória coletiva. Dominante, essa memória oficial procura anular representações opostas (memórias subterrâneas), cujas lembranças dissonantes possam se opor aos privilégios constituídos pelos grupos detentores da memória oficial. De acordo com esse historiador, “a análise do trabalho de enquadramento de seus agentes e seus traços materiais é uma chave para estudar, de cima para baixo, como as memórias coletivas são construídas, desconstruídas e reconstruídas” (Pollak, 1989, p. 13). Todavia, essa memória seria contestada pelo movimento negros e pelas universidades, pois como afirma Pesavento (2005, p. 15), “a memória é por definição uma luta contra o esquecimento”.

<sup>11</sup>O estudo pioneiro executado por Alex Ratts (1998) demonstra como a população negra no Ceará foi invisibilizada no período pós-abolicionista, sendo, pois, “redescoberta” apenas a partir da

década de 1980. O autor discute os motivos dessa invisibilidade, no sentido de indicar estratégias pautadas pelas relações de parentesco, memória e ação política para a consolidação desses territórios negros, com vistas a um projeto que, nas palavras de Ratts (1998, p. 125), revela-nos um “desejo de ficar na história”. Este esquecimento por parte do Estado e da sociedade cearense no pós-abolição transforma as memórias negras em clandestinas, inaudíveis. Entretanto, estas memórias, de acordo com Pollak (1989, p. 09), podem “aproveitar uma ocasião para invadir o espaço público e passar do ‘não-dito’ à contestação e à reivindicação; o problema de toda memória oficial é o de sua credibilidade, de sua aceitação e também de sua organização. Para que emerga nos discursos um fundo comum de referências que possam constituir uma memória nacional, um intenso trabalho de organização é indispensável para superar a simples ‘montagem’ ideológica, por definição precária e frágil”.

<sup>12</sup>Raimundo Girão se contradiz, pois, o próprio Capistrano de Abreu afirmaria o seguinte, em relação à criação de gado e à constituição dos vaqueiros na região nordeste: “A criação do gado influe sobre o modo por que se forma a população [Capistrano cita João Pereira Caldas, governador de diferentes capitanias no decorrer do século XVIII] ‘Nos sertões da Bahia, Pernambuco e Ceará [...] principalmente pelas vizinhanças do rio São Francisco, abundam mulatos, mestiços e pretos forros [...] Esta gente perversa, ociosa e inútil pela aversão ao trabalho na agricultura, é muito diferentemente empregada nas fazendas de gado. Tem a este exercício uma tal inclinação que procura com empenho ser nele ocupada, constituindo toda a sua maior felicidade em merecer algum dia o nome de vaqueiro’” (Abreu, 1988, p. 140).

<sup>13</sup>Uma das formas adotadas pelas integrantes das sociedades abolicionistas na divulgação de suas campanhas foi a publicação de poesias no jornal *O Libertador*. Em trabalho anterior (Cressoni, 2019a), analisamos como parte de seus membros – Juvenal Galeno, Oliveira Paiva, Cipriano de Almeida, Barbosa de Freitas, Rodolfo Teófilo, Antônio Bezerra de Menezes, Justiniano de Serpa e Antônio Martins – empregaram este recurso na articulação desse movimento.

<sup>14</sup>Gabarra (2020) chama-nos a atenção para o fato de que Acarape era uma vila cuja economia girava em torno da produção de cachaça, atividade econômica com pouca necessidade de mão de obra. Nesse sentido, os escravizadores desta localidade venderam seus cativos - pouco mais de cem, no total - para o Estado, por meio do fundo de emancipação, que funcionava como uma restituição financeira estatal, desde sua criação no ano de 1871. Trata-se de compreender que a data de criação do citado fundo coincide com o período de declínio da economia cearense, tendo em vista as grandes secas ocorridas no final da década de 1870. A política abolicionista em torno das indenizações praticadas pelo aludido fundo, em consonância com o tráfico interprovincial se tornaram uma alternativa para os proprietários de escravos diminuir o impacto de suas perdas. De acordo com Gabarra (2020), soma-se a esse processo a crise do algodão no Ceará, momento em que o mercado externo voltou a ser suprido pelo algodão americano, tendo em vista o fim da Guerra da Secessão. Cabe ainda salientar que o pioneirismo redencionista de Acarape serviu como propaganda, deflagrada pelo jornal *O Libertador*, para que os escravizadores residentes em outras vilas adotassem a mesma lógica e, desta forma, passassem a dimensionar a possibilidade de atenuar os impactos econômicos da crise, revertendo parte de seu capital em espécie, através do fundo de emancipação.

<sup>15</sup>Em concordância com Pollak (1989, p. 10), consideramos que “Além de uma produção de discursos organizados em torno de acontecimentos e de grandes personagens, os rastros de enquadramento são os objetos materiais: monumentos, museus e bibliotecas, etc. A memória é assim guardada e solidificada nas pedras”.

<sup>16</sup>Esse mesmo processo ganharia projeção nacional. Angelo Agostini, por exemplo, representaria Francisco José do Nascimento como líder à frente do movimento dos jangadeiros, na capa de uma das edições da Revista Ilustrada, em 1884, conforme expomos a seguir.



<sup>17</sup>"José Irineu de Sousa, o consagrado artista cearense autor do célebre quadro FORTALEZA LIBERTA, comemorativo da redenção dos cativos no município de Fortaleza (24 de maio de 1883)" (Sousa, 1935a, p. 1).

<sup>18</sup>"Acarape redimira os seus escravos a 1 de janeiro de 1883, passando a ser, deste modo, o 1º município livre do Ceará e do Brasil. Por sua vez, em escala sucessiva, S. Francisco, Pacatuba, Icó, Baturité, São João do Príncipe, Maranguape, Messejana e Aquiraz já haviam lavado de seus alcantis, de seus valles uberrimos, a nodoa da escravidão. Dia a dia, os municípios libertos iam conquistando animadoras adesões. A propaganda aumentava, recrudescia, com ardor e coragem, reconhecidos, dos seus mais esforçados paladinos" (Sousa, 1935b, p. 5).

<sup>19</sup>Para Pesavento (2008, p. 6), o esquecimento é um "Tempo que finge não ter existido, soterrando as lembranças". Nesse sentido, o projeto civilizador em torno da ideia de modernizar a cidade de Fortaleza, bem como o estado do Ceará, no contexto pós-abolicionista, incide "no movimento centrífugo do crescimento, do centro para fora e para os subúrbios, ameaça a memória, produz o esquecimento, destrói os significados" (Pesavento, 2008, p. 6), conforme demonstrou esta autora, ao estudar a modernização das cidades, na sua relação com a história e a memória. A vontade de esquecer, no caso cearense, se conecta ao desejo modernizador de progresso idealizado pelas elites brancas locais.

<sup>20</sup>No ano de 1971, o centro da cidade de Porto Alegre recebeu um conjunto de estudantes negros que fundaram o Grupo Palmares, com o objetivo de promover estudos sobre a história e cultura negra.

<sup>21</sup>A criação da UNILAB data de 20 de julho de 2010, por meio da Lei 12.289. Na mesma ocasião, o presidente Lula instituiu, por meio da Lei 12.288, o Estatuto da Igualdade Racial. Ambas as ações aqui mencionadas resultam do histórico de lutas do movimento negro brasileiro.

<sup>22</sup>Atualmente, a UNILAB recebe estudantes advindos dos seguintes países: Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique.

<sup>23</sup>Destacamos aqui as seguintes componentes curriculares pertencentes ao núcleo de disciplinas obrigatórias: Antiguidade Africana, Médio Oriental e Mediterrânea; O Mundo Islâmico e o Medievo Europeu; História e Historiografia da África. Da mesma forma, referenciamos as seguintes componentes, ligadas ao núcleo de disciplinas optativas: A África e a Dominação Ocidental; História do Racismo e Antirracismo no Mundo Atlântico; Relações Brasil-África: Cooperação e Geopolítica Contemporânea no Atlântico Sul; Tópicos em História de Cabo Verde; Tópicos em História de Guiné-Bissau; Tópicos em História de Angola; Tópicos em História de Moçambique e Tópicos em História de São Tomé e Príncipe.

<sup>24</sup>População negra e instrução pública na província do Ceará (1833-1888): história da educação e das políticas educacionais, projeto aprovado no edital PROPPG 01/2022.

<sup>25</sup>Recebemos pesquisadores da UNILAB, UERJ, PUC-RJ, UFSCar, UFPB e Uni Ateneu (CE) entre os dias 26 e 30 de setembro de 2022.





## ENSINO DE HISTÓRIA E A PRESENÇA DE MULHERES NEGRAS NOS MATERIAIS DO MUSEU AFRO BRASIL/SP: DOS OBJETOS CULTURAIS ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS

### HISTORY TEACHING AND THE PRESENCE OF BLACK WOMEN IN THE MATERIALS OF THE MUSEU AFRO BRASIL/SP: FROM CULTURAL OBJECTS TO DIGITAL TECHNOLOGIES

### ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA PRESENCIA DE MUJERES NEGRAS EN LOS MATERIALES DEL MUSEO AFRO BRASIL/SP: DESDE LOS OBJETOS CULTURALES HASTA LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES

Jaqueline Ap. Martins Zarbato<sup>1</sup>

Nelson Barros da Silva Junior<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo visa analisar a representatividade de mulheres negras no museu Afro Brasil (SP), a partir de alguns objetos, adornos, vestimentas vinculadas como intrínsecas as experiências dessas mulheres, percebendo como o museu apresenta e discute a presença de mulheres negras no seu acervo. A análise será feita a partir dos textos, materiais de apoio do setor de Pesquisa e de Educação do MAB e disponíveis no sítio 'web' do museu, explicitando como o museu apresenta e discute a presença de mulheres negras no seu acervo que podem contribuir para ensinar história. Teoricamente, embasamos a abordagem pelos conceitos de representatividade e representação cultural, pela história das mulheres negras, memória e ensino de história. Metodologicamente, o artigo apresenta as dimensões analíticas e conceituais das memórias femininas negras na sua potencialidade, com análise dos objetos e da cultura material que possibilitam a aprendizagem histórica para crianças e jovens estudantes. Fundamentando, assim, as 'interfaces' entre análise do museu como espaço de memória e a vinculação e apresentação ao público sobre a contribuição cultural das mulheres negras em diferentes períodos históricos (recorte que realizamos a partir dos objetos analisados). O intuito de investigar essas representatividades se dá para fomentar a importância da problematização, pela perspectiva histórica, sobre o que expressam as exposições do museu.

**Palavras-chave:** Mulheres negras; Museu afro Brasil; Ensino de história; Memória.



# ARTIGO

**Abstract:** This article aims to analyze the representation of Black women at the Afro Brazil Museum (SP), focusing on certain objects, adornments, and garments intrinsically linked to the experiences of these women, examining how the museum presents and discusses the presence of Black women in its collection. The analysis will be based on texts, supporting materials from the Museum's Research and Education department, and those available on the museum's website, highlighting how the museum presents and discusses the presence of Black women in its collection, which can contribute to teaching history. Theoretically, the approach is grounded in the concepts of representativity and cultural representation, the history of Black women, memory, and history teaching. Methodologically, the article presents the analytical and conceptual dimensions of Black women's memories in their potential, with an analysis of objects and material culture that enable historical learning for children and young students. This thus grounds the 'interfaces' between museum analysis as a space of memory and the connection and presentation to the public about the cultural contributions of Black women in different historical periods (a focus we make based on the analyzed objects). The purpose of investigating these representations is to foster the importance of questioning, from a historical perspective, what the museum exhibitions express.

**Keywords:** Black women; Afro Brazil Museum; Teaching history; Memory.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo analizar la representación de las mujeres negras en el Museo Afro Brasil (SP), a partir de algunos objetos, adornos y vestimentas intrínsecamente vinculadas a las experiencias de estas mujeres, observando cómo el museo presenta y discute la presencia de mujeres negras en su colección. El análisis se realizará a partir de los textos, materiales de apoyo del área de Investigación y Educación del MAB y disponibles en el sitio web del museo, explicando cómo el museo presenta y discute la presencia de mujeres negras en su colección, lo que puede contribuir a la enseñanza de la historia. Teóricamente, fundamentamos el enfoque en los conceptos de representatividad y representación cultural, la historia de las mujeres negras, la memoria y la enseñanza de la historia. Metodológicamente, el artículo presenta las dimensiones analíticas y conceptuales de las memorias de las mujeres negras en su potencialidad, con un análisis de los objetos y la cultura material que permiten el aprendizaje histórico para niños y jóvenes estudiantes. De este modo, fundamenta las 'interfaces' entre el análisis del museo como espacio de memoria y la vinculación y presentación al público sobre la contribución cultural de las mujeres negras en diferentes períodos históricos (un recorte que realizamos a partir de los objetos analizados). El propósito de investigar estas representaciones es fomentar la importancia de problematizar, desde la perspectiva histórica, lo que expresan las exposiciones del museo.

**Palabras clave:** Mujeres negras; Museo Afro Brasil; Enseñanza de la historia; Memorias.

## Introdução

Em 1851, Sojourner Truth fez um dos discursos mais famosos da luta antirracista e antissexista. Ela foi escravizada por 40 anos, viveu outros 40 como uma mulher livre, subiu ao palco na primeira Convenção Nacional pelos Direitos das Mulheres nos Estados Unidos, em 1852 e questionou: “Por acaso não sou uma mulher?”<sup>3</sup>.

Esse questionamento de Sojourner Truth motivou a reflexão deste artigo, em que pretende-se analisar a importância da representatividade e representação cultural feminina negra em espaços como o Museu Afro Brasil/SP. A análise projetada se dará a partir de objetos da exposição permanente do Museu Afro Brasil/SP, o qual foi escolhido tanto pela perspectiva da representação negra no Brasil, como pelos números de bens patrimoniais relacionados à memória, representação e visibilidade africana e afro-brasileira. E, deste modo, especificamos ainda mais, circunscrevendo a análise pelas memórias femininas negras e de que maneira esses bens culturais das mulheres negras podem ser problematizados no cotidiano do ensino de história.

O Museu Afro Brasil/SP, contexto de nossa análise está sediado no Parque do Ibirapuera em São Paulo, conta em sua maioria com bens culturais patrimoniais materiais e imateriais de grupos africanos e afro-brasileiros. E tem uma disposição de artefatos, bens patrimoniais, vestimentas, adornos, equipamentos de trabalho, religiosos, cotidianos de vários grupos africanos e afro-brasileiros. Tem como missão “promover o reconhecimento, a valorização e a preservação da cultura brasileira, africana e afro-brasileira” (Museu Afro Brasil, 2022).

Ao compreender que esse museu tem uma vasta gama de bens culturais africanos e afro-brasileiros, encaminhamos a investigação sobre alguns bens culturais de origem feminina. Isso porque esses bens podem significar fontes históricas a serem apresentadas às crianças e jovens nos espaços educativos<sup>4</sup>. Desta maneira, metodologicamente, pontuou-se no artigo apresentar as concepções históricas sobre memória, representatividade e representações de mulheres negras, sobre a contribuição da História das Mulheres Negras no ensino de História num primeiro momento.

Essas análises foram possíveis a partir de três visitas presenciais ao Museu. As três visitas compreenderam uma semana de levantamento das fontes históricas: painel de objetos femininos e masculinos, fotos das estátuas, dos quadros, das revistas que pertenciam à exposição permanente, já que é por esta que se dá a visita guiada com o público escolar. Acompanhamos, desta forma, duas visitas guiadas, anotando as explicações sobre os bens culturais femininos.

E após essa visita *in loco*, realizamos a visita virtual para tecer as análises, não com caráter comparativo, mas visando perceber como se dava a explicação dos bens culturais femininos. E, assim, para esta reflexão, foram selecionados os bens culturais

que são mencionados nas visitas guiadas no museu.

Nesse processo de análise, compreendemos que o museu tem uma função social, como agente de comunicação e intervenção, que permite pensarmos sobre a emergência de problematizar as ações das mulheres neste espaço. Ou seja, analisar em diferentes frentes a sua contribuição cultural, como curadoras, expositoras, com suas coleções e bens patrimoniais. É o sentido de ampliar o olhar, percebendo que o bem patrimonial pode ser passível de leituras de mundo pelo viés feminino, mesmo que seja com sentimento de estranhamento.

Abordar a História das mulheres e a contribuição de seu saber cultural contribui para refletir sobre a representatividade e as experiências desse saber, que remetem a diferentes formas de ser e estar na sociedade. No delinear de Ochy Curiel (2019, p. 32) “[...] as propostas decoloniais, em suas diversas expressões, têm oferecido um pensamento crítico para entender a especificidade histórica e política de nossas sociedades [...] oferece uma nova perspectiva de análise”. Lançando assim o olhar para o processo de emancipação feminina, o que contribui para a visibilidade e demarcação de espaços de fala das mulheres excluídas nos processos de decisões, nas dimensões do que contribuem na sociedade.

A história das mulheres, pautada pelas análises de Michele Perrot (1998), contribui para a superação do silêncio sobre as mulheres, em que embasamos a análise realizada no museu. Isso porque, “escrever história exige ter fontes, sejam documentais ou não, mas até isso dificulta quando se trata da história das mulheres, sua presença é frequentemente apagada, seus vestígios desfeitos e, seus arquivos destruídos. Há um déficit, uma falta de vestígios” (Perrot, 1988. p. 21).

Em relação ao que analisamos nas exposições, tomamos como parte elucidativa da aprendizagem histórica, uma vez que tem significados, símbolos, vestimentas que podem (re)contar as memórias das mulheres negras. E como aponta Maria E. A. Valente (2005, p. 8):

[...] a exposição enquanto instrumento de comunicação, constitui a ação central de difusão dos museus, pois oferece ao visitante não só a oportunidade de ver, mas de pensar, descobrir, explorar, desejar e investigar, explicita aí o seu papel educativo, na medida em que difunde mensagens e conhecimentos extraídos da análise de um acervo preservado, a partir de diferentes formas e atendendo diferentes perspectivas e temáticas.

As ligações entre produção da memória, identidades e identificações de determinados grupos culturais que ficam expostas em museus tem sua singularidade, e estão fundamentadas em algumas concepções de representatividade para a sociedade contemporânea. Há escolhas para os bens que serão apresentados ao público, com a

curadoria faz-se um percurso que pode ser compreendido pelo público.

E nesse percurso fomos percorrendo os corredores e acompanhando as trajetórias explicitadas nas exposições, desde a entrada do museu com adornos religiosos até a réplica de uma embarcação que trouxe os escravizados para o Brasil.

Envolver a leitura de mundo e a aprendizagem histórica foi sendo o motivador de cada visita ao museu, pois, ao se adentrar, emerge em cada um de nós uma série de sentimentos, identificações, memórias relacionadas a este bem patrimonial como testemunho material para a história, tanto do ponto de vista da ocupação do espaço da cidade, quanto dos padrões estéticos expressivos de que memória evocada pela circularidade na edificação.

Os museus podem ser compreendidos como espaços culturais que contribuem para a preservação da memória de diferentes grupos culturais. Dessa forma, “se constituem importantes espaços de aprendizagens, contribuindo significativamente para o conhecimento, o respeito e a valorização do patrimônio sócio-histórico e cultural dos povos” (Fonseca, 1997, p. 224). No processo metodológico<sup>5</sup> escolhido, baseamos a perspectiva de observação/análise dos bens culturais, selecionando os que tinham identificação de uso feminino, como forma de vislumbrar a representação, quer fosse pela sociabilidade, trabalho, uso doméstico, religioso, ou envolvendo as identificações com as possibilidades de ensinar história com os bens culturais femininos do Museu.

### **O Museu Afro Brasil/ SP: construindo o percurso histórico-educativo.**

O Museu Afro Brasil está situado em São Paulo, tendo em seus 11 mil metros quadrados um acervo com mais de 6 mil obras. Há pinturas, esculturas, gravuras, fotografias, documentos e peças etnológicas, de autores brasileiros e estrangeiros, os quais foram produzidos entre o século XVIII até os dias de hoje. Abarca diversos aspectos dos universos culturais africanos e afro-brasileiros: a religião, o trabalho, a arte, a escravidão, entre outros temas que registram a trajetória histórica. Foi inaugurado em 2004, a partir da coleção particular do Diretor Curador Emanuel Araújo, é uma instituição pública, subordinada à Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo e administrado pela Associação Museu Afro Brasil/ Organização Social de Cultura, com Exposição de Longa Duração, Exposições Temporárias e dispõe de um Auditório e de uma Biblioteca especializada que complementam sua Programação Cultural ao longo do ano. O Museu possui vários projetos relacionados à valorização dos grupos africanos e afro-brasileiros.<sup>6</sup> Percebe-se que o Museu Afro Brasil/SP tem a proposição de valorizar as memórias africanas e afro-brasileira, com inúmeros bens culturais dispostos.

Na análise que pontuamos sobre a exposição permanente do museu, visitamos três

vezes o espaço, entre 2021 e 2022.<sup>7</sup> Entretanto, são muitos bens culturais para realizar uma investigação, o que nos levou a restringir nossa análise aos bens culturais femininos e suas possibilidades de utilização no ensino de história. A intenção de elucidar com mais detalhes alguns objetos, imagens de mulheres negras, visa encaminhar a abordagem “contra a opressão de gênero e de raça, que vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e antirracista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira” (Carneiro, 2011, p. 8).

Nesse processo de análise, fundamentamos as discussões sobre a categoria exposição, uma vez que faz parte de todo o contexto do museu. E a expologia proposta por André Desvallées (1998, p. 221) faz parte da Comunicação Museológica, como “a pesquisa de uma linguagem e de uma expressão fiel na tradução de programas científicos de uma exposição.”

Deste modo, a análise foi realizada em alguns bens patrimoniais dispostos no museu, utilizando para a investigação as estátuas, fotos, quadros, retratos de diferentes períodos históricos, imagens e textos. E, posteriormente, apresentamos os roteiros temáticos do Núcleo de Educação, projetando algumas possibilidades de leituras históricas e culturais. A setorização da análise se deve principalmente pela contextualização histórica e, também, pelo teor de detalhes dos objetos que podem ser problematizados, com leituras diferenciadas conforme o público que adentra ao museu.

As imagens subsequentes apresentam mulheres negras em diferentes situações. Elas estão dispostas no museu numa única parede. Seus trajes apresentam detalhes, rendas, laços, estão representadas em diferentes poses, mas percebe-se um padrão. Os detalhes, como os penteados, também têm um padrão, assim como a postura das mulheres, com poucos adornos. Pode-se dizer que são vestimentas que eram usadas pelas mulheres no período colonial brasileiro, com características que remontam às formas de comportamento desse período histórico.

Sura Carmo e Flávia Vieira (2020, p. 101), em seu estudo sobre os modos de vestir da negra de ganho no Brasil nos séculos XVIII e XIX, destacam o “vestuário como uma linguagem simbólica que transmite uma série de informações sobre o indivíduo. O corpo, seminu ou vestido, das pessoas negras no período colonial e imperial no Brasil estava repleto de códigos que, transmitiam a situação jurídica e espaço relegado ou conquistado na sociedade”.

Essas imagens estão na exposição permanente do museu, apresentam mulheres negras, não há descrição de seus nomes, mas nota-se a presença de representações coloniais pela vestimenta, vestidos com rendas e elas estão com cabelos presos em coques, com uso de adornos como leques de mão.

Figura 1: quadros de negras (vestimenta)



Fonte: Museu Afro Brasil (2022).

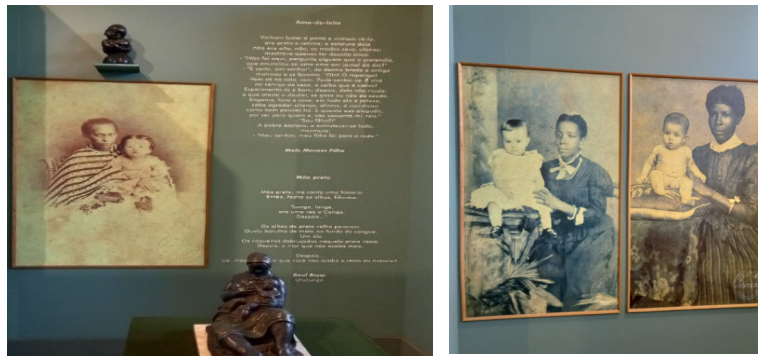
Os objetos podem encaminhar a duas perspectivas de abordagem cultural: uma que é a de ser utilizado, a outra a de ser possuído. A primeira depende do campo de totalização prática do mundo pelo indivíduo, a outra um empreendimento de localização abstrata realizada pelo indivíduo sem a participação do mundo. Estas duas funções acham-se na razão inversa uma da outra (Baudrillard, 1993, p. 94).

A possibilidade em reconhecer nesses objetos práticas de sua condição cotidiana parece estreitar o sentido que as imagens apresentam. Imagens que são textos, já que como a fotografia, tem que ser compreendida como um documento que transmite informação registrada “em um suporte papel (fotografia analógica) ou eletrônico (fotografia digital), registra um momento, um instante do passado, do presente de nossas vidas, constituindo a construção da história, da cultura, da educação de uma sociedade” (Bocato; Fujita, 2006, p. 85).

Ainda retratando algumas questões relacionadas ao período colonial brasileiro, há na exposição permanente um quadro, com duas estatuetas e um texto sobre as amas de leite.<sup>8</sup> Eram mulheres negras, que amamentavam as crianças brancas. “de Portugal transmitira-se ao Brasil o costume das mães ricas não amamentarem os filhos, confiando-os ao peito de saloias ou escravas. [...] o precioso leite materno era quase sempre substituído pelo leite mercenário das amas.” (Freyre, 2001, p. 460).



Figura 2 e 3: amas de leite



Fonte: Museu Afro Brasil (2022).

As mulheres negras escravizadas foram, de jovens à idosas, conduzidas a uma condição maternal com as mulheres brancas no período colonial, num discurso que convertia a exploração em traço de troca de papéis sociais. E as amas de leite representam essa substituição de papéis. Pode-se dizer que as nutrizas foram definitivas em relação às mulheres e crianças brancas da sociedade, assim como na vida íntima feminina. Isso porque, os médicos do século XVIII diziam que enquanto a nutriz amamentava seu filho não podia ter relações sexuais, pois o esperma estragaria o leite e o faria azedar (Koutsoukos, 2010).

Analisar essas imagens de mulheres negras com as crianças brancas, permite que se apresente um cenário comum no período colonial brasileiro, o qual precisa destacar o saber/fazer das mulheres negras. Um sentido histórico de valorizar a contribuição delas para além de seu trabalho em diferentes espaços sociais, uma contribuição que gera e engendra a vida de crianças brancas. Trazer essas imagens para o museu amplia o sentido e significado histórico de quem foram essas mulheres, nesse caso, com o texto, envolve o visitante na leitura sensível sobre essas mulheres negras.

A representatividade das mulheres negras começou a ser reconhecida com maior vigor após políticas de ações ocorridas na sociedade brasileira<sup>9</sup>, as quais propiciaram uma representação feminina em sua diversidade de tipos, gostos, corpos, origens e influências culturais.

Em meio ao espaço patrimonial, como nos bens culturais em museu, os imaginários são afluídos, os olhares aguçados encaminhando as leituras do que se reconhece e do que se estranha no contato com os bens patrimoniais. No caso do patrimônio afro-brasileiro torna-se necessário aprofundar as abordagens das ações sociais, culturais e políticas que remontem não só às reminiscências do passado, mas que também podem ressignificar a presença de mulheres negras em diferentes tempos históricos e em espaços de memória.

Não mais lembrar somente pelas marcas do corpo, da cor, dos trabalhos forçados,

## ARTIGO

mas pela beleza das danças, pelas conquistas e demarcações políticas no cotidiano brasileiro, de tantas formas que se pluralizam nas exposições de ações negras em diferentes lugares.

Rechena (2011, p. 239), aponta que “[...] também entendido como um ato de justiça e um passo em frente na construção de uma sociedade mais justa, que aplica os conceitos de igualdade de gênero, de inclusão social e de democracia participativa”. Em outras palavras, a museologia de gênero contribui para uma dimensão que valoriza a equidade social, dando visibilidade às mulheres e às suas realizações.

Em busca de imagens, objetos, adornos, estátuas, vestimentas das mulheres negras no Museu Afro Brasil foi possível perceber a vastidão de materiais disponibilizados, alguns com descrições mais detalhadas, com informações sobre os objetos. Ampliar as explicações históricas, promover a problematização sobre os trabalhos exercidos e sua importância na trajetória das mulheres e na construção cultural do Brasil permite que se ultrapasse a ‘mera contemplação’ da imagem no quadro do museu.

São imagens plurais, como da estátua feminina, em tamanho real, como se vislumbrássemos a seu pertencimento neste lugar de memória. Em que é possível contemplar as minúcias de sua vestimenta (do brilho do tecido à composição do conjunto de saia e blusa), do espelho de Oxum na mão, dos colares, pulseiras e adorno na cabeça, os quais são identificados no museu como homenagem a Oxum<sup>10</sup>.

Figura 4: estátua de mulher negra-museu AfroBrasil. Oxum



Fonte: Arquivo da autora.

Essa imagem da mulher negra no Museu Afro Brasil, com saia rodada nos faz rodar pelo mundo místico das religiões africanas e afro-brasileiras, nos levando a conhecer Oxum e seus encantos.

# ARTIGO

E sobre esse mundo místico das religiões, o museu possui projetos que são utilizados com crianças, jovens e públicos diversos no setor educativo. Sobre a religiosidade, há o projeto: Festas. O Sagrado e o Profano, em que há um roteiro sobre Festas. “O Sagrado e o Profano, você terá oportunidade de conhecer obras que representam a tradição das celebrações festivas presentes na cultura popular brasileira em três importantes festas nacionais” (Museu Afro Brasil, 2022).

Em relação a contribuição dos grupos africanos e afro-brasileiros, há no setor educativo do museu o projeto: Arte e religiosidade afro-brasileira. Esse projeto tem como objetivo realizar:

[...] um percurso introdutório para você conhecer e pensar sobre arte e religiosidade afro-brasileira, a partir de algumas obras presentes no acervo do Museu Afro Brasil. O núcleo de Religiosidade Afro-brasileira da exposição de longa duração é constituído por obras de artistas afro-brasileiros, e apresenta a criação nas artes visuais, revelando o quanto a nossa arte se desenvolveu pelo talento e pelas mãos de negros e mestiços (Museu Afro Brasil, 2022).

Nesse sentido, pode-se dizer que o processo de imersão cultural no museu, a partir dos bens culturais de mulheres negras favorecem o deslocamento de uma concepção única sobre o saber-fazer no passado-presente. Ofertam possibilidades de aprofundar e até mesmo relacionar ao cotidiano de quem observa as imagens, adornos, vestimentas, utensílios, etc. Pois, uma das abordagens que se pretende ao apresentar as mulheres negras em museus é discutir sua (in)visibilidade e contribuição em diferentes espaços tempos sociais, econômicos, culturais e políticos no Brasil.

A representatividade num espaço museológico se torna, não só uma produção de conhecimento sobre essa estátua como também uma ampliação dos diálogos das religiões de matriz africana, num sentido de decolonizar as percepções de cada visitante. Seria o que Fraínçoise Vergès (2023, p. 83), dialoga sobre a não neutralidade dos museus. A autora aponta que, por trás da neutralidade, “o museu tem participação nos processos de dominação e na representação do Estado-Nação sobre si mesmo” (Vergès, 2023, p. 83).

Na exposição permanente sobre balangandãs no Museu Afro Brasil-SP há a explicação de que são joias as quais tem reprodução de elementos ligados à natureza (como cachos de uvas, romãs) ou outros elementos ligados à símbolos católicos e do candomblé. Isso denota a variedade de informações presentes nessa exposição, os quais podem contribuir para o entendimento da valorização histórica dos artefatos e adornos femininos negros.

Figuras 5,6,7,8: exposição Balangandãs



Fonte: Arquivo da autora.

Ao lado dos adornos, há uma explicação detalhada do fazer dessas joias, inclusive com trechos da descrição de Jean-Baptiste Debret<sup>11</sup>, de que eram mais utilizados por escravas alforriadas na Bahia e pouco utilizadas em outras regiões do país. Ao narrar sobre a coleção balangandãs, pode-se aprofundar a análise de que esses adornos descritos como parte do cotidiano feminino, de rituais de casamento, nascimento, males do corpo somente de grupos de escravas alforriadas tornaram-se parte dos hábitos de muitas pessoas no Brasil.

É importante destacar que a explicação sobre os balangandãs remete ao universo feminino, mas que em alguns grupos culturais pode ser utilizada também por homens, o que nessa exposição não está em evidência. “A joia, por exemplo, pode ser analisada como um objeto confeccionado para o uso e que comporta uma infinidade de simbologias, é um artefato rico em indícios para pesquisa”, segundo Gola (2008, p. 16).

De certa maneira a representividade dos objetos como adornos femininos contribui com a memória histórica dessas mulheres, seja em sua ancestralidade ou mesmo no que reservam como herança africana. Há balangandãs para muitos fazeres, desde místicos até a diferenciação entre os grupos culturais: ‘amuletos religiosos’, ‘uso pelas negras quituteiras’, ‘uso em dias de festas’, entre outros.



Por isso é importante refletir sobre os usos didático-históricos dos bens musealizados, uma vez que nos levam a apreender não uma significação, mas sim uma gama de bens culturais ancestrais.

No setor educativo do museu, chamado Núcleo de Educação, percebemos algumas potencialidades para a aprendizagem história pelos bens culturais dispostos no museu. Num processo de “uma formação crítica e integral dos indivíduos, sua emancipação e atuação consciente na sociedade com o fim de transformá-la” (Costa *et al.*, 2018, p. 74).

No Núcleo de Educação há roteiros de visitas, oficinas, eventos, encontros e publicações, como a Revista do Núcleo de Educação do Museu Afro Brasil/ EDUCAMAB. É importante ressaltar que os roteiros de visitas temáticas sugerem aos visitantes possíveis percursos a serem realizados.

Nesse sentido, o visitante pode explorar nestes roteiros as exposições de longa duração, exposições temporárias e os outros roteiros temáticos que abordam outros setores do museu. Além disso, os materiais organizados pelo Núcleo de Educação também abordam leituras de obras, como por exemplo: “Canto para Ogum”, “Estudo para incômodo” e “Calunga”. Há também, leituras sonoras como as “Congadas” e “Maracatu”.

É imprescindível ressaltar que estes materiais de apoio fornecem condições para o processo de aprendizagem a partir de objetos e fontes históricas. Por sua vez, os projetos, a revista e o material de apoio do Núcleo de Educação estão disponíveis na página do museu<sup>12</sup>.

Selecionamos, neste sentido, dois roteiros de apoios educativos que podem ser relacionados com as imagens analisadas acima e que possibilitam o aprofundamento sobre a representação das mulheres negras, nas aulas de história. O primeiro trata sobre os núcleos pertencentes a exposição de longa duração e o segundo sobre os núcleos localizados na exposição temporária.

Figura 9: Roteiro de Visita da exposição Arte e Religiosidade Afro-Brasileira



Fonte: Museu Afro Brasil (2022).

## ARTIGO

A imagem acima corresponde ao roteiro de visita da exposição permanente “Arte e Religiosidade Afro-Brasileira”. A manifestação da religiosidade no acervo do Museu Afro Brasil é representada a partir de formas, cores e sentidos. O roteiro contém 13 páginas entre textos, imagens e verbetes no qual o professor de história pode explorar anteriormente a visita. Há uma rica seleção de obras apresentada, que, em seu turno, revela os valores coletivos enraizados na cultura das diferentes religiões de matriz africana.

O roteiro em si, expõe obras produzidas por distintos artistas e apresenta a complexidade das origens, credos ou períodos. Além disso, o roteiro contém 13 páginas entre textos, imagens e verbetes no qual o professor de história pode explorar anteriormente a visita. Há uma rica seleção de obras apresentada, que, em seu turno, revela os valores coletivos enraizados na cultura das diferentes religiões de matriz africana. De acordo com a apresentação do documento do Núcleo de Educação do Museu Afro “O tema deste roteiro, portanto, é a presença desta Religiosidade Afro-Brasileira em nossas vidas e em nossa arte. Capazes de superar grandes obstáculos, atravessar fronteiras e fazer presentes religiões afro-brasileiras” (Museu Afro Brasil, 2022).

Figura 10: Roteiro de Visita Virtual



Fonte: Museu Afro Brasil (2022).

As possibilidades de fazer a visita online podem favorecer o conhecimento tanto do museu em si, quanto dos bens culturais femininos, como o roteiro de visita temático “Festas. O sagrado e o Profano”. Segundo o documento, é “um roteiro que permite a comunidade externa e professores a acessarem a exposição temática de forma virtual, que, em seu turno, possibilidade que o professor promova novas abordagens e pré



visitas contextualizadas em sala de aula” (Museu Afro Brasil, 2022).

Ao analisar esse roteiro virtual, pode-se dizer que, oportuniza e democratiza o acesso ao museu. E com isso amplia o número de educandos/as e educadores/as que podem apreender sobre a ancestralidade africana e afro-brasileira, pois o acesso virtual “(...) é apenas um ponto de partida, um convite para que você conheça o museu Afro Brasil”.

Neste sentido, é evidente que o Museu Afro Brasil reconhece os desafios decorrentes da contemporaneidade, isso porque, com o passar dos anos, a relação entre educação e tecnologia se estreitou de maneira incomensurável. Os espaços museológicos também foram inseridos nessa relação, pois, sendo um espaço educativo, que desperta curiosidade e um espaço histórico, rico em objetos e relações históricas, é evidente que novas maneiras de pensar e promover acessibilidade aos museus foram desenvolvidas.

Tereza Scheiner (1994) é assertiva ao afirmar que esses museus são museus ‘de não lugares’ e, simultaneamente, de todos os lugares. Em outras palavras, a virtualidade possibilita que o visitante utilize o museu por meio de notebook, computadores, tablets e celulares em tempo real. Rute Muchacho (2005) demonstra a relevância do desenvolvimento da tecnologia da informação e comunicação para os espaços museológicos. A autora concorda com Tereza Scheiner (1994) quando afirma que os museus são, de fato, importantes instrumentos de comunicação, logo, podem e devem aproveitar todo o progresso comunicacional e tecnológico que estiver à sua disposição.

Investigar as possibilidades do Ensino de História pelo prisma da cultura material feminina negra encaminha para particularidades, elencadas principalmente pela perspectiva da educação patrimonial.

Já que a Educação Patrimonial visa desenvolver a sensibilidade e a consciência dos sujeitos em prol da preservação dos vestígios culturais. A Educação Patrimonial no Ensino de História abre portas e portais, afasta as cercas, os muros e os “ismos” e visa a formação dos sujeitos capazes de narrar, criar e cocriar sua própria história cultural.

São muitas histórias, memórias, saberes e sujeitos envolvidos no processo de representação cultural. Nos “interessa pensar a educação como alguma coisa que não se faz sem se ter em conta um determinado patrimônio cultural e determinados aspectos da memória social” (Chagas, 2004, p. 145).

Entre publicizar nas exposições permanentes, no espaço virtual e nas dimensões da educação patrimonial encaminham-se leituras históricas no museu. São espaços de tensão, campos que se devoram, pois museu, memória e patrimônio são campos independentes, embora articulados entre si.

Neste caminhar, memória e poder constituem o campo museal e patrimonial. Isso porque, os museus são espaços de múltiplas leituras de mundo, o que, portanto, implica em um constante direcionamento à dimensão do litígio. A dimensão de litígio, no que lhe toca, é cristalizada no pressuposto de que em todo lugar de memória há uma gota de sangue, e que, portanto, é inteiramente permeado pelo jogo do poder. Nesse sentido, sustento que onde há memória há esquecimento e “lá onde há poder há resistência” (Foucault, 2009, p. 91).

### **Dos bens culturais das mulheres negras à representatividade no Museu Afro Brasil/SP.**

Na análise realizada no Museu Afro Brasil/SP, problematizamos no percurso de análise, dois campos importantes de formação da consciência histórica: a exposição permanente e os projetos educativos do Núcleo de Educação<sup>13</sup>.

A preocupação em problematizar a representação/representatividade das mulheres negras na exposição nos levou a dialogar sobre a ‘imersão cultural’ das pessoas que utilizam o espaço do museu como um espaço para ensinar história. Entretanto, alguns questionamentos ordenaram as análises: Por que os bens femininos estão dispostos em determinados espaços dos museus? É possível encontrar bens culturais femininos negros em todos os museus históricos?

Essas e outras problematizações são necessárias para aprofundar nossa análise, isso porque a pretensão se dá em expandir as perspectivas de ensino-aprendizagem sobre as memórias das mulheres negras, seus bens culturais, suas contribuições culturais, retirando-as dos silenciamentos historiográficos e apresentando um universo múltiplo, diverso, bem como a representatividade como fomento para a igualdade de gênero.

A vinculação histórica e educacional se dá pelos objetos, mas não encaminha as singularidades de cada grupo em seu gênero. Para Maria Margareth Lopes, “[...] as mulheres têm atuado, e de forma decisiva, nos museus há séculos, embora sua ação não venha sendo exatamente reconhecida” (Lopes, 2006, p. 41).

As concepções entre museus de história e historiografia ou ensino da história podem ser ampliadas, pois “o museu de história trabalha com o repertório das fontes do historiador, sanciona a emergência de novas curiosidades, tem seu próprio peso nas vicissitudes dos interesses sábios” (Poulot, 2003, p. 43-44).

No campo da memória, é importante frisar que espaços museológicos podem projetar narrativas e diálogos que perpassam diferentes temporalidades. A abordagem sobre a memória, museus e ensino de história se constitui uma perspectiva que se dimensiona num processo que envolve a compreensão do outro, do sentido de uma proposta que atravessa a aprendizagem histórica. A memória é social se emaranha

no que é produzido nas narrativas de grupos, de manutenção de lembranças que se desdobram em significações sociais. A memória é social porque é uma necessidade vital para a alma humana.

De acordo com Candau (2008, p. 23) “a memória de alto nível, feita igualmente de esquecimento, pode beneficiar-se de extensões artificiais que derivam do fenômeno geral da expansão da memória”. Desta maneira, abordar a constituição das memórias produzidas a partir das representatividades e representações culturais das mulheres negras em museus encaminha para a construção de ‘crenças e olhares’ sociais sobre determinados grupos culturais.

Ou seja, produzem-se narrativas sobre determinados grupos culturais a partir de um prisma que convencionou os lugares que podem ser espaços de atuação/representação, centralizando diálogos sobre um universo empírico. A representação é um conceito que fundamenta os processos de musealização, do que se projeta na disseminação tanto do que está apresentado, quanto do que está silenciado. Sobre as práticas e apropriação, Chartier (2002, p. 26) afirma que “tem como objetivo uma história social das interpretações, remetidas para duas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais e culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem”.

Em relação ao conceito de representatividade pode-se dizer que aglutina traços e características que contribuem para a construção e projeção sobre as identidades individuais e coletivas, das noções de “representação mental” e “representação mimética”, em que “[...] reunir os traços ou características que se consideram comuns de um conjunto de coisas ou pessoas, ou que definem um grupo ou uma série de coisas ou pessoas” (Sánchez-Mora, 2017, p. 62).

Assim, um museu corresponde às funções prioritárias que vão desde o deleite afetivo pelas relações de subjetividade que se estabelecem entre os indivíduos e as coisas, num contraponto entre o que agrada e o que desagrade, o que encanta e o que perturba, bem como para a busca de informações e dados. Tanto as sensações causadas num ressoar de emoções e sentimentos, como as reflexões e pensamentos sobre a experiência com a exposição do museu são compreendidas como formas de formação humana.

Dialogar sobre as mulheres negras num Museu Afro encaminha para algumas leituras culturais sobre o que é apresentado ao público, entretanto o fio condutor e complicador da leitura se dá pela forma é assimilado historicamente pelas crianças e jovens. E é nesse ínterim que a aprendizagem histórica se faz primordial, pois encaminha as interpretações sobre os estranhamentos, identificações, conceituações por parte do público escolar.

Refletir sobre os bens culturais femininos negros contribui para a formação histórica de crianças e jovens, a partir de memórias e representatividades femininas

# ARTIGO

negras, amplia e aprofunda as dimensões do enfrentamento às narrativas coloniais. Compreendendo a representatividade como um expoente histórico que pode contribuir para diferentes sujeitos terem leituras de mundo que partam dos bens culturais apresentados em espaços como os museus.

Os registros, objeto, adornos, vestimentas constituem-se como propulsores das memórias herdadas da ancestralidade, remetem a cultura material de ser mulheres negras em espaços que, historicamente, demarcavam as identidades apenas pelo modelo patriarcal, branco e eurocêntrico.

E, dialogar com crianças e jovens sobre a participação efetiva das mulheres negras na sociedade brasileira, contribui para fomentar reflexões sobre a pluralidade de suas ações, combatendo o racismo estrutural e o patriarcado. Ou seja, significa analisar a contribuição de mulheres negras, para além das margens da história, colocando-as no centro do debate histórico, seja pelos objetos dos museus que apresentam os adornos nos cabelos, no pescoço, nas mãos, braços, seja pelas lutas diárias.

Ainda trilhamos muitos caminhos para a visibilidade das mulheres negras, para além dos espaços de exploração. Ter representatividade no museu insere-as em outros contextos, de linguagem, de imagens, de símbolos, de vivências edificadas e com reconhecimento cultural, social e político. Tanto que a museologia de gênero incorporou, como espaço de diálogo, o saber-fazer feminino negro em suas abordagens e discussões. Pois, segundo Lugones (2014, p. 943), nos Estados Unidos há uma linha divisória entre o termo “mulher” e “negro” que, indica a ausência das mulheres negras ao invés de sua existência, e que o termo “mulheres” refere-se somente a mulheres brancas, pois as negras não fazem parte do público de mulheres burguesas europeias, que é necessário pensar neste público feminino negro não só como oprimidas, mas também como resistentes e deixando seu papel fragmentados de mulheres colonizadas no passado e passem a se perceber e compreender como intermediadoras espontâneas das culturas nativas.

Analisando pela perspectiva da museologia de gênero aprofundam-se algumas concepções da museologia social, em que “um dos papéis fundamentais da Museologia Social é procurar entender, discutir e agir coletivamente contra as imposições e opressões da sociedade.

George Hein (1998) atrela a concepção histórica a um modelo de “museu construtivista”, ou seja, os diversos estilos de aprendizagem dos públicos devem ser tidos em atenção pelos educadores de museu. É essencial saber como é que o meio social e cultural dos indivíduos influencia as suas experiências como visitantes. Interessa também dar a conhecer aos visitantes o processo de pensamento subjacente à exposição e envolvê-los neste processo de vários modos.

### Considerações Finais

Este artigo chega numa encruzilhada de análise, em que ainda há muito a percorrer, mas com pouco tempo para discorrer. Permitindo, talvez que outros/as leitores/as se embrenhem e sensibilizem a aprofundar a investigação sobre as mulheres negras em museus, num sentido de romper com o ‘perigo de uma história única’, como afirma Adiche (2009, p. 23):

[...] pois é impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é nkali. É um substantivo, que livremente se traduz: ‘ser maior do que o outro.’ Como nossos mundos econômicos e políticos, histórias também são definidas pelo princípio do nkali. Como são contadas, que mas conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder.

Levando em conta o quão complexo e cheio de nuances é o processo de interpretação feito pelos visitantes nos museus, indica a necessidade de mais pesquisas nesse campo. “Nesse aspecto a negociação entre a exposição e o visitante e a relevância da mediação no processo de ressignificação são questões a serem discutidas”. A pesquisadora em questão ressalta também que “o processo de aprendizagem nesses espaços é frequentemente centrado nas exposições e que o diálogo entre elas e o público pode assumir diferentes estilos e formas de interpretação” (Cazelli *et al.*, 2003, p. 95).

Ou como no lega a análise de Joana Silva (2015, p. 101) “vamos imaginar que numa exposição no século XXI, seja possível [...] darmos voz às falas silenciadas e aos nomes esquecidos pela historiografia oficial do país. Tornar visível o protagonismo feminino aos níveis museal e patrimonial é também entendido como um ato de justiça e um passo em frente na construção de uma sociedade mais justa, que aplica os conceitos de igualdade de gênero, de inclusão social e de democracia participativa (Rechena 2011, p. 239). Relegando as pessoas que frequentam o museu, a consistência da resistência, da crítica a uma sociedade excludente e, que se deleite na pluralidade que esse espaço museológico oferece.

### Referências

- ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BAUDRILLARD, Jean. *O sistema dos objetos*. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. Buenos Aires: Ediciones Del Sol, 2008.



CARMO, Sura Souza; VIEIRA, Flávia Cristina Costa. Intersecções entre gênero, raça e trabalho: o vestir-se das negras de ganho no século XIX. *Veredas da História*, Salvador, v. 13, n. 2, p. 100-125, dez. 2020.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a

partir de uma perspectiva de gênero. *Portal Geledés*, São Paulo, 6 mar. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

CAZELLI, Sibele; MARANDINO, Martha; STUDART, Denise. Educação e comunicação em museus de ciência: aspectos históricos, pesquisa e prática. In: GOUVÊA, Guaracira; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria Cristina (org.). *Educação e museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciências*. Rio de Janeiro: Access, 2003. cap. 4, p. 83-106.

CHAGAS, Mário de Souza. Os museus e as novas formas de institucionalização das memórias: tecnologias e práticas sociais. *Comunicações do ISEER*, Rio de Janeiro, v. 59, p. 55-60, 2004.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

COSTA, Andréa; CASTRO, Fernanda; CHIOVATTO, Milene; SOARES, Ozias. Educação museal. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília, DF: IBRAM, 2018. p. 73-77. Disponível em: <https://www.gov.br/museus/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/cadernos-e-revistas/caderno-da-politica-nacional-de-educacao-museal/view>. Acesso em: 22 dez. 2022.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. In: MELO, Paula Balduino de et al. (org.). *Descolonizar o feminismo*. Brasília, DF: Editora IFB, 2019. p. 32-51.

DESVALLÉES, André. "Cent quarante termes muséologiques ou petit glossaire de l'exposition". In: BARY, Marie-Odile, TOBELEM, Jean-Michel, *Manuel de muséographie*, Paris: Séguier – Option Culture, 1998. p. 205-251.

E NÃO sou uma mulher? – Sojourner Truth. Tradução: Osmundo Pinho, do Scribd. *Portal Geledés*, São Paulo, 8 jan. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 22 dez. 2022.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*. 45. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FONSECA, Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ: MINC-IPHAN, 1997.







FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

GOLA, Eliana. *Joia: história e design*. São Paulo: SENAC, 2008.

GRAHAM, Sandra Lauderdale. Uma certa liberdade. In: FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio; XAVIER, Giovana (org.). *Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação*. São Paulo: Selo Negro, 2012. p. 134-148.

HEIN, George. *Learning in the museum*. London: Routledge, 1998.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário; JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael, SOARES, Sergei (org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília, DF: Ipea, 2008. cap. 6, p. 131-166.

KOUTSOUKOS, Sandra Sofia Machado. Amas na fotografia brasileira da segunda metade do século XIX. *Studium*, Campinas, p. 1-4, 2007. Número especial.

KOUTSOUKOS, Sandra Sofia Machado. *Negros no estúdio do fotógrafo*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

LOPES, Maria Aparecida de Oliveira. Museu Afro Brasil: ampliando e preservando os bens materiais e imateriais da cultura afro-brasileira. *Revista Patrimônio e Memória*, Assis, v. 4, n. 1, p. 140-160, 2006.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

MARTINS, Luiz Carlos Nunes. *No seio do debate: amas-de-leite, civilização e saber médico no Rio de Janeiro*. 2006. Dissertação (Dissertação Mestrado em História das Ciências e da Saúde) - Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2006.

MUCHACHO, Rute. O museu virtual: as novas tecnologias e a reinvenção do espaço museológico. In: FIDALGO, Antônio; SERRA, Paulo (org.). *Estética e tecnologias da imagem*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2005. v. 1, p. 579-583.

MUSEU AFRO BRASIL. *Documento normativo SP, 2021/2022*. São Paulo: Governo do Estado, 2022. Disponível em: <http://museuafrobrasil.org.br>. Acesso em: 222 dez. 2022.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

POULOT, Dominique. Museu, nação, acervo. In: BITTENCOURT, José Neves; TOSTES, Vera; BENCHETRIT, Sara (org.). *História representada: o dilema dos museus*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2003. p. 25-62.





PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.

RECHENA, Aida Maria Dionísio. *Sociomuseologia e gênero: imagens da mulher em exposições de museus portugueses*. 2011. Tese (Doutorado em Museologia) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.

SÁNCHEZ MORA, María del Carmen. Diversos enfoques sobre as visitas guiadas nos museus de ciência. In: MASSARANI, Luisa; MERZAGORA, Matteo; RODARI, Paola (org.). *Diálogos & ciência: mediação em museus e centros de ciência*. Rio de Janeiro: Museu da Vida: Fiocruz, 2017. p. 21-26.

SCHEINER, Teresa Cristina. *Museu e contemporaneidade*. Rio de Janeiro: UNIRIO: UGF, 1994.

SILVA, Joana Angélica Flores. *A representação das mulheres negras nos museus de Salvador: uma análise em branco e preto*. 2015. Dissertação (Mestrado em Museologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SILVA, Robson Roberto. A presença das amas-de-leite na amamentação das crianças brancas na cidade de São Paulo no século XIX. *Antíteses*, Londrina, v. 9, n. 17, p. 297–322, 2016.

VALENTE, Maria Esther; CAZELLI, Sibele; ALVES, Fátima. Museus, ciência e educação: novos desafios. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 183–203, 2005. Suplemento.

VERGÈS, Françoise. *Decolonizar o museu: programa de desordem absoluta*. Traduzido por Mariana Echalar. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

## Notas

<sup>1</sup>Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Professora de História da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, e colaboração técnica UFSC, PPGEdu/CPTL/UFMS, Profhistória-UFSC. Brasil.

<sup>2</sup>Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade do Estado de Santa Catarina.

<sup>3</sup>Esse discurso foi proferido como uma intervenção na Women's Rights Convention em Akron, Ohio, Estados Unidos, em 1851. Em uma reunião de clérigos onde se discutiam os direitos da mulher, Sojourner levantou-se para falar após ouvir de pastores presentes que mulheres não deveriam ter os mesmos direitos que os homens, porque seriam frágeis, intelectualmente débeis, porque Jesus foi um homem e não uma mulher e porque, por fim, a primeira mulher fora uma pecadora. Foi proferido em Austin, janeiro de 2014 (Tradução: Osmundo Pinho,



Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Cachoeira)/ *University of Texas (Austin)*. Fonte: (E não [...], 2014).

<sup>4</sup>A análise apresentada neste artigo compreende um recorte da pesquisa desenvolvida entre 2019-2022, voltada a problematizar alguns artefatos, objetos, vestimentas negras no Museu afro Brasil em São Paulo.

<sup>5</sup>Em relação a ensinar história no museu, têm-se algumas contribuições metodológicas como a educação patrimonial, a educação museal, musealização e educação, entre outros.

<sup>6</sup>Há vários projetos que envolvem o universo feminino negro no Museu. Um deles que analisamos é intitulado *“Encontro marcado na biblioteca*. No Núcleo de Educação, há os projetos: “Aos pés do baobá; Encontro com Artista; Ateliê Aberto; Brincar com Arte; Oficinas. Exposição de Longa duração: Arte e religiosidade afro-brasileira, A mão afro-brasileira nas Artes Visuais, Festas. O Sagrado e o Profano, Arte africana. Há as Exposições Temporárias: Portugal Portugueses, Arte Contemporânea, África Africans, arte, adorno, design e tecnologia no tempo da escravidão. Há também os Roteiros Temáticos: Universo Gueledé, Emanuel Araujo e São Paulo: Uma afinidade de cinco década, Fragmentos linchados de Melvin Edwards, Luiz Gama: Lugares de Memória.

<sup>7</sup>Salienta-se que nossa pesquisa não se concentra na história do museu, nem na perspectiva museológica dele. E, sim, nas exposições e coleções que versam sobre as mulheres negras, em diferentes períodos históricos no Brasil. A pesquisa também foi realizada, desde 2019, no site e nos documentos, com imagens que constam do acervo virtual do museu. A intenção se deu em pesquisar os materiais possíveis para leitura como fontes históricas, como objetos, imagens e suas possibilidades para ensinar a história das mulheres negras a partir dos bens culturais.

<sup>8</sup>As amas de leite eram mulheres negras que tinham seus filhos retirados delas (escravas) ou quando alforriadas, tinham essa função como sustento. Há alguns estudos apropriados sobre essa temática: (Koutsoukos, 2007).

<sup>9</sup>Há diferentes estudos que abordam a representatividade das mulheres negras e suas ações de empoderamento, vide: Gonzalez (1984); Jaccoud (2008).

<sup>10</sup>Os orixás são ancestrais divinizados pelo candomblé, religião trazida da África para o Brasil, durante o século XVI, pelo povo iorubá. Oxum representa a deusa da beleza, orixá do amor, da fertilidade e da maternidade, responsável pela proteção dos fetos e das crianças recém-nascidas, adorada pelas mulheres que querem engravidar. Ver mais em: Prandi (2005).

<sup>11</sup>Jean-Baptiste Debret foi um viajante francês que escreveu sobre sua visita ao Brasil, tendo várias obras com imagens sobre os grupos afro-brasileiros.

<sup>12</sup>Ver: Museu Afro Brasil (2022).

<sup>13</sup>O Núcleo de Educação do Museu Afro Brasil, além dos roteiros de visitas, oficinas, eventos, encontros e publicações como a Educamab – Revista do Núcleo de Educação do Museu Afro Brasil, no seu trabalho de mediação do acervo do Museu Afro Brasil, organiza diversos materiais pedagógicos a partir do Exposição de Longa Duração do Museu assim como das exposições temporárias. A análise realizada neste artigo versa sobre os projetos de educação.



## (DES)CAMINHOS DO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

### (MIS)DIRECTIONS OF THE TEACHING AFRICAN HISTORY IN THE CURRICULUM OF THE BASIC EDUCATION

### (DES)CAMINOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ÁFRICA EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN BÁSICA

Nádia Narcisa de Brito Santos<sup>1</sup>  
José Petrúcio de Farias Junior<sup>2</sup>

Resumo: Resultante de disputas curriculares, políticas e sociais, a BNCC fora elaborada de forma a normatizar os currículos das escolas públicas e privadas do Brasil. Neste artigo, objetivamos analisar como a Base, para o Ensino Médio, configurou propostas para o ensino de História da África e sua reverberação no livro didático, o qual fora avaliado em consonância com as competências e habilidades prescritas no referido documento. O momento de sanção da Base, em 2018, é o recorte temporal inicial desta pesquisa e se justifica pelo fato de a BNCC ser um documento normativo que rege a orientação da construção de materiais didáticos, do trabalho docente e os conhecimentos mínimos que todos os estudantes do país devem adquirir em sua formação básica. O recorte temporal finaliza em 2021, por ser o ano em que os livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram distribuídos nas escolas do Brasil. Para os objetivos enunciados, utilizamos a abordagem decolonial a partir de Quijano (2005), assim como a discussão de currículo de Arroyo (2013) e Sacristán e Pérez Gómez (1988). Notamos que a Base expressa um projeto educativo de grupos conservadores da sociedade que, aos poucos, almejam minguar o ensino de História e, consequentemente, o ensino de História da África, no Ensino Médio, uma vez que se pautam em critérios etnocêntricos ao enxergar, por exemplo, a África apenas como ponto de partida para verificar a presença dos povos afrodiaspóricos no Brasil.

Palavras-chave: História; Ensino de História da África; Base Nacional Comum Curricular;




Livro Didático.

**Abstract:** As result of curricular, political and social disputes, the BNCC had been prepared in order to standardize the curricula of public and private schools in Brazil. In this article, we aim to analyze how the BNCC, for secondary education, configured proposals for teaching African History and its reverberation in the textbook, which was evaluated in line with the competencies and skills prescribed in this document. The moment when the BNCC was sanctioned, in 2018, is the initial point of our research, and it is justified by the fact that the BNCC is a normative document that governs the construction of teaching materials, the work of teachers and the minimum knowledge that all students in the country must acquire in their basic education. The time frame ends in 2021, because of the distribution of the Humanities and Applied Social Sciences textbooks to schools in Brazil. In accordance of our objectives, we used the decolonial approach based on Quijano (2005), as well as the discussion of curriculum by Arroyo (2013) and Sacristán and Pérez Gómez (1988). We note that the Base expresses an educational project by conservative groups in society who gradually aim to undermine the teaching of History and, consequently, the teaching of African History, in secondary education, since they are based on ethnocentric criteria when they conceive, for example, Africa only as starting point to verify the presence of Afro-diasporic peoples in Brazil.

**Keywords:** History; Teaching African History; National Curriculum; Textbook.

**Resumen:** Como resultado de disputas curriculares, políticas y sociales, el BNCC fue diseñado para estandarizar los planes de estudio de las escuelas públicas y privadas de Brasil. En este artículo, nuestro objetivo es analizar cómo la Base, para la Escuela Secundaria, configuró propuestas para la enseñanza de la Historia Africana y su repercusión en el libro de texto, que fue evaluada de acuerdo con las competencias y habilidades prescritas en el documento antes mencionado. El momento de sanción de la Base, en 2018, es el marco temporal inicial de esta investigación y se justifica por el hecho de que el BNCC es un documento normativo que regula las orientaciones para la construcción de materiales didácticos, el trabajo docente y los conocimientos mínimos que todos los estudiantes del país deben adquirir en su formación básica. El plazo finaliza en 2021, por ser el año en que se distribuyeron libros de texto de Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas en las escuelas de Brasil. Para los objetivos planteados se utilizó el enfoque decolonial de Quijano (2005), así como la discusión sobre currículo de Arroyo (2013) y Sacristán y Pérez Gómez (1988). Observamos que la Base expresa un proyecto educativo de grupos conservadores de la sociedad que, poco a poco, pretenden disminuir la enseñanza de la Historia y, en consecuencia, la enseñanza de la Historia Africana, en la Escuela Secundaria,



ya que se guían por criterios etnocéntricos al ver, por ejemplo, África sólo como punto de partida para verificar la presencia de pueblos afrodiaspóricos en Brasil.

Palabras clave: Historia; Enseñanza de Historia Africana; Base Curricular Nacional Común; Libro del texto.



## Introdução

Os debates e embates em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>3</sup> iniciara nos governos da ex-presidenta Dilma Rousseff, em especial em seu último mandato, o qual fora regado por campanhas midiáticas, parlamentares e jurídicas que encaminharam a derrubada de seu governo entre os anos 2015 e 2016. O desdobramento do golpe teve desfecho com a escalada ao posto presidencial de Michel Temer (2016-2018) e a posterior homologação da BNCC, para etapa do Ensino Médio, em dezembro de 2018 (Silva, 2018a).

A Base fora elaborada de forma a normatizar os currículos das escolas públicas e privadas do país com intuito de conferir aos estudantes uma formação essencial, autônoma e integral (Brasil, 2018). Assim sendo, questionamo-nos: como a nova orientação curricular presente na BNCC regulamenta e conduz o ensino de História da África? e como esse ensino se apresenta no livro didático? Nosso intuito consiste em analisar como a BNCC, para o Ensino Médio, configura propostas para o ensino de História da África e sua reverberação no livro didático, haja vista que o componente curricular História passou a ser diluído dentro da área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, junto a componentes de Sociologia, Filosofia e Geografia.

Para a realização dessa investigação, fizemos uso dos seguintes documentos: BNCC do Ensino Médio, publicada em 2018, e o livro didático: *Dimensões: ciências humanas e sociais aplicadas em diálogo com a matemática*, de volume único, dos autores Ricardo de Castilho Selke, Angel Honorato, Felipe Fugita, Michely Alves Tonett e Claudia Moreira Garcia. A obra tivera 1.755.534 (um milhão setecentos e cinquenta e cinco mil quinhentos e trinta e quatro) exemplares distribuídos, tornando-se a mais adotada para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no quesito obras específicas que dialogam com a matemática, conforme o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em 2021, de acordo com os dados estatísticos do Fundo Nacional de Educação (FNDE), disponibilizados em 2023<sup>4</sup>.

Dialogamos com a concepção de currículo defendida por Arroyo (2013), que o considera como um território em disputas e contradições, enredado por diferentes agentes e espaços. As questões de ordem econômica, política e social também perpassam os conflitos em torno do currículo, a exemplo dos movimentos sociais que trazem indagações para o campo e pressionam por uma formação mais afirmativa para suas coletividades e pela legitimação de saberes e experiências de grupos minoritários ou subalternizados (Arroyo, 2013; Gomes, 2012).

Nesse sentido, o presente trabalho justifica-se pelo fato de a Base ser um documento normativo que rege a orientação dos livros didáticos, do trabalho docente e os conhecimentos mínimos que todos os estudantes do país devem adquirir em sua formação básica. Além disso, “[...] qualquer currículo também expressa valores

e interesses de quem o produz, operacionaliza ou até mesmo impossibilita sua implantação, indicando muito das relações de forças vigentes no seio social que o permeia” (Fontineles, 2023, p. 9-10). O currículo torna-se, assim, um território de disputas das mais diversas forças do campo da educação (Arroyo, 2013).

O momento de sanção da Base, 2018, é o recorte temporal inicial que direciona nossas indagações acerca da política educacional em curso, momento em que os conteúdos históricos (isso inclui o ensino de História da África), as competências e as habilidades que todos os discentes da Educação Básica devem adquirir na etapa do Ensino Médio, tornam-se objeto de disputas. O recorte temporal finaliza em 2021, por ser o ano em que os livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram distribuídos nas escolas do Brasil.

Assim, tratamos de um passado vizinho a nós, um passado próximo, que pode se inserir no campo da ‘história do tempo presente’. Um tempo que, embora tenha decorrido (uma vez que a Base já foi homologada e os livros didáticos estão em uso pelos estudantes), carrega implicações para o agora, isto é, para a estrutura organizacional e práticas de ensino em curso no cotidiano escolar, com nítida influência não só sobre os currículos estaduais, mas também sobre os materiais didáticos e a prática docente.

A tessitura de compreensão da História deste trabalho consiste na abordagem decolonial. Consideramos que sob a ótica eurocêntrica, as relações sociais foram historicamente constituídas nas Américas e representadas no imaginário social. A epistemologia decolonial analisa o colonialismo como um produto da modernidade contemporânea, cujas marcas podem ser mais bem observadas sob o matiz da colonialidade do poder, colonialidade do ser e colonialidade do saber, como assevera Quijano (2005).

A colonialidade do poder, para Maldonado-Torres (2007), está ancorada num sistema de classificação social com base nos aspectos raciais e sexuais, os quais se perpetuam nas identidades sociais tidas como inferiores e superiores. Quijano (2005) acrescenta que a colonialidade do poder se constitui como elemento de conexão entre o racismo, a exploração capitalista, o controle do sexo e o monopólio do saber.

Walsh (2013) concebe a colonialidade do ser como uma manifestação que perpassa a linguagem e a experiência de vida por meio do poder demarcador da inferioridade, desumanização e subalternização do outro, isto é, interfere diretamente na subjetividade do sujeito no senso de si e do mundo. Tais processos promovem, ainda para a mesma autora, a não existência dos sujeitos ou o enquadramento deles na categoria de não-civilizados, em contraposição ao ideal civilizacional implantado, a exemplo do Brasil no século XIX.

A colonialidade do saber está fincada nos diversos níveis de ensino, na valorização do conhecimento científico, cartesiano, racional e eurocêntrico em detrimento dos

demais conhecimentos e epistemologias (Maldonado-Torres, 2007). Nesse contexto, o que unifica a colonialidade do poder, ser e saber é o sujeito colonizado, que subalternizado ao poder colonial eurocêntrico, sofrera demarcações identitárias encrostadas no passado e perpetuadas no presente em sua forma de compreender a si mesmo e o mundo.

Como observamos acima, dentro da decolonialidade do ser está envolta a produção do saber, que se desprende das hierarquias na forma de pensar e compreender o mundo e a educação como caracteres ímpares. Mais que objeto de estudo, o sujeito é objeto do pensar, “Pois, só é possível decolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem” (Gomes, 2018, p. 235).

Para conduzir o leitor aos objetivos enunciados, apresentamos inicialmente o ambiente político-cultural que favoreceu a formulação da Base e as versões deste documento para, em seguida, analisarmos a proposta curricular da BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e suas implicações político-ideológicas no livro didático e no ensino de História da África, na etapa referente ao Ensino Médio.

### **Os bastidores da BNCC e a escalada da direita neoliberal-conservadora ao poder**

Inicialmente, precisamos considerar que, desde 20.12.1996, por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), há esforços pelo estabelecimento de uma base nacional comum para todas as etapas da educação básica, tal como preconizado no art. 26. Essa orientação gradativamente se concretiza com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1996-1999), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010) e, por fim, da BNCC (2017-2018).

O caráter centralizador de tais iniciativas governamentais se manifesta não só na produção e divulgação de currículos nacionais (PCN, BNCC), mas também nos esforços do Ministério da Educação (MEC) em executar as prescrições curriculares de tais documentos oficiais por meio de avaliações escolares externas de caráter nacional, tal como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e da elaboração de critérios para aprovação de livros escolares via o PNLD, órgão que publica editais para avaliação de livros didáticos em consonância com os currículos oficiais/prescritos aprovados.

Nos últimos anos, assistimos a uma série de audiências públicas que procuraram conferir certa celeridade a reformas educacionais previstas no Plano Nacional de Educação (2014-2024), sobretudo para a construção de uma ‘base comum’ à educação básica. As justificativas para aprovação em tempo recorde de tais reformas foram sintetizadas por Silva:

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ensino médio está estagnado; é urgente e necessário melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes); apenas 10% da matrícula do ensino médio é em educação profissional, muito aquém dos países desenvolvidos; apenas 16% dos concluintes do ensino médio ingressam na educação superior, portanto, é necessário profissionalizar antes; e, a reiterada argumentação de que “o Brasil é o único país do mundo com uma mesma trajetória formativa e sobrecarregada por 13 disciplinas” (Silva, 2018a, p. 3).

A despeito das polêmicas, manifestos de crítica e ocupações de escolas e universidades, as reformas educacionais, sobretudo do chamado ‘novo ensino médio’, tramitaram e se converteram na Lei 13.415/17, logo, a normatização de uma base nacional comum é respaldada por tal lei. Grande parte dos estudiosos ressalta a natureza prescritiva da BNCC, o que a reveste de um caráter regulatório e restritivo que nos remete à ideia de uma formação sob controle e vigilância por intermédio de instâncias como o MEC e suas políticas de avaliação escolar, além do próprio PNLD e sua intervenção na produção de livros didáticos (Farias Junior, 2022).

Tal perspectiva se fortalece quando notamos que, em inúmeros excertos do Edital do PNLD 2020, exige-se que o livro didático seja avaliado em consonância com as competências e habilidades prescritas na BNCC e que serão excluídas as obras que não apresentarem uma abordagem capaz de contribuir para o alcance dos objetos de conhecimento e respectivas habilidades dispostas na BNCC (Brasil, 2018, p. 39), ou seja, as obras são impelidas a contemplar todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na Base (Brasil, 2018, p. 43), trechos que sinalizam a estreita vinculação entre a BNCC e o PNLD.

Ao ajustar materiais didáticos e exames nacionais como SAEB e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aos descritores da BNCC, nota-se uma clara tentativa de imposição a professores e alunos de uma formação educacional de caráter instrumental e sujeita ao controle, ou seja, que está mais preocupada com um processo formativo voltado à adaptação dos indivíduos às competências (materializadas em prescrições curriculares, que objetivam a adequação dos sujeitos aprendentes à lógica do mercado e à adaptação à sociedade capitalista e suas instâncias de poder) do que com a autonomia, com a crítica social e com o questionamento de formas de dominação político-ideológica e cultural que norteiam a vida social, ainda que tais expressões estejam textualmente presentes no documento oficial, tal como nos explica Mônica Ribeiro Silva:

O projeto formativo proposto na BNCC e nos textos dos anos 1990 alude a uma formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural, prescreve, porém, a adequação da formação humana a restritivos

imperativos de formação para a adaptação. Evidencia-se um tratamento formal das “diferenças”, ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e integração [...] A prescrição de competências também visa ao controle – das *experiências* dos indivíduos e das *experiências* das escolas – viabilizado pela imposição do discurso e pelas estratégias de avaliação que buscam conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou (Silva, 2018b, p. 11).

Como Silva destaca acima, há uma manifesta intenção de controle, a partir da qual os sujeitos aprendentes se convertem em alvo das prescrições curriculares. Trata-se, ao fim e ao cabo, de uma formação educacional autoritária e guiada por interesses externos aos agentes educacionais e sujeitos aprendentes, porquanto é proposta do lado de fora da escola (Silva, 2018b, p. 13), além de se subordinar a ambições definidas pela lógica mercantil. Diferentemente do que propõe a BNCC, o conhecimento não se limita a dar respostas imediatas a situações-problemas cotidianas. Resta-nos discutir os impactos de tais desdobramentos políticos no ensino de História da África, a fim de diagnosticar possíveis avanços e retrocessos.

Salientamos que, sob a governança da ex-presidenta Dilma Rousseff, também do PT, por meio do I Seminário Interinstitucional, iniciara a criação de comissões de especialistas (a partir da Portaria n. 592, de 17/06/2015), acompanhadas de consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC (Oliveira, 2021). O primeiro esboço fora questionado pelo próprio Ministério da Educação, ainda no governo Rousseff, conforme nos indica Silva:

[...] a direção do órgão endossou, sem ouvir a equipe que redigira aquele esboço nem um de seus assessores, a falsa acusação de que História Antiga da Europa e outros tópicos clássicos de conteúdo tinham sido excluídos do projeto, confundindo versão inicial de uma BNCC com planejamento de curso [...] (Silva, 2018a, p. 1005).

A primeira versão propunha um ensino de História na contramão de um currículo eurocêntrico, o que não significa a exclusão de conteúdos referentes à Europa Clássica, mas sim uma nova abordagem para tal temática. O documento, nesta fase, preconizava um ensino de História que sinalizava para a diversidade e uma escola mais inclusiva, ratificando o que fora prescrito nos documentos curriculares do Ensino Médio, até aquele momento (Silva, 2018a).

O governo da ex-presidenta, ao apoiar quem o atacava, fortaleceu sua própria derrocada em dezembro 2016. Meses antes, em maio do mesmo ano, fora disponibilizada a segunda versão do documento. Neste estágio, segundo Azevedo e Castro (2022), a Base articulava quatro políticas: “Política Nacional de Formação

de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar” (Azevedo; Castro, 2022, p. 7).

O *impeachment* de Dilma Rousseff rompeu com o debate democrático acerca da Base. Seu sucessor, o então vice-presidente Michael Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), conduziu o Brasil por uma série de reformas com a justificativa de salvar o país da recessão, dentre elas estavam a reforma trabalhista, reforma do Ensino Médio e a proposta de reforma da previdência. Em abril de 2017, a terceira versão da BNCC fora disponibilizada com limitada participação pública, já que foram previstas apenas cinco audiências em cada região do país (Azevedo; Castro, 2022).

Opositores ao governo petista encontraram voz na terceira e última versão da Base, que, por sua vez, fora escrita sob a forte influência de grupos empresariais e organismos internacionais, como as fundações ligadas ao grupo Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Paulo Lemann; empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, assim como o movimento *Todos pela Educação*<sup>5</sup> (TPE), o que veio a consolidar propósitos centralizadores do currículo em âmbito nacional (Oliveira, 2021).


O *Movimento pela Base* (MPB)<sup>6</sup>, formado por fundações e mantido pela iniciativa privada, coaduna com os princípios do TPE e da terceira versão do documento, ao defender um currículo da Educação Básica voltado para o “saber fazer”, centrado em competências e habilidades que promovam uma educação científica aplicada e menos comprometida com a práxis sociopolítica (Oliveira, 2021).

Vale ressaltar que, além dessas entidades empresariais, as “[...] instâncias acadêmicas de pesquisa educacional como a Anped, Anfope, ABdC e Anpae, órgãos governamentais a exemplo do MEC, Consed e Undime, além de grupos como o Escola Sem Partido” (Rocha, Pereira, 2019 *apud* Azevedo; Castro, 2022, p. 5), também fizeram parte do processo de construção da Base<sup>7</sup>. Esta versão fora homologada em dezembro de 2017, todavia, sem a inserção do Ensino Médio, o qual somente viera a ser acrescido na Base em 2018.

Até aqui, percebemos que a BNCC é um currículo em território de disputas e que, no âmbito das políticas públicas, não somente a sociedade civil se pronuncia, mas também entidades governamentais e setores empresariais. “Considerar essas relações de força implica em desnaturalizar o que é disposto no currículo - que representa uma construção sociocultural e histórica, que o engendra e lhe permite existir, ou mesmo que lhe impõe resistência e contestações” (Fontineles, 2023, p. 10). De acordo com Oliveira (2021), a cada nova discussão referente ao currículo educacional recrudescia o poder e a influência da iniciativa privada, o que reverbera a onda neoliberal advinda da década de 1990, que ganhou espaço com os reformadores empresariais.

Sacristán e Pérez Gómez (1988) compreendem o currículo como um processo






que pode ser dividido em partes que se interligam, sendo elas: a) currículo prescrito e regulamentado, composto pelas decisões políticas e administrativas; b) currículo planejado, constituído pela elaboração de materiais e guias; c) currículo organizado, responsável por englobar a estrutura organizacional da escola; d) currículo em ação, representado pelas práticas e tarefas desenvolvidas em sala de aula; e) currículo avaliado, que alude aos processos avaliativos da aprendizagem discente.

Neste trabalho, compreendemos a Base como parte do currículo prescrito, o qual, conforme Oliveira (2021), reveste-se da intenção de um currículo comum aos estudantes que, em alguma medida, também vislumbram uma escola comum a todos. Conforme Sacristán e Pérez Gómez (1988), pela análise do currículo prescrito, é possível perceber as disputas entre seus agentes produtores; no caso da BNCC, tais disputas são marcadas pelas contendas entre um governo conservador aliado a grupos empresariais e parte da sociedade civil, e, de outro lado, as vozes de entes de instâncias acadêmicas e alguns civis.

“O currículo, assim, expressa muitas dimensões do poder, pois representa as maneiras como a sociedade decide perceber o conhecimento produzido pela humanidade e os valores que esse conhecimento manifesta, assim como as lutas, os embates e os acordos que o circundam [...]” (Fontineles, 2023, p. 11). Desse modo, a terceira versão do documento representa uma descontinuidade com as propostas apresentadas nas versões anteriores. Vale salientar que a Base também se vincula à Lei nº 13.415/2017 que regulamenta a reforma do Ensino Médio, a qual estimula a entrada de capital privado no ensino público.

A BNCC busca definir as competências e habilidades que todos os estudantes do Ensino Médio devem alcançar ao longo desta etapa de formação. Sua estrutura está organizada em quatro áreas do conhecimento: 1 – Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol), Arte e Educação Física; 2 – Matemática e suas tecnologias (Matemática); 3 – Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química); 4 – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Além de tais áreas, também fora incluída a formação técnica e profissional (Brasil, 2018).

Essa breve apresentação expõe algumas nuances das relações de poder que constituem as políticas públicas educacionais e a construção dos currículos. Dentro desse território de disputas, façamos dos questionamentos de Arroyo (2013) os nossos: “Quem não tem vez nesses territórios e quem disputa pelo reconhecimento?” (Arroyo, 2013, p. 13). A partir de tais indagações, trataremos, na seção a seguir, das abordagens e do lugar do ensino de História da África na Base.



### Normatizações para o ensino de História da África na BNCC


A Base inclui o ensino de História da África na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A inclusão se justifica porque a História é um componente curricular desta área e deve abordar a temática africana, considerando a importância dos povos africanos na formação da América e da Europa. O documento afirma que sua organização por áreas não exclui os componentes curriculares, mas sim os fortalece; todavia, em uma análise mais detalhada da área, notamos significativa diluição do conhecimento dos componentes de História, Geografia, Filosofia, Sociologia e, como resultado, a carência no aprofundamento de conceitos, métodos e informações. Analisemos uma das habilidades propostas para a área:

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas (Brasil, 2023, p. 561).

As competências e habilidades para a área foram construídas e permeadas por uma série de conceitos (territórios, territorialidades, fronteiras, grupos sociais, culturais, diversidade étnico-cultural) que se correlacionam entre os componentes curriculares das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Todavia, tais conceitos são apresentados de maneira descomedida, resultando em uma aprendizagem marcada pela memorização de conteúdos, promovendo assim um rompimento com a orientação das propostas dos governos Lula (2003/2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), as quais encaminhavam a formação do sujeito para a autonomia e a reflexão (Silva, 2018a).

O projeto de educação da Base, segundo Azevedo e Castro (2022), retoma as propostas do governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), que vislumbra um ensino por competências e habilidades e conduz a aprendizagem para o “saber fazer”; em outros termos, são conhecimentos com aplicabilidade imediata no mercado de trabalho. Nesse sentido, este modelo de educação confere a culpabilidade do não aprender para o discente, desconsiderando as circunstâncias sócio-históricas que conduzem suas vidas. Logo, o sucesso ou o fracasso estaria nas mãos dos próprios estudantes (Oliveira, 2021).

A união dos componentes curriculares também expressa uma desprofissionalização dos docentes de História, haja vista que um professor formado em qualquer disciplina que estiver dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é considerado apto a lecionar todos os componentes do campo. Esse projeto de educação pauperiza a autonomia docente e, também, sua formação profissional.




No quesito quantitativo, Linguagens e suas Tecnologias detêm 54 habilidades; Matemática e suas Tecnologias, 43 habilidades; enquanto isso, os componentes de História, Geografia, Filosofia e Sociologia somam no total 32 habilidades. Esta é uma pequena amostra do diminuto espaço destinado na Base para uma suposta formação integral e a “[...] ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental [...]” (Brasil, 2018, p. 547), o que faz com que os estudantes se contentem com uma educação que os levem a empreender e serem responsáveis por seus próprios “sucessos” e “fracassos”.

A BNCC explicita que sua finalidade para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas consiste em “[...] desenvolver a capacidade dos estudantes de estabelecer diálogos entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas” (Brasil, 2018, p. 548). Logo em seu início, ao orientar que professores realizem em suas aulas diálogos com grupos sociais de nacionalidades diferentes, a Base proporciona uma ocasião para a discussão com o continente africano.

Consideramos que, em todas as habilidades elencadas para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é possível, por meio da prática pedagógica, mobilizar conhecimentos acerca da História da África e seu povo; entretanto, o docente precisará conduzir sua aula para que a referida temática esteja presente, haja vista que a BNCC apenas fomenta o debate sobre a miríade de propósitos subjacentes à ocupação e formação de territórios, à gestão de conflitos étnico-culturais, ao caráter plural e multifacetado das formações sociais, mas não menciona com clareza os parâmetros a partir dos quais os diálogos interculturais devem ser analisados. Para toda a área, apenas uma habilidade dá margem, de maneira explícita, à abordagem a respeito da História da África, na qual ela afirma:

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país (Brasil, 2018, p. 581).

A LDB foi alterada em 2003 pela Lei nº 10.639, a qual tornou obrigatório durante o ensino fundamental e médio, das escolas públicas e privadas, o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, em especial “[...] nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (Brasil, 2019, p. 1). Em 2008, a mesma lei sofrera nova mudança a partir da Lei nº 11.645, que acrescentou o aprendizado de história e cultura dos povos indígenas. A LDB é o pilar que regulamenta a construção da Base; diante disso, a discussão a respeito dos povos afrodiáspóricos e indígenas deve, em alguma



medida, estar presente na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A habilidade supramencionada não referencia de maneira direta a História da África, uma vez que este continente somente é enunciado na Base em relação à presença dos povos afrodescendentes no Brasil; este é, diga-se de passagem, o único momento em que tais sociedades são mencionadas na área. A BNCC ignora a existência do continente africano antes da colonização do Brasil, o que desqualifica e secundariza a historicidade de experiências político-culturais dos povos africanos; uma evidente contradição à Lei nº 11.645, a qual afirma que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como **o estudo da história da África e dos africanos**, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2019, p. 1, grifo nosso).

Sob a ótica da colonialidade do saber, tal como idealizada por Quijano (2005), torna-se perceptível que as habilidades para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas expressam um estudo da História da África e seu povo de maneira vaga e inconsistente, especialmente do ponto de vista epistemológico, o que referenda a construção de um saber disciplinar inquestionável, naturalizado e descontextualizado, haja vista que, sob a ótica colonialista, a África converteu-se em ponto de origem dos povos afrodiáspóricos.

O Brasil recebeu, em seus portos, mais de cinco milhões de africanas e africanos que foram escravizados; os diversos grupos étnicos traziam consigo ideias, histórias, culturas e estruturas religiosas únicas (Slenes, 1991). Corroboramos com Robert Slenes (1991) ao afirmar que os estudos africanos no Brasil ainda partem de conceitos e teorias etnocêntricas, ou seja, é uma história sobre a África e não a partir de uma perspectiva interna africana. São estudos de historiadores que leem e entendem a África a partir de uma visão da diáspora forçada, que resultou na escravização e na mestiçagem em terras brasileiras.

Em outras áreas do conhecimento, a BNCC cita a Lei nº 11.645 e seu propósito na área; entretanto, nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, temos a impressão de que esta discussão foi negligenciada ou desconsiderada, visto que já teria sido debatida em outros componentes curriculares da Base. Porém, o professor de História que orienta suas práticas de ensino pela Base dificilmente aprofunda seus estudos e constrói situações de aprendizagem, levando em conta orientações curriculares propostas em outras áreas, haja vista, conforme Gomes (2012), sua extenuante jornada de trabalho

para lograr dignidade financeira.

Nessa conjuntura, indagamos: Que conhecimento para o ensino de História da África estamos construindo? As reformas curriculares evidenciam as intencionalidades e disputas no território curricular que por hora buscam atender às exigências ligadas ao imediatismo da ordem econômica do capitalismo mundial. “Discutir, portanto, sobre os documentos que estabelecem o que deve ser estudado nas escolas de um país é assumir o compromisso com a reflexão sobre esse poder e sobre qual projeto de sociedade se defende” (Fontineles, 2023, p. 11). A fim de responder à inquietação pronunciada e baseados na discussão realizada até aqui, ousamos afirmar que o currículo prescrito pela Base ameaça a inclusão da diversidade e da discussão em torno dos povos afrodiaspóricos.

Corroboramos com Quijano (2005) ao afirmar que as relações de colonialidade não cessaram com o término das colônias formais; seus efeitos se perpetuaram na modernidade, isto é, a perspectiva eurocêntrica de compreender o mundo evidenciou ser mais duradoura que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido.

No caso do Brasil, preservam-se no seio social resquícios de um pensamento colonializante que, segundo Santos, “A chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado, lá embaixo, para os negros e assim tranquilamente se comporta. Logo, tanto é incômodo haver permanecido na base da pirâmide social quanto haver “subido na vida” (Santos, 2000, p. 4). Santos (2000) considera que o simples fato de a pessoa negra existir no seio social brasileiro é uma “mancha” em uma “civilização” “puramente” branca; com base em tal prenúncio, sua existência e discussão no currículo também causa “nódoas” à educação.

### **A narrativa escolar acerca da história da África no livro didático do Ensino Médio**

O PNLD é um programa do governo federal brasileiro que avalia e disponibiliza livros didáticos de maneira sistemática, regular e gratuita às escolas públicas da educação básica nas etapas do Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Programa atende às instituições das redes federais, estaduais, municipais e distrital, assim como escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas ao Poder Público. O objetivo central do PNLD é oferecer a discentes e docentes que pertencem às escolas que se encaixam no perfil descrito, livros didáticos de qualidade para o apoio do ensino-aprendizagem nos estudos formais nas etapas mencionadas (Brasil, [2022]).

O PNLD de 2021 destacou-se de forma ímpar ao adaptar seu escopo e abrangência às demandas do Ensino Médio impostas pela reforma instituída pela Lei n.º 13.415/2017. Essa reforma agenciou uma reconfiguração do conhecimento escolar, consolidando-o

em grandes áreas de conhecimento, sem delimitar explicitamente os componentes curriculares que as compuseram. A partir dessa nova orientação, o planejamento, a elaboração e a produção das obras didáticas passaram a ser norteados por um conjunto de habilidades gerais e específicas articuladas às competências das respectivas áreas de conhecimento e às competências gerais da BNCC, bem como pelos objetos de conhecimento previstos para os componentes curriculares (Brasil, 2019).

Em vista disso, cabe aqui compreendermos a organização das obras do PNLD de 2021 para o Ensino Médio. De acordo com o Edital publicado em 2019, as obras dividem-se em cinco objetos distintos: 1. Obras didáticas de Projetos Integradores e de Projeto de Vida destinadas aos estudantes e docentes do Ensino Médio; 2. Obras didáticas por áreas do conhecimento e obras didáticas específicas, voltadas aos discentes e professores do Ensino Médio; 3. Obras de formação continuada, destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de Ensino Médio; 4. Recursos digitais; e 5. Obras literárias.

Nesse sentido, o material empírico que nos possibilita entender a história dos sujeitos dessa pesquisa – africanas e africanos – consiste nas obras didáticas para a área de CHSA em diálogo com a matemática. As produções que dialogam com a matemática são de volume único e, conforme os dados estatísticos do FNDE (Brasil, 2025), tiveram o número de tiragens superior àquelas destinadas exclusivamente para a área de CHSA.

A editora FTD S.A. destaca-se como a líder em tiragem total, atingindo 1.755.534 (um milhão, setecentos e cinquenta e cinco mil, quinhentos e trinta e quatro) exemplares, além de registrar o maior montante em reais, totalizando R\$ 7.952.569,02 (sete milhões, novecentos e cinquenta e dois mil, quinhentos e sessenta e nove reais e dois centavos). Esses números evidenciam sua expressiva presença no mercado editorial, com a obra *Dimensões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em Diálogo com a Matemática*, volume único, que se destacou como o livro mais adotado pelo PNLD 2021 para essa área de CHSA em diálogo com a Matemática.

A obra estrutura-se em quatro unidades temáticas, organizadas a partir de eixos transversais fundamentais: economia, cidadania, saúde, meio ambiente e multiculturalismo (Selke *et al.*, 2020). Abaixo, apresenta-se um quadro com a distribuição do número de páginas dedicadas ao ensino de Matemática, História e História da África no referido livro.

Quadro 01: Quantitativo de páginas livro didático

Paginação	Livro do discente	Manual do Professor
Páginas com presença do ensino de Matemática	52 páginas	42 páginas
Páginas com presença do ensino de História	48 páginas	22 páginas



Páginas com presença do ensino de história da África	16 páginas	16 páginas
	Total de páginas do livro didático do discente: 160	
	Total de páginas do livro manual do professor: 87	
	Total de páginas livro do discente e manual do professor: 247	

Fonte: produção da autora com base no livro didático Selke et al. (2020).

Fica evidente, pelos números apresentados, a preponderância de páginas referentes ao ensino de Matemática em detrimento do ensino de História no livro didático *Dimensões*, haja vista que o primeiro componente somatiza 4 (quatro) laudas a mais no livro do discente e 10 (dez) a mais no manual do professor, em relação ao segundo. O quadro também apresenta as quantidades de páginas do livro didático dedicadas ao ensino de história da África, que corresponde a 16 (dezesesseis) no livro do discente e no manual do professor. Das 48 (quarenta e oito) páginas dedicadas ao ensino de História, 16 (dezesesseis) destas, em algum momento, remetem ao ensino de história da África no livro discente, e das 22 (vinte e duas) laudas do manual do professor, 16 (dezesesseis) citam algo referente à África.

Consideramos que um dos fatores para a presença e a preponderância do ensino de Matemática em relação ao ensino de História se justifica pelos esforços governamentais em executar prescrições curriculares destinadas ao bom êxito nas avaliações escolares externas (exemplo SAEB e ENEM), as quais os estudantes são submetidos e que consideram 'Matemática' como componente curricular obrigatório, seguindo normativas da LDB e BNCC.

No que diz respeito ao diálogo entre as Ciências Humanas e a Matemática no livro *Dimensões*, há momentos em que a participação do professor de matemática é requisitada, sobretudo na resolução de questões que envolvem cálculos ao final de cada capítulo. Assim, o material solicita que o leitor-discente procure o professor do componente de Matemática para pedir explicações sobre temas que supostamente são de sua competência.

Decerto, os idealizadores do livro buscaram promover um diálogo interdisciplinar entre as áreas de Matemática e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, todavia essa proposta pode levar os alunos a desconsiderar as competências e a autonomia dos professores de Ciências Humanas em gerir situações de aprendizagem de seu campo de atuação, pois estabelece uma relação de dependência aos docentes de Matemática, além de impeli-los a desenvolver atividades extras e não remuneradas.

Nesse sentido, o professor deixa de ser concebido como um profissional remunerado por determinada carga horária e passa a assumir um falso *status* de profissional com dedicação exclusiva, à disposição do discente para lhe sanar dúvidas. Consideramos que a cooperação entre docentes não deve ser feita pela demanda do discente impelida pelo livro didático, mas sim por meio de um planejamento de aulas que considere,

caso necessário, a importância de atividades que dialoguem de maneira inter, multi, pluri ou transdisciplinares.

A seguir, apresentamos um quadro com as palavras-chave presentes no ensino de Matemática, ensino de História e ensino de história da África no livro didático *Dimensões*.

Quadro 2 – Palavras-chave no livro didático do discente

Palavras-chave: ensino de Matemática	Palavras-chave: ensino de História	Palavras-chave: ensino de história da África
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Economia;</li> <li>- Educação financeira;</li> <li>- Impostos;</li> <li>- Empréstimos;</li> <li>- Juros;</li> <li>- Crédito;</li> <li>- Financiamento;</li> <li>- Investimento;</li> <li>- Poupança;</li> <li>- Cartão de crédito;</li> <li>- Instabilidade financeira;</li> <li>- Consumo;</li> <li>- Taxa Selic;</li> <li>- Consumismo;</li> <li>- Cheque especial;</li> <li>- Pesquisa estatística;</li> <li>- Estatística;</li> <li>- Números primos;</li> <li>- Calculadora <i>online</i>;</li> <li>- Porcentagem;</li> <li>- Razão (em relação a medidas);</li> <li>- Cumprimento;</li> <li>- Circunferência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Direitos humanos;</li> <li>- Declaração dos direitos humanos;</li> <li>- Segunda Guerra Mundial;</li> <li>- Constituição Federal de 1988;</li> <li>- Revolução americana;</li> <li>- Revolução francesa;</li> <li>- Cidadania no Brasil;</li> <li>- Direitos universais;</li> <li>- Totalitarismo;</li> <li>- Oligarquia;</li> <li>- Independência no Brasil;</li> <li>- Escravidão no Brasil;</li> <li>- Ditadura civil-militar;</li> <li>- Povos indígenas;</li> <li>- Pós-Segunda Guerra Mundial;</li> <li>- Modernidade;</li> <li>- Revolução industrial;</li> <li>- Crescente fértil;</li> <li>- Cultura;</li> <li>- Etnocentrismo;</li> <li>- Miscigenação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Genocídio Tutsis em Ruanda;</li> <li>- Desigualdade social;</li> <li>- Escravidão nos Estados Unidos;</li> <li>- Escravidão no Brasil;</li> <li>- Quilombos;</li> <li>- Diversidade cultural;</li> <li>- Candomblé;</li> <li>- Miscigenação;</li> <li>- Etnocentrismo;</li> <li>- Racismo;</li> <li>- Etnomatemática africana.</li> </ul>

Fonte: produção da autora com base no livro didático Selke et al. (2020).

As palavras-chave foram dispostas na ordem que encontramos durante a leitura do livro didático. Ao analisar a obra *Dimensões* notamos que as palavras-chave referentes às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) estão em constante diálogo com os conhecimentos matemáticos, muitas vezes de maneira forçada e com a prevalência dos números em detrimento da reflexão histórico-social. Esse fator induz, no livro didático, a apresentação dos conteúdos das Ciências Humanas de maneira superficial e diminuta, se comparada às instruções acerca da

Matemática.

O Manual do professor afirma que a obra “Aborda e valoriza a cultura dos povos africanos e seus descendentes para a formação da identidade brasileira e os desafios que essa população enfrenta na atualidade” (Selke *et al.*, 2020, p. 171), conforme as especificações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Em nossa análise, notamos que as palavras-chave apresentadas no quadro a respeito do ensino de história da África surgem como temas que remetem à história do Brasil e apenas reconhecem a existência deste continente a partir de sua relação com o Brasil. Deste modo, o que o livro *Dimensões* apresenta não é um ensino de história da África, são estudos de tópicos de história da África para a formação da história do Brasil. Essa assertiva é corroborada no manual do professor, o qual afirma que:

O estudante, descendente ou não dos povos indígenas e africanos, precisa reconhecer a relevância para a formação do Brasil desses povos, compreendendo a própria presença dessas culturas em nosso cotidiano. Além disso, deve entender a luta dos povos africanos e indígenas, históricas ou atuais, observando que o Brasil foi construído por esses povos (Selke *et al.*, 2020, p. 172).

Embora o material reconheça a importância do estudo referente aos povos africanos e sua contribuição para a formação do Brasil, a África é acionada apenas para lembrar que houve a presença de povos africanos escravizados no território brasileiro. Deste modo, remeter-se ao crescente fértil, à desigualdade social, à miscigenação, à escravidão, aos quilombos, à diversidade cultural, ao etnocentrismo e ao racismo, não necessariamente, significa falar de história da África, haja vista que tais temas são operacionalizados com a única finalidade de reconhecer a presença dos povos afrodiáspóricos na e para a história do Brasil no tempo presente e para o presente, isto é, sem explicação das circunstâncias históricas e sociais que permeiam suas construções. Esta asserção confirma-se na presença de uma série de conceitos expostos pelo livro, na maior parte das vezes, deslocados dos processos históricos, o que coaduna com o prescrito pela BNCC.

A menção pontual à presença de africanos está nos seguintes temas: formação das treze colônias; escravidão africana nos Estados Unidos e escravidão no Brasil. O tema escravidão é evocado para explicar uma sucessão de acontecimentos; leiamos uma pequena amostra desta enunciação:

O domínio de oligarquias e o sistema escravocrata permaneceram após a independência do Brasil, em 1822. Sendo assim, a escravidão foi um entrave para qualquer projeto modernizador do país. Apenas em 1888, após uma série de resistências (como a formação dos quilombos) e de lutas cotidianas

por parte dos africanos escravizados, de seus descendentes, de libertos, de intelectuais e de lideranças políticas do período, a abolição da escravidão foi decretada. O Brasil foi o último país do Ocidente a dar fim à escravidão (Selke *et al.*, 2020, p. 51).

O enfoque na escravidão é utilizado no livro *Dimensões* para examinar a concepção de cidadania no Brasil, do Império à República, a partir de uma sucessão de fatos sem mera reflexão e apenas com menção a datas e marcos da história do Brasil, em que ocorre uma desconexão deste com a África. Neste seguimento, o continente africano torna-se um lugar com única função de fornecedor de mão-de-obra escrava, haja vista a não historicização do tema, o qual é narrado de maneira pontual e superficial, concretizando a diluição do conhecimento histórico dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e reverberando uma visão simplista acerca do ensino de história da África.

O livro *Dimensões* cumpre com o que prenuncia a habilidade EM13CHS601 da BNCC (analisada no tópico anterior); todavia ressaltamos que ocorre uma desconsideração parcial, assim como fizera a Base, com o que está exposto na Lei nº 11.645/08, a qual torna obrigatório o estudo que permeie a história e cultura indígena, afro-brasileira e “[...] **o estudo da história da África e dos africanos** [...]” (Brasil, 2008, p. 1, grifo nosso), embora o livro *Dimensões* afirme no manual do professor que os seus conteúdos “[...] foram planejados e expostos seguindo a legislação brasileira, em especial a lei nº 11.645, de 2008 [...]” (Selke *et al.*, 2020, p. 172).

Assim sendo, corroboramos com Bittencourt (2008) ao afirmar que os livros didáticos são objetos culturais e sociais fruto de disputas curriculares que se projetam na sociedade. Reiteramos que, para Sacristán e Pérez Gómez (1988), o currículo prescrito deriva de decisões político-administrativas provenientes de grupos que ocupam espaços de poder e suas diretrizes reverberam na elaboração de materiais didáticos, os quais são, ao menos em parte, utilizados por docentes no planejamento de suas aulas, meio pelo qual se propagam abordagens e percepções sobre o passado presentes na narrativa histórica escolar, conquanto saibamos que o currículo em ação não seja mera reprodução da literatura escolar.

A África contemporânea evidenciada de modo ilustrativo refere-se à imagem que remete a uma sala de aula em Ruanda, em 2016. A ilustração está localizada na parte central do capítulo 3 (três) que se intitula *Cidadania no Brasil e no mundo*. A fotografia é utilizada de modo ilustrativo, isto é, não há relação ou discussão com o texto principal do livro, o qual trata dos direitos humanos na história. A seguir, a imagem mencionada:

Fotografia 1 – Escola em Kibuye, Ruanda, 2016



Em 1994, Ruanda estava em guerra civil. Nesse contexto histórico, radicais da etnia hutu assassinaram cerca de 800 mil pessoas da etnia tutsi, um dos grupos étnicos que formavam o país africano. O fracasso da ONU em impedir esse verdadeiro genocídio marcou o debate sobre direitos humanos no fim do século XX. Passadas décadas, o país luta para superar as marcas desse passado brutal. Escola em Kibuye, Ruanda, 2016.

Fonte: Selke et al. (2020, p. 49).

A única explicação sobre os acontecimentos em Ruanda é o pequeno texto exposto ao lado da imagem. O tema não é evocado em nenhum outro momento do capítulo, ao que nos parece ser meramente uma informação que exemplifica os debates acerca dos direitos humanos. A unidade 4 (quatro), com tema e título *Multiculturalismo*, logo em sua abertura, também apresenta uma imagem da África contemporânea, referente ao festival Ojuobá, na Nigéria, em 2018. A fotografia é utilizada para ilustrar o conceito de cultura. Os capítulos que seguem essa unidade remetem à diversidade de religiões de matriz africana, a partir da menção à vinda dos povos iorubá e nagô, com seus cultos aos orixás, dando origem ao candomblé no Brasil (Selke et al., 2020).

Na seção atividades, o livro *Dimensões* utiliza ossos grafados com traços, encontrados entre o Congo e Uganda, na década de 1950, para representar a existência do pensamento matemático no continente africano há mais de 20 mil anos e explicar os conceitos de subtração, divisão, adição e multiplicação (Selke et al., 2020). Outro ponto em que a educação Matemática e a História se conectam diz respeito à Etnomatemática, conceito “[...] que busca entender o fazer matemático de diferentes povos, culturas e grupos sociais.” (Selke et al., 2020, p. 172). O livro do discente instrui uma análise da Etnomatemática a partir das formas geométricas encontradas nos desenhos dos tecidos, arquitetura e urbanismo, elaboração de penteados, a fabricação de objetos e a pintura de obras de arte produzidas pelos povos africanos. Há, neste livro, uma explicação minuciosa sobre o assunto, além de indicação de vídeo sobre a temática.

Temas como *apartheid*, colônias na África, partilha do território africano, Egito antigo e diáspora Atlântica não são mencionados na obra. A África é reduzida a um apêndice da história do Brasil e apresentada de maneira simplista e irrisória. Reconhecemos que, pela narração desses materiais, os leitores constroem percepções sobre o que somos e o que nos constitui como sujeitos num mundo pluriétnico e multicultural, visto que os livros didáticos são instrumentos ímpares para a consolidação e disseminação de uma memória histórica que marca gerações inteiras pelos usos que se faz do passado

(Bittencourt, 2008).

Acreditamos que retirar boa parte da história da África do currículo planejado para a educação básica é uma tentativa de apagar a história de um continente e viver apenas com o presente desconexo, além de não tornar o passado útil para o presente na construção da consciência histórica discente.

Dentro desse cenário, conforme Arroyo (2013), notamos a escola como um espaço de constantes disputas curriculares dentro da correlação de forças políticas, sociais e culturais. O livro didático torna-se o material com saberes tidos como indispensáveis e que chega à criança e ao jovem em suas primeiras vivências de estudo (Bittencourt, 2008), o que repercute numa necessária reflexão docente cotidiana, aliada à formação continuada e à resistência às estruturas das políticas públicas educacionais que tendem a minimizar o ensino de história da África na educação básica.

### Considerações Finais

A Base, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, orienta um descaminho à história dos povos afrodiáspóricos que se segue nos trilhos do livro didático, na medida em que marchamos na contramão da LDB e sua alteração pela Lei nº 11. 645/2008. Emitida por um governo conservador e golpista, a BNCC conduz o ensino de História, e consequentemente o ensino de História da África, ao apagamento nos currículos do ensino médio, o que prejudica não só o prospecto crítico e identitário dos discentes, mas também a formação de professores de História.

Os historiadores professores-pesquisadores do ensino de História há tempos discutem a renovação do campo e a superação de um ensino-aprendizagem centrado na figura dos “grandes heróis”, cuja localização liga-se, direta ou indiretamente, à Europa e à história política (Pinsky, 2021). Em nossa análise, percebemos que tanto a Base como o livro didático, no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, reforçam o eurocentrismo. Nessa acepção, Gomes (2012) afirmara que, no âmbito escolar, há que superar a representação dos sujeitos pela perspectiva eurocêntrica do conhecimento; somente assim, para ela, será possível decolonizar o saber em todos os níveis educacionais.

Ensinar História é ter consciência de que o ensino-aprendizagem dar-se-á mediante a seleção de um recorte histórico, temporal e espacial. É não se limitar à mera transmissão de conteúdos, é trazer ao palco a reflexão, a problematização da realidade e de conceitos. Sem tais escolhas e procedimentos metodológicos, não é possível haver um ensino de História de qualidade. A Base, por sua vez, expressa um projeto educativo de grupos conservadores da sociedade que entremeia a produção dos materiais didáticos e aos poucos mingua o ensino de História e, consequentemente, o ensino de História da África, durante a etapa do ensino médio.



Para o historiador, não é possível prever o futuro. Contudo, parafraseando Bloch, “[...] a lição mais importante do passado pode ser aqui em nos sugerir um futuro muito diferente deste passado e de nos permitir entrever quais serão, aproximadamente, as diferenças.” (Bloch, 2019, p. 142). Assim sendo, é válido ressaltar, nessa história de um passado próximo, o prognóstico positivo advindo das lutas hodiernas de resistências de professores, discentes, associações e entidades educacionais que ganharam voz em um projeto de lei, ainda em análise no Congresso, o qual propõe ampliar as disciplinas obrigatórias em todo o ensino médio, incluído neste rol, o componente curricular História.

### Referências

- ARROYO, Miguel G. Por novas fronteiras de reconhecimento: a modo de apresentação. In: ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa de; CASTRO, Débora Quezia Brito da Cunha. A base nacional comum curricular e as mudanças para o ensino de História no Ensino Médio. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, v. 29, p. 1-24, 2022.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- BLOCH, Marc. Que pedir a História. In: BLOCH, Marc *O que pedir aos historiadores?*. Vitória: Editora Milfontes, 2019.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto do governo federal redefine diretrizes do ensino médio no País*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1012689-projeto-do-governo-federal-redefine-diretrizes-do-ensino-m%C3%A9dio-no-pa%C3%ADs/>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/resolucao\\_cneceb\\_no\\_4\\_de\\_13\\_de\\_julho\\_de\\_2010.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/resolucao_cneceb_no_4_de_13_de_julho_de_2010.pdf). Acesso em: 11 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação nº 01/2019 – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2019 – atualização BNCC. Brasília, DF:

MEC, 2019. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2019-atualizacao-bncc/EditalPNLD2019AtualizacaoBNCCConsolidado29.06.2020.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. 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 Africana”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. 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 a temática “História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 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: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa nacional do livro e do material didático (PNLD)*. Brasília, DF: MEC, [2022]. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/conteudo-tempo-de-aprender/251-programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico-pnld>. Acesso em: 11 out. 2023.

FARIAS JUNIOR, José Petrúcio de. A escrita da história antiga escolar na ‘Era da Base’: dos PCNs à BNCC: estudos introdutórios. In: BERTASI, Alessandra; BUENO, André. (org.). *Ensinar História: políticas educacionais e história do ensino*. Rio de Janeiro: Sobre Ontens, 2022.

FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. Apresentação. In: FONTINELES, Isabel Cristina da Silva; LIMA, Mary Gracy e Silva (org.). *Questões curriculares em tempos de crise: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como determinante legal e realidade em debate*. Teresina: EdUESPI, 2023.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra: descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. cap. 12, p. 223-246.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, [São Paulo], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al

derarrollo de um conceito. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más Allá del capitalismo global*. Colombia: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-168.

OLIVEIRA, Carla Silvino de. *A Base Nacional Comum Curricular: disputas em torno da seleção curricular para o Ensino de História*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. A história contra-ataca (org.). *Novos combates pela história: desafios, ensino*. São Paulo: Contexto, 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉRES GÓMEZ, Angel I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SANTOS, Milton. *Ser negro no Brasil hoje: ética enviesada da sociedade branca desvia enfrentamento do problema negro*. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 7 maio 2000. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0705200007.htm>. Acesso em: 28 set. 2019.

SILVA, Marcos. “Tudo que você consegue ser” – triste BNCC/História (A versão final). *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 25, p. 1004-1015, 2018a. Número Especial,

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, n. 2, p. 1-15, 2018b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt>. Acesso em: 6 fev. 2024.

SELKE, Ricardo de Castilho *et al.* *Dimensões: obra didática específica de ciências humanas e sociais aplicadas em diálogo com a matemática: ensino médio*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.

SLENES, Robert W. “*Malungu Ngoma Vem*”: África encoberta e descoberta no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, v. 12, p. 64-66, 1991.

WALSH, C. (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. t. 1.

## Notas

<sup>1</sup>Doutoranda em História do Brasil junto ao Programa de Pós-graduação em História do Brasil, da Universidade Federal do Piauí, campus Ministro Petrônio Portela. Orientador: Prof. Dr. José Petrúcio de Farias Júnior. Bolsista da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

<sup>2</sup>Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista, campus de Franca. Professor de História Antiga Medieval junto à Universidade Federal do Piauí, campus de Picos e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil, da mesma instituição.

<sup>3</sup>Neste texto, a BNCC também recebe a alcunha de Base.

<sup>4</sup>Para saber mais sobre os dados estatísticos referentes aos livros didáticos do PNLD, ver: (Brasil, 2025).

<sup>5</sup>“[...] o movimento Todos pela Educação (TPE), criado em 2006, com foco em uma espécie de pedagogia dos resultados, intencionava “modernizar” a nação brasileira, deixando-a mais “eficiente” para atender às necessidades do capital. [...] Assim, desde 2010, o movimento defende a necessidade de um currículo nacional com descrição de habilidades específicas para os alunos por série, bem como a importância de que as avaliações fossem capazes de mensurar a qualidade da educação e servissem como parâmetro para a orientação das políticas educacionais e das práticas pedagógicas. Além disso, o TPE defende a responsabilização dos gestores pelo desempenho dos alunos e o aumento das horas de ensino, utilizando o contraturno para o reforço escolar (TPE, 2008). A prescrição curricular serve, assim, para transferir competências e responsabilidades para os níveis locais de administração do sistema escolar” (Azevedo; Castro, 2022, p. 6).

<sup>6</sup>Conforme o site do MPB, este é “Uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio”. Para saber mais, ver: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/#aspiracoes>

<sup>7</sup>Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ABdC – Associação Brasileira De Defesa Do Consumidor; Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação; MEC – Ministério da Educação; Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação; Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; Escola sem Partido – O movimento fora criado em 2004, depois de um projeto de lei proposto por Miguel Nagib. O movimento se situa como contrário ao que chamam de “doutrinação ideológica” nas escolas, que para o grupo, é implantada pelos partidos de esquerda.

<sup>8</sup>O Projeto de Lei nº 5.230/2023 fora proposto pelo governo federal em outubro de 2023. Ele propõe uma redefinição na Política Nacional de Ensino Médio no Brasil. O texto está em tramitação na Câmara dos Deputados e é uma alternativa à reforma do ensino médio de 2017. O Projeto também propõe a revogação do Notório Saber. Para saber mais, ver: (Brasil, 2023).



## EXÚ NAS ESCOLAS: CONTANDO HISTÓRIAS DE ORIXÁS NO ENSINO DE HISTÓRIA

### EXU IN SCHOOLS: TELLING ORIXA STORIES IN HISTORY EDUCATION

### EXU EN LAS ESCUELAS: CONTANDO HISTORIAS DE ORIXAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Caio Isidoro da Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** As histórias dos orixás fazem parte de mitologias africanas, especialmente das tradições iorubás, que foram preservadas e adaptadas em diversas partes do mundo. No Brasil, destacam-se o Candomblé e a Umbanda, nos quais os orixás desempenham um papel central. Ao contar histórias que apresentam esses orixás como seres divinos, poderosos, sábios e complexos, essas narrativas desafiam estereótipos racistas que muitas vezes perpetuam uma visão negativa e simplificada da cultura africana. Integrar a contação de histórias de orixás em contextos educacionais é uma maneira eficaz de promover a conscientização sobre a riqueza cultural africana, além de fornecer uma base para discussões sobre diversidade, equidade e justiça social. Dessa forma, o presente artigo tem o objetivo de analisar a prática de contar histórias, especificamente as histórias de orixás, no âmbito educacional, com ênfase no ensino de história, e investigar de que maneira essas histórias podem contribuir para o fortalecimento da luta antirracista e aplicabilidade da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas do Brasil.

**Palavras-chave:** Orixás; contação de histórias; antirracismo; racismo religioso.

**Abstract:** The stories of the orixás are part of African mythologies, particularly from Yoruba traditions, which have been preserved and adapted in various parts of the world. In Brazil, Candomblé and Umbanda stand out, with orixás playing a central role in these practices. By narrating stories that depict orixás as divine, powerful, wise, and complex beings, these accounts challenge racist stereotypes that often

## ARTIGO



perpetuate a negative and oversimplified view of African culture. Integrating orixá storytelling into educational contexts is an effective way to promote awareness of African cultural richness while providing a foundation for discussions on diversity, equity, and social justice. Thus, this article aims to analyze the practice of storytelling—specifically the narratives of the orixás—in educational settings, with an emphasis on history teaching, and to explore how these stories can contribute to strengthening the fight against racism and implementing Law 10.639/03, which mandates the teaching of African and Afro-Brazilian history and cultures in Brazilian schools.

**Keywords:** Orixás; storytelling; anti-racism; religious racism.

**Resumen:** Las historias de los orixás forman parte de las mitologías africanas, especialmente de las tradiciones yorubas, que han sido preservadas y adaptadas en diversas partes del mundo. En Brasil, destacan el Candomblé y la Umbanda, en los cuales los orixás desempeñan un papel central. Al contar historias que presentan a los orixás como seres divinos, poderosos, sabios y complejos, estas narrativas desafían los estereotipos racistas que con frecuencia perpetúan una visión negativa y simplificada de la cultura africana. Integrar la narración de historias de orixás en contextos educativos es una forma eficaz de promover la concienciación sobre la riqueza cultural africana, además de proporcionar una base para discusiones sobre diversidad, equidad y justicia social. De esta manera, el presente artículo tiene como objetivo analizar la práctica de narrar historias, específicamente las historias de los orixás, en el ámbito educativo, con énfasis en la enseñanza de la historia, e investigar cómo estas historias pueden contribuir al fortalecimiento de la lucha antirracista y a la implementación de la Ley 10.639/03, que establece la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y las culturas africanas y afrobrasileñas en las escuelas de Brasil.

**Palabras clave:** Orixás; narración de cuentos; antirracismo; racismo religioso.





## Introdução

Exu no recreio  
Não é Xou da Xuxa  
Exu brasileiro  
Exu nas escolas  
Exu nigeriano  
Exu nas escolas  
E a prova do ano  
É tomar de volta  
A alcunha roubada  
De um deus iorubano<sup>2</sup>

O ato de contar histórias é uma prática antiga e universal que desempenha um papel essencial na transmissão de conhecimentos, valores, culturas e experiências de geração em geração. Seja por meio da oralidade, da escrita, do teatro ou de outras formas de expressão, a contação de histórias desempenha várias funções e benefícios em diversos contextos como: comunicação e expressão, preservação da cultura e identidade, desenvolvimento da criação, estímulo à criatividade, transmissão de valores, entre outros exemplos.

Seja na sala de aula, em casa ou em eventos culturais, o ato de contar histórias continua desempenhando um papel essencial na transmissão de conhecimentos, na promoção da diversidade cultural e no desenvolvimento integral das pessoas. A prática da contação de histórias é uma forma poderosa de comunicação que transcende barreiras linguísticas e culturais, permitindo que as pessoas expressem ideias, sentimentos e conhecimentos de maneira envolvente (Busatto, 2013).

Dessa forma, enquanto poderosa ferramenta de ensino, a contação de histórias pode ser aplicada em todas as disciplinas. Portanto, no presente artigo, discute-se sua utilização no ensino de História. Nesse contexto, a contação de histórias pode ser um recurso pedagógico capaz de tornar o aprendizado mais envolvente, significativo e acessível aos alunos. Ao incorporar narrativas cativantes, os professores têm a oportunidade de despertar o interesse dos estudantes, proporcionar uma compreensão mais profunda dos eventos históricos e promover o desenvolvimento de habilidades críticas.

Posto isso e tendo como referência a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, lei da obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas em sala de aula<sup>3</sup> e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana CNE/CP 3/2004<sup>4</sup> estabelecida pela Resolução 01/2004 CNE/CEP (Brasil, 2004), pretende-se

## ARTIGO

analisar a integração entre a contação de histórias com elementos das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, mais especificamente as histórias de orixás, divindades africanas presentes em tradições afro-brasileiras<sup>5</sup>. O objetivo é compreender de que maneira essas histórias podem contribuir para o combate ao racismo nas escolas, uma vez que a prática de contar histórias pode ser uma poderosa aliada na luta antirracista, promovendo uma compreensão mais ampla das tradições culturais afro-brasileiras, auxiliando na desconstrução de estereótipos e valorizando a diversidade étnica.

Sendo assim, serão discutidas obras que podem ser utilizadas por educadores para atender a essa demanda. Essas obras são: *“Conhecendo os orixás: de Exú a Oxalá”*, publicado em 2019, de autoria de Waldete Tristão (2020), doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Escritora e autora de livros infantis, suas obras se destacam pelo ativismo em prol da educação das relações étnico-raciais. A outra obra é *“Omo-Oba: histórias de princesas”*, publicada em 2009 por Kiusam de Oliveira (2009), doutora em Educação. A autora possui diversas publicações voltadas para a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras<sup>6</sup>. Além dessas obras, também será analisado o curta-metragem *“Òrun Àiyé: A Criação do Mundo”*, dirigido por Jamile Coelho (2016)<sup>7</sup>. Lançado em 2016, o filme narra, de forma poética e visualmente rica, a história da criação do mundo segundo a mitologia iorubá. A narrativa destaca a sabedoria e a colaboração de divindades como Oxalá e Odudua<sup>8</sup>, abordando temas como a conexão entre o sagrado e o humano, a ancestralidade e a riqueza cultural das tradições afro-brasileiras.

A escolha dessas obras não foi aleatória, pois todas possuem um caráter não proselitista, respeitando a diversidade e atendendo aos requisitos da Lei 10.639/03. Contudo, é importante destacar que os trabalhos abordados são apenas sugestões para que os professores os utilizem como referência no fortalecimento da luta antirracista em sala de aula. Além disso, vale ressaltar que essas obras não têm um caráter dogmático, mas buscam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e que respeite os direitos das tradições afro-brasileiras, valorizando a diversidade que compõe nossa sociedade.

### As origens da contação de histórias na educação

O ato de contar histórias possui raízes profundas na história da humanidade, incluindo sua aplicação na educação e no ensino de história. Essa prática desempenha um papel significativo no desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças, adolescentes e até mesmo adultos. Remontando aos tempos mais antigos, quando os conhecimentos, valores e tradições eram transmitidos predominantemente de forma oral, a contação de histórias é uma das formas mais antigas de preservar e compartilhar saberes.



Por muito tempo, foi a principal maneira de transmitir conhecimentos, lendas, mitos e tradições de geração em geração em diversas culturas antigas. As narrativas eram utilizadas para explicar o mundo, ensinar valores morais e éticos, além de preservar a história e a cultura de uma sociedade (Ong, 1998, p. 10).

Com o passar do tempo, com o desenvolvimento da escrita e da impressão, a literatura infantil emergiu como um gênero distinto. Autores passaram a escrever histórias especificamente para crianças, frequentemente com lições morais ou educacionais. Exemplos incluem os contos de fadas dos Irmãos Grimm (Grimm; Grimm, 2004)<sup>9</sup>, as fábulas de Esopo (As fábulas [...], 2002)<sup>10</sup>, além dos inúmeros ditados e provérbios africanos registrados pelo tradicionalista Amadou Hampâté Bâ (2010), que dedicou grande parte de sua vida à preservação das tradições orais africanas.

Com o avanço da tecnologia, a contação de histórias na educação evoluiu para incluir mídias digitais, como livros eletrônicos, aplicativos educacionais e vídeos. Essas ferramentas modernas possibilitam uma abordagem multimodal para contar histórias, envolvendo as crianças de maneira mais interativa. Atualmente, a contação de histórias é amplamente reconhecida como uma ferramenta eficaz de ensino para todas as idades. As narrativas são utilizadas para ensinar diversas habilidades, desde o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização até a compreensão de tópicos acadêmicos e valores éticos (Busatto, 2013).

O psicólogo Jean Piaget reconheceu a importância das histórias no desenvolvimento cognitivo das crianças. Ele acreditava que as narrativas podiam estimular o pensamento crítico, a imaginação e a resolução de problemas (Palangana, 2015). Da mesma forma, o psicólogo russo Lev Vygotsky enfatizava a relevância do contexto social na aprendizagem. Ele argumentava que as histórias, quando compartilhadas em um ambiente social, promovem a construção do conhecimento e o desenvolvimento da linguagem (Palangana, 2015).

Nesse sentido, considerando a relevância que a contação de histórias pode exercer no ambiente escolar e no desenvolvimento social e cognitivo de crianças e adolescentes, essa prática também pode contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem e, por consequência, para o ensino de história. A seguir, descreveremos de que maneira a contação de histórias pode ser integrada a essa disciplina.

### **A Contação de histórias e o ensino de história**

Nos primórdios da civilização, o ensino de história era frequentemente realizado de forma oral. Narrativas históricas eram transmitidas de geração em geração por meio de poesias, mitos e histórias épicas. Com o advento da tecnologia, o ensino de história tornou-se mais dinâmico e acessível, utilizando recursos online, simulações e mídias digitais para envolver os alunos e tornar o estudo mais interativo. Atualmente,



## ARTIGO



o ensino de história continua a se transformar, buscando equilibrar a preservação das tradições na compreensão dos eventos passados com uma abordagem crítica e inclusiva, refletindo as mudanças nas práticas pedagógicas, nos conteúdos ensinados e nas tecnologias disponíveis (Fonseca, 2010).

A integração da contação de histórias no currículo de história pode enriquecer significativamente a experiência de aprendizagem dos alunos, tornando a disciplina mais envolvente, acessível e memorável. Alguns exemplos dessa aplicação incluem: a introdução de tópicos históricos como temas centrais da disciplina; o recontar de eventos históricos por meio de narrativas; a exploração de histórias regionais e locais por meio da coleta de relatos orais de pessoas mais velhas, entre outras possibilidades.

Dessa forma, os educadores podem criar uma atmosfera de aprendizado mais envolvente, na qual os alunos não apenas adquirem conhecimentos, mas também desenvolvem habilidades narrativas, empatia e uma compreensão mais aprofundada dos eventos e das pessoas do passado. Ao reconhecer e explorar esses benefícios, os educadores têm a oportunidade de transformar as aulas de história em um espaço dinâmico, onde os alunos não apenas aprendem fatos históricos, mas também desenvolvem habilidades essenciais para uma compreensão crítica e reflexiva do passado.

Embora a contação de histórias no ensino de história ofereça diversos benefícios, os educadores podem enfrentar desafios durante a implementação dessa abordagem. Entre esses desafios, destacam-se a seleção de histórias apropriadas, a adequação ao currículo, a inclusão de perspectivas diversas e a obtenção de recursos adequados para apoiar a prática. Esses fatores podem dificultar a incorporação eficaz da contação de histórias no ensino de história.

Entretanto, apesar desses desafios, muitos educadores têm superado obstáculos por meio da colaboração, formação contínua e adaptação criativa. A contação de histórias continua sendo uma ferramenta valiosa no ensino de história, e enfrentar esses desafios pode resultar em uma implementação mais eficaz e inclusiva (Souza, 2017).

Dentre os desafios citados, o presente artigo destaca a importância da diversidade de perspectivas, pois não basta apenas escolher histórias aleatórias e contá-las em sala de aula. É necessário que as obras escolhidas estejam contextualizadas com as aulas, de acordo com o currículo, utilizem linguagens compreensíveis para os alunos e apresentem diversidade de abordagens. Ou seja, é fundamental variar nas histórias, evitando a recorrente utilização das mesmas referências e matrizes brancas e europeias, como comumente ocorre nas escolas públicas brasileiras.

Diante disso, a incorporação da diversidade de abordagens pode contribuir significativamente para uma experiência de aprendizado mais enriquecedora e



inclusiva. A representação de diferentes perspectivas, a promoção da empatia, a inclusão de narrativas esquecidas, a desconstrução de estereótipos e o estímulo ao pensamento criativo são alguns dos benefícios que podem ser alcançados quando essa abordagem diversificada é aplicada.

Portanto, visando atender a essa diversidade de enfoques e considerando a implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão do ensino de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas de educação básica em todo o país, o presente artigo abordará a utilização da contação de histórias afro-brasileiras que tratam das religiosidades presentes nas tradições afro-brasileiras, de maneira não proselitista, contribuindo para a desconstrução do racismo religioso<sup>11</sup>, ou seja, o preconceito e a intolerância que atingem as tradições afro-brasileiras.

### **A contação de histórias e a Lei 10.639/03**

No ano de 2003, foi implementada a Lei 10.639/03, uma legislação brasileira que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino pública e privada, em todos os níveis e modalidades, a obrigatoriedade do ensino da temática “Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras”. Em 2008, a lei foi complementada pela Lei 11.645/08, que passou a incluir também as histórias e culturas indígenas. Essa legislação visa promover o respeito à diversidade étnico-racial e combater o racismo, reconhecendo a contribuição histórica e cultural dos afrodescendentes e indígenas no Brasil. Entretanto, a implementação dessa lei no país envolveu, e ainda envolve, diversos desafios (Brasil, 2003, 2008).

A dificuldade de implementar esses conteúdos de maneira não estereotipada nos materiais didáticos, a resistência de alguns setores da sociedade, a falta de recursos para capacitação de professores e desenvolvimento de materiais, além dos obstáculos na mudança de mentalidade em relação à abordagem da história e cultura afro-brasileira, são alguns dos desafios que dificultam a execução da Lei 10.639/03 (Souza, 2022).

De acordo com a pesquisa de campo realizada em escolas públicas estaduais e municipais das cinco regiões do Brasil, a pesquisadora Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson Jesus (2013) constatou que, em várias escolas visitadas, houve recusa por parte de alguns profissionais da educação, que as viam como uma imposição ou como a “lei dos negros” (Gomes; Jesus, 2013, p. 30). Além disso, foram observadas posturas de cunho religioso cristão, que corroboram essa resistência e, conseqüentemente, contribuem para um discurso de racismo religioso (Gomes; Jesus, 2013, p. 31).

Os pesquisadores Araújo, Guerra e Nogueira (2023, p. 17396) também se referem



a essa resistência de alguns setores escolares em implementar a Lei 10.639/03, o que prejudica as pautas e questões a serem discutidas no âmbito escolar, dificultando a promoção de uma educação antirracista e sustentando estereótipos e preconceitos.

Ao se debruçar sobre as tradições afro-brasileiras, essa recusa se mostra mais latente, pois é justificada por um forte discurso religioso cristão (Reis Neto, 2019, p. 24). De acordo com a pesquisa realizada por Caputo (2012), a perseguição contra alunos pertencentes às tradições afro-brasileiras é comum nas escolas públicas brasileiras, sendo em grande parte realizada pelos próprios professores.

Caputo também nos oferece um panorama bastante elucidativo no que tange ao racismo religioso presente nas escolas públicas. Em sua pesquisa, a autora aponta que, em sua maioria, os educadores contribuem para a perpetuação do racismo religioso, principalmente pela falta de formação, mas também pela reprodução de discursos de cunho cristão, especialmente neopentecostais (Caputo, 2012, p. 197). Dentre os vários exemplos citados pela autora, um deles se refere a uma ação em que a professora passava óleo ungido nas crianças para “[...] tirar os demônios do candomblé” (Caputo, 2012, p. 197).

É nesse sentido que a contação de histórias de orixás pode contribuir para a discussão e, conseqüentemente, para a diminuição do racismo religioso, uma vez que, muitas vezes, a perpetuação desses preconceitos ocorre por desconhecimento das culturas africanas e afro-brasileiras. Sabe-se que apenas com a contação de histórias não é possível erradicar o racismo religioso, mas é um grande passo para a adoção de práticas antirracistas nas escolas.

### **A contação de histórias dos orixás como aliada a práticas antirracistas**

A contação de histórias dos orixás, elementos fundamentais nas tradições afro-brasileiras, pode desempenhar um papel crucial como aliada em práticas antirracistas. Como visto, a Lei 10.639/03 institui a obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Entretanto, como apontado acima, essas práticas ainda enfrentam grande resistência de alguns setores escolares, especialmente as tradições afro-brasileiras, que são demonizadas por determinados segmentos religiosos cristãos.

Isso se deve, em grande parte, ao desconhecimento sobre o que são os orixás nas tradições afro-brasileiras. Mas, afinal, o que são os orixás? Eles são deidades veneradas em regiões da África Ocidental, sobretudo na Nigéria e no Benin, e, no Brasil, são designações específicas da nação Yorubá, ou Ketu/Nagô, cultuados em diversas tradições afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda. É importante observar que as tradições afro-brasileiras podem variar, e até mesmo dentro delas, devido à diversidade de influências culturais e regionais. Ademais, os orixás, para além dos





fundamentos religiosos, também representam distintos elementos culturais e sociais das sociedades africanas e, posteriormente, afro-brasileiras nas quais estão inseridos.

Ao incorporar nas práticas pedagógicas a contação de histórias de orixás, é possível proporcionar um ambiente de aprendizado que valoriza a diversidade, promove a justiça social e desafia atitudes discriminatórias. Além disso, constitui um elemento valioso para a construção de uma educação mais inclusiva, que respeita e celebra a diversidade étnico-racial. Essa abordagem contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa.

Sendo assim, uma abordagem não proselitista com o trabalho de contação de histórias de orixás pode contribuir para a desmistificação de análises preconceituosas, além de promover outras questões importantes, como: o resgate da identidade cultural afro-brasileira, visto que contar essas histórias nas escolas e em outros espaços educacionais ajuda a resgatar e valorizar a identidade cultural afrodescendente, proporcionando um entendimento mais profundo sobre a riqueza e complexidade das tradições africanas; a desconstrução de estereótipos e preconceitos; a promoção da tolerância religiosa; o empoderamento e a autoestima, pois o conhecimento das histórias dos orixás pode fortalecer a autoestima de estudantes afrodescendentes, proporcionando uma conexão positiva com suas raízes culturais e espirituais; e o enfrentamento do racismo religioso. São algumas das contribuições que um trabalho de contação de histórias bem realizado pode oferecer para uma educação antirracista.

Diante do exposto, irei descrever e sugerir algumas obras que podem ser utilizadas para tais fins, focando em histórias voltadas para o público infanto-juvenil, com abordagens que valorizam a diversidade das tradições afro-brasileiras.

A primeira obra é “Conhecendo os orixás: de Exú a Oxalá”, da autora Waldete Tristão (2020) e ilustrada por Caco Bressane<sup>12</sup>. O livro oferece um panorama das características dos orixás cultuados nas tradições afro-brasileiras, apresentando seus nomes, dias da semana, cores, comidas, animais e saudações. Além disso, também narra histórias resumidas de cada orixá, que são essenciais para os ensinamentos e fundamentos dessas tradições. Essas histórias, transmitidas por meio da tradição oral, são fundamentais na manutenção da palavra, já que as tradições afro-brasileiras não possuem um livro sagrado como as religiões abraâmicas<sup>13</sup>. A tradição oral, portanto, desempenha um papel vital como transmissora de conhecimento e preservadora da cultura, sendo um dos pilares mais importantes das práticas espirituais e culturais afro-brasileiras.

O interessante dessa obra é que, além de apresentar uma linguagem simples e acessível, também é altamente recomendada para quem deseja iniciar o estudo sobre as culturas dos orixás, funcionando como um excelente livro introdutório. Vale

## ARTIGO

ressaltar que a obra não adota um caráter proselitista, ou seja, não tem a intenção de doutrinar o leitor. Outro aspecto relevante são as ilustrações, que, por serem voltadas para o público infanto-juvenil, se destacam pelo uso de cores vivas e pela altíssima qualidade da diagramação, o que torna a leitura ainda mais atraente.

Outra obra que pode ser extremamente proveitosa tanto para uma educação antirracista quanto para a promoção da igualdade de gênero é o livro “Omo-Oba: Histórias de Princesas”. O manuscrito é da escritora Kiusam de Oliveira (2009), autora reconhecida por seu trabalho na promoção da cultura afro-brasileira e na valorização da identidade negra<sup>14</sup>.

“Omo-Oba: Histórias de Princesas” é uma coletânea de contos que apresenta narrativas sobre princesas africanas, resgatando elementos da tradição oral africana e associando-os aos orixás femininos. A autora mergulha nas riquezas culturais do continente africano, trazendo histórias que ultrapassam os estereótipos frequentemente associados aos contos de princesas.

Os contos exploram temas como coragem, sabedoria, amor e superação, oferecendo uma perspectiva única sobre o papel das mulheres na cultura africana. Cada história destaca a força e a resiliência das personagens femininas, desafiando preconceitos e proporcionando uma visão enriquecedora da diversidade cultural africana. A narrativa totaliza 45 páginas e é composta por seis histórias de princesas negras: “As histórias deste livro mostram como essas princesas se tornaram rainhas” (Oliveira, 2009, p. 7). Assim, desvela-se o universo dos orixás em uma linguagem voltada para o público infantil e juvenil. São elas: Oiá, Oxum, Yemanjá, Olocum, Ajê Xalungá e Oduduá.

A proposta do livro é, além de entreter, contribuir para a valorização da herança cultural afro-brasileira, especialmente entre crianças e jovens. Kiusam de Oliveira busca resgatar a importância das histórias tradicionais africanas, apresentando um panorama diversificado de narrativas que celebram a riqueza e a complexidade da cultura negra. “Omo-Oba: Histórias de Princesas” representa uma contribuição significativa para a literatura infanto-juvenil afro-brasileira, incentivando a apreciação da diversidade étnico-cultural desde a infância e promovendo a construção de identidades positivas entre os leitores.

Além dos livros de histórias, também é possível recorrer a recursos midiáticos, que podem ser utilizados em sala de aula como material de apoio, apresentando resultados bastante positivos (Napolitano, 2003). Sendo assim, será apresentada uma obra, mais especificamente um curta-metragem, que aborda a criação do mundo segundo a tradição dos orixás, intitulado “*Orun Aiyê*”.

Essa produção faz parte de um projeto multiplataforma e transmídia que envolve curta-metragem, série, longa-metragem, podcast, bonecos, games e livros. O curta-metragem (episódio piloto da série) estreou no dia 15 de janeiro de 2016 no Espaço

## ARTIGO



Itaú de Cinema Salvador. Idealizado pelas cineastas Jamile Coelho e Cíntia Maria, as produções narram histórias da cultura iorubá, difundindo a cultura e a religiosidade afro-brasileira. Esse episódio pode ser assistido gratuitamente na plataforma Itaú Cultural Play. Como se trata de um projeto com diferentes materiais e linguagens, no presente artigo, vamos nos ater somente ao episódio piloto “Orun Aiyê - A Criação do Universo”.

A animação em *stop motion*, lançada em 2016 pela Estandarte Produções e com direção de Jamile Coelho e Cíntia Maria, tem 12 minutos de duração. A obra também conta com recursos como audiodescrição, subtítulo e janela em Libras, além de estar legendada em mais de cinco idiomas, contribuindo para uma educação inclusiva. A história narra o mito da criação segundo a tradição yorubá dos orixás. Oxalá, um dos orixás da criação, é encarregado de uma importante tarefa, mas, ao esquecer de fazer suas oferendas a Exu, conforme foi recomendado, acaba falhando em sua missão. Esse mito é amplamente difundido nas tradições afro-brasileiras no Brasil e também em outros países (Prandi, 2001, p. 502).

É importante salientar que essa história traz inúmeras referências dos povos iorubás e, conseqüentemente, suas contribuições para a construção das tradições religiosas afro-brasileiras e para o imaginário popular do Brasil. Além disso, a valorização da oralidade, elemento de extrema importância para algumas sociedades africanas, também é evidenciada, visto que essas tradições têm como fundamento a transmissão oral, ou seja, a transmissão de valores e aprendizados da geração mais velha para os mais jovens.

Dessa maneira, ao utilizar esse curta-metragem, é possível reconhecer a oralidade e sua importância para a sociedade brasileira, o respeito aos ensinamentos transmitidos pelos mais velhos e o enaltecimento de elementos africanos que fazem parte da cultura do Brasil. Esses são alguns dos aspectos que podem enriquecer uma abordagem antirracista em sala de aula, desde que trabalhados de maneira não-proselitista. Todavia, isso não impede que o educador desenvolva outras ações que atendam à demanda da Lei 10.639/03.

Para exemplificar, existem diversas outras obras, tanto no formato manuscrito quanto digital, que podem ser utilizadas nas escolas como material de apoio para uma educação antirracista, abordando ou não a tradição dos orixás: “O cabelo de Lelê”, “O mundo no Black Power de Tayo”, “Mãe África: mitos, lendas e contos”, “Bruna e a Galinha d’Angola”, “Histórias de Ananse”, dentre outras. Entretanto, como citado anteriormente, o presente artigo se debruçou sobre a descrição apenas das três obras referenciadas.

Em resumo, é possível compreender que as práticas antirracistas na área da educação não devem se limitar a uma única ação, mas sim a um conjunto delas, que





precisam ser aplicadas cotidianamente. Para isso, é necessário que o professor, em sua formação continuada, esteja sempre se atualizando e se informando sobre o assunto. Essa formação, em parte, deve ser oferecida pelas instituições, que precisam proporcionar esse tipo de conteúdo aos seus educadores. Todavia, sabe-se que, muitas vezes, essas formações são insuficientes ou carregadas de perspectivas estereotipadas, como citado ao longo do artigo.

Cabe ao educador, no papel de professor-pesquisador, buscar informações confiáveis, assim como materiais de qualidade, para, de fato, contribuir para uma educação antirracista e não apenas cumprir protocolo, como vem ocorrendo em muitas escolas da rede pública brasileira. Um exemplo disso é a prática de citar pontualmente a questão racial apenas no dia 20 de novembro, como se fosse uma data comemorativa qualquer.

Posto isso, a contação de histórias — e, nesse caso, as que abordam as tradições dos orixás — pode ser uma prática aliada a uma educação antirracista, mas não é a única. Histórias que valorizam a diversidade dos povos africanos e afro-brasileiros, resgatando as distintas identidades negras, além de abordagens não estereotipadas que não reforcem preconceitos existentes em nossa sociedade, são algumas das inúmeras ações antirracistas que podem ser trabalhadas em sala de aula. Basta o desejo do educador de transformar a sociedade em que vivemos, que ainda carrega heranças racistas e preconceituosas.

### **Considerações finais**

A contação de histórias desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, influenciando positivamente diversas áreas, como linguagem, cognição, socialização, aspectos emocionais e culturais. Além disso, é uma ferramenta poderosa que não apenas nutre o amor pela leitura, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Ao incorporar a prática da contação de histórias na disciplina de História, com a aplicação da Lei 10.639/03, que visa combater o racismo, promover a igualdade racial e reconhecer a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros para a construção da identidade nacional, é possível desenvolver um trabalho de grande potencial. Como visto, a contação de histórias, quando aliada a práticas antirracistas, pode desempenhar um papel significativo na formação de uma geração mais consciente, inclusiva e comprometida com a promoção da igualdade racial. Essa abordagem não apenas informa, mas também transforma percepções e atitudes em relação à diversidade étnico-racial.

Dessa maneira, o presente artigo abordou como contar histórias de orixás,





divindades da mitologia africana e afro-brasileira, pode ser uma maneira rica de integrar práticas antirracistas à educação e ao ensino de História. Essas histórias têm o potencial de promover o entendimento, respeito e valorização das tradições culturais afrodescendentes. Ao utilizar histórias de orixás, os educadores podem tratar de questões antirracistas, promovendo o respeito pela diversidade cultural e étnico-racial.

Para isso, é importante que essas narrativas sejam apresentadas com sensibilidade e respeito à diversidade de crenças, enfatizando valores universais como justiça, igualdade e compreensão mútua. Além disso, convidar membros da comunidade afrodescendente para compartilhar suas experiências e perspectivas pode enriquecer ainda mais as discussões e promover um ambiente educacional inclusivo.

Seguindo essas diretrizes, os professores podem desempenhar um papel significativo na promoção da diversidade cultural, no combate ao racismo e na aplicação efetiva da Lei 10.639/03 por meio da contação de histórias de orixás. Isso contribui para a construção de uma escola diversa e respeitosa com a pluralidade de culturas presentes no Brasil e, conseqüentemente, para o combate ao racismo religioso.

### Referências

ARAÚJO, Eleno Marques de; GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues; NOGUEIRA, Elce Nunes Nogueira da Costa e. Lei 10.639/2003: a educação étnico-racial como uma linha dos direitos humanos. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, São José dos Pinhais, v. 16, n. 9, p. 17387-17399, 2023. DOI: <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.9-213>.

BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). *História geral da África: metodologia e pré-história da África*. 2. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2010. v. 2.

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

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: 12 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.645, de 10 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



## ARTIGO



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: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 12 dez. 2023.

BUSATTO, Cléo. *A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço*. Petrópolis: Vozes, 2013.

CAPUTO, Stela G. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças do candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

AS FÁBULAS de Esopo: em texto bilíngue grego-português. Tradução de Manuel Aveleza de Sousa. Rio de Janeiro: Thex, 2002.

FONSECA, Selva. A história na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1-13.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>.

GRIMM, Jacob Ludwig Karl; GRIMM, Wilhelm Karl. João e Maria. In: TATAR, Maria; AFANASEV, Aleksandr; ANDERSEN, Hans Christian; ASBJØRNSSEN, Peter Christen; JACOBS, Joseph; BEAUMONT, Jeanne-Marie Leprince de; MOE, Jørgen; PERRAULT, Charles. *Contos de fadas*: edição comentada e ilustrada. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004. p. 70-89.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Kisuam de. *Omo-Oba*: histórias de princesas. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papirus, 1998.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social*. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

REIS NETO, João Augusto dos. A pedagogia de exu: educar para resistir e (r)existir. *Calundu*, Brasília, DF, v. 3, n. 2, p. 7-33, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v3i2.27476>.

SILVA, Caio Isidoro da. *Políticas públicas para o enfrentamento do racismo religioso (2003-2006)*. 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/192303>. Acesso em:





12 dez. 2023.

SOUZA, Paloma Silva de. *Políticas educacionais antirracistas: análise dos modos de enfrentamento ao racismo em escolas públicas brasileiras*. 2022. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/17752>. Acesso em: 12 dez. 2023

SOUZA, Rogério Santos. O ensino de história na educação infantil e contação de histórias afro-brasileiras: registro de uma experiência docente. *Bilros*, Fortaleza, v. 5, n. 9, p. 324-341, jun./ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/bilros/article/view/7799>. Acesso em: 12 dez. 2023

TRISTÃO, Waldete. *Conhecendo os orixás: de Exú a Oxalá*. 2. ed. São Paulo: Arole Cultural, 2020.

### Notas

<sup>1</sup>Mestre em História (Unesp-Assis). Professor na rede estadual de ensino de São Paulo.

<sup>2</sup>Trecho retirado da canção “Exu nas escolas” - interpretada por Elza Soares. Compositores: Edgar Pereira Da Silva / Kiko Dinnuci.

<sup>3</sup>Lei da obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Para ver a lei (Brasil, 2008).

<sup>4</sup>Essas diretrizes foram instituídas para orientar a aplicação da lei, promovendo uma educação que reconheça e valorize a história e as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros.

<sup>5</sup>Os orixás são considerados seres divinizados, cada um com características, personalidades e domínios específicos. Eles são vistos como intermediários entre o mundo dos humanos e o mundo espiritual. Cada orixá é associado a elementos naturais, como rios, florestas, oceanos, entre outros, e muitas vezes é representado por animais, cores e símbolos específicos.

<sup>6</sup>Para ver mais sobre os trabalhos da autora acessar - <https://mskiusam.com/>.

<sup>7</sup>ÒRUN ÀIYÉ: a criação do mundo. Direção: Jamile Coelho e Cintia Maria. Salvador: [s. n], 2016. 1 curta-metragem (12 min). Animação.

<sup>8</sup>Ambos são orixás ligados à criação do mundo de acordo com a mitologia iorubá.

<sup>9</sup>Ver: Grimm e Grimm (2004).

<sup>10</sup>AS FÁBULAS [...], (2002).

<sup>11</sup>O racismo religioso é uma episteme em construção, no qual, percebe-se que o preconceito que atinge as tradições afro-brasileiras, em grande parte, vem acompanhado de elementos racistas.

<sup>12</sup>Tristão (2020).

## ARTIGO

<sup>13</sup>As religiões abraâmicas são aquelas que têm suas raízes na tradição atribuída a Abraão, um importante personagem bíblico. As principais religiões abraâmicas são o Judaísmo, o Cristianismo e o Islamismo.

<sup>14</sup>Oliveira (2009).

## A POLIFONIA DAS MARGENS: PRODUÇÃO DIALÓGICA DE CONHECIMENTOS HISTÓRICO-EDUCACIONAIS EM UM DISTRITO DE UBERLÂNDIA

### THE POLYPHONY OF THE MARGINS: A DIALOGICAL PRODUCTION OF HISTORICAL-EDUCATIONAL KNOWLEDGES IN A DISTRICT OF UBERLÂNDIA

### LA POLIFONÍA DE LOS MÁRGENES: UNA PRODUCCIÓN DIÁLOGICA DE SABERES HISTÓRICO-EDUCATIVOS EN UN DISTRITO DE UBERLÂNDIA

Mariane Mundim Borges<sup>1</sup>  
Nara Rúbia de Carvalho Cunha<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo resulta de uma pesquisa de mestrado realizada junto a estudantes de escola pública de uma área periférica em importante cidade do interior de Minas Gerais. Objetivou-se na pesquisa mobilizar o Ensino de História na reelaboração de sensibilidades dos estudantes relativas ao lugar onde vivem, fortemente marcado por imagens depreciativas, endossadas pelas mídias e pela ausência de políticas públicas que se voltem para esse lugar e sua população. O recorte aqui apresentado privilegia o diálogo com produções narrativas dos estudantes na primeira fase das atividades, as quais levaram a reflexões sobre os desafios da docência em História na contemporaneidade, tendo em vista as demandas ético-políticas da disciplina em contexto de profundas desigualdades geradas pela modernidade capitalista. No arcabouço teórico-metodológico há diálogo com produções de professoras e pesquisadoras brasileiras, dedicadas à compreensão da produção de conhecimentos histórico-educacionais na interface com a cidade, e com o filósofo berlinense Walter Benjamin, importante crítico da modernidade, defensor de uma história vista a partir do que é deixado à margem, ou esquecido, e de caminhos que aderem aos desvios, ao invés de insistir nas rotas do sempre igual.

Palavras-chave: Ensino de história; ProfHistória; periferia; cidade; memória.

**Abstract:** This article is the result of a master's degree research carried out with public school students from a peripheral area in an important city located in the interior of Minas Gerais. The research aimed to mobilize History Teaching in the re-elaboration of students' sensibilities regarding the place where they live, strongly marked by derogatory images, endorsed by the media and by the absence of public policies aimed at this place and its population. The section presented here privileges the dialogue with the narratives produced by students in the first phase of the activities, which led to reflections regarding the challenges of teaching History in contemporary times, considering the ethical-political demands of the discipline in a context of profound inequalities generated by capitalist modernity. In the theoretical-methodological framework we dialogue with productions by Brazilian teachers and researchers, dedicated to understanding the production of historical-educational knowledge in the interface with the city, and with the Berlin philosopher Walter Benjamin. Benjamin was an important critic of modernity, defender of a history that considers what is left aside, or forgotten, adhering to deviating paths, instead of insisting on routes that are always the same.

**Keywords:** History teaching; ProfHistory; periphery; city; memory.

**Resumen:** El presente artículo es el resultado de una investigación de maestría realizada con estudiantes de una escuela pública ubicada en la periferia de una importante ciudad del interior del Estado de Minas Gerais. El objetivo de la investigación fue movilizar la enseñanza de la Historia en la reelaboración de las sensibilidades de los estudiantes respecto al lugar donde viven, fuertemente marcado por imágenes despectivas, avaladas por los medios de comunicación y por la ausencia de políticas públicas dirigidas a dicho lugar y a su población. El fragmento aquí presentado privilegia el diálogo con las producciones narrativas de los estudiantes en la primera fase de las actividades, lo que llevó a reflexiones sobre los desafíos de la enseñanza de la Historia en tiempos contemporáneos, considerando las demandas ético-políticas de la disciplina en un contexto de profundas desigualdades generadas por la modernidad capitalista. En el marco teórico-metodológico, hay un diálogo con producciones de profesoras e investigadoras brasileñas dedicadas a comprender la producción de conocimiento histórico-educativo en la interfaz con la ciudad, y con el filósofo berlinés Walter Benjamin, importante crítico de la modernidad, defensor de una historia vista desde aquello que ha sido marginado, u olvidado, y desde caminos que se adhieren a los desvíos, en lugar de insistir en rutas siempre iguales.

**Palabras clave:** Enseñanza de la historia; ProfHistoria; periferia; ciudad; memoria.

## Introdução

Qual é o papel a ser exercido pelo Ensino de História no século XXI? O que deve ter e como deve se comportar um bom professor de História? Indagações como essas são comuns a profissionais desta disciplina e refletem uma preocupação genuína em estar apto para exercer sua função profissional. Ao mesmo tempo, são sintomáticas quanto às significativas mudanças da realidade mundial nos últimos anos e das angústias que têm gerado entre docentes. Se, por um lado, vemos crescer importantes movimentos que objetivam melhorar as relações da sociedade com o meio ambiente e o respeito a diferentes culturas, ao mesmo tempo temos uma crescente onda conservadora, negacionista, muito mais comprometida com o enriquecimento de alguns do que com o desenvolvimento social das populações.

Esse quadro de constantes mudanças, tensões e incertezas interfere nos destinos da história ensinada, desde sua configuração como disciplina escolar. Quando retomamos brevemente a história do Ensino de História, vemos a movência dos sentidos dessa disciplina escolar, sempre alvo de disputas. Diferentes pesquisadores têm se voltado para o estudo da trajetória da história ensinada no Brasil, apontando os revezes pelos quais ela passou, sendo até mesmo apagada dos currículos escolares no período da Ditadura Militar (Schmidt, 2012).

Por sua vez, desde a reabertura política, nos anos 1980, tem-se um marco de mudança significativa nos sentidos a ela conferidos, redefinindo seu papel ético-político para a sociedade, fruto de intensas lutas de movimentos populares e com importante participação de docentes da educação básica. Contribuíram ainda para repensar o Ensino de História as renovações historiográficas oriundas de pesquisas em cursos de Pós-Graduação, fóruns científicos, especialmente o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) e o Seminário Nacional Perspectivas do Ensino de História (Perspectivas), além da própria Associação Nacional de História (ANPUH). No lugar da história tradicional, comprometida com a manutenção do *status quo*, almejava-se uma história problematizadora, crítica, capaz de colaborar com a formação de cidadãos engajados na reconstrução de um país democrático e no combate a diferentes formas de exclusão (Fonseca, 1993). Anos depois, leis como a 10.639, de 2003, e a 11.645, de 2008, destacaram-se como importantes marcos desse processo, que incorporava a necessidade de combater o racismo estrutural no país, garantindo às populações afro-brasileira e indígena direito à memória e à reparação.

Contudo, não foi e não tem sido fácil essa redefinição de caminhos, tanto do Ensino de História quanto da própria educação. Isso porque interesses divergentes, alinhados com políticas neoliberais e mais recentemente com pensamentos conservadores, passaram a ocupar cada vez mais espaço nas políticas públicas voltadas para educação em nosso país.

Na medida em que o neoliberalismo monopolista venceu todas as batalhas

# ARTIGO



e resistências, sua ideologia dominadora fincou raízes dentro da escola, como instituição de base da formação da sociedade e de construção do indivíduo, por meio de seus diversos instrumentos de dominação e de influência, sobretudo da razão instrumental, em forma de racionalidade técnica e da indústria cultural que pode ser apontada como responsável por prejudicar a capacidade humana de agir com autonomia, pois pelos seus mecanismos de manipulação, a consciência humana foi dominada pela comercialização e banalização dos bens culturais (Betlinski; Santos, 2020. p. 345-346).

Em um contexto de hipermodernização e neoliberalismo, a educação se consolida como importante mercadoria e como ambiente de formação de mão-de-obra. As recentes reformas curriculares fazem retroceder esforços em prol de uma educação que sonhava com o fortalecimento da democracia, sendo a História uma das principais disciplinas por elas atingidas. Professores e professoras de História têm sofrido com redução de carga horária semanal destinada à sua disciplina e com constantes ataques de pessoas e grupos ligados a movimentos conservadores, como o Escola sem Partido (Passos; Mendonça, 2021).

Ao mesmo tempo, a disciplina segue sendo essencial no combate às agruras do nosso tempo, marcado por situações que estão no alicerce da estrutura social em que vivemos, como a desigualdade.

A história ensinada está sempre às voltas com situações de desigualdade, em quase todos os contextos históricos. A desigualdade parece ser um inimigo invencível para quem deseja outro mundo possível. Muitas vezes, a desigualdade se faz acompanhar da violência e das conflitualidades e daí surgem a violência de gênero, o racismo estrutural, a intolerância religiosa, a homofobia, o sexismo, a xenofobia, o preconceito de classe, as desqualificações entre Oriente e Ocidente, o uso de estratégias autoritárias e a ausência de respeito pelos procedimentos democráticos, os microfascismos do cotidiano, o reforço de estigmas corporais e de estigmas aos portadores de agravos de saúde, o desrespeito à liberdade de expressão, a criminalização das culturas juvenis, as relações de poder muito assimétricas, o abuso de poder econômico, o classismo, o ageísmo e outras manifestações de semelhante teor (Seffner, 2021, p. 3).

Em consonância com o professor Fernando Seffner, consideramos o combate à desigualdade, em suas várias formas de manifestação, um importante pilar do Ensino de História no contexto democrático, e compreendemos que fazer opção por essa História, combativa, problematizadora e crítica é uma postura ético-política que se assume frente a forças que atuam no sentido contrário.





# ARTIGO

Nesse cenário e com esse compromisso se definiu a pesquisa que dá origem a este texto, que focaliza o trabalho em desenvolvimento junto a estudantes de uma escola pública, situada em um distrito da cidade de Uberlândia, em Minas Gerais<sup>3</sup>. Esse lugar é marcado por um hibridismo peculiar, sendo simultaneamente tido como urbano e rural. O bairro onde se localiza a escola, dentro desse distrito, figura no imaginário popular do município como um local perigoso, assolado pela criminalidade, pobreza e todos os agravantes oriundos desta combinação. É classificado como um lugar periférico, portando as complexidades que este termo encerra, visto que

[...] ele carrega consigo um sentido político, econômico e social, tendo surgido na tentativa de tornar tolerável a manutenção de cidades ao Estado, se observando a partir dos territórios assim considerados, a perpetuação de desigualdades nas mais diversas ordens. Do mesmo modo, o conceito compreende a distância que a periferia possui dos padrões idealizados pelos modos de ser aprovados pelos movimentos culturais majoritários (Domingues, 1994), isto é, dos modos considerados válidos por quem ocupa os espaços de privilégio no meio urbano, o que inclui aspectos comportamentais, estéticos e linguísticos, por exemplo (Jesus, 2021, p. 59).

Desde os primeiros contatos com a escola, a professora de história autora deste artigo foi tocada por falas dos estudantes moradores do bairro, visto que evidenciavam que suas sensibilidades já estavam bastante marcadas e embotadas pelas visões de senso comum sobre aquele lugar, opiniões que circulam tanto em falas cotidianas, quanto em noticiários e outras mídias locais. Almejando confrontar tais sensibilidades ou, pelo menos, mobilizar outras, em diálogo com a professora coautora deste artigo, essa situação foi tomada como mote de reflexão em pesquisa em nível de mestrado, iniciada no ano de 2022.

Como o Ensino de História poderia contribuir para a reelaboração dessas sensibilidades? Que estratégias e metodologias poderiam ser mobilizadas com esse intuito? Até que ponto isso seria possível?

Inspiradas pelo trabalho da professora Maria Carolina Bovério Galzerani (2021a) e por outros autores que têm investido na produção de conhecimentos histórico-educacionais na interface com a cidade, pela via da racionalidade estética, procuramos desenvolver oficinas que se voltavam para as experiências cotidianas dos estudantes, a partir das quais poderiam colocar em discussão sua relação com o lugar onde vivem e a relação desse lugar com a cidade em diferentes contextos históricos. Buscamos no filósofo Walter Benjamin aporte teórico para promover um trabalho com memórias, no seio da disciplina História, por meio do estímulo a rememorações de experiências, tendo esse local como palco de experiências e vivências várias.

Acreditamos, como tal filósofo afirma no texto Sobre o Conceito de História

(Benjamin, 1987), que para combater o cortejo dos vencedores é preciso escovar a história a contrapelo, buscando nos escombros da memória imagens outras que, embora soterradas, guardam sonhos que podem suscitar novas esperanças.

Nesse sentido, procuramos nos aproximar dos estudantes e ouvi-los, para juntos desenharmos outras imagens da cidade, ainda que tivéssemos que resgatá-las de escombros.

Em substituição à racionalidade instrumental que marca a educação escolar, caracterizada por uma supremacia da razão, apostamos numa racionalidade estética que entrecruza razão e sensibilidades e que não expulsa do campo do conhecimento afetos e emoções, isto é, “um modo de conhecer comprometido com as experiências dos sujeitos e não com a regulação dos seus comportamentos” (Cunha; França; Prado, 2020, p. 224).

Apresentaremos na sequência uma visão geral das atividades didáticas planejadas e em desenvolvimento junto à escola e, adiante, recortamos para análise um conjunto de produções dos estudantes, do qual buscamos nos aproximar puxando fios de sensibilidades que nos permitem pensar e repensar o Ensino de História e a formação docente na interface com as demandas deste tempo e daquele lugar.

### **Caminhando na cidade: oficinas para ler e (trans)ver o lugar**

Em nosso país existe um conjunto considerável de estudos e pesquisas sobre o Ensino de História na interface com a cidade ou experiências urbanas. Pesquisadores de diferentes regiões têm contribuído para reflexões sobre o impacto da cidade na formação das sensibilidades relativas ao tempo, ao espaço e às relações sociais e sobre como tais sensibilidades participam da construção de inteligibilidades na produção do conhecimento histórico no ambiente escolar.

Ao adentrar a escola a criança ou adolescente traz consigo saberes de experiências tecidas em diferentes ambientes, sendo o espaço público da cidade um importante ambiente para constituição de percepções relativas a si mesmo e ao outro.

Se a família é essa primeira instância na qual se apresenta para a criança a percepção de que algo já foi diferente, é, todavia, no espaço da cidade que temos a instância primeva na qual se aprende, em primeiras experiências formativas, a ver –ou a não ver –o outro. É no espaço da cidade que se deflagra –primeiramente para a criança mediada pelo adulto e mais tarde, pelo jovem em sua autonomia de deslocamentos –a perspectiva de alteridade presente na cidade, uma alteridade que vem exatamente pela qualificação fortuita dos lugares: “não passe por aquela rua”, “a linha de ônibus ‘x’ é perigosa”, “ali é o bairro mais bonito”, “tal lugar é seguro”, “aquela rua ou aquele bairro é muito perigoso”, “ali é um

# ARTIGO

lugar de vergonha” ou “lugar de macumba”, “lugar de lixo” (Miranda, 2022, p. 55).

A cidade em questão é um importante polo econômico do segundo estado mais rico do Brasil. Seu crescimento demográfico e expansão da ocupação geográfica foram muito intensos no último século. O distrito onde a escola aqui focalizada se localiza foi uma região pioneira de ocupação do espaço que deu origem à cidade. Contudo, com o desenvolvimento econômico da cidade, sua função dentro do município foi se modificando e sua distância em relação ao centro econômico e político se acentuando, levando-o à condição periférica em que hoje se encontra, realidade similar ao ocorrido em outras cidades do país.

Nas cidades brasileiras, fruto de um processo de urbanização do capitalismo periférico (Maricato, 1996; Santos, 1994), a periferia é produto do distanciamento, da exclusão, da segregação. No mapa urbano do Brasil, é traçada pelo Estado, pelas forças que agem em conjunto com ele e pela própria sociedade, uma espécie de linha: tênue o suficiente para se tornar invisível aos olhos de todos, inclusive de quem se encontra nesses locais; e, em contrapartida, forte o bastante para limitar a efetividade de políticas sociais, o fornecimento de serviços públicos estruturais e a autonomia na vida pública desses sujeitos. Noutras palavras, reforçam-se as desigualdades, ao mesmo tempo em que elas são naturalizadas (Jesus, 2021, p. 59).

Já havíamos percebido o quanto as manchetes dos jornais e o senso comum atuavam fortemente na construção de uma visão pejorativa do lugar<sup>4</sup>. Atentas à complexidade da construção das imagens sobre esse lugar e seguindo os passos de algumas pesquisas sobre cidade no campo do Ensino de História, planejamos atividades didáticas que não objetivaram se sobrepor às sensibilidades dos estudantes, mas delas partir, buscando melhor compreendê-las e, se possível, trazendo à tona uma multiplicidade de visões sobre o lugar onde vivem.

Idealizamos inicialmente oficinas baseadas numa metodologia que privilegia o caminhar pela cidade mobilizando sentidos e memórias dos sujeitos. Como uma de nossas principais inspirações estava o trabalho da historiadora, professora e arte-educadora Elizabeth Salgado de Souza, desenvolvido na cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais, mais especificamente nas décadas de 1980 e 1990, à frente da coordenação da Área Pedagógica do Museu da Inconfidência (Souza, 1992). O projeto educativo pioneiro daquela área pedagógica se intitulava Museu Escola e buscava promover interações dos moradores com o espaço urbano, mediadas pelo Museu, que pudessem levar à compreensão da cidade para além da imagem de monumento, gestada desde a década de 1930, que ganhava as mídias após a conquista do título de Patrimônio

# ARTIGO

Cultural da Humanidade, conferido pela UNESCO em setembro de 1980. Preocupava à equipe interdisciplinar de monitores do Museu Escola, sob a coordenação daquela profissional, que a condição de objeto (monumento), fortalecida por narrativas oficiais e campanhas publicitárias que projetavam a cidade no mercado turístico nacional e internacional, pudessem promover um distanciamento entre os sujeitos e a cidade, quer eles fossem seus habitantes ou visitantes.

O Museu-Escola parte de algumas premissas: “Se as coisas existem é porque existe o indivíduo”, logo, é impossível falar de patrimônios, culturas, museus e memórias sem falar dos sujeitos que os constituem. Da mesma forma, se “só se preserva aquilo que fez ou faz sentido para a coletividade”, os sujeitos são vistos como aqueles que protegem os bens culturais, desde que estes bens façam sentido para a sua existência. Ninguém irá preservar algo por ser belo ou por ordem de outrem, sem que aquilo possa, de alguma forma, compor suas experiências vividas; ainda de acordo com esta idéia, não é possível falar de alfabetização cultural, visto que os sujeitos produzem cultura, zelam pelos bens culturais e são, portanto, alfabetizados no assunto (Cunha, 2011, p. 111).

Em consonância com Elizabeth Salgado de Souza, interessava-nos conhecer as sensibilidades e visões de mundo dos estudantes daquele bairro de um distrito de Uberlândia-MG, sabendo o quanto ele lhes é caro, uma vez que muitos o têm como lugar de fixação desde o nascimento, dele saindo em raras ocasiões.

O imaginário popular local que se tem sobre a cidade de Uberlândia, e projetado em nível nacional, toma-a como símbolo de progresso e prosperidade, como nos fala a pesquisadora Sandra Mara Dantas:

A cidade de Uberlândia, localizada na porção ocidental do estado de Minas Gerais, assenta-se em um imaginário bastante ufânico. Desde os primeiros anos de sua emancipação político-administrativa, em 1888, Uberlândia arvora-se destinada ao progresso. E a fim de concretizar tal ideal, foi forjado, na primeira metade do século XX, um discurso que buscou imprimir à cidade uma imagem de ordem e progresso, civilidade e modernidade (Dantas, 2008, p. 19).

Em face desse imaginário, percebe-se que o lugar ocupado pelo distrito na narrativa de desenvolvimento, riqueza e progresso, características da imagem de Uberlândia, é marcado pelo símbolo da exclusão, como um espaço à parte da cidade desenvolvida. Tão à parte que até as narrativas oficiais sobre ele são escassas ou quase inexistentes. Contudo, é necessário indagar sobre como os moradores do distrito percebem o lugar em que habitam e, se possível, como as visões que têm podem ser movimentadas em diferentes sentidos.

Almejando mapear, tensionar e quicá deslocar sensibilidades endossadas por imagens depreciativas que vigoram nos jornais locais sobre o bairro, foram planejadas oficinas didáticas com os estudantes, envolvendo uma diversidade de procedimentos metodológicos, como estudos de meio, caminhadas coletivas, rodas de conversa, análise de fontes históricas, entre outros<sup>5</sup>.

O fio condutor das oficinas foi um trabalho com memórias na interface com a história, em que nos inspiramos também em projeto coordenado pela historiadora e professora Maria Carolina Bovério Galzerani (2021c), de 1996 ao ano 2000, junto a uma escola pública do distrito de Barão Geraldo, na cidade de Campinas, em São Paulo. Em uma pesquisa-ação articulada como projeto de extensão, envolvendo universidade e escola e voltada para a formação de professores, buscava-se a (re) construção de sensibilidades e inteligibilidades sobre a história local na interface com a macro-história. Nesse sentido, a experiência do viver urbano naquele local era problematizada no bojo do avanço da modernidade capitalista e da globalização.

Ancorada na crítica do filósofo Walter Benjamin à modernidade capitalista, nessa pesquisa-ação a cidade de Campinas não era tomada como símbolo de progresso, mas como ambiente das contradições de uma modernidade que não foi capaz de promover avanços sociais correspondentes aos avanços técnicos, que promoveu e promove ruínas sobre as quais se ergue.

Até que ponto temos sido, como autômatos, enredados pelas teias de uma sociedade filisteia global, cuja organicidade se associa a valores de mercado e de consumo, e que, em nome da circulação ampla das mercadorias e das pessoas – feitas também mercadorias –, impõe pensamentos únicos, hierarquiza os saberes, dilui singularidades culturais locais, desqualifica e exclui o “outro”, o diferente, e produz tanta violência?

Até que ponto temos tido consciência de nós mesmos e dos outros – consciência que deve ser concebida historicamente, situada na rede temporal –, se reproduzimos, muitas vezes, o universo simbólico do *sempre igual*, se construímos visões históricas, educacionais, homogeneizadoras, apagadoras das diversidades socioculturais, distantes das nossas experiências? (Galzerani, 2021a, p. 98-99).

Em sintonia com o pensamento benjaminiano, a equipe de professores envolvida no pesquisa-ação apostou no trabalho com memórias, por meio de rememorações, mediadas pelo contato com a cidade (em estudos de meio ou através de objetos culturais, como fotografias), como forma de esgarçar o tecido da história oficial, buscando outros fios de compreensão do vivido.

Rememorar, além disso, para esse filósofo significa sair da gaiola cultural que tende a nos aprisionar no sempre igual e recuperarmos a dimensão do



tempo, pela retomada da relação presente, passado, futuro. Nesse sentido, rememorar não significa, para Benjamin, um devaneio ou uma evasão em direção a um passado, do qual o sujeito não quer mais emergir. Rememorar é partir de indagações presentes para trazer o passado vivido como opção de busca atenciosa, em relação aos rumos a serem construídos no presente e no futuro. Não se trata apenas de não esquecer o passado, mas de agir sobre o presente (Galzerani, 2021b, p. 103).

Partindo dessas inspirações, e agregando outras ao longo do percurso, idealizamos inicialmente 05 oficinas. A primeira intentava conhecer melhor as sensibilidades dos estudantes sobre o local em que vivem. Como é através das mídias que muitas das imagens prevalecentes sobre aquele lugar são difundidas e construídas, interessávamos inicialmente ter noção de como os estudantes concebiam uma manchete sobre o bairro. Partindo de um *layout* previamente elaborado e similar a um jornal, foi proposto que elaborassem uma manchete sobre o bairro, acrescida de pequena narrativa de caráter jornalístico, com algo que tivesse acontecido realmente, ou apenas factível de acontecer naquele lugar. A expectativa era, por meio das manchetes criadas, ter-se uma noção do quanto as sensibilidades dos estudantes eram afetadas ou não pelo imaginário depreciativo recorrente e pelas instâncias midiáticas locais.

Na segunda oficina, já com maior familiaridade com as experiências dos estudantes e de seus locais preferidos no bairro, foi proposta uma atividade de rememoração de experiências vividas na “pracinha”, uma vez que o local tem centralidade nas interações sociais cotidianas e na construção dos sentidos de pertencimento ao local. Embora tenha variadas apropriações por diferentes grupos, em sala de aula este lugar é muito referenciado pelos alunos, evidenciado sua importância para os estudantes, especialmente devido à escassez de espaços coletivos voltados para a juventude.

Com a inspiração de Elizabeth Salgado de Souza almejava-se que os estudantes percebessem que um mesmo espaço comporta diferentes apropriações e que estas são determinadas pelos sujeitos históricos que com eles interagem. Esperava-se ainda a percepção de sentidos variados, plausíveis a um mesmo lugar, bem como a apreensão de sua dinâmica temporal, na qual passado, presente e futuro podem ser articulados.

A terceira oficina foi proposta com vistas a levar os alunos a refletirem sobre as ruas e espaços desse bairro. Assim como já salientado, entendemos o espaço urbano e suas malhas como excelentes cenários educativos, por portar em suas ruas, casas, comércios e construções muitos signos e distintivos de mudanças. Além de seus espaços físicos, o próprio transitar de pessoas, carros, animais e suas intrincadas relações, também são indícios da historicidade dos lugares e das vivências que lhes são inerentes. A situação, precária ou não, destes espaços físicos, pode servir a propósitos educativos e de conscientização. Assim concebendo o espaço urbano, nesta oficina foi proposto





# ARTIGO

que os alunos narrassem seus itinerários rotineiros pelo bairro, descrevendo o que encontravam pelo caminho, a situação das ruas, casas e etc.

A quarta oficina teve como mote a mobilização de memórias das infâncias dos estudantes. Inspiradas por Walter Benjamin, no texto *Infância em Berlim* por volta de 1900 (Benjamin, 1995), e os sentidos políticos atribuídos por ele aos processos de rememoração, almejava-se que os estudantes, ao rememorem suas infâncias, dotassem-nas de sentidos outros, resignificando-as e resignificando os espaços nos quais suas experiências infantis aconteceram. Com este exercício, desejava ser possível uma conscientização da importância de suas experiências e uma apropriação de suas condições de sujeitos históricos que pensam, sentem, relembram, apropriam-se dos espaços e os reconfigura por meio de suas variadas ações. A mesma rua que serve ao trânsito rápido de pessoas e carros, presta-se a papéis inusitados como os de cenários para partidas de futebol e brincadeiras na infância.

O desenvolvimento desta oficina deu-se em uma roda de conversa, ocorrida embaixo de uma árvore que é o principal marco espacial de referência da escola para aqueles estudantes. Assim, além de uma reflexão sobre infâncias, memórias, experiências e rememorações, esta oficina prestou-se ainda a ampliação da noção de espaço educativo na escola, para além da sala de aula.

A quinta oficina sugeria a construção coletiva de uma exposição museológica na escola, com peças trazidas pelos estudantes de suas casas, com produções narrativas acerca do uso dessas peças e das histórias e memórias suscitadas por elas. A curadoria seria coletiva, protagonizada pelos estudantes, servindo como demonstrativo de que todo espaço museológico é resultado de escolhas, seleções, recortes, ou seja, é uma síntese de intencionalidades, não é neutro e nem cristalizado no tempo. Antes da realização, sugeria-se a transmissão de um pequeno vídeo sobre o museu virtual da cidade e seus acervos. Após a exibição, aos estudantes seria questionado sobre ausências e silenciamentos presentes e promovidos por tal documento. Intencionava-se questionar os museus como espaços de produção de sensibilidades históricas, não apenas toma-los como objetos de contemplação, visto que

Muitos museus ainda guardam o aspecto de celebrar a memória de determinados grupos sociais. Contudo, estudos recentes sobre o trabalho no museu na interface com a educação e a história pública estão construindo novas possibilidades de diálogos, permitindo resignificar, problematizar, acolher ou recusar as memórias e as narrativas produzidas sobre o passado (França; Santos, 2020, p. 256).

Os museus e suas coleções são tomados, assim, como importantes espaços educativos. Sua materialidade enquanto instituição e a de seus objetos, ajudam a tornar o ensino de história mais palpável, cognoscível, uma vez que o contato, manuseio e

reflexões sobre o acervo mobiliza mais do que exigiria uma aula tradicional, expositiva. A visita aos museus e o contato com seu acervo, pensados em perspectiva crítica, mobilizam saberes vários e são oportunidades de compreensão da construção social de narrativas de memória. Além disso, na produção da exposição de objetos realizada na escola, seria possível evidenciar e debater os diferentes usos e atribuições designados a um mesmo objeto, variantes em conformidade com os diferentes sujeitos que deles se apropriam.

Respeitando os limites e finalidades deste artigo, vamos no deter no diálogo com as narrativas propostas e tecidas em conformidade com a segunda oficina. Traremos a seguir alguns apontamentos e reflexões intimamente inspiradas pelas produções dos estudantes durante a referida oficina. Salientamos ainda que nossas reflexões não encerram as possibilidades de diálogo com as produções, sendo possível a cada leitor tecer as suas próprias, a depender dos enfoques teóricos e metodológicos escolhidos e de suas próprias perspectivas e concepções de mundo.

### **Imagens do vivido na “pracinha”: dialogando com narrativas dos estudantes**

Após realizada a primeira oficina, continuando a refletir com a turma de estudantes sobre como percebemos e vivemos cotidianamente a vida na e do bairro, foi proposto que narrassem memórias de momentos vividos na “pracinha”, como carinhosamente se referem à praça central do bairro. A escolha do local se deu por percebermos o quanto ele é importante para os moradores locais, pois é seu principal espaço de lazer e os estudantes sempre se referiam a ele durante as aulas.

Na conversa que antecedeu e orientou a atividades, os estudantes foram estimulados a rememorar experiências que considerassem significativas para eles, tendo como palco a “pracinha” e, para registrar sua narrativa foi entregue uma folha de papel com foto do local e espaço para escreverem seu texto. Apostamos na potência de suas memórias como elemento importante para fazê-los compreenderem a si mesmos e a seus espaços de vivências como integrantes de processos históricos complexos e incessantes, e ansiávamos que percebessem que o bairro não é definido somente por criminalidade, violência e demais experiências controversas.

O local em questão, é bastante popular no bairro. É uma espécie de “pracinha”, designação comum em cidades do interior para espaços que contenham alguns elementos como grama, banco, brinquedos e/ ou equipamentos a servirem de uso para fins de atividades físicas. No corriqueiro linguajar do cotidiano escolar, os estudantes se referiam a esse lugar como “a pracinha dos malas”. Porém, como pincelado anteriormente, um mesmo espaço urbano é passível de apropriações e usos diversificados, a depender dos grupos e sujeitos a fazerem tais ações.

# ARTIGO

Findada a oficina, que usufruiu do tempo de duas aulas de cinquenta minutos, tínhamos em mãos um vasto material, ornado com narrativas compostas por experiências e lembranças dos estudantes.

Em contato com o conjunto de narrativas produzidas pelos estudantes, e delas nos aproximando em movimento dialógico que busca primeiramente ouvir o que o outro tem a dizer, foi iniciada uma leitura comprometida com uma racionalidade estética, aberta à inteireza dos sujeitos, considerando suas mentes e corpos, uma leitura que seja também “intensa e leve”,

[...] atenta à materialidade da linguagem, concebida não apenas como máscara, mas como prenhe de sentidos, pautada na busca da superação dos hiatos, muitas vezes prevaletentes no ato de produção de conhecimentos históricos, sobretudo entre o leitor e o texto, e aberta às novas significações (Galzerani, 2021c, p. 183).

Assim, por meio das narrativas buscamos tecer aproximações dialógicas com as experiências vividas dos sujeitos, ampliando a nossa própria percepção do bairro e também dos estudantes, conforme se vê nos conjuntos de fragmentos de narrativas produzidas por estudantes do 8º ano, no ano de 2023:

“Um dia que eu a (nome de uma estudante) e a (nome de outra estudante) fomos nessa “pracinha” para praticar exercícios físicos e conversar. Foi muito legal a experiência. Rimos muito, se divertimos muito e fofocamos das pessoas da escola e depois a (nome de uma estudante) e a (nome de outra estudante) foram embora quando elas chegaram em casa elas me avisaram pelo whatzap.” (Fragmento de narrativa 1)

“vou muito pouco na praça mais quando eu vou é muitas pessoas empinado bicicleta e na porta da igreja muitas pessoas fumando e bebendo e umas brincando nos brinquedos.” (Fragmento de narrativa 2)

“O dia que eu passeei aí foi quando eu tava com meus amigos. Nós ficou conversando e nós ficou muito tempo lá. E depois nois foi embora.” (Fragmento de narrativa 3)

“Quando eu fui com meus amigos e nois brincamos, se exercitamos, tomamos sorvete, fofocamos, rimos e se divertimos muito.” (Fragmento de narrativa 4) “Um dia eu e meus amigos fomos até a praça para conversar e fazer uns exercícios.” (Fragmento de narrativa 5)

(Conjunto de fragmentos de narrativas de estudantes, produzidas durante

oficina 2: Acervo particular de Mariane Mundim Borges)

Em um primeiro momento de contemplação das narrativas, o que salta aos olhos é uma banalização do uso de uma linguagem mais informal, muitas vezes permeadas por gírias e outros tipos de palavras correntes entre os jovens. O que nos leva a pensar que os estudantes possuem uma linguagem que lhes é própria, destoante do formal, mas que se presta satisfatoriamente a uma comunicação entre eles. Se por um lado podemos pensar que essa é uma linguagem que destoa dos padrões tomados como ideais, aproximando este lugar de uma das características do que é periférico (Jesus, 2021), não se deve ignorar os impactos da pandemia da Covid19 no processo de escolarização desses estudantes, que afetou de forma mais dura estudantes de escolas públicas e periféricas, geralmente compelidos a dividir seu tempo entre trabalho e estudo, situação agravada no contexto do isolamento social que impôs a esses jovens ter acesso a tecnologias que não possuíam ou que não dominavam, acirrando ainda mais as desigualdades (Seffner, 2021).

As narrativas falam desse lugar como um espaço para sociabilidades diversas. Ao lado de opiniões correntes e pejorativas como as que preconizam que é a “pracinha dos malas”, também há relatos afetuosos que expõem momentos de partilha entre amigos que não se reconhecem nessa definição.

Nelas também é possível perceber que desde muito cedo as estudantes são cientes de que há certos horários tidos como “perigosos” para as mulheres transitarem sozinhas em espaços públicos. O fragmento de narrativa 1, com um dos estudantes solicitando que as amigas avisassem quando chegassem em casa, demonstra isso. Este detalhe, por sua vez, nos traz alguns questionamentos sobre o direito à cidade e a seus espaços. Para quem são pensadas as cidades? Em consonância com a autora Leslie Kern (2021) as cidades parecem pensadas para os homens, brancos e com boa renda. Isto posto, numa sociedade patriarcal e machista, desde muito cedo as mulheres são cientes de que há lugares e horários que elas precisam evitar.

As mulheres sempre foram vistas como um problema para a cidade moderna. Durante a Revolução Industrial as cidades europeias cresceram rapidamente e trouxeram para as ruas uma mistura caótica de classes sociais e imigrantes. As normas sociais vitorianas da época incluíam limites rígidos entre as classes e uma etiqueta firme destinada a proteger a pureza das mulheres brancas da alta classe (Kern, 2021, p. 14).

Outros protótipos de cidade e sociedade deveriam ser pensados, no entanto, enquanto isso não ocorre, o fragmento narrativo produzido pelo estudante, denota que há algumas estratégias, como redes de solidariedade. O pedido para avisarem

# ARTIGO

quando chegassem em casa evidencia isso. Esse trecho da narrativa traz uma centelha de esperança, ao demonstrar que apesar dos pesares, as adolescentes buscam se organizar em estratégias de proteção, como as redes de apoio que, de certo modo, ajudam a garantir sua integridade física.

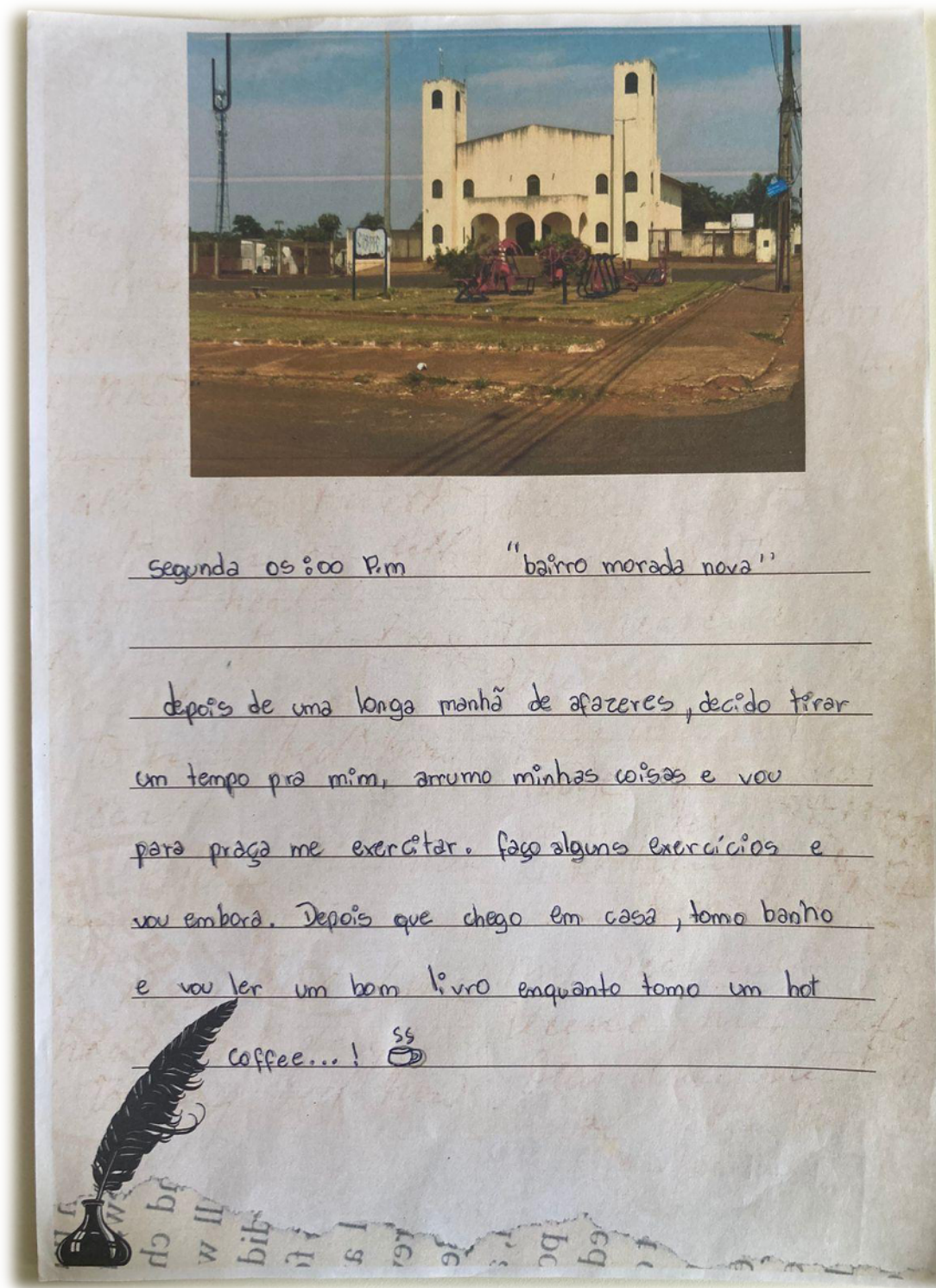
O fragmento de narrativa 2 elenca alguns dos usos daquele espaço, que podem ser vários. Ainda é notório que o estudante que a compôs não se sente à vontade com algumas das apropriações deste lugar, por outros grupos de pessoas. Fica demonstrado a multiplicidade de sentidos e usos que um mesmo espaço comporta. Evidenciando os espaços urbanos como dinâmicos e extrapolando os discursos e manuais oficiais que querem, muitas vezes, essencializá-los, e ditar quais devem ser as atividades, sociabilidades e usos dos mesmos.

Os fragmentos 3, 4 e 5 reiteram esse lugar como um local de sociabilidades diversas. Eles têm em comum a menção a passeios e atividades em grupos. Ações como conversar e fofocar com os amigos, e, até mesmo, tomar um sorvete, são recorrentes. “Fofocar” foi algo bastante mencionado nas produções narrativas, o que nos remete a ações comuns a pequenas cidades interioranas. Esse detalhe pode ser indicativo de que, apesar de o bairro em questão pertencer a uma cidade de grande porte, seus habitantes, talvez por ficarem muito circunscritos aos seus limites espaciais, têm hábitos e sociabilidades parecidos com os de uma cidade pequena.

O fragmento narrativo abaixo chama a atenção por ser destoante dos demais. Já supracitadas as vivências na “pracinha” como um local de encontros grupais, uma menção de uso individual, beirando à solitude, torna-o peculiar. A estudante que o produziu se destaca ainda por ter sido a que usou uma linguagem mais próxima da língua culta, sem tantas gírias locais. No entanto, desde a indicação da hora (5:00 P.M) e também na conclusão de sua narrativa (“tomei um *hot coffee*”), denota estar intimamente conectada com uma cultura globalizada, que torna corriqueiras expressões em Inglês.



Figura 1- reprodução de narrativa 6, elaborada por estudante de 8º ano, no ano de 2023



Fonte: Acervo particular autor.

Por fim, no segundo conjunto de fragmentos de narrativas, abaixo reproduzido,



# ARTIGO

têm-se a narração de uma aventura, uma peripécia, contando com dois pontos de vista sobre o episódio narrado.

“Não me esqueço o dia em que eu e a \*-----fomos de bicicleta na padaria para a vó dela, na ida foi até de “boa” tirando que ela ficou com a perna roxa, mais na volta não sei porque eu não consegui levar ela e lá na frente da igreja a gente quase caiu e a mulher do mercado começou a rir ela e um homem que tem uma casa de ração e foi isso.” (Fragmento de narrativa 7)

“Todo dia que passo em frente a igreja lembro do dia que eu e a \*----- fomos na padaria para minha vó de bicicleta, nós indo foi de boa e engraçado, agora na hora de voltar nós quase caímos os velhos da ração ficaram rindo muito de nós, a mulher do mercadinho também estava rindo, no meio do caminho o pneu ainda furou bem na hora que agente passou em frente a casa da mulher macumbeira.” (Fragmento de narrativa 8)

(Conjunto de fragmentos de narrativas de estudantes, produzidas durante oficina 2: Acervo particular de Mariane Mundim Borges)

Escritas por duas estudantes, amigas bem próximas, elas relatam uma experiência em comum, cada uma a seu modo. Porém, o fragmento 8 é mais rico em detalhes e reflexões. Há uma menção à “mulher macumbeira”. A opção por este termo, e o modo como foi colocado na narrativa da estudante, induz a interpretações de uma possível intolerância religiosa, bem como evidencia o racismo estrutural que marca a sociedade brasileira. Permite, ainda, ter uma noção da complexidade desse perímetro do bairro, que conta com uma Igreja Católica próxima, um templo da Congregação Cristã e, ao que indicia este fragmento de narrativa, algum espaço de culto em religiões de matrizes africanas.

As duas estudantes, ao narrarem uma experiência compartilhada, cada uma a seu modo, rememoraram algo íntimo e significativo para elas; um momento de partilha, com conotações de vexame e humor, mas que, talvez por isso mesmo, marcou suas memórias e ajudou a fortalecer os laços de amizade.

Em todos os conjuntos dessas narrativas, observa-se o que muitos autores preconizam sobre a cidade moderna, marcada por contradições e alteridades diversas, palco de encontros e estranhamentos, dado a diferentes formas de apropriação e ressignificação. Para um mesmo lugar, uma miscelânea de narrativas e descrições de variadas formas de vivenciá-lo.

Essas produções potentes e significativas, dão novos matizes a um lugar solapado por estereótipos pejorativos, e também se prestaram a exemplificar a potência de práticas de ensino e produção de conhecimentos histórico-educacionais coletivos, dialógicos e horizontalizados, que questionam a centralidade do professor nos

processos de ensino- aprendizagem, a supremacia de currículos externos, produzidos por especialistas sem muito contato com as realidades escolares, eurocentrados e, muitas vezes, positivistas.

Tomadas por esse prisma, as narrativas aqui reunidas são potentes elementos para investigar e criticar discursos ou narrativas simplificadoras da cidade, que a tomam como símbolo do progresso técnico e da riqueza. Para quem o progresso? Para quem a riqueza? Por serem espaços vivos e pulsantes, as dinâmicas citadinas oferecem uma gama de possibilidades para o Ensino de História, prestando-se como espaços de educação não formal, por serem palco e abrigo de seres humanos em suas diversidades e multiplicidade de existências. Seres humanos esses ambivalentes, contraditórios, sempre em tensionamentos e releituras constantes de si mesmos, de seus espaços e experiências de vida, garantindo, assim, as impermanências e os movimentos de suas existências.

### Considerações finais

O caminho pretendido com as oficinas não era tomar como mote das aulas uma narrativa oficial e singular do município, transformada em sua história, mas buscar com os estudantes uma primeira sensibilização para a relação deles com a cidade, partindo do lugar em que vivem.

A cidade, trabalhada como um texto a ser lido, e seus espaços, mais especificamente o bairro em questão, bem como as relações sociais nele tecidas foram tomados como elementos capazes de estimular uma aproximação com diferentes memórias e saberes históricos. Os espaços urbanos e suas dinamicidades, bem como as diversas relações sociais que os têm como palco principal, são excelentes quadros vivos de processos históricos e seus variados revezes e matizes. Ao puxar os fios de inteligibilidades e sensibilidades que tecem as narrativas dos estudantes, a reflexão se volta para a figura docente, para os sentidos da história a ser ensinada, para as memórias que se quer ajudar a construir, as sensibilidades que se quer endossar ou combater.

Estimular lembranças e reflexões dos estudantes sobre um espaço de sociabilidade que lhes é comum foi profícuo por ser mote de compreensão da historicidade dos lugares e seus diferentes usos e apropriações, pelos mais diversos sujeitos. Foi ainda propício para trazer à tona experiências dos estudantes em sua inteireza, embasadas em afetos diversos, desde lembranças alegres e afetivas a descontentamentos com os tipos de apropriações do espaço.

Contudo, não se pode perder de vista que as imagens formadas a partir dessas narrativas comportam ambivalências reveladoras de seu engendramento histórico em processos tensos e conflituosos, produtores de exclusões. Ao mesmo tempo que

evidenciam o ritmo mais pacato de um local com algumas características interioranas e costumes mais singulares, em muitos aspectos à margem do desenvolvimento econômico e material do município, as mesmas narrativas revelam o quão implicado esse local está numa cultura que se pretende globalizada, marcada pelo avanço da modernidade capitalista. Apesar de revelarem arranjos coletivos para driblar limitações de usos dos espaços públicos impostos às mulheres, as narrativas expõem desigualdades que afetam as mulheres, perpetuadas ao longo do tempo em nossa sociedade. Laços de solidariedade e respeito dividem espaço com preconceitos que estão entranhados no seio da sociedade. Essa polissemia de imagens é também polifônica e nos permite tanto ver diferentes aspectos do cotidiano dos estudantes, na interação com o lugar em que vivem, quanto nos possibilita escutá-los por si mesmos, sem idealiza-los ou subestimá-los.

As imagens que derivam dessas narrativas são matizadas por construções culturais complexas, conflituosas, que naturalizam a historicidade dos costumes e das percepções de si e do outro. Portanto, são imagens que devem ser tomadas como elemento crucial de uma produção de conhecimentos histórico-educacionais comprometidos com a investigação crítica da construção social da memória e com o combate às desigualdades. Elas devem também ser tomadas como possibilidades de um dizer outro, que se inicia quando conseguimos romper com imagens monovalentes sobre os sujeitos, os lugares em que vivem, a escola e os conhecimentos nela produzidos.

### Referências

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única: obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1995. v. 2, p. 71-142.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BETLINSKI, Carlos; SANTOS, Maurício Inácio dos. Experiência e racionalidade estética no trabalho docente. *Devir Educação*, Lavras, v. 4, n. 2, p. 343–372, 2020. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/223>. Acesso em: 29 fev. 2024

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. *Chão de pedras, céu de estrelas: o museu-escola do Museu da Inconfidência, Ouro Preto, década de 1980*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho; FRANÇA, Cyntia Simioni; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Ressignificar a formação docente na relação com as experiências vividas. *Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 29, n. 57, p. 219–234, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8281>.

Acesso em: 29 fev. 2024.

DANTAS, Sandra Mara. De Uberabinha a Uberlândia: os matizes de um projeto de construção da Cidade Jardim (1900-1950). In: BRITO, Diogo de Souza, WARPECHOWSKI, Eduardo Moraes (org.). *Uberlândia revisitada: memória, cultura e sociedade*. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 17-50.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. 8. ed. Campinas: Papyrus, 1993.

FRANÇA, Cyntia Simioni; SANTOS, Maíra Wencel Ferreira. Museus e seus públicos: possibilidades dialógicas, inventivas e interativas. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, Uberlândia, v. 33, n. 2, p. 251–279, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/57384>. Acesso em: 29 fev. 2024.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. *Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades*. Campinas: FE/UNICAMP, 2021a

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para produção de conhecimentos históricos. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério. *Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades*. Campinas: FE/UNICAMP, 2021b p. 176-189.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, História e (Re) invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério. *Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades*. Campinas: FE/UNICAMP, 2021c p. 95-137.

HOMEM é morto com golpes de faca ao receber suposto “corretivo” no morada nova em Uberlândia. *V9*, Uberlândia, 6 jan. 2025. Disponível em: <https://v9vitoriosa.com.br/homem-e-morto-com-golpes-de-faca-ao-receber-suposto-corretivo-no-morada-nova-em-uberlandia>. Acesso em: 3 jan. 2025.

JESUS, Likem Edson Silva de. Periferia, um termo crítico: distanciamentos espaciais, sociais e simbólicos nas cidades. *Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais*, Recife, v. 10, p. 58-78, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistamseu/article/view/244989/38612>. Acesso em: 27 fev. 2024.

KERN, Leslie. *A cidade feminista: a luta pelo espaço em um mundo desenhado por homens*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2021.

MARTINS, Igor. Moradores do Morada Nova, em Uberlândia, reivindicam asfaltamentos de rua do bairro. *Diário de Uberlândia*, Uberlândia, 17 ago. 2022. Disponível em: <https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/31918/moradores-do-morada-nova-em-uberlandia-reivindicam-asfaltamento-de-ruas-do-bairro>. Acesso em: 27 fev. 2024



MIRANDA, Sonia Regina. Sobre o ato de aprender a olhar: a cidade como um jogo de saberes e potências educadoras. *NUPEM*, Campo Mourão, v. 14, n. 33, p. 43-63, set./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/4819/4976> Acesso em: 27 fev. 2024

PASSOS, Pâmela; MENDONÇA, Amanda. *O professor é o inimigo: uma análise sobre perseguição docente no Brasil*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245>. Acesso em: 29 fev. 2024.

SEFFNER, Fernando. Se não agora, quando? A urgência do hoje e a desigualdade como tema no Ensino de História. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 13, n. 33, p. 1-30, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313332021e0107>. Acesso em: 29 fev. 2024.

SOUZA, Elizabeth Salgado de. Museus: testemunhas do tempo. *Amae Educando*, Belo Horizonte, ano 25, n. 228, p. 4-7, jun. 1992.

## Notas

<sup>1</sup>Mestre em Ensino de História (UFU), professora da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia-MG.

<sup>2</sup>Doutora em Educação (Unicamp), professora da Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>3</sup>Neste texto optamos por não identificar os nomes da escola e dos participantes da pesquisa, seguindo compromissos assumidos com os mesmos e registrado na documentação que foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

<sup>4</sup>Destacamos algumas reportagens recentes, que exemplificam formas corriqueiras de fazer referência ao distrito em questão. A violência e o descaso do poder público aparecem em imagens e adjetivos que são constantemente mobilizados para definir o local: (Homen [...], 2025); Martins (2022).

<sup>5</sup>Cabe reforçar que não se pretendia a manipulação de narrativas ou a criação de versões distantes do vivido. O intuito do trabalho era ampliar formas de perceber o distrito, ao contrário de restringi-las.



**REGIONALIDADE DO ENSINO E LEI  
11645/2008: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS  
DOCENTES EM UMA ESCOLA DE ELÓI MENDES  
(SUL DE MINAS GERAIS)**

**REGIONALITY OF EDUCATION AND LAW  
11645/2008: CHALLENGES AND TEACHING  
EXPERIENCES AT A SCHOOL IN ELÓI MENDES  
(SOUTH OF MINAS GERAIS)**

**LA REGIONALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y LA  
LEY 11645/2008: DESAFÍOS Y EXPERIENCIAS  
DOCENTES EN UNA ESCUELA DE ELÓI MENDES  
(SUR DE MINAS GERAIS)**


Gustavo Uchôas Guimarães<sup>1</sup>

Resumo: O ensino de História Indígena regional atende a lei 11645/2008 e ao *caput* do artigo 26 da lei 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), estando este último a destacar que o currículo deve ter uma parte que contemple características regionais do contexto do aluno. Neste sentido, são apresentadas, no artigo, algumas práticas docentes realizadas na Escola Estadual Professora Norma de Brito Piedade Martins, no município de Elói Mendes, sul de Minas Gerais, onde fontes históricas e arqueológicas, além de outros materiais didáticos, técnicos e acadêmicos, embasam aulas voltadas a promoção da diversidade cultural e reconhecimento de povos indígenas como parte da formação social, cultural e histórica da região da bacia hidrográfica do rio Verde, na qual o município de Elói Mendes está inserido. O resultado, até agora, é a formação, por parte dos alunos, de um olhar diferente sobre os povos indígenas, questionando visões preconceituosas que aprenderam. É um trabalho constante, que busca também atender o disposto no Currículo Referência de Minas Gerais, além do cumprimento das mencionadas leis.

Palavras-chave: Regionalidade; Lei 11645/2008; Indígenas; Práticas.



## ARTIGO




**Abstract:** The teaching of regional Indigenous History complies with law 11645/2008 and the caput of article 26 of law 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), the latter highlighting that the curriculum must have a part that encompasses regional characteristics of the student's context. In this sense, the article presents some teaching practices carried out at the Escola Estadual Professora Norma de Brito Piedade Martins, in the municipality of Elói Mendes, south of Minas Gerais, where historical and archaeological sources, in addition to other teaching, technical and academic materials, classes are based on the promotion of cultural diversity and recognition of indigenous peoples as part of the social, cultural and historical formation of the Verde river basin region, in which the municipality of Elói Mendes is located. The result, so far, is that the students are taking a different view of indigenous peoples, questioning the prejudiced views they have learned. It is constant work, which also seeks to meet the provisions of the Minas Gerais Reference Curriculum, in addition to complying with the aforementioned laws.

**Keywords:** Regionality; Law 11645/2008; Indigenous; Practices.

**Resumen:** La enseñanza de la Historia Indígena regional cumple con la ley 11645/2008 y el caput del artículo 26 de la ley 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), este último enfatizando que el currículo debe tener una parte que abarque las características regionales del contexto del estudiante. Este artículo presenta algunas prácticas docentes realizadas en la Escola Estadual Professora Norma de Brito Piedade Martins, en el municipio de Elói Mendes, al sur de Minas Gerais, donde las fuentes históricas y arqueológicas, así como otros materiales didácticos, técnicos y académicos, apoyan las clases destinadas a promover la diversidad cultural y el reconocimiento de los pueblos indígenas como parte de la formación social, cultural e histórica de la región de la cuenca del río Verde, en la que se ubica el municipio de Elói Mendes. El resultado hasta ahora ha sido que los estudiantes han adoptado una visión diferente de los pueblos indígenas, cuestionando las opiniones prejuiciosas que han aprendido. Es un esfuerzo constante, que también busca cumplir con lo establecido en el Currículo de Referencia de Minas Gerais, además de cumplir con las leyes antes mencionadas.

**Palabras clave:** Regionalidad; Ley 11645/2008; Indígenas; Prácticas.



## Introdução

O ensino das histórias e culturas indígenas em ambientes escolares é uma realidade que se impõe a partir da urgente consciência de abordar perspectivas não eurocêntricas, respeitando a diversidade social e cultural que caracteriza a formação do Brasil. Nesse contexto, a Lei 11645/2008 (Brasil, 2008) representa uma conquista pela visibilização das agências<sup>2</sup> e protagonismos indígenas, ao mesmo tempo em que constitui um desafio a professores e professoras, visto que não basta aplicar a lei de maneira superficial (por exemplo, apenas no dia 19 de abril). É imprescindível que a lei seja aplicada com a merecida (e urgente) qualidade e continuidade, o que demanda uma sólida formação docente, políticas efetivas de promoção da diversidade cultural e comprometimento (por parte de gestores, professores, etc) em fazer com excelência.

No sentido de pensar o ensino de História Indígena de maneira qualificada, mesmo antes da lei 11645/2008, havia autores que construíram debates e estenderam reflexões e sugestões aos professores da Educação Básica. Pode-se mencionar, por exemplo, a obra *O saber histórico na sala de aula*, organizada por Circe Bittencourt (1997) e que, mesmo não focando apenas em História Indígena, traz contribuições para a apresentação desta temática em sala de aula. Ou ainda, o livro *História Indígena em sala de aula*, de Adriano Toledo Paiva (2012), que historia o estudo da diversidade étnico-cultural e o ensino desta nas escolas, com base nas leis 10639/2003 e 11645/2008, a partir de seu trabalho com escolas no interior de Minas Gerais. Além destes autores, também cabe mencionar o trabalho organizado por Aracy Lopes Silva e Luís Grupioni (1995), *A temática indígena na escola*, que oferece possibilidades de práticas docentes voltadas às temáticas indígenas, e o livro *Histórias e culturas indígenas na Educação Básica*, de Giovani José da Silva e Anna Maria Ribeiro Costa (2018), que aborda vários ângulos teóricos e práticos em torno das temáticas indígenas na escola. Estas obras (e outras além delas) direcionam professores para a consciência de que “os indígenas são considerados protagonistas de sua própria história, isto é, atores sociais [...] marginalizados historicamente pela sociedade não indígena em virtude de sua condição étnica” (Silva; Costa, 2018, p. 89).

Além da lei 11645/2008, é preciso considerar o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); para fins de redação do texto, chamaremos de LDB versa sobre o caráter regional do ensino no Brasil. O *caput* do artigo 26 da LDB diz que os currículos devem contemplar as características regionais e locais da realidade do aluno, o que é um avanço se considerarmos a história da educação e dos currículos no Brasil. No contexto específico da lei 11645/2008, este caráter regional exige o conhecimento das histórias, das culturas e dos saberes indígenas na região em que se encontra o professor e os alunos, o que demanda pesquisa, formação docente e instrumentalização do professor para que possa cumprir qualitativamente o que é estabelecido pela lei.

## ARTIGO



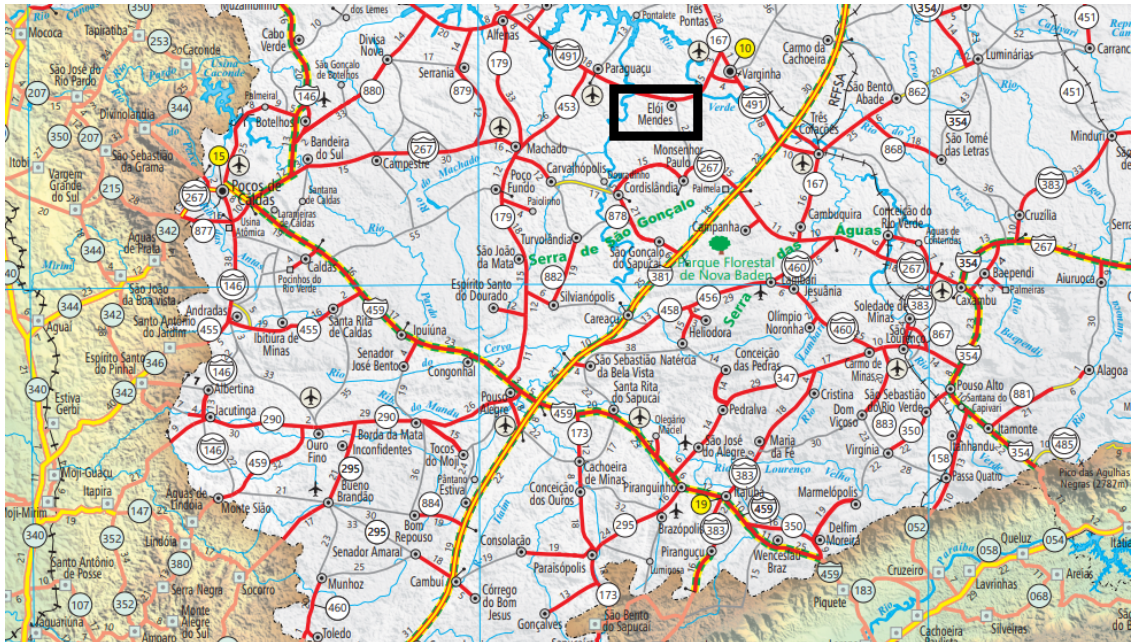
A partir destas considerações, o presente artigo apresenta algumas experiências docentes de abordagem sobre História Indígena regional em uma escola pública do município de Elói Mendes, no sul de Minas Gerais, realizadas desde 2017. Para definir estas experiências como voltadas à História Indígena regional, aqui se considera “região” em seu conceito tradicional, como “área territorial identificada por um elemento de cada vez, escolhido segundo um critério subjetivo, isto é, conforme a necessidade do pesquisador naquele momento” (Breitbach, 1986, p. 10). No caso desta pesquisa, a região delimitada abrange a bacia hidrográfica do rio Verde como foco dos trabalhos com História Indígena regional, incluindo o município de Elói Mendes (para localização do município, ver a Figura 1), onde ocorreram as práticas relatadas neste artigo. São experiências coordenadas na Escola Estadual Professora Norma de Brito Piedade Martins, localizada no bairro Nossa Senhora Aparecida e uma das quatro escolas estaduais no município eloiense. Estas práticas incluem discussões sobre a formação da sociedade brasileira a partir das histórias e culturas indígenas, atividades de pesquisa e leitura sobre a presença indígena na região da bacia hidrográfica do rio Verde, atividades interdisciplinares sobre elementos diversos das culturas indígenas, entre outras práticas.

A estrutura do artigo divide-se em duas seções principais. A primeira seção, intitulada “Regionalidade e lei 11645/2008”, parte de análise documental e faz uma reflexão sobre o que a LDB diz sobre o caráter regional do ensino, sobre a aplicação da lei 11645/2008 e alguns desafios que professores enfrentam para dar conta das exigências legais.

A segunda seção, “Desafios e experiências docentes”, traz alguns relatos e reflexões do autor sobre práticas no ambiente escolar. A partir destes relatos, discute-se rumos para a implementação e aplicação da lei 11645/2008 (correção de atitudes e pensamentos equivocados, busca por formação docente mais adequada e aplicação mais qualificada da lei, entre outros).



Figura 1 – Localização de Elói Mendes/MG



Fonte: DER-MG, 2021. Destaque (retângulo preto) nosso.

### Regionalidade e Lei 11645/2008

O caráter regional e local do ensino está disposto no *caput* do artigo 26 da LDB, que diz:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas **características regionais e locais** da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. [destaque nosso]

A regionalidade que deve caracterizar os currículos e o ensino é uma forma de tornar mais concreta o preparo para o exercício da cidadania, conforme o artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988), ao fomentar no aluno a percepção de que ele não é espectador dos acontecimentos, mas também agente capaz de atuar e transformar realidades ao seu redor. Além disso, atende ao que diz o artigo 210 da Constituição sobre uma formação que respeite valores “nacionais e **regionais**” (destaque nosso).

No contexto da lei 11645/2008, o caráter regional do currículo possibilita ao aluno reconhecer-se parte de uma formação social, cultural e histórica com grande diversidade, que não se limita apenas à influência europeia e que ocorreu em uma complexa “teia” de personagens, encontros, conflitos, ressignificações e mudanças. No



## ARTIGO

entanto, aplicar a lei 11645/2008 e ter em mente o caráter regional que deve permear o currículo e o ensino nas escolas são tarefas que demandam, sobretudo, uma formação docente que instrumentalize o professor com conhecimentos e recursos necessários para realizar um trabalho que se queira realmente qualitativo e voltado à promoção da diversidade cultural de nosso país. Tal formação precisa atender ao disposto em legislações que versam sobre a promoção da diversidade cultural, ao mesmo tempo em que confronta perspectivas históricas sobre o currículo.

Bittencourt (1997, p. 11-26) reflete sobre o ensino de História e sua inserção no currículo escolar, seja como instrumento de construção de uma identidade nacional, seja como parte de uma lógica empresarial que passa a permear a construção do currículo. Ela também apresenta a História como uma sucessão de acontecimentos que antecedem e preparam o nascimento e crescimento do capitalismo. Neste sentido, a “História do Brasil tem sido apresentada e introduzida no ensino escolar como resultante da Europa” (Bittencourt, 1997, p. 23) e passa a existir uma negligência das temáticas que não se referem ao capitalismo central: “Permanece a questão do estudo dos povos do continente americano, sempre problemático porque, afinal, somos ou não somos americanos? Quais são nossas identidades? O que somos ou o que gostaríamos de ser?” (Bittencourt, 1997, p. 24).

Estes questionamentos - Somos ou não somos? O que somos? Quais as nossas identidades? - desafiam o professor em suas práticas, pois o coloca em meio aos conflitos mencionados por Bittencourt, entre um currículo preativo, formalizado pelo poder educacional, e o interativo, o currículo como prática em sala de aula (Bittencourt, 1997, p. 12). A mediação do professor e sua capacidade de analisar criticamente o currículo e os materiais didáticos faz, muitas vezes, com que a prática em sala de aula seja uma agência que resiste à estrutura estabelecida pelo poder educacional, problematizando-a (mesmo que cumpra com a programação de conteúdos). É o que Bittencourt coloca, por exemplo, ao falar do livro didático (Bittencourt, 1997, p. 69-90), especialmente quando afirma que o livro “pode ser transformado nas mãos do professor e passar por mutações consideráveis” (Bittencourt, 1997, p. 89).

Além desta reflexão sobre a formação do professor e sua relação com o currículo, em que o professor é mediador com um olhar crítico entre o preativo e o interativo, é relevante considerar outro ângulo do trabalho com um currículo que contemple a regionalidade atrelada ao cumprimento da lei 11645/2008: a necessidade de se trabalhar a História Indígena regional em um contexto cada vez mais globalizado.

Sendo a globalização um fenômeno que diminui fronteiras, amplia horizontes de conhecimento e aproxima povos (Costa; Moura, 2019, p. 16), tem-se a necessidade da educação escolar acompanhar este fenômeno e integrar macro e micro perspectivas sobre o mundo, ou seja, o ensino de uma História geral ou nacional fará mais sentido ao aluno e será melhor compreendida se integrada a uma História regional e local, em

## ARTIGO

que o aluno perceba-se parte dos processos históricos. Além disso, há um outro lado da globalização, que é o jogo de forças no qual determinados modos de vida (como o dos EUA, por exemplo) se impõem como “poderosíssimo integrador pela cultura” (Santayana, 1998, p. 327), o que reforça a necessidade de um ensino de História que respeite e promova a diversidade cultural e as características regionais da realidade do aluno, a fim de fortalecer sua identidade.

Para os docentes, abordar a História Indígena regional é um trabalho que levanta certos desafios. Um deles passa pela formação. Tendo força de lei, o ensino das histórias e culturas dos povos indígenas não deve estar suscetível ao saber ou não saber do professor: tem que ser abordado nas escolas! No entanto, se deve acompanhar de perto as instituições de ensino superior voltadas à formação inicial de professores, bem como as iniciativas por parte de gestores, secretarias e outras instituições no sentido de oferecer formação contínua que propicie a capacitação necessária a uma aplicação eficaz da lei 11645/2008, em que “o interculturalismo faça parte do currículo da educação brasileira”, trazendo “ao reconhecimento povos, culturas e domínios que foram assujeitados” (Melo *et al.*, 2019, p. 3970).

Outro desafio refere-se ao imaginário e às representações dos povos indígenas por parte da sociedade (incluindo muitos professores). Sobre isto, Silva (2023, p. 29-31) aponta que há um abismo entre o ideal disposto nas leis e diretrizes e o que é praticado nas escolas, onde as representações sobre os povos indígenas obedecem a uma complexa construção de séculos de preconceitos e violências, o que embasa os “silêncios e generalizações sobre eles ensinados nas escolas do Brasil”. A autora ainda destaca os discursos que sobrevivem no cotidiano da sociedade brasileira: por um lado, os que pensam que “as populações indígenas têm terras demais”; por outro lado, os que defendem a reivindicação de que todos os brasileiros seriam descendentes de indígenas atrelada a ideia de que os indígenas, mesmo participando da fundação da nação, são personagens do passado. Em um e no outro lado, há uma ideia de “índio genérico”, que a autora descreve como a representação “mais comumente difundida na historiografia e no ensino de História no Brasil [...], imagem de um personagem congelado no passado”. Bittencourt (1997, p. 69-90) faz esta mesma reflexão ao falar de como o indígena era, muitas vezes, representado nos livros didáticos, normalmente com estereótipos (por exemplo, uma antiga gravura de uma taba que aparecia em diversos livros para representar a moradia de todos os indígenas do Brasil).

Ao analisarmos a formação inicial de professores, observa-se que ainda há uma longa caminhada para cumprir a lei 11645/2008 no sentido de combater visões preconceituosas e problematizar a representação dos indígenas por parte dos não indígenas. Neste contexto, Bergamaschi, Canon-Buitrago e Schmidt (2022, p. 1-20) analisam o caso dos cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para evidenciar que ainda persiste uma “colonialidade do saber que predomina nas instituições de



## ARTIGO

ensino [...], apagando e inferiorizando conhecimentos dos povos originários” e constituindo “padrões de conhecimentos eurocentrados, advindos da modernidade europeia colonial capitalista” (Bergamaschi; Canon-Biutrago; Schmidt, 2022, p. 6). Além disso, Silveira (2022, p. 24-25), ao analisar a abordagem das relações étnico-raciais no currículo do Pará, traz autores que chamam a atenção para a necessidade de reorganização dos cursos de licenciatura para que a formação inicial do professor problematize efetivamente as visões preconceituosas sobre os conhecimentos, culturas e histórias indígenas.

Quanto à formação continuada, a perspectiva antirracista, com ênfase na superação de preconceitos contra os povos indígenas, tem sido incorporada em cursos e materiais formativos na medida em que, nas últimas décadas, na América Latina se vem construindo propostas e políticas públicas voltadas à promoção da diversidade cultural. Candau e Russo (2010, p. 151-169) traçam um panorama histórico que mostra as iniciativas de países que, desde a década de 1980, reconhecem constitucionalmente o caráter pluricultural de suas sociedades, o que influenciou diferentes reformas educacionais abertas à perspectiva da promoção da diversidade cultural como tema transversal e eixo curricular. Isto se dá no contexto de lutas e resistências por parte dos povos indígenas (por exemplo, as organizações atuantes antes e durante a Assembleia Constituinte no Brasil) e de movimentações nacionais e internacionais que culminaram em determinações como a Convenção 169/89 da OIT, a Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas, publicada em 2007, e a Lei 11645/2008 no Brasil (Guimarães, 2024, p. 47-54). Tais iniciativas tornam a superação de preconceitos e a promoção da diversidade cultural temas relevantes para a formação continuada no sentido de sensibilizar e conscientizar professores, ressignificar e reconstruir narrativas históricas (para contemplar visões não eurocêntricas) e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas que integrem visões e saberes indígenas.

Em Minas Gerais, especificamente, foi desenvolvido um Currículo Referência para os níveis da Educação Básica: o da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi instituído pela Resolução 470 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, de 27 de junho de 2019 (CEE/MG, 2019); o do Ensino Médio foi homologado pela Portaria 230/2021 da Secretaria de Estado de Educação de Minas. Em todos os níveis, a promoção da diversidade cultural, incluindo as histórias e culturas indígenas e o combate às visões preconceituosas contra os povos indígenas, foi inserida ao longo dos textos norteadores e das habilidades previstas para o desenvolvimento do trabalho dos professores em sala de aula. Algumas habilidades da Base Nacional Curricular Comum tiveram alterações no Currículo Referência de Minas “para oferecer uma perspectiva regional e contextualizada quando necessário” (Minas Gerais, [2019], p. 40). Para o componente curricular História nas séries finais do Ensino Fundamental, o Currículo Referência de Minas Gerais faz referências aos povos indígenas ao longo das habilidades previstas e os inclui entre os objetos de conhecimento (Minas Gerais, [2019], p. 856-864),



## ARTIGO


prosseguimento das pesquisas. Alguns relatos de experiências foram publicados em outra obra (Guimarães, 2023), com práticas em outras escolas. Aqui, abordaremos algumas práticas na mencionada escola estadual em Elói Mendes.

Em outra publicação, foi descrita como as atividades eram pensadas e realizadas:

As abordagens a respeito das histórias e culturas indígenas, dentro dos espaços escolares, procuram ser as mais práticas possíveis, desmistificando os senso comuns que povoam a mente dos alunos e discutindo as realidades em torno das histórias indígenas, com suas agências e protagonismos, e de suas culturas, com as diversas formas de se relacionar entre si e com os elementos culturais não indígenas. Para isto, há uma utilização crítica dos livros didáticos, no sentido de apresentá-los como pontos de vista que podem ser debatidos e desconstruídos, o que é importante quando se tem alunos que não acessam muitos materiais além dos livros escolares. Junto com os livros didáticos, são utilizados também materiais diversos que abordam histórias e culturas indígenas [...]; com o trabalho de inclusão de materiais diversos [...], os alunos passam a conhecer autores indígenas ou não indígenas que, na literatura ou no meio acadêmico, trazem seus olhares em torno das histórias e culturas indígenas (Guimarães, 2023, p. 85-86).

Um primeiro passo que frequentemente ocorre é a conversa com os alunos sobre o que eles leem, assistem ou ouvem sobre os povos indígenas do Brasil. Na maioria das vezes, as falas dos alunos reproduzem representações preconceituosas que, há séculos, instalaram-se no imaginário social: os indígenas seriam apenas os que vivem no “meio do mato”, “invadem” fazendas e usam de violência em rodovias, não acessam tecnologias modernas, não usam roupas, estão distantes da realidade social e cultural regional e são “passivos” diante dos acontecimentos, “vítimas” do colonizador que chegou e “venceu” ou, até hoje, necessitados de tutela e incapazes de se relacionar com o mundo dito “civilizado”. A partir das conversas e abertura para que os alunos expressem o que sabem e o que pensam, são definidas linhas de trabalho para aplicar, com a devida qualidade, a lei 11645/2008, considerando, por exemplo, a ideia de agência, isto é, a capacidade dos povos indígenas agirem (portanto, não sendo passivos diante dos acontecimentos) dentro de seus contextos históricos, culturais e sociais, como é discutido na Antropologia sob a ótica, por exemplo, das estruturas sociais que moldam a atuação dos indivíduos (Giddens, 1984) ou dos movimentos de reprodução e resistência frente às estruturas (Ortner, 2006). Neste sentido, uma das abordagens junto aos alunos é a apresentação, diretamente ou diluída em diversos conteúdos, da obra de Maria Leônia Chaves de Resende (2003), cuja tese de doutorado e outras produções tratam do que ela chama de “índio colonial” sob uma perspectiva das agências indígenas no cenário colonial em Minas Gerais, inclusive tratando destas agências como apropriação de elementos da estrutura colonial para resistir a práticas dentro desta estrutura<sup>4</sup>.


## ARTIGO



Antes de abordar diretamente as práticas, é importante considerar que pode causar certo estranhamento trazer uma tese de doutorado (ou qualquer outra produção acadêmica) para o contato com alunos de Ensino Fundamental e Ensino Médio. No entanto, tal prática (assim como outras abordagens sobre temáticas indígenas a partir de quem produz no meio acadêmico) é viável se o professor utiliza, por exemplo, métodos como a abordagem por temas geradores (Freire, 1987) e a adaptação da linguagem (Moran, 2000). Os dois métodos ocorrem ao longo das práticas na medida em que certos termos são utilizados como questionamento aos alunos (por exemplo, a conversa inicial sobre o que eles leem, ouvem e assistem sobre os povos indígenas) e em que conceitos, expressões e termos são explicados de forma que os alunos os compreendam, utilizando exemplos, histórias, analogias com situações do cotidiano, entre outras abordagens.

Quando comecei a trabalhar na E. E. Norma de Brito, uma das primeiras atividades propostas para acolhimento dos alunos foi uma dinâmica com brincadeiras de origem indígena, com um bom envolvimento dos alunos e um ponto de partida para iniciar abordagens sobre elementos culturais indígenas presentes em nossa formação social e histórica. Além disso, ao longo do ano, sempre que possível, as temáticas indígenas são incorporadas no trabalho com diversos temas da história brasileira. Por exemplo, ao tratar do crescimento da pecuária no Brasil, com a ocupação de terras no interior no período colonial, é possível fazer conexões com as invasões de terras indígenas, integração entre indígenas e não indígenas durante a colonização (e nos dias atuais), encontros e conflitos e consequências que persistem nos dias atuais, entre outros aspectos. Estes e outros conteúdos de História podem (e devem) ser permeados pelas temáticas indígenas, para que estas não sejam tratadas apenas no dia 19 de abril.

Aliás, o dia 19 de abril é lembrado todos os anos na escola, não como atividade isolada e desconectada do contexto dos conteúdos, mas como parte de um trabalho que se desenvolve o ano todo. Na semana de 19 de abril de 2017, foi exposto, na escola, o resultado de pesquisas e discussões em sala de aula e na sala de informática da escola, em que os alunos do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental foram instigados a pesquisarem sobre culturas indígenas e visões a respeito delas (ver Figuras 3 e 4, que mostram trabalhos cujas imagens foram tiradas de jornais e revistas; atente, por exemplo, para o detalhe do recorte em que se lê “O Brasil da pré-História” e que foi colado junto com imagens atuais, o que aponta para uma insistente e preconceituosa visão do indígena como “atrasado”).



Figuras 3 e 4 – Produções de alunos do Ensino Fundamental (2017)



Fonte: Acervo pessoal.

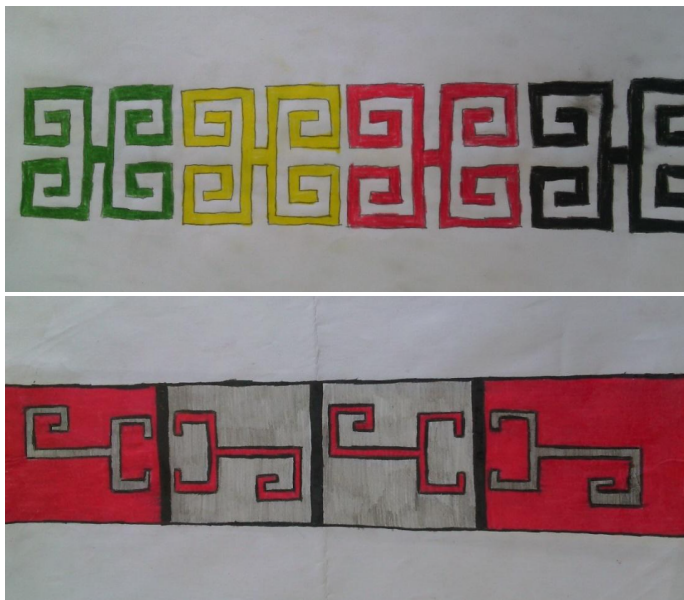
As produções dos alunos, frequentemente, ainda reproduzem sua percepção sobre os povos indígenas, adquirida no convívio social. No entanto, até estas produções servem para posteriores atividades e práticas com temáticas indígenas, consistindo em uma evolução nas abordagens e nas aprendizagens. Neste contexto, mencione-se, por exemplo, as atividades feitas com grafismos (ver Figuras 5 e 6, que mostram reproduções de grafismos), nas quais alunos reproduziam elementos gráficos nas aulas enquanto conversavam e aprendiam sobre a importância simbólica para os muitos povos indígenas, sobre a diversidade de grafismos e significados (na contramão da ideia de que “indígena é tudo igual”) e compreendiam os mesmos e outras manifestações artísticas indígenas como “emblemas de pertencimento a certas categorias sociais”



## ARTIGO

(Silva; Costa, 2018, p. 39), ou seja, integrantes de contextos sociais e culturais próprios de cada etnia. Alguns alunos, antes, reproduziam desenhos aleatórios dizendo serem indígenas; com este tipo de atividade, aprenderam sobre padrões gráficos realmente utilizados por povos indígenas, muito além, por exemplo, das simples linhas paralelas que crianças pintam no rosto para “comemorar” o 19 de abril nas escolas. Após desenvolverem a atividade com grafismos, alguns quiseram inspirar-se nas produções (como as das Figuras 5 e 6) para criarem seus próprios padrões geométricos, inclusive levando este tipo de proposta para a professora de Arte (lembrando que, neste componente curricular, também se estabelece o trabalho em torno das histórias e culturas indígenas).

Figuras 5 e 6 – Produções de alunos do Ensino Fundamental – Grafismos



Fonte: Acervo pessoal.

Outro ponto importante no trabalho com temáticas indígenas é a aproximação entre o processo de ensino-aprendizagem na escola e a produção acadêmica. O uso de textos acadêmicos, adaptados à compreensão dos alunos, é um interessante meio para auxiliar a academia a cumprir sua função social de produzir e disseminar conhecimentos que impactem a sociedade. Um exemplo disso é o frequente uso do livro *Negros da terra* (Monteiro, 1994) como material didático nas aulas sobre o período colonial no Brasil e como base para abordagens sobre temáticas indígenas

atuais. *Negros da terra* é trabalhado em sala de aula através de trechos que são lidos e discutidos. Os alunos são incentivados a fazer interpretações de texto e outras atividades em que conectam a abordagem de *Negros da terra* ao conteúdo do livro didático.

A partir da abordagem com o livro *Negros da terra* como material das aulas, também é utilizada a tese de doutorado da professora Maria Leônia Chaves de Resende, *Gentios brasileiros: Índios coloniais na Minas Gerais setecentista* (Resende, 2003). A obra é utilizada em sala de aula também através de trechos que são lidos e discutidos em articulação com o livro didático. No caso da tese da professora Leônia, por se tratar de Minas Gerais, a utilização introduz o aluno a uma abordagem regional da História Indígena. Nas aulas de História, são destacados aqueles que se dedicam a pesquisar História Indígena no Brasil<sup>5</sup> e, especificamente, no estado de Minas Gerais. Isto é relevante não só para colocar o aluno em contato com produções acadêmicas,



## ARTIGO

mas como conscientização sobre a importância dos pesquisadores para a discussão de temáticas voltadas à diversidade, algo cada vez mais enfatizado nos currículos escolares.

Ao abordar o aspecto regional da História Indígena, os alunos têm contato com estudos de historiadores, memorialistas e arqueólogos que, direta ou indiretamente<sup>6</sup>, apontam a presença indígena na região da bacia do rio Verde. Este recorte territorial baseia-se nos estudos do Instituto Mineiro de Gestão das Águas – IGAM (Minas Gerais, [2023]), que define a bacia do rio Verde como a área do curso do mencionado rio e de seus afluentes, compreendendo 31 municípios sul-mineiros (inclusive Elói Mendes, em cuja divisa com Três Pontas fica a foz do rio Verde; ver Figura 7).

Figura 7 – Bacia do rio Verde, sul de Minas Gerais



Mapa elaborado pelo arqueólogo Otávio Augusto Pereira Freitas (Guimarães; Freitas, 2022, p. 7), mostrando os municípios abrangidos pela bacia do rio Verde e a localização de fontes utilizadas em pesquisas arqueológicas e históricas a respeito da História Indígena na região.

Com esse recorte territorial como referência, o desenvolvimento de práticas sobre temáticas indígenas na E. E. Norma de Brito ocorre em diversos momentos do ano letivo, vinculado aos conteúdos do livro didático de História e a atividades escolares que envolvem outros componentes curriculares.

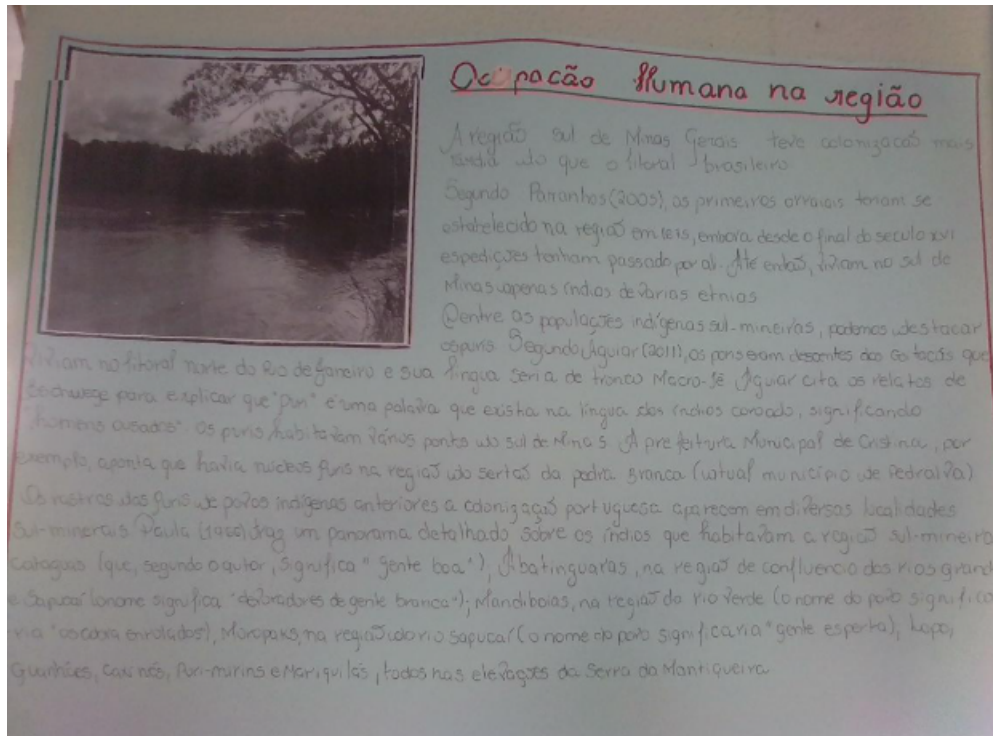
No andamento do livro didático, são feitas relações com a História Indígena

## ARTIGO

regional em temas como as origens das populações indígenas na América, os impérios indígenas invadidos pelos colonizadores, a exploração de ouro em Minas Gerais no século XVIII, a formação de pensamentos racistas nos últimos séculos, entre outros temas que permitem, com auxílio de outros materiais além do livro didático, abordar os achados arqueológicos que comprovam a presença indígena na bacia do rio Verde no período pré-colonial, relacionar aspectos culturais de povos da região do rio Verde com culturas de outros povos, tratar da chegada dos colonizadores e da integração com os indígenas da região, abordar a continuidade histórica da presença indígena e como esta presença foi negligenciada ou apagada (nomenclaturas generalizadoras, omissões ou vagas menções em relatos de memorialistas, etc) e de como ela se manifesta através dos que se declaram indígenas nos censos – por exemplo, é comum alunos se surpreenderem quando lhes é contado que, em Elói Mendes, havia 13 indígenas de acordo com o Censo 2010<sup>7</sup> (IBGE, [2024]). A respeito destes, que se declaram indígenas em Elói Mendes nos censos, não é possível (ou ainda não foi até agora) identificar suas etnias. No entanto, pesquisas (Guimarães, 2024, p. 43; Resende, 2003, p. 39) apontam, na bacia do rio Verde, a presença de grupos como os Puris, povos Jê genericamente chamados de “cataguás”, povos do tronco linguístico Tupi e “carijós” (Monteiro, 1994, p. 53). O contato com o colonizador gerou um processo de integração marcado por influências mútuas, mesmo que permeado por violências (Guimarães; Freitas, 2022, p. 21). Nesse contexto, na região emergiu o “índio colonial” (Resende, 2003), caracterizado por viver fora do ambiente de sua etnia e, com o passar do tempo, se incorporar à sociedade colonial.

Figuras 8 e 9 – Produções de alunos – Projeto sobre o rio Verde





Fonte: Acervo pessoal.

Tais abordagens realizadas em conjunto com os conteúdos do livro didático enriquecem as aulas e permitem aos alunos compreender a História de uma forma mais palpável, trazendo-a a seu “mundo”. Alguns materiais são doados a biblioteca da escola e os alunos são incentivados a conhecer melhor estes materiais, como o caso do livro *Cataguá nas Catanduvás* (Guimarães; Freitas, 2022), que trata da presença indígena em Varginha, município vizinho a Elói Mendes. A disponibilização deste e de outros materiais oportuniza aos alunos um aprofundamento de conhecimentos sem depender, exclusivamente, das aulas de História ministradas.

Entre as atividades escolares com outros componentes curriculares, destacam-se, por exemplo, os projetos sobre o rio Verde, em que os alunos pesquisam, dialogam e produzem sobre os diversos aspectos relacionados ao rio (incluindo a ocupação humana ao longo da História), além do apoio a professores que, com base na BNCC e/ou com uma consciência mais desenvolvida sobre a promoção da diversidade cultural, incluem temáticas indígenas em seus conteúdos. Exemplo disso foi a palestra que ministrei sobre literatura indígena contemporânea a alunos do 1º ano do Ensino Médio, em 2023, a convite de uma professora de Língua Portuguesa (ver Figura 10). Embora não tenha abordado, necessariamente, a região da bacia do rio Verde, a palestra trouxe e discutiu alguns autores nos quais os alunos podem vislumbrar melhor os “mundos nativos” com os quais têm contato nas aulas, entre eles Ailton Krenak, nascido em Minas Gerais. Assim, se tem uma relação complementar entre

## ARTIGO

a abordagem de temáticas indígenas em perspectivas macro e micro, como se vê na Figura 10 ao mostrar, por exemplo, o livro que estava em minha posse (*Eu sou macuxi e outras histórias*, de Trudruá Dorrico).

Ainda sobre os projetos a respeito do rio Verde, estes contavam com produções dos alunos orientadas nas aulas (ver exemplos nas Figuras 8 e 9) e que integraram uma série de trabalhos desenvolvidos nas aulas de História (o que pode ser exemplificado pela Figura 9, em que se vê uma produção com foco histórico) e de Geografia (exemplificado pela produção mostrada na Figura 8), com trabalhos temáticos ligados a proposta central “Rio Verde”. Um dos temas era a ocupação humana da região, sendo uma oportunidade para abordar a presença indígena evidenciada, por exemplo, por documentos históricos e evidências arqueológicas.

Figura 10 – Palestra sobre Literatura Indígena (2023)



Fonte: Acervo pessoal.

### Conclusão

O ensino de História Indígena regional precisa ser uma constante iniciativa de professores em ambientes escolares. Para além do cumprimento de leis (no caso do



## ARTIGO

ensino de História Indígena regional, a lei 11645/2008 e o artigo 26 da lei 9394/1996), é importante ter a consciência de que “as sociedades indígenas [...] estão vivas e lutando por direitos históricos e por uma maior visibilidade, a fim de que esses direitos sejam garantidos e respeitados” (Silva; Souza, 2008, p. 177). Nesse contexto, as escolas são um espaço importante de promoção dessas lutas, da defesa da diversidade cultural e do reconhecimento do papel dos povos indígenas na formação social, cultural e histórica da região (assim como de Minas Gerais e do Brasil como um todo).

A abordagem de História Indígena regional nas escolas de Minas Gerais pode ser contextualizada pelo Currículo Referência adotado na rede pública mineira, a partir da perspectiva de que “Minas Gerais é um estado riquíssimo em diversidade cultural, composta por uma infinidade de encontros étnicos e ancestralidades variadas” (Minas Gerais, 2021, p. 374).

Neste sentido, as práticas realizadas na E. E. Norma de Brito, no município sul-mineiro de Elói Mendes, buscam que o aluno compreenda a diversidade cultural da qual ele próprio faz parte e reconheça a presença indígena que, mesmo invisibilizada pelo colonizador e por documentos oficiais, marcou a formação de sua região, o que pode ser percebido e analisado através de trabalhos historiográficos e arqueológicos desenvolvidos nas últimas décadas. Além disso, as práticas descritas neste artigo são parte do compromisso dos professores, com base na lei 11645/2008 e no artigo 26 da lei 9394/1996, em executar planejamentos que devem “ter como foco reverter a situação de exclusão histórica de grupos marginalizados, como os povos indígenas originários” (Minas Gerais, 2021, p. 164), não em uma perspectiva de fazer “pelos” povos indígenas, mas fazer “com os” povos indígenas.

Dessa forma, avança-se no despertar de uma consciência voltada à promoção da diversidade cultural e contribui-se para a realização do objetivo constitucional de formação, por parte da educação, para o exercício da cidadania.

### Referências

AGÊNCIA. In: MICHAELIS: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, [2022]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ag%C3%Aancia/>. Acesso em: 24 fev. 2022.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; CANON-BUITRAGO, Edwin Alexander; SCHMIDT, Gabriela Metz. Possibilidades descoloniais nos currículos de licenciatura: a temática indígena na universidade. *Cadernos Cajuína Revista Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/250120/001143147.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.



BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. 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: 10 dez. 2024.

BREITBACH, Áurea Corrêa de Miranda. *Estudo sobre o conceito de região*. 1986. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1986. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/40421/000049807.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v10n29/v10n29a09.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2024.

CEE/MG - CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Resolução nº 470, de 27 de junho de 2019*. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: CEE/MG, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MBWBR6qOzvDNqev74-4vLxHtAsPeuP5X/view>. Acesso em: 2 dez. 2024.

COSTA, Antônio Marcos Foureaux; MOURA, Dayvison Bandeira de (org.). *Caleidoscópio pedagógico, diferentes olhares: práticas, concepções e educação inovadora*. Lisboa: Lisbon International Press, 2019.

DER-MG - DEPARTAMENTO DE ESTRADAS DE RODAGEM DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Mapa rodoviário 2021*. Belo Horizonte: DER-MG, 2021. Disponível em: <https://www.der.mg.gov.br/transportes/mapa-rodoviario>. Acesso em: 6 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIDDENS, Anthony. *The Constitution of society: outline of the theory of structuration*.





Berkeley: University of California Press, 1984.

GUIMARÃES, Gustavo Uchôas. *Contribuições da presença indígena na região da bacia do rio Verde no sul de Minas Gerais como proposta para formação continuada dos professores de História da rede municipal de ensino de Elói Mendes (2024)*. 2024. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidad Del Sol, Asunción, 2024.

GUIMARÃES, Gustavo Uchôas. Globalização, lei 11645/2008 e espaços escolares: relatos de experiências e reflexões sobre perspectivas. In: COSTA, Antônio Marcos Foureaux *et al.* *Aspectos da globalização: modernidade líquida e a obsolescência programada*. Belo Horizonte: Selo Editorial Starling, 2023. p. 81-97.

GUIMARÃES, Gustavo Uchôas; FREITAS, Otávio Augusto Pereira. *Cataguá nas Catanduvás: ocupação humana e História Indígena do município de Varginha-MG*. Varginha: Gráfica Castelo, 2022. Disponível em: [https://fundacaoculturaldevarginha.com.br/wp-content/uploads/2022/11/cartilha\\_catagua.pdf](https://fundacaoculturaldevarginha.com.br/wp-content/uploads/2022/11/cartilha_catagua.pdf). Acesso em: 2 dez. 2024.

IBGE. *Censo 2022 – Panorama*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 6 fev. 2024. Pesquisa por “Elói Mendes” no campo “Local”.

IBGE. *Indígenas*. Rio de Janeiro: IBGE, [2024]. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html>. Acesso em: 6 fev. 2024. Dados do Censo 2010.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar: Resultados – 2022*. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 28 jan. 2024.

MELO, Genilda Alves Nascimento; SILVA, Célia Jesus dos Santos; SANTOS, Andreia Quinto dos; REIS, Carlos Alexandre Lima. *Fazer e acontecer na escola: empoderamento da lei 11645/08, uma narrativa decolonial*. In: SEMINÁRIO NACIONAL, 7.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 3., 2019, Vitória da Conquista. *Anais [...]*. Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019. p. 3969-3982. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229302244.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MINAS GERAIS. Instituto Mineiro de Gestão das Águas. *Bacia Hidrográfica do Rio Verde (GD4)*. [Belo Horizonte]: IGAM, [2023]. Disponível em: <https://comites.igam.mg.gov.br/conheca-a-bacia-gd4>. Acesso em: 17 fev. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Referência de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, [2019]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/RCSEEMG.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2024. Publicado em 2019, Educação Infantil e Ensino Fundamental.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Referência de Minas Gerais*.



Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, [2021]. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024. Publicado em 2021, Ensino Médio.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 230 de 08 de abril de 2021. Homologa o Parecer CEE 192/2021 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2021. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PORTARIA%20N%C2%BA%20230,%20DE%2008%20DE%20ABRIL%20DE%202021%20\(1\).pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PORTARIA%20N%C2%BA%20230,%20DE%2008%20DE%20ABRIL%20DE%202021%20(1).pdf). Acesso em: 2 dez. 2024.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra*: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2000.

ORTNER, Sherry. *Anthropology and social theory*: culture, power and the acting subject. Durham: Duke University Press, 2006.

PAIVA, Adriano Toledo. *História indígena em sala de aula*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

RESENDE, Maria Leônia Chaves de. *Gentios brasílicos*: índios coloniais na Minas Gerais setecentista. 2003. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SANTAYANA, Mauro. O século XXI e o desafio das etnias. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura (org). *Território, globalização e fragmentação*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998. P. 321-330.

SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). *A temática indígena na escola*: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, DF: MEC, 1995.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. *Histórias e culturas indígenas na educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SILVA, Giovani José da; SOUZA, José Luiz de. Educar para a diversidade étnico-racial e cultural: desafios da educação inclusiva no Brasil. *Inter-Ação*: Revista da Faculdade de Educação da UFG, v. 33, n. 1, p. 169-192, jan./jun. 2008.

SILVA, Kalina Vanderlei. Currículo de História, ensino de história indígena e direitos humanos: refletindo sobre o lugar indígena no ensino dez anos após a promulgação da DNEDH. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 10, n. 3, p. 28-39, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8438>.



Acesso em: 15 jan. 2024.

SILVEIRA, Maria Luiza Nunes da. *A Educação para as relações étnico-raciais (ERER) e a educação básica: o caso do curso de licenciatura em Pedagogia/IFPA*. 2022. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2022. 158 f. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://ppeb.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2022/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20MARIA%20LUIZA%20NUNES%20DA%20SILVEIRA.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2024.

### Notas

<sup>1</sup>Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol (UNADES, Ciudad Del Este, Paraguai). Professor da rede pública estadual de Minas Gerais.

<sup>2</sup>Neste artigo, a ideia de “agência” é conforme uma das definições feitas pelo Dicionário Michaelis de Língua Portuguesa: “capacidade de atuação, de exercer tarefa”. A definição foi escolhida pelo uso da palavra “capacidade”: nas muitas dinâmicas históricas e culturais, os povos indígenas são ativos; suas relações com outros grupos não são unilaterais. Para as definições de agência no Dicionário Michaelis, leia: (Agência, [2022]).

<sup>3</sup>Devido à extensão do nome, usaremos “E. E. Norma de Brito” para se referir à escola (esta é uma forma comumente utilizada em Elói Mendes).

<sup>4</sup>É o caso dos relatos, ao longo de sua tese de doutorado, sobre os indígenas que aceitavam o batismo católico e que, conhecedores das leis que proibiam a escravização de indígenas, acionaram a Justiça para provarem sua origem através do registro oficial (o de batismo) e, assim, não serem escravizados por quem desobedecia as leis.

<sup>5</sup>Em diversas situações (explicação de conteúdo, atividades, etc), os alunos conhecem o que escrevem pesquisadores e escritores como Julie Dorrico, Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Giovani José da Silva, Aracy Lopes da Silva, Edson Kayapó, entre outros.

<sup>6</sup>Ou seja, tratam diretamente das histórias e culturas indígenas na região ou, indiretamente, referem-se a elas (mencionando-as em contextos de outras pesquisas).

<sup>7</sup>Segundo dados divulgados em meados de 2023, o Censo 2022 apontou 18 indígenas em Elói Mendes (IBGE, 2022).



## O ÁLBUM DESTERRO (ÁLIBI DE ORFEU) E SUAS POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA DA AMAZÔNIA

### THE ALBUM “DESTERRO” (ÁLIBI DE ORFEU) AND ITS POSSIBILITIES OF APPLICATION IN THE HISTORY TEACHING OF THE AMAZON

### EL ÁLBUM “DESTERRO” (ÁLIBI DE ORFEU) Y SUS POSIBILIDADES DE APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA AMAZONÍA

Lucas de Souza Maximim<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo refletir sobre o uso de música no ensino de história, com recorte geográfico para o estado do Amapá, elegendo o não mais utilizado Referencial Curricular Amapaense como um dos elementos de análise comparativa com a produção fonográfica que será também investigada. Especificamente, será analisado o disco Desterro, da banda de rock paraense Álibi de Orfeu, em atividade desde o final da década de 1980. Por se tratar de uma obra conceitual, na qual conta uma narrativa fictícia acerca de um processo migratório, daí o nome Desterro, esta produção fonográfica dispõe de marcadores culturais e identitários referentes não apenas ao Pará, como a região Amazônica, ao longo do disco. Para além disto, esta produção ganhou o formato de Ópera Rock no ano de 2020, com o objetivo de ampliar os horizontes conceituais do disco. Desse modo, é possível notar que a audição deste álbum pode ser uma ferramenta interessante para discussões relacionadas a história da Amazônia, principalmente em seu aspecto cultural, e por intermédio disto, contribuir para ampliação de ferramentas didáticas em sala de aula.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Amazônia; Rock; Cultura.

**Abstract:** This work aims to reflect on the use of music in the teaching of history, with a geographical focus on the state of Amapá, choosing the no longer used Amapá

# ARTIGO

Curricular Reference as one of the elements for comparative analysis along with the phonographic production to be investigated. Specifically, the album *Desterro* by the Pará-based rock band *Álibi de Orfeu*, active since the late 1980s, will be analyzed. As a conceptual work narrating a fictional migratory process—hence the name *Desterro*—this phonographic production contains cultural and identity markers relevant not only to Pará but to the Amazon region as well. Furthermore, this production was adapted into a rock opera in 2020 to expand the conceptual horizons of the album. Thus, it is clear that listening to this album can be a valuable tool for discussions related to the history of the Amazon, especially in its cultural aspects, and, through this, contribute to the expansion of teaching tools in the classroom.

Keywords: History Teaching; Amazon; Rock; Culture.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el uso de la música en la enseñanza de la historia, con un enfoque geográfico en el estado de Amapá, eligiendo como uno de los elementos de análisis comparativo el Referencial Curricular Amapaense, que ya no se utiliza, junto con la producción fonográfica que será investigada. Específicamente, se analizará el álbum *Desterro* de la banda de rock paraense *Álibi de Orfeu*, en actividad desde finales de los años 1980. Al ser una obra conceptual que narra un proceso migratorio ficticio, de ahí el nombre *Desterro*, esta producción fonográfica contiene marcadores culturales e identitarios relevantes no solo para Pará, sino también para la región amazónica. Además, esta producción fue transformada en una ópera rock en 2020 con el objetivo de ampliar los horizontes conceptuales del álbum. De este modo, es evidente que la escucha de este álbum puede ser una herramienta valiosa para discutir la historia de la Amazonía, especialmente en su aspecto cultural, y, a través de ello, contribuir a la expansión de herramientas didácticas en el aula.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia; Amazonía; Rock; Cultura.

## Introdução

Este trabalho tem como intuito realizar uma proposição de ferramenta didática, para o ensino de História da Amazônia. Para isso, será analisado o disco intitulado *Desterro*, da banda de rock paraense Álibi de Orfeu. Ressalta-se que a produção fonográfica em questão carrega consigo alguns elementos identitários de uma cultura majoritariamente paraense. Entretanto, é possível estabelecer determinados aspectos culturais dessa produção como elementos de uma identidade amazônica, considerando que durante determinado período histórico (entre os anos de 1758 e 1943), esta região fora o estado do Grão-Pará.

Nesta pesquisa, será analisada a matriz do componente curricular intitulado Estudos Amapaenses e Amazônicos (Amapá, [20--]), pois a proposição educacional apresentada no documento em questão visa contemplar os anos finais do ensino fundamental, o que compreende o período do 6º ao 9º ano, através de conteúdos que tratem das questões referentes a história e geografia do Amapá, em consonância com a região amazônica.

O uso da música na perspectiva de pesquisa em história pode ser considerado um eixo abrangente, uma vez que o produto fonográfico enquanto fonte pode ser utilizado de diversas maneiras. Para esta pesquisa, as produções fonográficas serão utilizadas com foco majoritário em suas letras, pois as estruturas líricas das canções produzidas pela banda Álibi de Orfeu apresentam forte presença daquilo que podemos compreender como marcadores identitários. Refletindo sobre identidade, podemos compreender que:

A identidade não está ligada a ser, mas a estar, ou, mais especificamente, a representar. Sendo a identidade uma construção social, e não um dado, herdado biologicamente, ela se dá no âmbito da representação: a identidade representa a forma como os indivíduos se enxergam e enxergam uns aos outros no mundo (Tílio, 2009, p. 112).

Refletindo sobre a colocação de Tílio, é possível perceber que através da representação o indivíduo comunga sua construção identitária no mundo. Sobre o conceito de representação, Stuart Hall produz importantes questões, e com base nas reflexões do autor, podemos destacar que “Representação é a produção do sentido pela linguagem.”, e não somente isto, como “Na representação, argumentam os construtivistas, nós usamos signos, organizados em linguagens de diferentes tipos, para nos comunicar inteligivelmente com os outros”, haja vista que “Linguagens podem usar signos para simbolizar, indicar ou referenciar objetos, pessoas e eventos no chamado mundo ‘real’” (Hall, 2016, p. 53).

Outro conceito consonante a análise desta pesquisa é o de Interculturalidade,



proposto pelo antropólogo argentino Nestor Garcia Canclini, que na perspectiva de um ensino de história é pensar que “Ao mesmo tempo, é necessário educar para a multiculturalidade, ou melhor, para a interculturalidade.”; para “Uma interculturalidade que propicie a continuidade de pertencimentos étnicos, grupais e nacionais [...]”, e “[...] junto com o acesso fluido aos repertórios transnacionais difundidos pelos meios de comunicação urbanos e de massas.” Além disso, “A conjugação de telas de televisão, computadores e videogames está familiarizando as novas gerações com os modos digitais de experimentar o mundo [...]”; com isso, “Conhecer implica socializar-se na aprendizagem das diferenças, no discurso e na prática dos direitos humanos interculturais” (Canclini, 2009, p. 237).

Logo, a interculturalidade é um processo de incorporação de elementos presentes na globalização, somando com suas identidades locais, e produzindo novas maneiras de ser e de estar no mundo. Considerando que a Álibi de Orfeu utiliza de elementos pertencentes a estéticas musicais majoritariamente europeias e estadunidenses, isto é, recorre a características sonoras inerentes a bandas como *Iron Maiden*, *Guns N’ Roses*, *Led Zeppelin* e a outras vinculadas a gêneros musicais como o *heavy metal* e o *hard rock*. Apesar disso, compondo letras sobre histórias e visões de mundo pertinentes a região amazônica, o que faz com que possamos afirmar que o conceito de Canclini se materializa no disco Desterro (Álibi [...], 2018).

Um segundo conceito que dialoga com esta pesquisa é o de Conversão Semiótica, de Loureiro (2007, p. 12), onde o autor diz que “Ser homem do lugar significa participar de um vasto universo, de um cosmo que a tudo integra numa unidade real e imaginária [...]”, logo “[...] em consequência disso, sua visão do mundo nunca deixa de se transformar, como, também, de se transformar não cessa o próprio homem”, pois “Trata-se do contínuo processo de trocas simbólicas com a realidade [...]” e, portanto, “Não há mudança material sem que haja uma correlata mudança simbólica” (Loureiro, 2007, p. 12).

As trocas simbólicas entre elementos de um *rock n’ roll* e *heavy metal*, gêneros musicais predominantemente estadunidenses e ingleses, somado aos elementos rítmicos da musicalidade presente no Pará, como o carimbó, batuque e guitarrada, são presentes nas composições musicais da Álibi de Orfeu, banda que é objeto desta pesquisa. Dito isso, é necessário demonstrar que o objetivo desta pesquisa é propor um modo de utilização do álbum Desterro (Álibi [...], 2018) no ensino de história, especialmente nos tópicos onde questões relacionadas a cultura e identidades da região amazônica são proeminentes, haja vista a pertinência destes aspectos nas letras das canções presentes no disco, assim como nas anteriormente mencionadas partes instrumentais. Portanto, esta forma de ser e estar inserida neste mundo da arte (Becker, 2010, p. 54) se destaca em relação a produção de outras bandas e artistas de uma cena musical (Janotti Jr.; Sá, 2013, p. 5), mesmo na cidade de Belém, capital

do estado do Pará, em que o grupo está inserido, fazendo com que seja interessante refletir sobre a utilização de seu disco enquanto material didático.

As reflexões dos autores nos levam a indagações pertinentes a categoria de identidade, uma vez que a sensação de pertencimento é comum a Hall (2016) e Tílio (2009), pois ambos os autores demonstram que o *ser* dar-se-á apenas com o *pertencer*. Desse modo, as identidades são inerentes a essas duas questões socioculturais, e perpassam por questões como a interculturalidade e a conversão semiótica.

### Álibi de Orfeu: Do surgimento da banda ao disco Desterro

A banda de rock Álibi de Orfeu surge em meados de 1988, com este nome provisório, para uma apresentação no teatro Waldemar Henrique. Em seguida, no ano de 1989, muda sua formação, para organizar melhor o estilo musical em que a banda queria se encaixar, para em 1992 gravar um vinil, com título homônimo, produzido por Edgar Escandurra, guitarrista conhecido por integrar a banda *Ira!*, dando início a uma banda que hoje conta com 33 anos de carreira. De acordo com a ficha presente na página do Selo Ná Music:

O disco “Só veneno” da Banda Álibi de Orfeu traz uma mistura fina de hard rock com o melhor do pop, com uma pitada elegante de MPB, que aperfeiçoa a fórmula criada pelo grupo ainda no final dos anos 80, quando se tornou uma referência dentro do rock paraense.

A presença de músicos versáteis e competentes, com a produção sofisticada de nada menos que Edgard Scandurra (ex-Ira!) contribui para gerar o que promete ser um dos melhores álbuns de rock do ano de 2010 (Álibi [...], [2021]).

Com esse disco, também produzido pelo guitarrista Edgar Escandurra, a Álibi de Orfeu mostra que seu trabalho continua ativo, independente do tempo passado, isto é, considerando que este disco é do ano de 2010. Vale notar que é comum para bandas independentes a busca por selos de gravação e distribuição de discos. Neste trabalho, a banda lança o disco com o auxílio do selo Ná Music, pertencente a empresa Ná Figueiredo, este sendo uma franquia de produtos voltados a valorização da cultura e arte paraense, através do auxílio na produção e circulação de arte na cidade de Belém, promovendo exposições artísticas diversas.

Em 2012, a banda promove uma reformulação, não contando mais com os músicos PC de Moraes (Guitarra), Alex Maia (Teclados) e Gabriela Pinheiro (Voz). No ano em questão, a formação da banda conta com Norah Valente (Voz), Elaine Valente (Guitarra), Rafael Mergulhão (Guitarra), Sidney KC (Baixo) e Rui Paiva (Bateria), este último sendo



membro fundador e único integrante original da Álibi de Orfeu. O acréscimo de mais uma guitarra na banda e a ausência de teclados mostra uma nova abordagem musical, com eixos temáticos mais específicos em suas letras. Surge então o EP Desterro, no ano de 2014, com objetivo de ser um demonstrativo para um trabalho seguinte, trazendo um disco conceitual, com narrativas sobre imaginários e realidades no cotidiano paraense. Contando com apenas 4 faixas, o EP Desterro foi disponibilizado gratuitamente na plataforma de *streaming* SoundCloud, com destaque para a canção “Redenção”, que recebeu videoclipe, gravado durante as festividades do Círio de N. Sr.<sup>a</sup> de Nazaré, com a banda executando uma performance ao vivo, no chamado “último Auto do Círio”. Entretanto, esta formação acabou dissolvida com a saída das irmãs Valente, Norah e Elaine, realizando com isso um pequeno hiato na banda.

No ano de 2018, a banda consegue realizar o objetivo de lançar o disco Desterro, com 14 faixas. Vejamos a descrição do álbum na página do selo Ná Music:

A banda ÁLIBI DE ORFEU inspirada em muitas histórias da vida na Amazônia, compõe e executa músicas para contar a trajetória de uma adolescente ribeirinha obrigada a abandonar a vida na floresta por causa da ganância, da opressão, da violência no interior da mata, do sangue na terra. A protagonista foge para o meio urbano e se depara com outra realidade, a vida no asfalto, na selva de concreto, do imediatismo, da moral momentânea, da saudade do amor que ficou para trás. São 14 músicas hard rock com influências de melodias e batidas da cultura do estado do Pará, norte do Brasil (Desterro, [2024]).

Desse modo, com algumas alterações em sua formação, como a entrada da vocalista Karen Iwasaki, e do guitarrista Sabá Netto, o disco Desterro toma forma, com uma sonoridade mais encorpada, e com elementos mais próximos ao *heavy metal* que seu trabalho anterior. Desse modo, a banda passa a realizar mais shows, para divulgar o trabalho.

Em 2019, a vocalista Karen Iwasaki deixa a banda, dando lugar para Wanessa Amorim. Esta, em reportagem, demonstra sua felicidade em estar participando de uma banda tão importante para o cenário musical paraense.

Wanessa mostrou seu trabalho em vídeo que enviou para o produtor do Álibi de Orfeu, Edu Falaschi. Ele a convidou para participar de um show da banda. No evento, Sidney e Victor, também integrantes da banda, estavam presentes e gostaram da performance da cantora. “O santo bateu. Uns dias depois o Sidney me ligou perguntando se eu queria fazer um teste para entrar na banda e hoje estamos aqui, juntos”, disse Wanessa.

Com a banda, os próximos planos da cantora é focar nos ensaios para a Ópera Desterro, que será apresentada ano que vem e onde o Álibi de Orfeu tocará ao vivo (Banda [...], 2019).



Como podemos observar na reportagem, a banda Álibi de Orfeu realiza uma Ópera Rock, tocando seu disco na íntegra, dividindo espaço com atores e atrizes, representando a narrativa presente no texto.

No palco, parte do Álibi de Orfeu é a banda que faz os arranjos ao vivo, junto a Orquestra Sustentável de Percussão da Terra. A vocalista da banda, Wanessa Amorim, vai estar junto ao elenco de atores. Para o espetáculo, as músicas serão apresentadas com seus arranjos originais, segundo Rui, mas todas serão interpretadas pelo elenco da montagem.

[...]

Após várias formações, a banda conta hoje com Wanessa Amorim (vozes), Victor Estácio (guitarra e violão), Rafael Mergulhão, (guitarra, violão e backing vocal), Sidney KC (contrabaixo e backing vocal) e Rui Paiva (bateria e percussão). A ópera rock “Desterro” conta com a direção geral de Bel Lobato, direção vocal de Lídia Marçal, roteiro de Danilo Moreira, direção teatral de Leonardo Bahia (Costa, 2020).

Desse modo, podemos perceber que a longa trajetória da Álibi de Orfeu pode ser considerada um fator representativo para mulheres no rock paraense, pois como a história da banda mostra, a presença de mulheres na figura de vocalistas pode ser um forte instrumento de representação para outras mulheres que tem o desejo de seguir na carreira artística, e formar bandas nos mais variados gêneros musicais.

### **Aplicações do disco Desterro música como ferramenta educacional**

O disco em questão não será analisado por inteiro, pois nem todas as canções presentes na obra possuem marcadores identitários com recorte específico para questões da Amazônia, como processos migratórios (daí o nome Desterro) e elementos de uma visão de mundo que, no senso comum, figura como folclore (a canção Rasga Mortalha é um exemplo disto). Stuart Hall (1992, p. 67-68), ao tratar de questões relacionadas à globalização assevera que “[...] A globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da ‘sociedade’ como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço [...]”; por conseguinte, “Essas novas características temporais e espaciais, que resultam na compressão de distâncias e de escalas temporais, estão entre os aspectos mais importantes da globalização a ter efeito sobre as identidades culturais [...]” (Hall, 1992, p. 67-68).

Desse modo, é necessário compreender que durante a execução do disco Desterro, a banda apresenta os elementos locais, seja na composição de letras ou de arranjos, seja em momentos outros, incorporando elementos do considerado global na composição

do gênero musical rock.

Entretanto, é necessário frisar as concepções metodológicas utilizadas para a análise de fontes como a música. Sobre isso, o historiador Marcos Napolitano (2005, p. 236) apresenta-se como um precursor nesta categoria de pesquisa histórica. Para o autor, é necessário “[...] perceber as fontes audiovisuais e musicais em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade a partir de seus códigos internos [...]”, uma vez que esses “[...] significados sociológicos e históricos seriam produto de uma dose de especulação por parte do historiador [...]” (Napolitano, 2005, p. 236).

Dito isso, é necessária a reflexão sobre as aplicações deste tipo de fonte no ensino de história, em especial, de uma história da Amazônia. Sobre o uso de fontes musicais como ferramenta didática no ensino de história, Circe Bittencourt diz que “O uso da música é importante por situar os jovens diante de um meio de comunicação próximo de sua vivência, mediante o qual o professor pode identificar o gosto, a estética da nova geração” (Bittencourt, 2008, p. 379).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem sugestões para práticas no ensino em sala de aula, por meio de ações interdisciplinares. Sobre isso, destaca-se que “Abre-se aí um campo fértil às realizações interdisciplinares, articulando os conhecimentos de História com aqueles referentes à Língua Portuguesa, à Literatura, à Música e a todas as Artes, em geral” (Brasil, [1998], p. 71), e segue dizendo que “Na perspectiva da educação geral e básica, enquanto etapa final da formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida adulta e a inserção autônoma na sociedade [...]” é relevante “[...] reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano (Brasil, [1998], p. 22).

Logo, é interessante agregar fontes como a música na prática docente, uma vez que analisar as letras das canções podem ser um interessante exercício não somente de interpretação textual, como para inserção de determinados assuntos presentes no currículo, para fins de contextualização histórica de determinado acontecimento, por exemplo.

Para Olavo Soares “No Brasil, ensinar história é sempre uma tarefa difícil. Aqui, o passado é sinônimo de velharia, e velharia é algo a ser descartado” (Soares, 2017, p. 79), uma vez que para o autor “Poucas são as cidades em que há preocupação com o Patrimônio Histórico, e normalmente o que se vê é o oposto: casas, igrejas e construções “velhas” sendo demolidas.”, e isto é fundamentalmente um problema, haja vista que “Em nossas práticas escolares verificamos que os alunos, com algumas exceções, não têm a percepção do passado na sua prática cotidiana[...]”, e com isso

“[...] não utilizam nem interagem com objetos antigos, não identificam construções do passado, não conversam com os membros mais velhos das famílias ou vizinhos” (Soares, 2017, p. 79).

De acordo com o autor, há um déficit no conhecimento prévio dos estudantes ao adentrar em sala de aula, sobretudo em suas sociabilidades para com moradores de suas vizinhanças, por exemplo. Por isso “Em função desse contexto é que defendemos neste artigo que os professores de história precisam estar cotidianamente atentos às metodologias de ensino.”, considerando que “Ter conhecimento historiográfico é fundamental, pois ninguém ensina algo sobre o qual não tem conhecimento.”, entretanto “[...] um ensino de história que desconsidere a realidade vivida e os contextos sociais e históricos dos quais os alunos são sujeitos está fadado ao fracasso[...]”, porque “[...] não podemos desconsiderar que a maioria de nossos alunos interage com esse cenário contraditório, no qual o passado é socialmente desprestigiado, mas midiaticamente difundido.”; No mais, o autor propõe que “[...]é preciso se dedicar aos estudos sobre as metodologias de ensino que, considerando a realidade vivida, viabilizam a produção do conhecimento histórico em ambiente escolar” (Soares, 2017, p. 79).

Ao propor uma preparação prévia a sala de aula para professores (neste caso, com atenção privilegiada para professores de história), podemos compreender que é necessário atrelar a realidade experienciada dos estudantes ao conhecimento histórico e historiográfico, que são elementos imprescindíveis para a realização da prática docente em sala de aula.

Edmilson Maia Júnior, ao relacionar a produção fonográfica de Belchior com o livro *Apologia da História*, do historiador francês Marc Bloch, traz uma importante colocação que pode ser transportada para a análise a ser realizada neste texto. O autor diz que “A escolha de dadas canções, portanto, foi pensada para que os estudantes possam, a partir de dimensões de seu presente se relacionarem ainda mais com as proposições de Bloch na análise de representações sobre o tempo [...]” (Maia Júnior, 2017, p. 124); Isso demonstra uma forma de aplicação prática das fontes musicais como uma ferramenta didática no ensino de história na graduação, e até mesmo em componentes curriculares da pós-graduação.

Rosana Santos (2014, p. 162–163) estabelece que “A utilização de novas metodologias na prática de ensino história tem a preocupação de usar inovações para a assimilação dos conteúdos ministrados em sala de aula.”, pois “O ensino de história não é diferente das outras disciplinas que utiliza a música.”, e com isso, precisa delimitar quais serão os critérios estabelecidos ao escolher utilizar esta ou aquela canção, disco, ou quaisquer outras produções de determinado músico ou banda. Adiante, a autora afirma: “Ao se aplicar esta metodologia, o professor valer-se da música como fonte histórica [...]”, e aguarda que o estudante “[...] compreenda o momento histórico ao qual está sendo inserido por meio da música e analise e perceba como expressar os acontecimentos



sociais, políticos, econômicos e ideológicos ao qual está incluído” (Santos, 2014, p. 162–163).

No caso do álbum a ser analisado neste artigo, a ideia é aproximar os estudantes de elementos característicos da cultura amazônica, como as histórias da Rasga Mortalha, o Círio de Nazaré, e questões referentes a luta pela terra na Amazônia, tratados no disco *Desterro*, por meio da obra ficcional narrada pela banda. Ainda utilizando das proposições de Rosana Santos (2014, p. 164), a autora diz que “A sala de aula é o espaço de promoção de saber, transmissor de informação e construções de sentidos.”, e desta forma “O professor tem a opção de utilizar a música e propiciar na aprendizagem um meio para a instrução e compreensão da disciplina história, no qual busca meios para transformar ideias” (Santos, 2014, p. 164).

Logo, é possível perceber que a música é um elemento opcional para a prática de ensino na área de história, mas que pode agregar positivamente nas relações de aprendizagem dos estudantes em sala de aula.

Considerando as reflexões propostas pelos autores, é interessante que o disco em questão seja proposto como uma ferramenta para utilização em sala de aula, em especial com os anos finais do ensino fundamental, o que compreende os períodos de 6º a 9º ano da educação básica. Para melhor ilustrar estas questões, podemos utilizar o currículo do componente curricular intitulado Estudos Amazônicos, presente nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do estado do Amapá ([20--]), que tem por objetivo “[...] o desafio de transformar e sistematizar histórias, sons, silêncios, credences, ciências, política, mistério, contos e causos sobre Amazônia e o Amapá em conhecimento e informações para aqueles que nela habitam e assim, apropriarem-se desse patrimônio regional local (Amapá, [20--]).

Com isso, é possível aplicar produções como a da Álibi de Orfeu dentro de sala de aula, para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem com crianças, de modo a auxiliar estudantes dos anos finais da educação básica a alcançar uma compreensão dos processos de formação histórica da região amazônica, com especial atenção à questões de cultura e identidade.

### **Analisando as letras das canções**

Desterro é uma obra inicialmente lançada no formato EP, na plataforma de *streaming* Soundcloud, no ano de 2014, contando com quatro faixas, sendo elas: *Diga*, *Rasga Mortalha*, *Longe de Ti*, e *Verde Mar*. Em 2018, Desterro foi lançado no formato de álbum, em diversas plataformas de *streaming*, contendo quatorze faixas, dez a mais que seu antecessor, e, apresenta mudanças na formação da banda, assim como na afinação dos seus instrumentos.

# ARTIGO

Para fins de análise, serão utilizadas as letras das canções presentes no disco. Dentre elas destacam-se *Verde Mar* (Verde [...], 2018), que abre o disco, tratando sobre questões relacionadas a floresta amazônica, de modo descritivo.

Chega à noite/ Calada e fria/ Tudo em volta/ Termo e selvagem/ Selva do norte/ Mito sombrio/ Eldorado dos insensatos/ Novas fronteiras/ Velhos conflitos/ Terra sem gente e gente sem lar/ Terra, água, ouro verde, mar/ Terra e sem dono, disputa e morte/ Fogo e miséria, devastação/ Olhos do mundo parecem amigos/ Quem saberá seus interesses/ Novas fronteiras/ Velhos conflitos/ Terra sem gente e gente sem lar/ Terra, água, ouro verde, mar/ Fogo, madeira, carvão e aço/ Floresta nua, vista do espaço/ Povo pobre, sem opção/ O quê herdarão as novas gerações?/ Terras secas, cinzas e morte (4x) (Verde [...], 2018).

Nesta composição, é possível notar as denúncias sobre desmatamento e poluição na região de floresta, atendendo a interesses de variados segmentos relacionados a mineração. Adiante, a segunda canção do disco recebe o título de *Terra do Meio* (Terra [...], 2018), onde os versos tratam ainda das denúncias sobre a atuação do agronegócio na região amazônica. É possível que os autores da canção estejam fazendo referência ao extremo sul do Pará, trecho que faz fronteira com o Tocantins, nas proximidades da microrregião do Bico do Papagaio, perímetro conhecido por intensos conflitos por terras.

Olhando nos teus olhos/ Sem vida e sem calor/ Jogados sobre a relva/ Choro toda a minha dor/ Teu sangue lava a terra/ E a semente que plantou/ Mais um morreu na guerra/ Mais um corpo que tombou/ Quando isso vai parar?/ Terra, terra do meio/ Um tiro uma vida/ Impunidade e nação/ Não tenho mais motivos/ Pra viver sob esse chão/ Perdida na terra do meio/ Buscando explicação/ Paro em meio ao desespero/ Encontrar a solução/ Pra minha vida retomar/ Eu não aguento mais lutar/ E viver sempre a pensar/ Se um dia o amanhã virá/ Ou se os meus filhos sobre o meu corpo/ Um dia vão chorar/ Terra do meio vale da morte/ Da luta por terras da lei do mais forte/ Da bala, da serra do gado de corte (Terra [...], 2018).

Sobre isso, é possível notar o caráter de contestação a ordem, corriqueiro nas composições de letras em bandas de rock, especialmente no movimento punk. Não seria possível definir a Álibi de Orfeu enquanto uma banda deste segmento. Entretanto, elementos deste gênero musical se fazem presentes, principalmente pela velocidade de execução em alguns trechos desta canção.

Em sequência, a terceira faixa do disco recebe o nome de *Benção* (2018). Mesmo sem uma proposição contestatória ou de denúncia como as duas primeiras produções do disco, a letra em questão fala sobre a migração realizada das regiões onde habitam

comunidades rurais, para morar nos grandes centros urbanos.

A bênção meu pai, a bênção minha mãe/ Chegou a hora de dizer adeus/  
Não se preocupem/ Pois levo comigo a minha santinha/ Levo meu terço e  
a minha fé/ Desculpe se choro, mas sinto um vazio/ Nem o som da maré  
nem o vento do rio/ Enxugam o meu pranto/ Acalma meu coração/ Ao olhar  
pra trás vejo o Sol a se por/ Não sei se alguém espera por mim/ Não sei pra  
onde vou/ Quando chegar (Benção, 2018).

Ainda na aproximação a elementos do catolicismo, como o gesto de pedir a benção dos pais e familiares mais velhos por quem se tem respeito, o disco apresenta como décima primeira faixa a canção Redenção (2018), que recebeu videoclipe na versão de 2014 da obra *Desterro*. Sua letra marca elementos relacionados a devoção para com Nossa Senhora de Nazaré, que tem forte ligação religiosa com a cidade de Belém, da qual o grupo musical é oriundo.

Milhares de vozes/ Numa só oração/ Pagando promessas/ Com a corda nas  
mãos/ Sentir o vento/ Perdi o medo/ Cantei a canção/ Naquele momento/  
Naquele prece cada momento/ É inexplicável o que eu sinto por dentro/  
Com os olhos pro céu e joelhos no chão/ Imploro pra ela, pegar minhas  
mãos/ Milhares de vozes em oração/ Pagando promessas/ Com a corda nas  
mãos/ Eu peço com força/ Fé e razão/ Eu quero uma chance de redenção/  
De redenção, redenção/ Redenção, redenção/ Redenção (Redenção, 2018).

Com isso, é notório um processo de narrativa histórica diante da obra analisada. Porém, o objetivo deste trabalho é recortar apenas canções com marcadores identitários relacionados a Amazônia de modo explícito. Além destas canções já apresentadas, temos *Rasga Mortalha* (Rasga [...], 2018), sexta faixa presente no disco, sendo uma representação da coruja *Tyto furcata*, que também é conhecida como Suindara, cujo canto costuma ser considerado um prenúncio ao mau agouro (Lima, 2022). Abaixo, a letra da canção.

Uh, ah, medo, sempre a te olhar/ Uh, ah, sombrio, um rasgo no luar/ Me  
olha de cima no escuro/ De noite quer me pegar/ Cuidado contigo, sozinha/  
Na rede, na rua, em qualquer lugar/ Bate as asas, grita no ar, diz o que  
quer/ Quer me pegar/ Seu grito, meu medo/ Suas asas vêm me assombrar/  
Rasga minha alma, meus sonhos/ Na vida vazia sem sede no olhar/ Bate as  
asas, grita no ar, diz o que quer/ Quer me pegar/ Rasga mortalha na sombra  
da Lua/ O chão é seu e quem passar tem que pagar/ Uh, uh, uh/ Me olha  
de cima no escuro/ De noite quer me pegar/ Bate as asas, grita no ar, diz o  
que quer/ Quer me pegar/ Rasga mortalha na sombra da Lua/ O chão é seu  
e quem passar tem que pagar (Rasga [...], 2018).

# ARTIGO

É possível compreender estas figuras do imaginário popular como elementos importantes para formação cultural e identitária das populações amazônicas, uma vez que esta estória não é restrita somente ao estado do Pará, podendo abranger os demais estados que compõem a região norte do Brasil.

Quanto a canção que dá nome ao disco, *Desterro* (2018), esta trata dos processos migratórios diretamente, pois sua letra fala sobre a ida ao desconhecido que populações interioranas enfrentam ao chegar nos centros urbanos, deparando-se muitas vezes com mudanças radicais em seu estilo de vida e convivência com demais membros da sociedade.

E se você vivesse aqui?/ No verde mar de um rio sem fim/ Num lugar rico de gente pobre/ Selva sem lei de um mundo ao norte/ Se você vivesse aqui?/ No verde mar de um rio sem fim/ Num lugar rico de gente pobre/ Selva sem lei de um mundo ao norte/ De um Brasil grande que não entende/ Essa floresta e sua gente/ Que nela vive e se alimenta/ Que nela cresce e se reinventa/ Que sem ter mais opção/ Sai da sua casa e leva junto a decepção/ Chega na selva concreto/ Sem um destino, sem trabalho, ou lugar ao certo/ E se você vivesse aqui?/ Sob uma montanha de minério/ Que será mais um buraco estéril/ Alagado por uma usina/ Mas sem luz na sua cozinha/ Ouvindo o discurso de velhos piratas/ Maquiados de defensores da mata/ Que vivem num mundo distante/ Pensando que somos ignorantes

Para além da migração, a letra de *Desterro* trata ainda das denúncias sobre a atuação de projetos de hidrelétricas instaladas no estado do Pará, demonstrando o descaso para questões ambientais relacionadas a região amazônica, sendo a quarta faixa do disco, advinda de uma primeira parte onde há consonância com temáticas ambientais, já apresentadas nas primeiras três canções do álbum.

O currículo de Estudos Amapaenses e Amazônicos (Amapá, [20--]) traz uma reflexão da proposta de ensino no seguinte trecho:

Os Estudos Amapaenses e Amazônicos vêm inserir no currículo um pouco desta identidade tão própria da sociedade amazônica. Confrontar as diferenças. Desvendar o simbolismo das manifestações culturais. Identificar elementos da cultura cabocla amazônica, na poesia da música amapaense, na culinária do camarão no bafo, do peixe “moquiado” ou do açaí com farinha de mandioca, ou no uso das plantas para tratamentos de doenças, como o tão difundido uso do óleo da andiroba (Amapá, [20--]).

Desse modo, é possível utilizar a produção fonográfica da *Álibi de Orfeu*, mesmo produzida por um conjunto musical de um estado vizinho, pois, ainda assim, existem marcadores identitários comuns a esses estados, uma vez que ambos são pertencentes à região amazônica, com estados majoritariamente localizados na região norte do

país. Ademais, o currículo dos Estudos Amapaenses e Amazônicos ainda acrescenta questões de aplicação dos conteúdos direcionados à história e culturas locais, assim como às manifestações culturais presentes no estado do Amapá.

### Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi demonstrar que é possível utilizar de músicas como ferramenta didática em sala de aula, direcionadas para a educação básica, pois no caso do disco *Desterro*, os marcadores identitários presentes em algumas de suas canções são interessantes produtos para reflexão sobre história da Amazônia, não apenas no sentido folclórico, mas também no sentido historiográfico.

Para analisarmos música, como uma fonte histórica, é interessante pensarmos nas reflexões de Icles Rodrigues (2023, p. 19), pois “[...] ainda que concordemos com a afirmação, atentamos para o começo desta; o uso da música como fonte histórica requer, comumente, o cotejamento com reflexões de diferentes disciplinas.”, uma vez que “A falta de habilidade com o uso de fontes da indústria cultural, contudo, pode fazer com que o pesquisador pouco experiente perca do seu horizonte os parâmetros que o definem como historiador.”, e devido a isto “Este deve ter cautela ao analisar a fonte - e nesse sentido, qualquer uma, não apenas a música - de modo a não ser tentado a se esquecer de suas relações com o contexto, tanto sincronicamente quando diacronicamente” (Rodrigues, 2023, p. 19).

Para Adilson Brito, é possível compreender que a autonomia proposta em sala de aula “[...] possui clara autonomia de apropriação e construção do conhecimento histórico a partir da cultura escolar e das experiências sociais [...]”, e dessa forma “[...] não é possível negar que os conteúdos de História efetivamente ensinados no Ensino Médio estão cada vez mais ajustados conceitualmente às diretrizes curriculares institucionalizadas[...]”, que por sua vez estão “[...] ligadas aos princípios de eficiência, concorrência e busca de resultados” (Brito, 2021, p. 106).

De tal forma, ao necessitar atender uma agenda em prol de uma suposta identidade nacional hegemônica, o Referencial Curricular Amapaense (RCA), anteriormente mencionado ao longo das reflexões dispostas nesta pesquisa, acaba sendo posto de lado, para atender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que não dá espaços adequados para um ensino de história que possa atender as especificidades de povos que estão longe dos grandes centros urbanos no Brasil, e com isso, não fazem parte desta pretendida história nacional, e tem seus elementos culturais e de formação de identidade negados.

Além das reflexões propostas por Icles Rodrigues e Adilson Brito, pensemos em consonância as colocações de Olavo Soares e Miriam Hermeto, ao entender que “Ao professor de história cabe uma tarefa ainda mais complexa: utilizar a música

# ARTIGO

como objeto de estudo e como fonte para a construção de capacidades voltadas à aprendizagem e à construção do conhecimento histórico pelos estudantes” (Soares; Hermeto, 2017, p. 4).

Essa questão é pertinente ao labor da atividade docente em sala de aula, pois a quantidade de horários reservados ao ensino de história na educação básica é consideravelmente menor em relação à língua portuguesa e literatura, por exemplo. Também é possível aplicar a proposição, estabelecida neste artigo, nos currículos que se propõem a trabalhar com a História da Amazônia, ou relacionados à Educação Patrimonial, a título de exemplo, pois identifica-se o diálogo entre elementos presentes no cotidiano e na formação de identidades culturais dos sujeitos que vivem na região amazônica, especialmente no estado do Amapá. Como mencionado, ainda que este disco seja produzido por uma banda de rock da cidade de Belém (PA), não são incomuns os elementos culturais presentes em ambos os estados da federação.

Mesmo com a reformulação dos currículos nas escolas da educação básica no estado do Amapá, que de forma excludente produziram a extinção dos Estudos Amapaenses e Amazônicos, a reflexão sobre as produções artísticas da Amazônia, seja na canção ou demais manifestações merece nossa atenção enquanto pesquisadores e proponentes de novas possibilidades para metodologias de ensino de história.

Destaco aqui que não é precisamente uma novidade que obras artísticas musicais tratem de temas referentes à identidade e à cultura de determinados povos ou regiões. Como forma de exemplo, temos o álbum *Sobrevivendo no Inferno* (*Sobrevivendo [...]*, 1997), do grupo Racionais MC's, oriundo do estado de São Paulo (SP), ou o disco *Holy Land* (*Holy [...]*, 1994), da banda de *heavy metal* Angra, também surgida na capital paulista. Enquanto o primeiro disco mencionado é bibliografia obrigatória para o processo seletivo de vestibular na Universidade de Campinas (Unicamp), desde o ano de 2018 (*Álbum [...]*, 2018), retratando questões sociais da cidade de São Paulo e sua região metropolitana na década de 1990, e colocado ao lado de Camões, na categoria Poesia; o segundo disco é uma obra ficcional, que se propõe a narrar o processo de chegada dos colonos europeus às terras do Brasil.

Com isso, espera-se que docentes e discentes, em variados níveis de ensino, possam munir-se cada vez mais de instrumentos didáticos que visem tornar a experiência em sala de aula mais abrangente, não prendendo-se somente as produções escritas. Ao utilizar de recursos fonográficos ou audiovisuais para a atividade laboral em sala de aula, é possível despertar o interesse de crianças, jovens e adultos para determinadas temáticas, e por meio disto, enriquecer as relações de ensino e aprendizagem.

## Referências

ÁLBUM do Racionais MC's vira obra obrigatória em vestibular da Unicamp. *Pragmatismo*



*Político*, Campinas, 24 maio 2018. Disponível em: <https://unicamp.br/unicamp/clipping/2018/05/28/album-do-rationais-mcs-vira-obra-obrigatoria-em-vestibular-da-unicamp/#:~:text=Letras%20das%20faixas%20do%20disco,p%C3%A9s%2C%20de%20Ana%20Cristina%20C%C3%A9sar>. Acesso em: 22 out. 2024.

ÁLIBI de Orfeu. *Ná Music*, Belém: [2021]. Disponível em: <http://www.namusic.com.br/artists/alibi-de-orfeu/>. Acesso em: 16 fev. 2021.

AMAPÁ. [Secretaria de Estado da Educação]. *Diretrizes curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá*. [Macapá]: [Secretaria de Estado da Educação]. [20--]. Não paginado.

BANDA paraense Álibi de Orfeu apresenta nova cantora. *Leia Já*, [Belém], 13 set. 2019. Disponível em: <https://www.leiaja.com/cultura/2019/09/13/banda-paraense-alibi-de-orfeu-apresenta-nova-cantora/>. Acesso em: 14 set. 2021.

BENÇÃO. [Intérprete]: Álibi de Orfeu. In: DESTERRO. Belém: Ná Music, 2018.

BECKER, Howard Saul. *Mundos da arte*: edição comemorativa do 25º aniversário. Tradução: Luís San Payo. Lisboa: Livros Horizonte: 2010.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ensino médio. Brasília, DF: MEC, [1998]. pt. 4, p. 2-75. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

BRITO, Adilson Júnior Ishihara. Identidade fraturada: o desmemoramento da “Adesão do Pará” no ensino de história. *História & Ensino*, Londrina, v. 7, n. 1, p. 93–122, jan./jun. 2021.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Diferentes, desiguais e desconectados*: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

COSTA, Lucas. Álibi de Orfeu une ópera e rock no palco com o espetáculo ‘Desterro’. *Oliberal.com*, Belém, 13 mar. 2020. Disponível em: <https://www.oliberal.com/cultura/musica/alibi-de-orfeu-une-opera-e-rock-no-palco-1.248540>. Acesso em: 14 set. 2021.

DESTERRO - Álibi de Orfeu. *Ná Music*, Belém, [2024]. Disponível em: <http://www.namusic.com.br/discography/desterro-alibi-de-orfeu/>. Acesso em: 9 abr. 2024.

DESTERRO. [Intérprete]: Álibi de Orfeu. In: DESTERRO. Belém: Ná Music, 2018.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora,

1992.

HOLY, land. [Intérprete]: Angra. São Paulo: Eldorado, 1996.

JANNOTI JUNIOR, Jedder; SÁ, Simone Pereira de (org.). *Cenas musicais*. Guararema: Anadarco, 2013.

LIMA, Isabelle. “*Som da morte*”: descubra a lenda por trás da coruja-rasga-mortalha. *Portal da Amazônia*, Manaus, 22 jan. 2022. Disponível em: <https://portalamazonia.com/amazonia/som-da-morte-descubra-a-lenda-por-tras-da-coruja-rasga-mortalha/>. Acesso em: 9 out. 2024.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. *A conversão semiótica: na arte e na cultura*. Belém: Edufpa, 2007.

MAIA JUNIOR, Edmilson Alves. Relato de viagem: o livro Apologia da História e o uso de canções no ensino de disciplinas da área de teoria e metodologia da História. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 118–141, 2017.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, Carla B. (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 235-289.

RASGA mortalha. [Intérprete]: Álibi de Orfeu. In: DESTERRO. Belém: Ná Music, 2018.

REDENÇÃO. [Intérprete]: Álibi de Orfeu. In: DESTERRO. Belém: Ná Music, 2018.

RODRIGUES, Icles. *História e música: usando música como fonte histórica*. Curitiba: Juruá, 2023.

SANTOS, Rosana Menezes. O uso da música na prática de ensino de história. *Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - SERGIPE*, Aracaju, v. 2, n. 2, p. 161–171, 2014.

SOARES, Olavo Pereira. A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 78–99, 2017.

SOARES, Olavo Pereira; HERMETO, Miriam. Apresentação do dossiê música e ensino de História. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 3–6, 2017.

SOBREVIVENDO no Inferno. [Intérprete]: Racionais MC’S. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 1997.

TERRA do meio. [Intérprete]: Álibi de Orfeu. In: DESTERRO. Belém: Ná Music, 2018.

TÍLIO, Rogério Casanovas. Reflexões acerca do conceito de identidade. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, Duque de Caxias, v. 8, n. 29, p. 109-118, 2009.

VERDE mar. [Intérprete]: Álibi de Orfeu. In: DESTERRO. Belém: Ná Music, 2018.

**Notas**

<sup>1</sup>Mestre em História pela UNIFAP. Doutorando em História Social da Amazônia pela UFPA. Bolsista Capes (Demanda Social).

## HISTÓRIA LOCAL E AMBIENTAL COM ESTUDANTES DA PERIFERIA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

### LOCAL AND ENVIRONMENTAL HISTORY WITH STUDENTS FROM THE PERIPHERY OF RIO DE JANEIRO

### HISTORIA LOCAL Y AMBIENTAL CON ESTUDIANTES DE LA PERIFERIA DE LA CIUDAD DE RÍO DE JANEIRO




Fabiano Cabral de Lima<sup>1</sup>

**Resumo:** No ano de 2015, os estudantes do curso de História da UFRJ receberam a proposta de propostas didáticas voltadas para estudantes da educação básica, centradas na história específica do Rio de Janeiro. Uma das sugestões apresentadas consistiu na elaboração de uma linha do tempo utilizando a plataforma *Prezi* (Tsuzuki, 2016), abordando a História Ambiental da Ilha D'Água, situada na Baía de Guanabara. A Ilha D'Água e a própria baía experimentaram transformações ao longo do tempo devido ao processo de urbanização. A aplicação dessa sequência didática ocorreu com estudantes de espaços que podem ser considerados sociologicamente periféricos, e possibilitou um diálogo enriquecedor com a história local estimulando reflexões sobre sustentabilidade. Como resultado desse projeto, estudantes produziram textos que propunham projetos políticos para transformações sociais e locais. Vamos realizar uma revisão do material produzido pelos estudantes e buscar reflexões sobre as propostas dos mesmos.

**Palavras-chave:** Prática de ensino; Sustentabilidade ambiental; Interdisciplinaridade.

**Abstract:** In 2015, students from the History program at UFRJ were assigned the task of developing didactic proposals for elementary school students, focusing on the specific history of Rio de Janeiro. One of the suggested projects involved creating a timeline using the *Prezi* (Tsuzuki, 2016), platform to explore the environmental history of Ilha D'Água, located in Guanabara Bay. Both Ilha D'Água and the bay itself

## ARTIGO



have undergone transformations over time due to urbanization. The implementation of this didactic sequence took place with students from sociologically peripheral areas, fostering an enriching dialogue with local history and encouraging reflections on sustainability. As a result of this project, students wrote letters proposing political initiatives for social and local transformation. In this study, we will analyze the materials produced by the students and reflect on their proposals.

Keywords: Teaching practice; environmental sustainability; Interdisciplinarity.

Resumen: En 2015, los estudiantes del programa de Historia de la UFRJ recibieron la tarea de desarrollar propuestas didácticas dirigidas a estudiantes de educación básica, con un enfoque en la historia específica de Río de Janeiro. Una de las propuestas sugeridas consistió en la elaboración de una línea de tiempo utilizando la plataforma *Prezi* (Tsuzuki, 2016), abordando la historia ambiental de la Isla D'Água, ubicada en la Bahía de Guanabara. Tanto la Isla D'Água como la bahía han experimentado transformaciones a lo largo del tiempo debido al proceso de urbanización. La implementación de esta secuencia didáctica se llevó a cabo con estudiantes de áreas sociológicamente periféricas, lo que permitió un diálogo enriquecedor con la historia local y fomentó reflexiones sobre la sostenibilidad. Como resultado de este proyecto, los estudiantes redactaron cartas en las que proponían iniciativas políticas para la transformación social y local. En este estudio, analizaremos el material producido por los estudiantes y reflexionaremos sobre sus propuestas.

Palabras clave: Práctica docente; sostenibilidad ambiental; interdisciplinariedad.



## Introdução

No ano de 2015, foi proposta uma pesquisa aos estudantes do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mais especificamente aos alunos da disciplina Didática Especial e Prática de Ensino de História. Esta pesquisa envolveu a criação de sequências didáticas sobre a História Local da Cidade do Rio de Janeiro, apresentados por meio de uma linha do tempo interativa digital, nas quais os estudantes escolhiam em grupos quais plataformas seriam utilizadas.

Um dos trabalhos desenvolvidos nesta pesquisa teve como foco a utilização de um material construído por alunos em linha do tempo digital na plataforma *Prezi* (Tsuzuki, 2016), e o tema escolhido foi uma História Ambiental da Ilha D'Água, localizada na Baía de Guanabara, no Rio de Janeiro (Costa *et al*, 2016; Lima, 2016; Costa, Tavares, 2016). A Ilha D'Água passou por transformações significativas em sua paisagem desde a sua concessão à Petrobrás nos anos 1950, refletindo mudanças semelhantes na paisagem da Baía de Guanabara ao longo do tempo, influenciadas pela instalação de indústrias e pelo crescimento urbano nas cidades vizinhas (*Imagem 1*).

Imagem 1: Ilha D'Água antes da criação da Petrobrás



Fonte: Torres (2021).



## ARTIGO

A aplicação dessa sequência didática em sala de aula, especialmente com estudantes da periferia da cidade do Rio de Janeiro, proporcionou reflexões sobre a conscientização ambiental e a preservação da Baía de Guanabara. Tendo em vista que são locais que estão no entorno da Baía, e que por muito tempo seus habitantes dependiam da pesca na região, mas a poluição impactou negativamente a economia dessa área, como discutido por Sedrez (2004) e Ferreira (2011).

A criação da Petrobrás e a transformação da Ilha D'Água no atual terminal petrolífero (*imagem 2*) na Baía de Guanabara, estão ligadas à história do desenvolvimento industrial e econômico do Brasil. A Petrobrás (Petróleo Brasileiro S.A.), foi fundada em 1953 como uma empresa estatal com o objetivo principal de explorar, produzir e refinar petróleo no País (Maranhão, 2017). Esse empreendimento representou um marco na busca por autonomia energética e no aproveitamento dos recursos naturais do Brasil, mas teve também seus efeitos perversos (Costa *et al*, 2016).

Imagem 2. A Ilha D'Água atualmente é um Terminal Petrolífero da Petrobrás



Fonte: Baravelli (2017).

Na década de 1950, a Ilha D'Água, localizada na Baía de Guanabara, teve seu destino alterado com a concessão da área para o empreendimento que se tornou a Petrobrás. Essa decisão foi estratégica, pois permitiu à empresa estatal expandir suas operações, estabelecendo na ilha instalações para o armazenamento e transporte de petróleo. Ao longo dos anos, a Ilha D'Água foi transformada para atender às demandas logísticas da Estatal petrolífera, tornando-se um terminal petrolífero. A ilha é um ponto importante

nas operações de transporte marítimo e distribuição de produtos derivados de petróleo (Costa *et al.*, 2016; Monteiro, 2003). Monteiro (2003) em sua pesquisa sobre impactos ambientais presentes na Baía de Guanabara desde a criação da Petrobrás, cita 16 (dezesseis) acidentes químicos envolvendo dutos de combustível que passam pela Ilha D'Água desde que a petrolífera se estabeleceu no local nos anos 1950.

O terminal petrolífero da Ilha D'Água, situado na Baía de Guanabara, desempenha um papel de destaque na cadeia de produção e distribuição da Petrobrás, contribuindo para o abastecimento energético do País. As atividades desenvolvidas nesse terminal incluem o recebimento de petróleo bruto, seu armazenamento temporário e subsequente distribuição por meio de navios-tanque para diferentes destinos. Essa infraestrutura é fundamental para garantir o suprimento contínuo de combustíveis e derivados da *commodity* explorada, apoiando setores essenciais da economia brasileira.

A trajetória da Petrobrás e a transformação da Ilha D'Água em terminal petrolífero refletem a importância estratégica do setor de petróleo e gás para o desenvolvimento nacional. No entanto, é importante considerar também os impactos ambientais e sociais associados a essas atividades, promovendo práticas sustentáveis e medidas de preservação ecológica para equilibrar o progresso econômico com a responsabilidade ambiental e patrimonial.

A abordagem do espaço geográfico e ambiental por meio de mapas, fotos e reportagens no *Prezi* (Tsuzuki, 2016), incentivou os estudantes a refletirem sobre a importância da preservação ambiental e a sustentabilidade, questionando a utilização dos espaços sociais com o mínimo de impacto possível. Além disso, a aula foi estendida a professores de Português, História e Geografia, sendo ministrada para estudantes de escolas do entorno da Baía de Guanabara, entre os anos de 2016 e 2017.

Este estudo baseia-se metodologicamente na análise documental de materiais produzidos por estudantes a partir das discussões geradas pela sequência didática sobre os impactos ambientais e patrimoniais na história e memória local. A abordagem adotada está em consonância com as competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e com as exigências legais relacionadas à educação ambiental (Brasil, 1999; Brasil, 2012a; Brasil, 2012b). O objetivo é demonstrar como o ensino de história local pode ser articulado ao contexto da história ambiental da Baía de Guanabara, integrando-se às diretrizes da BNCC e possibilitando uma maior conexão dos estudantes com seu território.

Foram realizadas aulas utilizando a sequência didática (Costa *et al.*, 2016; Lima, 2016) em instituições públicas e privadas em bairros periféricos no entorno da baía de Guanabara, entre os anos de 2016 e 2017, como oficinas de História Local, onde indivíduos a partir de memórias, constroem localmente narrativas históricas (Barros,

## ARTIGO

2012; Bittencourt, 2009; Monteiro; Gabriel; Martins, 2016), realizando uma ligação com a História Ambiental, defendida e justificada como importantes por Carola (2009, p. 175):


A crise ambiental do mundo global do século XXI revela as contradições eco destrutivas da racionalidade moderna que, no limite, colocam em risco a própria vida no planeta Terra. A consciência da dimensão global da crise ambiental impôs um desafio de vida ou morte para as gerações do século XXI, um desafio que nos obriga a pensar e agir de modo radicalmente diferente.

A oficina ministrada por professores de História, Geografia e Português em conjunto, consta da apresentação do material construído por estudantes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (Costa, *et al.*, 2016; Costa; Tavares, 2016; Lima, 2016), onde são discutidas as transformações da Ilha D'Água, antes e depois da instalação de uma petroquímica no local. Esta ilha faz parte da memória coletiva dos moradores das Ilhas da Baía de Guanabara, acidentes geográficos estes, que fazem parte da Subprefeitura das Ilhas, na Cidade do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2023).

Nesta sequência didática (Costa *et al.*, 2016; Lima, 2016), é possível através de imagens ter uma comparação da natureza da baía de Guanabara antes da ação humana e depois. Essas ações humanas no meio ambiente marinho, são referenciadas dentro da sequência didática por fotos, filme, e textos acadêmicos, como por exemplo a tese de doutorado da historiadora Lise Sedrez (2004), que discute os impactos ambientais, questões patrimoniais e políticas com os aterros e poluição local.

Após a aula e discussão das questões ambientais sobre o território marinho, dialogando sobre a importância da preservação do patrimônio, e em específico, da Ilha D'Água, os estudantes elaboraram textos de redação com propostas de intervenção políticas, mediadas pelos professores, expressando suas conclusões e soluções para a sustentabilidade e preservação ambiental local. As produções originais foram preservadas pela pesquisa, pelo anonimato dos estudantes, e assim, serão apresentadas transcrições dessas produções para leitura neste artigo.

O autor deste artigo é um professor que vivenciou esta pesquisa, a elaboração da sequência didática e as aulas em escolas sobre esse material. Mora e se reconhece como favelado, morador e trabalhador de espaço periférico na cidade do Rio de Janeiro. Portanto, o reconhecimento espacial e do local é parte do seu cotidiano, de seu lugar de fala. O conceito de “lugar de fala” foi teorizado principalmente pela filósofa brasileira e escritora Djamilia Ribeiro (2017). A autora discute a importância do reconhecimento das diferentes experiências e perspectivas de grupos historicamente marginalizados, destacando a necessidade de dar voz e validação às vivências desses grupos.



O termo “lugar de fala” é usado para enfatizar a posição social, cultural e histórica a partir da qual alguém fala e como essa posição influencia a compreensão do mundo. Mundo este, que é vivenciado pelo autor, que reconhece que: se não fosse o patriarcado colonizador no passado, o mesmo não teria as suas ancestralidades africanas e indígenas, vítima de diásporas que fizeram a sua presente família chegar até o atual espaço de seu nascimento, moradia, trabalho e convivência.

Assim, a proposta do presente artigo dialoga com o protagonismo e a apropriação ativa que os educandos desenvolvem no processo de aprendizagem, permitindo uma construção autônoma do conhecimento, observando os seus próprios lugares onde vivem os seus cotidianos. Essa abordagem estimula a criticidade, a criatividade e a participação ativa, como será realizada a partir da discussão dos textos que foram desenvolvidos pelos estudantes e serão divulgados aqui.

### **História Local da Baía de Guanabara, Questões Ambientais e a Base Nacional Comum Curricular**

A metodologia deste trabalho consta de análise documental de materiais produzidos por estudantes a partir de uma provocação gerada pela apresentação da sequência didática e discussões sobre os impactos ambientais e questões patrimoniais na história e memória local. Discutir o meio ambiente e a sustentabilidade estão entre as habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e em demandas de leis.

O objetivo deste artigo é mostrar como é possível aliar o ensino de história local, ao contexto de história ambiental da Baía de Guanabara, alinhando-se com propostas que estão na BNCC, utilizada em planos didáticos por professores. Ao explorar as particularidades históricas e ambientais dessa região, os estudantes não apenas se conectam mais profundamente com seu território, mas também desenvolvem habilidades previstas na BNCC. É também uma demanda de lei, a educação ambiental nas escolas (Brasil, 1998; Brasil, 2012a; Brasil, 2012b).

A Baía de Guanabara, marcada por uma História com desafios ambientais, oferece um cenário ideal para a compreensão da interação entre sociedade e meio ambiente ao longo do tempo. O estudo da história local proporciona aos estudantes uma visão contextualizada das transformações ocorridas na região, desde os eventos históricos que a moldaram, até as questões ambientais contemporâneas que exigem soluções sustentáveis.

Ao integrar esses temas (História ambiental e local) ao currículo, os educadores e educandos promovem a valorização da identidade local e o entendimento das relações entre passado e presente do território. A BNCC entre as competências,



relata possibilidades de desenvolver o senso crítico e a consciência cidadã, objetivos que podem ser alcançados ao explorar a história local como uma ferramenta para promover a compreensão das implicações sociais, econômicas e ambientais que estão no cotidiano dos estudantes.

Além disso, a abordagem das questões ambientais vinculadas à Baía de Guanabara permite que os estudantes se engajem ativamente em discussões sobre sustentabilidade, contribuindo para a formação de indivíduos conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente. Por isso, optamos pelo registro escrito, em formato de redação pelos estudantes, para obter um engajamento em sala de aula a partir de uma proposta de intervenção política, pensada e refletida pelo próprio estudante. Na BNCC é relatada a necessidade de desenvolver competências socioemocionais, e a conexão com a história local pode ajudar na construção responsabilidade ambiental. A BNCC, apesar dos problemas políticos na sua construção, tais como tentativas de apagamento de debates democráticos com professores e educadores (Costa, Silva, 2019; Peroni, Caetano, Lima, 2017), pode ser uma orientação para professores formularem os seus planos de aula, claro, que, com as suas possíveis leituras críticas.

A BNCC estabelece competências gerais que abordam temas de educação ambiental e história local nas áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Dentre essas competências, destacam-se:

#### Ciências Humanas:

- i.i. Competência Geral 6: Reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial, de gênero, orientação sexual, religiosa, geracional e de identidades, considerando os direitos humanos como fundamentais para a democracia e a justiça.
- i.ii. Competência Específica 1: Analisar e comparar diversos processos históricos de transformação de espaços em diferentes culturas e períodos, identificando ações humanas e impactos socioambientais.
- i.iii. Competência Específica 8: Analisar as relações socioeconômicas e culturais de diferentes grupos, confrontando-as com noções de democracia, cidadania e justiça para ampliar a compreensão da realidade.

#### Ciências da Natureza:

- ii.i. Competência Geral 4: Utilizar conhecimentos das Ciências da Natureza para entender e intervir no mundo, preservar o meio ambiente, melhorar a qualidade de vida e promover a saúde.
- ii.ii. Competência Específica 4: Compreender as relações entre Ciências da Natureza e Ciências Humanas para promover uma compreensão integral do ambiente, saúde, tecnologia e sociedade.
- ii.iii. Competência Específica 8: Analisar e avaliar os impactos ambientais



decorrentes da produção, transporte, consumo, descarte de materiais e geração de energia, propondo medidas de intervenção ou prevenção. (Brasil, 2018, s/p)

Essas competências destacam a importância de integrar a história local e a educação ambiental, proporcionando uma compreensão das interações entre sociedade, cultura, meio ambiente e desenvolvimento sustentável.

De acordo com Bondía (2002) há uma importância da reflexão sobre a experiência como um meio fundamental para transformá-la em conhecimento significativo. Nesse contexto, professores podem se beneficiar ao refletir sobre suas práticas pedagógicas, interações com estudantes e desafios enfrentados em sala de aula, desenvolvendo assim um saber mais profundo e informado sobre o processo educacional. Este artigo parte de uma experiência em sala de aula, e a partir desta experiência, compartilha-se conhecimento e reflexões para outras possíveis práticas no ensino de História, interseccionando com outras disciplinas afins pelo debate da educação ambiental, patrimonial, museal e ambiental.


Em “Futuro Ancestral” de Ailton Krenak (2022), podemos refletir sobre a relação entre sociedade, natureza e o legado de sociedades originárias no Brasil. O autor aborda a colonização e as consequências ambientais para a nossa ancestralidade. Krenak (2022) critica o modelo de desenvolvimento atual e propõe uma reconexão com práticas sustentáveis e respeito à diversidade cultural. Existe uma urgência em valorizar conhecimentos ancestrais para enfrentar desafios contemporâneos, e por uma educação antirracista e valorizando o estudo oral sobre a nossa ancestralidade. Há relatos que as Ilhas da Baía de Guanabara foram ambientes de ancestralidade de povos indígenas, principalmente de aldeias Termiminós (Vargas, 2008). As aulas de História em sala de aula ainda preservam a oralidade ancestral, mesmo no materialismo presente. Os textos dos estudantes são registros das suas argumentações após uma provocação sobre questões ambientais locais, levando-os a conexão ancestral dos primeiros ocupantes da Ilha localizada na Guanabara, ou do Tupi, variante de *guanãpará* (*gua*: enseada; *nã*: semelhante; *pará*: mar), “enseada semelhante ao mar” (Bueno, p. 539). Pois o registro como prática pedagógica é importante para reflexões sobre a aprendizagem coletiva, desde o estudante até o professor (Freire, 1983).

### Educação na Periferia, Teorias.

Um estudo de D’Andrea (2020) problematiza os significados históricos do termo/conceito periferia, esboçando algumas definições a partir do uso realizado pelos próprios moradores. Este estudo sugere que os habitantes dessas áreas são subjetividades políticas, móveis e psíquicas com graus variados de interdependência,



## ARTIGO



coprodução e incompletude. O trabalho de D'Andrea (2020) referência o Racionais MC's como exemplo de apropriação do termo “periferia” pelos próprios artistas periféricos, que definem este termo para o próprio lugar onde a repressão policial, racismo e miséria estão interseccionados com diferença dos lugares não periféricos que são os espaços com maior socioeconômico. Os lugares não periféricos são espaços aonde a maioria das pessoas são brancas e tem acesso aos serviços, como a educação, que na periferia é escasso de oportunidades, isso descrevendo um cenário dos anos 1990. Em conclusão, o trabalho de D'Andrea depois de uma análise qualitativa desenha que o cidadão periférico é quem está na margem do alcance dos serviços de saúde, educação, emprego e desigualdade financeira entre seus habitantes.

Outro estudo (Soto, 2008) entende a periferia como o lugar a partir do qual se pode interrogar a questão social no espaço urbano. Este lugar expressa, de forma agudizada, a crise urbana e o processo recente de precarização social e das desigualdades sociais nessas cidades. Sugere que a periferia representa o ser dividido entre o urbano e o propriamente rural. Este estudo argumenta que a noção de periferia é carregada de um sentido social que varia em função dos contextos ou de condicionantes culturais, sociais e políticos.

O conceito de periferia é frequentemente aplicado a áreas urbanas que se encontram nos arredores das regiões centrais das cidades, muitas vezes caracterizadas por condições socioeconômicas e urbanísticas distintas (Soto, 2008). Nesse contexto, tanto o subúrbio quanto a favela podem ser categorizados como periferia, embora cada um apresente características e contextos específicos.


O subúrbio é frequentemente entendido como uma variação da periferia, um pouco mais urbanizada (Soto, 2008). Este conceito é frequentemente associado a áreas que são parte integrante dos centros urbanos complexos, mas que representam a fragmentação e o caos urbano (Soto, 2008). O subúrbio carioca, por exemplo, é frequentemente associado a bairros da cidade do Rio de Janeiro que são atravessados pelas linhas de trem e simbolicamente distantes do que seria o “centro” (Guimarães; Davies, 2018).

A favela, por outro lado, é um fenômeno urbano encontrado nas periferias de grandes metrópoles, como São Paulo ou Rio de Janeiro (Dantas; Micheli, 2021). Apesar da dificuldade de acesso a bens básicos, como saúde, segurança, cultura e educação, a favela também é um espaço fértil que nutre sentimentos de pertencimento, solidariedade e resistência em seus moradores (Dantas; Micheli, 2021). A favela é vista como um território marginal, que se opõe a uma noção de centro (Patrocínio, 2017).

Ambos, subúrbio e favela, são categorizados como periferia devido à sua localização geográfica, condições socioeconômicas e urbanísticas, e a forma como são percebidos e representados na sociedade. No entanto, é importante ressaltar que esses conceitos



## ARTIGO



não são estáticos, mas estão em constante evolução e redefinição à medida que as cidades e as sociedades mudam. Os espaços onde foram realizadas as aulas e aplicação do *Prezi* (Tsuzuki, 2016), sobre a História Local da Ilha D'Água e a Baía de Guanabara, são estes bairros periféricos, do subúrbio do Rio de Janeiro e favelas, sendo que algumas escolas localizadas nestes espaços, por questões de Estado, estão abaixo da média do Índice de Desenvolvimento Econômico (IDH/IBGE) da Cidade do Rio de Janeiro. São locais onde escolas são estratificadas e hierarquizadas por prestígio e desempenho (Costa; Prado; Rosistolato, 2012).

A importância da educação ambiental sobre a Baía de Guanabara, especialmente nas áreas periféricas do Rio de Janeiro, é importante para promover a conscientização, a preservação e o desenvolvimento sustentável. A Baía de Guanabara, apesar de sua beleza natural, enfrenta desafios humanos, incluindo a poluição, a degradação ambiental e as consequências do crescimento urbano e da escassez de políticas públicas de preservação ambiental e de patrimônio (Sedrez, 2004).

Nas regiões periféricas do Rio de Janeiro, a educação ambiental desempenha um papel importante na conexão das comunidades locais com a Baía de Guanabara. Ao sensibilizar os moradores sobre a importância da preservação desse ecossistema, a educação ambiental contribui para que os estudantes sejam politicamente conscientes com a sustentabilidade (Medeiros; Ribeira; Ferreira, 2011).

A Baía de Guanabara não é apenas um recurso natural, mas também um elemento central na vida dessas comunidades, historicamente ligadas à pesca e outras atividades que dependem do ecossistema local. A educação ambiental direcionada à Baía não apenas deve abordar questões ecológicas, mas promover um aprofundamento com questões originárias e também discutir os problemas que o capitalismo gera ambientalmente e socialmente.

Além disso, considerando o contexto periférico, a educação ambiental pode desempenhar um papel na mitigação dos impactos sociais e econômicos causados pela degradação ambiental. Ao capacitar os moradores com conhecimentos sobre práticas sustentáveis, gestão de resíduos e a importância da conservação, a educação ambiental contribui para a construção de discussões sobre a proteção do meio ambiente e patrimônio. É importante se conscientizar também de forma crítica, sobre a degradação do meio ambiente, proporcionada pelo capitalismo industrial. A Baía de Guanabara, portanto, está presente no cotidiano dos estudantes, por morarem ao redor do espaço, sendo um recorte da História Local e cultural de onde os mesmos habitam (Castro, 2010) e por isso é importante para educação sobre a cultura, patrimônio e história local dos mesmos.

A Baía de Guanabara é um patrimônio ambiental e cultural que precisa ser preservado para as gerações futuras, e investir em propostas educacionais ambientais nas áreas



periféricas é uma estratégia para promover a participação ativa dos estudantes dessas áreas na preservação desse ecossistema, garantindo um equilíbrio sustentável entre o desenvolvimento urbano e a conservação ambiental (Castro, 2010; Medeiros, Ribeira, Ferreira, 2011).

### Análise das Produções dos Estudantes

Examinamos a seguir, uma transcrição dos textos gerados pelos estudantes, mantendo preservadas as identidades dos mesmos. Esses textos apresentados aqui neste artigo foram recortados de redações escritas pelos estudantes, onde os mesmos escreveram e enviaram para avaliação de professores de Português. Os textos presentes aqui não passaram por alterações, para assim preservar a escrita dos mesmos. Por isso, utilizamos o termo *transcrição* para definir como foi exportado das folhas de redação, produzidas pelos estudantes, para dentro deste artigo.

Texto de Redação: A poluição é causada pelo petróleo. O Petróleo foi jogado pelos canos que foram destruídos o meio ambiente. O Petróleo vazou e matou os peixes. Os Pescadores perderam o emprego. A Construção de canos mais resistentes poderia evitar vazamentos. (Estudante A)

Estudante A, com 12 anos de idade, abordou em seu texto a questão da manutenção dos dutos que transportam petróleo da Reduc (Refinaria Duque de Caxias) até a Ilha D'Água. Notamos que o Estudante "A" focalizou a problemática dos vazamentos de petróleo ocorridos no passado na Baía de Guanabara, conforme exemplificado no Prezi (Tsuzuki, 2016).

Texto de Redação: Impedindo construções de indústrias, bairros em volta das praias da baía de Guanabara, criando leis para evitar a poluição e tornando medidas para melhorar a vida das pessoas que frequentam as praias, melhorar as pescas. (Estudante B)

Estudante B, com 15 anos. Demonstrou sensibilidade em relação à problemática ambiental relacionada à poluição das praias e da água da Baía de Guanabara, reconhecendo os prejuízos para os pescadores e o afastamento dos banhistas.

Texto de Redação: Podemos também ter uma solução para a despoluição, como exemplo, menos lixo. A Petrobrás devia também ajudar na despoluição, pois querendo ou não causaram isso. (Estudante C)

Estudante C, de 16 anos, atribui parte da responsabilidade pela poluição da Baía de

Guanabara à Petrobrás e critica também o descarte de lixo no local.

Texto de Redação: Bom, não basta apenas criticar, temos que de alguma forma ajudar a nossa “cidade maravilhosa”, com soluções simples e eficientes, o que será um desafio. Para uma cidade limpa e saudável, precisamos, antes de projetos e essas coisas que todos acham que funcionam, de uma população consciente, se evidenciássemos ainda mais essa questão da população, já seria um ótimo início, assim afetaríamos uma boa parte da população; trabalhos comunitários envolvendo a população seria uma ótima ideia, afinal, não é só a periferia que tem que se dedicar a cidade. (Estudante D).

Estudante D, com 14 anos, sugere que o trabalho comunitário voltado para a conscientização pode representar uma das soluções para promover uma harmonização saudável entre a urbanização e o meio ambiente.

Texto de Redação: Podemos ver então, que o caso da Baía de Guanabara ainda demorará para ser resolvido. As consequências geradas pela urbanização descontrolada ainda irão persuadir durante muito tempo, mesmo que uma decisão seja tomada agora. (Estudante E).

Estudante E tem 14 anos de idade e mostra que ações imediatas não geram um impacto direto na situação da Baía de Guanabara, e que ações não tomadas agora, terão impactos no futuro.

Estudante E, de 14 anos, destaca que intervenções imediatas não produzem efeitos instantâneos na condição da Baía de Guanabara. Ressalta ainda que a ausência de ações neste momento poderá acarretar problemas no futuro do ecossistema local.

Texto de Redação: Por isso devemos repensar mais sobre esse processo de Globalização, pois temos que nos conscientizar para que o processo de globalização seja benéfico tanto para o ser humano, quanto para o meio ambiente, pois é importante também manter o equilíbrio no planeta terra. (Estudante F).

Estudante F, com 14 anos expressa preocupação com a globalização no contexto da industrialização não sustentável, observando seus impactos no meio ambiente marinho.

Texto de Redação: Todo o lixo jogado nos 50 rios que desaguam na baía intensifica a poluição, o que traz a morte de tartarugas-marinhas e milhares de peixes, diminuindo assim, a quantidade de espécies no local (os que ainda se mantem são verdadeiros sobreviventes) (Estudante G).

Em seu texto, Estudante G destaca o lixo como uma ameaça à sobrevivência dos ecossistemas. Além disso, o texto aborda problemas econômicos decorrentes da falta de utilização sustentável do lixo. Sua idade é 14 anos de idade.

Texto de Redação: Às vésperas do início dos jogos olímpicos, a Baía de Guanabara, que foi o lugar escolhido para competições aquáticas, como a canoagem e vela, tem lixo acumulado e água contaminada, tornando-se motivo de preocupação, para a saúde dos competidores. A grave situação da Baía é um exemplo de como a urbanização não planejada, e a má gestão de resíduos podem comprometer ecossistemas importantes, colocando em risco um lugar que, é mais do que um ponto turístico, é parte da memória do Rio de Janeiro, e onde vive e trabalha toda a população ligada à esta região. (Estudante H)

Estudante H expressa uma preocupação global com questões ambientais, especialmente devido aos Jogos Olímpicos Rio 2016, quando houve um debate internacional sobre a poluição no principal local de competições aquáticas no Rio de Janeiro. Faz uma crítica negativa à gestão histórica de governo, sobre o tratamento de resíduos poluentes e à urbanização não planejada, causada pela falta de políticas de habitação de governos voltadas para pessoas pobres. À estas pessoas, restam a ocupação de espaços como forma de resistência de moradia. Não há uma culpabilidade sobre os indivíduos, mas sim ao governo que não cumpre com os direitos humanos dessas pessoas. A conscientização social, ambiental e o planejamento urbano são abordados como pontos centrais de seu debate sobre a utilização econômica da Baía de Guanabara. A sua idade é 14 anos.

Texto de Redação: É importante ver como a Ilha D'Água mudou, antes era um paraíso na Baía de Guanabara e hoje é uma ilha de metal. Imagina o quanto poderia ser arrecadado com turismo se esta ilha fosse preservada como era antes. Precisava mesmo desmatar? Naquela época já existia tecnologia para construção de uma plataforma na água. Penso nas pessoas que moravam lá, e nos animais. (Estudante I)

Estudante I, de 15 anos de idade, escreveu um texto em primeira pessoa, questionando o ambiente de antes e o que se transformou depois. Percebe-se a alteridade na escrita, se colocando no lugar dos moradores históricos da Ilha.

### Conclusões

A linha do tempo em *Prezi* (Tsuzuki, 2016), foi apropriada pelos estudantes dos cursos e debatida. Em seus textos de redação, estudantes mostraram absorção do

## ARTIGO

conteúdo de aula abordando o problema ambiental da Baía de Guanabara.

O fator que chamou a atenção nos textos é a preocupação sobre as indústrias químicas na baía e os acidentes ocorridos ao longo do tempo, sendo resultantes da globalização e do crescente mercado industrial de forma não sustentável, produzindo lixo ou acidentes químicos presentes de forma majoritária nos textos.

Estudantes abordam diversas preocupações ambientais relacionadas à Baía de Guanabara em seus textos. Estudante A, de 12 anos, destaca a problemática dos vazamentos de petróleo e sugere a construção de dutos mais resistentes. Estudante B, de 15 anos, propõe impedir construções industriais próximas às praias, criar leis contra a poluição e implementar medidas para beneficiar os frequentadores das praias e pescadores.

Estudante C, de 16 anos, responsabiliza a Petrobrás pela poluição da baía e critica o descarte de lixo. Já Estudante 1, com 14 anos, sugere o envolvimento da comunidade por meio de trabalhos comunitários para conscientização como uma solução.

Estudante D, também com 14 anos, alerta que ações imediatas não geram impacto instantâneo na situação da baía, e a falta de ações agora resultará em impactos futuros. Estudante 3, da mesma idade, expressa preocupação com a globalização e seus impactos na industrialização não sustentável.

O Estudante E, de 14 anos, destaca o lixo como uma ameaça à sobrevivência dos ecossistemas e aborda os problemas econômicos derivados da falta de uso sustentável do lixo. Estudante 5, de 14 anos, traz à tona a poluição da Baía de Guanabara às vésperas dos Jogos Olímpicos, enfatizando a necessidade de planejamento urbano e gestão adequada de resíduos para preservar o ecossistema. Já com Estudante F, observamos um encontro com a alteridade com moradores históricos locais. Por fim, Estudantes G, H e I mostram preocupações com populações que estão nestes espaços.

Os estudantes tiveram contato com a História Local, que de acordo com Costa et al. (2016, p. 276):

sem a compreensão da história local, daquilo que lhe toca de forma mais próxima, o aluno terá maior dificuldade na contextualização de eventos mais longínquos, ainda que o afetem se considerados na sua temporalidade.” Neste trecho, os autores demonstram a necessidade de diálogo dos alunos com a história local para que os mesmos compreendam o presente que eles vivenciam, na problematização da sua sociedade, ou local que os mesmos habitam.

O diálogo acerca do meio ambiente ocorre de maneira interdisciplinar, utilizando contextos e abordagens compartilhados entre diferentes ciências e linguagens.



Essa abordagem é uma demanda que estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e que atualmente está em discussão para inclusão na Base Nacional Comum Curricular. Os textos com propostas de intervenção, foram construídos pelos estudantes a partir do lugar de fala dos mesmos (Ribeiro, 2017), com o despertar da crítica após as provocações com a sequência didática.

A discussão sobre a educação ambiental nas escolas públicas foi tema de debate por Medeiros, Ribeiro e Ferreira (2011). Essas autoras argumentam que a educação ambiental deve ser encarada como um exercício para a cidadania, ressaltando a importância da conexão entre escolas e comunidades para promover mudanças no comportamento humano.

Vale destacar que os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) que abordam a educação ambiental na educação básica foram excluídos na última atualização em 2017. Este tema está na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), e também é uma demanda de lei pela Política Nacional de Educação Ambiental e pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1998; BRASIL 2012a; BRASIL, 2012b).

### Referências

- BARAVELLI, Diego. *Vista aérea da Ilha D'Água com o terminal da empresa Transpetro*. Rio de Janeiro: Wikimedia Commons. 2017. Fotografia. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Transpetro\\_-\\_Ilha\\_D%27%C3%81gua\\_by\\_Diego\\_Baravelli.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Transpetro_-_Ilha_D%27%C3%81gua_by_Diego_Baravelli.jpg). Acesso em: 16 mar. 2025.
- BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de História, memória e história local. *Revista Principia*, João Pessoa, v. 1, n. 21, p. 64–74, 2012. DOI: 10.18265/1517-03062015v1n21p64-74.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009. 206 p.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 14, de 6 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 jun. 2012a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 jun. 2012b.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Ano: 1996. acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm). Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 2 jan. 2024.

BUENO, Silveira. *Vocabulário Tupi-Guarani – Português*. São Paulo: Brasilivros, 1986.

CAROLA, Carlos Renato. Meio ambiente. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Novos temas nas aulas de história*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009, v. 1, p. 173-200.

CASTRO, Magali. Educação e patrimônio: o papel da escola na preservação e valorização do Patrimônio Cultural. *Pedagogia em ação*, Serra, ES, v. 2, n. 2, p. 1-117, nov. 2010.

COSTA, Albaine Farias da; TAVARES, Luisa da Fonseca. O Rio de Janeiro em foco: pensando a formação de professores de História por meio da produção de materiais didáticos digitais. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (org.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2016, v. 1, p. 167-186.

COSTA, Marcella Albaine Farias da *et al.* Excogitando a proposta de linha do tempo interativa no ensino de história: o caso da Ilha d'Água e seus diálogos com as Histórias Ambiental, Patrimonial e Local. *Revista Poder e Cultura*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 268-292, jan./jun. 2016.

COSTA, Marcio da; PRADO, Ana Pires do; ROSISTOLATO, Rodrigo. “Talvez se eu tivesse algum conhecimento...”: caminhos possíveis em um sistema educacional público e estratificado. *Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 165-193, jun. 2012.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-23, 2019.

D'ANDREA, Tiaraju. 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. 2020.

DANTAS, João Gabriel Trajano; De MICHELI, Denise. A favela onde moro: o território sob a perspectiva dos jovens. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 26, p. 2769-

2782, 2021.

FERREIRA, Jamylle de Almeida. Precarização da pesca artesanal e reprodução do espaço na Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ). *Revista Geográfica de América Central*, Heredia, v. 2, p. 1-16, jul./dic. 2011. Número Especial.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GUIMARÃES, Roberta Sampaio; DAVIES, Frank Andrew. Alegorias e deslocamentos do "subúrbio carioca" nos estudos das ciências sociais (1970-2010). *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 8, p. 457-482, 2018.

LIMA, Fabiano Cabral de. Empregando a proposta de linha do tempo interativa no ensino interdisciplinar - a urbanização e o meio ambiente: perspectivas e expectativas sobre a baía de Guanabara. *Educação Básica Revista*, Diamantina, v. 2, n. 2, p. 121-130, 2016.

MARANHÃO, Ricardo. O petróleo é nosso. *Revista de Geopolítica*, Natal, v. 8, n. 2, p. 18-31, 2017.

MEDEIROS, Monalisa Cristina Silva; RIBEIRO, Maria da Conceição Marcolino; FERREIRA, Catyelle Maria de Arruda. Meio Ambiente e educação ambiental nas escolas públicas. *Âmbito Jurídico*, São Paulo, v. 92, p. 62-72, set. 2011.

MONTEIRO, Aline Guimarães. *Metodologia de avaliação de custos ambientais provocados por vazamento de óleo*: o estudo de caso do complexo REDUC-DTSE. 2003. Tese (Doutorado em Planejamento Energético e Ambiental) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. Favela, periferia e subúrbio: territórios da diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA - ABRALIC, 15., 2017, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: ABRALIC, 2017. v. 2, p. 2506-2514.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 52.193, de 20 de março de 2023. Dispõe sobre cria as

## ARTIGO



Coordenadorias Especiais dos Bairros (Subprefeituras) e reorganiza as áreas de abrangência na forma como menciona, e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 20 mar. 2023. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2023/5220/52193/decreto-n-52193-2023-altera-o-decreto-rio-n-48610-de-15-de-marco-de-2021-que-cria-as-coordenadorias-especiais-dos-bairros-subprefeituras-e-reorganiza-as-areas-de-abrangencia-na-forma-como-menciona-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 16 fev. 2025.

SEDREZ, Lise Fernanda. *The Bay of All Beauties: state and environment in Guanabara Bay, Rio de Janeiro, Brazil, 1875-1975*. 2004. Tesis (Doctor of Philosophy) - Stanford University, Stanford, 2004.

SOTO, William Héctor Gómez. Subúrbio, periferia e vida cotidiana. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 109-131, 2008.

TORRES, Beatriz . Ilha d'Água, ainda intacta, antes da presença da Petrobras. *Ilha Carioca*, Rio de Janeiro, 16 ago. 2021. Disponível em: <https://ilhacarioca.com/wp-content/uploads/2021/08/Hist%C3%B3ria-insulana-1949.jpg>. Acesso em: 17 fev. 2025.

TSUZUKI, Sachie. Antes e Durante a Petrobrás: uma linha do tempo sobre a mudança da paisagem da Ilha D'Água. *Prezi*, 18 maio 2016. Disponível em: <https://prezi.com/iay-ohkqvtbt/antes-e-durante-a-petrobras-uma-linha-do-tempo-sobre-a-mudanca-da-paisagem-da-ilha-dagua/>. Acessos em: 16 fev. 2025.

VARGAS, Liliana Angel. Baía de Guanabara: a origem de um belo e conturbado cartão postal do Rio de Janeiro, e um desafio para a educação ambiental. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 21, p. 93-108, jul./dez. 2008.

### Notas

<sup>1</sup>Mestre em Educação (UFRJ). Atua em escolas da Educação Básica, pelo Projeto Rio dos Estudantes do Museu Rio Memórias.



## EXPLORANDO AS MARGENS: HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

### EXPLORING THE MARGINS: STORIES, MEMORIES AND PEDAGOGICAL PRACTICES

### EXPLORANDO LOS MÁRGENES: HISTORIAS, MEMORIAS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Bruno Rafael Machado Nascimento<sup>1</sup>

Resumo: Resenha do livro Ensino de História: contribuições a partir da História local, organizado por Nadia Gonçalves e Ana Cláudia Urban, publicado em 2023 pela editora Appris. A coletânea reúne diversos pesquisadores com formações diferentes que refletem sobre a importância do “local” no ensino de História, assim como sugerem diversas abordagens metodológicas. O livro resenhado apresenta-se como oportunidade principalmente para os professores e professoras do Paraná, mas também de outros estados para repensarem as suas práticas cotidianas. Os capítulos trazem importantes reflexões e metodologias que, adaptadas às diferentes realidades, podem tornar o ensino de História mais significativo e fecundo.

Palavras-chave: Ensino de história; Memória; Práticas Pedagógicas.

Abstract: Review of the book Teaching History: Contributions from Local History, organized by Nadia Gonçalves and Ana Cláudia Urban, published in 2023 by Appris. This edited volume brings together researchers from diverse academic backgrounds who reflect on the significance of the “local” in History education, while also proposing a variety of methodological approaches. The reviewed book serves as a valuable resource, particularly for teachers in the state of Paraná, but also for educators from other regions, inviting them to reconsider their everyday teaching practices. The chapters offer important reflections and methodologies which, when adapted to different contexts, can contribute to making the teaching of History more meaningful and fruitful.

Keywords: History teaching; Memory; Pedagogical Practices.

Resumen: Reseña del libro Enseñanza de la Historia: contribuciones desde la Historia local, coordinado por Nadia Gonçalves y Ana Cláudia Urban, publicado en 2023 por la editorial Appris. Esta obra colectiva reúne a diversos investigadores e investigadoras con formaciones académicas distintas que reflexionan sobre la importancia de lo “local” en la enseñanza de la Historia, al tiempo que proponen diversas aproximaciones metodológicas. El libro reseñado se presenta como una oportunidad especialmente valiosa para el profesorado del estado de Paraná, aunque también resulta pertinente para docentes de otras regiones, al invitarles a repensar sus prácticas cotidianas. Los capítulos ofrecen reflexiones significativas y metodologías que, adaptadas a las distintas realidades, pueden contribuir a hacer que la enseñanza de la Historia sea más significativa y fecunda.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia; Memoria; Prácticas Pedagógicas.



GONÇALVES, Nadia; URBAN, Ana Cláudia (org.). *Ensino de História: contribuições a partir da História local*. Curitiba: Appris, 2023.

Flávia Caimi (2006, p. 28) chamou atenção para necessidade de ser professor reflexivo que é aquele:

capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar; de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação, de avaliar a adequação de suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos.

Esse profissional não é mero aplicador de técnicas ou reproduzidor de conhecimentos produzidos pela historiografia, mas um ser autônomo, pensante, fecundo e capaz de verdadeiramente propor situações de aprendizagens significativas para os alunos, a partir de reflexões teóricas e práticas. Contudo, para isso ser efetivado, o professor deve ter à sua disposição formação permanente, salários dignos e condições estruturais adequadas.

Ser professor tem se tornado cada vez mais exigente e complexo, pois a necessidade de atender diversas necessidades que estão em constantes transformações tem tirado o sono dos educadores. Flavia Caimi (2015, p. 110) enumera algumas: a incorporação de novos temas nas aulas de História, exigência de se fazer recortes temáticos, usos de metodologias ativas e das específicas da epistemologia da História com usos de fontes históricas, bem como, atentar para os diversos sujeitos históricos como mulheres, indígenas e tantos outros.

Após a leitura dos textos deste livro organizado pela Nadia Gonçalves e Ana Urban cujo título é “Ensino de História: contribuições a partir da História local”, publicado em 2023 pela editora Appris, a conexão com a noção de professor reflexivo salta aos olhos. A despeito de não citarem os artigos da Flávia Caimi, a intenção de fazer o ensino de História significativo, com usos de fontes históricas e a superação do verbalismo nas aulas é marca desta obra.

As organizadoras possuem bastante experiência com formação de professores e várias produções voltadas para História local. Ambas atuaram como professoras da Educação Básica antes de ingressarem como professoras no Ensino Superior. Nádia Gonçalves é mestre e doutora em História e atualmente exerce seu ofício no setor de Educação da UFPR, bem como, no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). A Ana Urban é mestre e doutora em Educação, também trabalha na Universidade Federal do Paraná, no mesmo setor da Gonçalves e atua no Programa de Pós-Graduação de Educação (PPGE/UFPR) e no Mestrado Profissional

em Ensino de História (ProfHistória). Pela breve biografia é possível vislumbrar que os escritos desta obra podem ajudar os professores, sobretudo, da cidade de Curitiba.

Os capítulos deste livro guardam relação com as reflexões do Michel de Certeau (2015, p. 78-79) que ao refletir sobre a operação historiográfica escreveu:

O historiador não é mais o homem capaz de constituir um império. Não visa mais ao paraíso de uma história global. Circula em torno das racionalizações adquiridas. Trabalha nas margens. Deste ponto de vista, se transforma num vagabundo [...]. “Faz um desvio” para a feitiçaria, a loucura, a festa, a literatura popular, o mundo esquecido dos camponeses, a Ocitânia etc., todas elas zonas silenciosas.


O historiador é compreendido, como um “vagabundo”, ou seja, aquele que atua nas margens, periferias, becos, vielas, rios e igarapés. É o profissional que sem deixar de lado contextos e temas mais amplos, busca compreendê-los partir do “local” e é justamente isso que o livro aqui resenhado pretende realizar.

Para tanto, Nadia Gonçalves e Ana Urban reuniram diversos pesquisadores com formações distintas, desde psicólogos, pedagogos, museólogos, antropólogos, historiadores e os formados em cursos técnicos que participaram do projeto de extensão liderado pelas professoras. Resultado disso? 13 capítulos que levam os leitores pelas margens do Estado do Paraná com temáticas diferentes, mas a partir do eixo História local.

No primeiro capítulo que serve como apresentação e contextualização do livro, Nadia Gonçalves e Ana Urban situam os leitores de que a obra é fruto do projeto de extensão intitulado “Ensino de História: diálogos e possibilidades” vinculado ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), cujos principais objetivos são realizar formações, divulgar reflexões, experiências didáticas pautadas no desenvolvimento da consciência histórica e do ensino significativo e crítico. Para tanto, elas dialogam com Pierre Bourdieu (2004), Paulo Freire (2007), Peter Lee (2006, 2016) e Jörn Rüsen (2010, 2015), que são mobilizados para o fazer pedagógico do projeto.

Em seguida, no segundo capítulo, há uma discussão teórica sobre o conceito de História local e aqui reside a utilidade deste texto para quem deseja conhecer em que estágio se encontra a discussão conceitual e metodológica, sobre o fazer e ensinar História em perspectiva local. Em outros termos, a historiadora Nikita Sukow faz uma revisão bibliográfica e aponta os principais autores que discutem o ensino de História na Educação Básica a partir da História local, por exemplo, Pierre Goubert (1988), Joana Neves (1997) e Joaquim Prats (2001).

Nikita Sukow faz as seguintes perguntas: o que seria a História local? Uma



metodologia? Um jogo de escalas? Um recorte temático? Ao longo do texto apresenta autoras e autores que refletiram sobre essas questões, porém, sem apresentar respostas fechadas. De fato, quando se trata desta modalidade historiográfica há muitas discussões sobre o que seria “local”, “regional”, “nacional” e as relações entre eles. Contudo, sem ninguém “bater o martelo” com respostas prontas e acabadas.

Em “História local: possíveis diálogos entre teoria e prática”, terceiro capítulo, escrito por Cristina Ribas, Geraldo Becker e Ana Urban busca-se apresentar um diálogo sobre o processo de ensino e aprendizagem relacionado à História Local. A partir do conceito de consciência histórica do Jörn Rüsen investigou-se como os estudantes de uma turma da 1ª série do Ensino Médio de uma escola da cidade de Curitiba operam a constituição de sentido referente à referida urbe.

A metodologia utilizada consistiu em distribuir para os alunos 18 fontes iconográficas sobre Curitiba e que eles imaginassem uma conversa pela internet, com alguém de outro estado brasileiro que lhe envia imagens e pergunta um pouco da história do que está na representação.

As narrativas dos estudantes foram analisadas e os pesquisadores destacaram como resultado: a maior parte escolheu o Jardim Botânico e ninguém escolheu o Museu Paranaense. Por que a escolha do primeiro patrimônio? Pelo discurso de Curitiba ser uma cidade turística.

O quarto capítulo escrito por Ivan Rebuli, a partir da sua dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA – UFPR) discutiu sobre a importância da Fortaleza Nossa Senhora dos Prazeres localizada na ilha do mel, no Paraná, para o ensino de História. Neste escrito, o autor contextualiza a construção e os objetivos da fortificação colonial que desde 1938 é reconhecida como patrimônio cultural do Brasil.

Chama atenção que um dos encaminhamentos metodológicos foi a criação do aplicativo gratuito como ferramenta didático-pedagógica, destinado a auxiliar os professores que desejam abordar este patrimônio cultural nas aulas sobre História do Paraná. Segundo o autor, isso é uma obrigação legal desde 2001. Além disso, para quem não é do estado, o aplicativo pode servir de inspiração para criar uma ferramenta similar, adaptada à sua realidade.

Chegamos a uma reflexão sobre o Paraná por meio do quinto capítulo: “Repensando o local: o Paraná quilombola em duas propostas de aula”, de Hellen Lima que também escreveu sua dissertação no ProfHistória – UFPR. A metodologia desenvolvida propõe atividades para que os professores problematizem com seus alunos a temática quilombola no estado, frequentemente visto como “branco”, o que pode obscurecer as presenças negras em seu território. Essa abordagem baseia-se no uso de fontes históricas. A professora chamou suas propostas de roteiros de atividades, oferecendo



várias sugestões para os educadores dos 7º e 8º anos do ensino fundamental paranaense.

“A História local na produção de cadernos de atividades pedagógicas: entre desafios e conquistas”, sexto capítulo, de Leandra Zeni apresenta um relato de experiência com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. A professora demonstra diversas atividades que abordam temas como identidades, brinquedos, brincadeiras, direitos e deveres das crianças. Ela utilizou várias fontes históricas, como poemas, além de estratégias como jogos. Vale destacar que as produções dos cadernos ocorreram em um contexto de pandemia da COVID-19.


Caminhando pelas margens, tal como um “vagabundo”, tem-se o sétimo capítulo: “Populações invisibilizadas, museus e possibilidades para o ensino de História”, de Bruna Portela, Gabriela Freire e Tamara Evangelista, as autoras discutem a exclusão social, mas também as possibilidades de tornar protagonistas grupos historicamente invisibilizados no Paraná. Para isso, utilizaram principalmente o acervo do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade Federal do Paraná (MAE-UFPR), especialmente uma caixa didática intitulada “Paraná na caixa”, que contém documentos representativos da diversidade cultural do estado. A partir desse material, oferecido pelo MAE-UFPR, é possível “desembranquecer” a visão estereotipada sobre o Paraná e valorizar as presenças dos povos indígenas e da população negra, tanto no passado quanto no presente.

Tradicionalmente, os livros didáticos distribuídos nas escolas públicas do país constroem uma visão única sobre a ditadura civil-militar no Brasil, ou seja, como se os militares e seus apoiadores tivessem atuado da mesma forma em todos os lugares. No oitavo capítulo, Luiz Silva discorre sobre como criou o site “Ditadura em Curitiba” para que essa temática seja trabalhada no Ensino Médio e, assim, os apagamentos referentes a esse período histórico ocorridos na cidade fossem questionados.

Apagamento é uma noção-chave no nono capítulo, escrito pela professora Karin Willms, pois ela analisa o centro histórico de Curitiba na perspectiva da diversidade religiosa. Ela se utiliza da experiência prática da Secretaria Municipal de Educação com professores e professoras de Ensino Religioso, que consiste em “aulas passeio” para discutir as presenças religiosas no centro da cidade.

No décimo capítulo “Museu do Holocausto de Curitiba: uma relação indissociável entre memória e história local”, Denise Weishof, Luzilete Ramos e Michel Ehrlich contextualizam a história de construção desse patrimônio, a imigração judaica para o Brasil e, especialmente, para Curitiba. Nesse texto, são analisadas as ações formativas que ocorrem na instituição.

Giselia Melo e Lilian Castex, no décimo primeiro capítulo que compõe a coletânea, discorrem sobre a importância da História local para os anos iniciais do ensino



fundamental, pois para elas essa estratégia de ensino possibilita a compreensão do entorno do aluno. Para fundamentar suas defesas da necessidade da História local na educação básica, as pesquisadoras recorrem à várias obras e documentos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao final sugerem algumas atividades para as crianças a partir de fontes patrimoniais.

No décimo segundo capítulo, escrito intrigante e instigante, Renata Garraffoni defende a articulação entre as histórias dos antigos gregos e romanos com a História de Curitiba. Para realizar esse difícil empreendimento, a pesquisadora usa o conceito de recepção e ao final sugere alguns documentos que os professores podem utilizar para tentar realizar esta conexão.

O décimo terceiro capítulo deste livro é intitulado: “Estudantes escrevem História a partir de arquivos tradicionais: da preservação à produção de materiais didáticos digitais” e foi produzido por Rafaella Borges, Rhayanne Rabelo, Michele Santos e Edilson Chaves. Esse escrito é um relato de experiência com jovens estudantes do Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Os educandos da instituição foram à antiga fábrica de beneficiamento de erva-mate que pertencia à indústria Moinhos Unidos Brasil Mate S.A, que fora fundada em 1834. Nessa empresa, que está em desuso, há centenas de documentos referentes à sua criação, bem como, à cidade de Curitiba. Coube aos alunos, devidamente preparados, organizar, higienizar materiais antigos, coletar e descrever os documentos. Esses jovens digitalizaram as documentações, descreveram-na e disponibilizaram-na num formulário on-line desenvolvido por eles próprios para quem tiver interesse possa pesquisar.

O livro resenhado apresenta-se como oportunidade principalmente para os professores e professoras do Paraná, mas também de outros estados para repensarem as suas práticas cotidianas. Os capítulos trazem importantes reflexões e metodologias que adaptadas às diferentes realidades, podem tornar o ensino de História mais significativo e fecundo.

Em contrapartida, faltou em todos os capítulos relacionar os objetos de pesquisa com realidades mais amplas. Dessa forma, temos excesso do “localismo” que é uma limitação dos estudos de História local, ou seja, focou-se tão somente na cidade de Curitiba e não se realizou qualquer conexão com outros espaços, o que de certa forma, limitou a obra.

### Referências

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. Tradução de Cassia Silveira e Denise Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.





CAIMI, F. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 17-32, jul./dez. 2006.

CAIMI, F. O que precisa saber um professor de História?. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CERTEAU, M. de. *A escrita da História*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GOUBERT, P. História local. *Revista Arrabalde* – Por uma História Democrática. Rio de Janeiro, n. 1, p. 69-82, maio/ago. 1988.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, p. 131-150, 2006. Número especial.

LEE, P. Literacia histórica e transformativa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.

NEVES, J. História local e construção da identidade social. *Saeculum*, João Pessoa, n. 3, p. 13-27, jan./dez. 1997.

PRATS, J. El estudio de la Historia local como opción didáctica: destruir o explicar la historia?. In: PRATS, J. *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Merida: Junta de Extremadura, 2001. p. 71-85.

RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M, A; BARCA, I; MARTINS, E. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: EDUFPR, 2010. p. 23-40.

RÜSEN, J. Formando a consciência histórica: para uma didática humanista da história. In: RÜSEN, J.; SCHMIDT, M, A. et al. (org.). *Humanismo e didática da História*. Curitiba: W. A. Editores, 2015. p. 10-42.

## Notas

<sup>1</sup>Mestre em Ensino de História (UNIFAP). Professor de História da Secretaria de Educação do Estado do Amapá – SEED – AP. Doutorando em Ensino de História pelo PROFHISTÓRIA – UNIFAP.

