

**"TINHA UMA PEDRA":
INTERLOCUÇÕES ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A
HISTÓRIA PÚBLICA NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08**

"THERE WAS A STONE":

**Dialogues between History Teaching and the Public History on the
implementation of the Law 11.645/08**

Maria de Fátima Barbosa Pires¹

RESUMO: Este trabalho pretende discutir os novos horizontes, os desafios e possibilidades para o historiador, em áreas de fronteiras, numa perspectiva exploratória do campo da História Pública. O Ensino de História pode ser compreendido em diálogo com este campo, na medida em que contribui para divulgação dos saberes históricos. Pretende, também, demonstrar algumas potencialidades da História Pública na implementação da Lei 11.645/08, por meio da realização de aulas no formato de oficinas, com estudantes de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Altivo César, situada no bairro do Barreto em Niterói (RJ). Estas oficinas foram propostas a partir das contribuições teóricas e conceituais da teoria intercultural, considerando-se as especificidades da produção do conhecimento histórico escolar, com vistas à problematização da questão cultural brasileira e seus tensionamentos a partir dos processos colonizatórios. No ano em que se iniciou a pesquisa, a escola de samba Unidos da Viradouro, bradou pela identidade local de Niterói (que em tupi guarani significa "águas escondidas"), possibilitando aproximações entre os estudantes e as narrativas invisibilizadas em sua própria cidade nos versos carnavalescos na Sapucaí. A Pedra de Itapuca constitui-se como uma dessas narrativas e será explorada neste artigo como demonstrativa das relações estabelecidas entre o Ensino de História e a História Pública, esta capaz de auxiliar na problemática que corresponde à outra pedra no meio do caminho: a sala de aula não é mais hegemônica no acesso aos conhecimentos. A metodologia adotada foi a de uma abordagem qualitativa, na pesquisa-ação, com a intenção de descrever e analisar os caminhos possíveis para implementação desta lei.

Palavras-chave: História pública; Interculturalidade; Ensino de história (Lei 11645/08); Culturas indígenas e africanas; Currículo.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). Integra o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores (GEHPROF). Colaboradora no Grupo de pesquisa Oficinas de História. Professora da rede municipal de Niterói (RJ) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: piresmfb@gmail.com

ABSTRACT: This paper aims to discuss the new horizons, the challenges and possibilities for the historian, in frontier areas, in an exploratory perspective of the field of Public History. History teaching can be understood in dialogue with this field, as it contributes to the dissemination of historical knowledge. It also intends to demonstrate some potentialities of Public History on the implementation of the Law 11.645/08, through workshops with students of eighth and ninth grade of elementary school at the Altivo César Municipal School, located in the neighborhood of Barreto in Niterói (RJ). These workshops were proposed from the theoretical and conceptual contributions of intercultural theory, considering the specificities of the production of historical school knowledge, with a view to problematizing Brazilian cultural issues and the tensions stemming from the colonization processes. The research began in the same year that Unidos da Viradouro samba school shouted for the local identity of Niterói (which in tupi guarani means "hidden waters") enabling approximations between the students and the invisible narratives in their own city in verses from the Carnival in Sapucaí. The Itapuca Stone constitutes one of these narratives and will be explored in this article as a demonstration of the relations established between History Teaching and Public History, being able to help us in the problem that represent another stone on the way: the classroom is no longer hegemonic in accessing knowledge. The methodology adopted was the qualitative approach in action research, with the intention of describing and analyzing the possible ways to implement this law.

Keywords: Public History; Interculturality; History Teaching (Law 11645-08); Indigenous and African Cultures; Curriculum.

Palavras Iniciais: "verdades" e narrativas em disputas

No meio do caminho tinha uma pedra
Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas
Carlos Drummond de Andrade (1930)

Este artigo objetiva divulgar alguns resultados de pesquisa acadêmica com vistas a contribuir para implementação da Lei 11.645/08. Esta lei é um instrumento jurídico, que materializou as demandas dos movimentos sociais, direcionado ao ensino na Educação Básica para promover o respeito e o reconhecimento à nossa pluralidade cultural, ao incluir a temática cultural indígena. Anteriormente a esta lei, fora assinada a Lei 10.639/03, com preocupação semelhante em relação à cultura africana. Ambas alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) para enfrentamento da

problemática das relações culturais em nossos currículos. Por meio da teoria da interculturalidade, buscou-se inverter as narrativas eurocêntricas para narrativas plurais (ARAÚJO, 2012) nas perspectivas do "encontro".

Nos arames estendidos no tempo, as aproximações com as fronteiras culturais entre povos distintos possibilitaram diálogos no Ensino de História com o campo da História Pública. Através de experimentações em turmas de 8º. e 9º anos, na Escola Municipal Altivo César, situada no bairro do Barreto em Niterói (RJ), foi possível aproximar os conteúdos históricos, já cristalizados no currículo, com outras narrativas plurais.

Em 2014, ano que se iniciou a pesquisa, a escola de samba Unidos da Viradouro bradou pela identidade local de Niterói (que em tupi guarani significa "águas escondidas") possibilitando aproximações entre os estudantes e as narrativas invisibilizadas em sua própria cidade. A Pedra de Itapuca constitui-se como uma dessas narrativas e será explorada neste artigo como demonstrativa das relações estabelecidas entre o Ensino de História e a História Pública, esta capaz de auxiliar na problemática que corresponde à outra pedra no meio do caminho: a sala de aula não é mais hegemônica no acesso aos conhecimentos.

A História Pública é um território contestado no qual transitam memórias e narrativas, por vezes em disputas. Não há consenso entre os historiadores profissionais sobre a legitimidade das produções que nela se inserem, pois estas nem sempre seguem uma lógica acadêmica, cujo rigor e método carecem da validação dos pares, ao contrário, de modo geral, obedecem uma lógica de mercado (SARLO, 2007, p. 15).

Thomas Cauvin (2018, p. 5) utiliza três enfoques particulares para sua definição de História Pública: "a comunicação de História para públicos não acadêmicos, a participação pública, a aplicação da metodologia histórica a temas do dia a dia". Robert Kelley destaca que:

No seu sentido mais simples, História Pública se refere ao emprego de historiadores e ao método histórico fora da academia: em governo, corporações privadas, mídia, sociedades históricas e museus, mesmo em práticas privadas. Historiadores públicos estão no trabalho sempre que em sua

capacidade profissional, eles são parte do processo público (KELLEY, 1978, p. 111).

Wanderley (2016, p. 214) defende que, além destas facetas do trabalho do historiador em outras áreas que não as convencionais (tais como arquivos e universidades), esta possibilidade/capacidade de “comunicar-se” com um público mais amplo é um dos grandes potenciais da História Pública. Por outro lado, este campo também está aberto para outros profissionais além dos historiadores, neste sentido, “aqui mesmo no Brasil, por exemplo, são conhecidos os debates em torno de produções cinematográficas com temática histórica e de livros de história escritos por jornalistas” (FONSECA, 2016, p. 188).

Segundo Fonseca “há grandes ressalvas a essa produção por parte dos historiadores [...] o que significa dizer que se produz expressiva hierarquização historiográfica e funcional” (FONSECA, 2016, p. 188) nesse campo. Para esta autora, os professores de História, parecem acolher melhor estas produções do que os historiadores. Isto, não significa, contudo, ausência de senso crítico, convergindo para um uso indiscriminado. É o que este trabalho intenciona demonstrar.

É importante ressaltar que a problemática sobre o papel do historiador, seus campos de saberes e seus novos atributos sociais, entre as quais as possíveis articulações com as minorias, vêm recebendo acolhida neste campo relativamente novo, que é o da História Pública. Destacam-se os trabalhos de Justin Champion (2008), Jill Linddington (2011) e James Green (2000). No Brasil, alguns trabalhos adensam esse campo: Hebe Mattos, Abreu e Guran (2014) propõe uma memória da escravidão com base em zonas fronteiriças, como a literatura e o cinema. Já Keila Grinberg (2012) e Sônia Wanderley (2016) questionam, respectivamente: “Historiadores pra quê?” e “estamos nós, historiadores, contribuindo com narrativas históricas capazes de orientar os sujeitos para as questões da contemporaneidade?”

Nos limites deste trabalho, afasto-me da preocupação em traçar um panorama histórico destes debates no Brasil e no mundo, haja vista que já

existem trabalhos que nisto se concentraram. Interessa-me refletir, como sugere Wanderley (2016, p. 209), nos usos destas narrativas de grande circulação para o Ensino de História. Advogo que faz-se necessário compreendermos os sentidos e legitimidade dessas produções, fontes e saberes, entre eles, das narrativas históricas que nos desafiam, quer sejam para negá-las ou para delas nos apropriarmos.

As narrativas históricas sobressaltam o cotidiano dos sujeitos pelo progresso das novas tecnologias de informação e comunicação. Manifestadas nas redes sociais e outras mídias, podem ser facilmente acessadas por intermédio da rede mundial de computadores. Estão nos lugares de fronteiras, no cinema, na literatura, nas músicas e nos jogos. Ferramentas que possibilitam experimentações nos domínios do historiador a um público, leigo e mais amplo.

Se nas palavras de Benjamim (1994, p. 197-221), "as experiências estão em baixa", a ampliação destes domínios pode seduzir. Em auxílio (ou em incentivo) uma analogia a partir do poema em epígrafe. Nele não sabemos o tamanho da pedra. É quase amorfa. Visibilizada em retinas fatigadas. Obstáculo? infortúnio? Dádiva? Drummond prefere o mistério na palavra acontecimento.

E, assim é com as narrativas históricas nestes territórios a se explorar. Alguns recém descobertos. Elas podem produzir discursos entre os sujeitos que as experimentam, rivalizando em arenas produtoras de sentidos. Incontornáveis, incontroláveis. Seria esta a pedra, para nós historiadores, sedentos e compromissados com a "verdade" que somos?

"Verdade", na teoria social dos discursos, pode ser compreendida como significante vazio (LACLAU; MOUFLE, 1985). Enunciado elaborado no campo discursivo, lugar dos antagonismos (GABRIEL, 2013, p. 47-64). Seria então, o historiador, com suas fontes e métodos, seu guardião? Esta função, ainda, lhe é assegurada na nossa sociedade, revestida por interesses distintos e cada vez mais extremados? A nossa pedra, como sorte ou infortúnio, nos reservará outras atribuições?

Foucault (2008) propõe analisar estes discursos como acontecimentos, apaziguando-nos com a nossa missão. Estratégia semelhante à de Drummond. Distancia-se, contudo, pelo fato de que não é, no mistério, segundo Foucault, que encontramos as nossas respostas. Ao contrário, para o filósofo, diferentemente do poeta, é necessário buscarmos evidenciar as contingências que permitem a emergência e interditos dos discursos (FOUCAULT, 2008, p. 85) e, quiçá, operar alquimias para produção de inteligibilidades que possam auxiliar na compreensão de nós mesmos e das nossas próprias verdades.

São múltiplos os caminhos para os quais a nossa pedra da “verdade” pode nos alçar. Como em toda encruzilhada, há que se decidir. Em meio a tantos novos territórios a explorar, buscou-se, neste trabalho, operar com as potencialidades de um campo tradicional, nem por isto, ausente nos debates da História Pública: a sala de aula e o Ensino de História.

É importante considerarmos que os saberes produzidos na sala de aula são diferentes dos saberes produzidos na academia, bem como em outros territórios nos quais a História se faça presente, a História Pública, entre eles. A principal distinção, entre o conhecimento histórico escolar e àqueles produzidos em outros campos, ocorre por sua finalidade educativa (MONTEIRO, 2003), construída nos fluxos da ciência histórica e acadêmica. A História Pública nos convida a refletir sobre outros fluxos, seja pelas suas potencialidades pedagógicas, por meio dos instrumentos/métodos/espços midiáticos com os quais opera, seja como potencialidade teórica.

Nas interfaces propostas neste artigo, a perspectiva intercultural é vista como potencializadora para outras narrativas plurais, a cidade é compreendida como palco da História, com protagonistas que deixaram suas marcas no tempo. Elas nos convidam ao diálogo, proporcionando novas experiências. Condição primária, segundo Benjamim, para produção de outras narrativas. A História é pública na produção deste conhecimento escolar que provoca os estudantes a ouvirem o samba da Unidos da

Viradouro, nos sons de sua cidade, e a narrarem a si e a outros, a partir de suas experiências.

Para compreensão do diálogo proposto entre a História Pública e Ensino de História, são necessárias algumas reflexões sobre o saber histórico escolar, focalizando a noção de tempo, já que, neste trabalho, a cidade é visitada em suas múltiplas temporalidades. Em seguida, serão apresentadas algumas contribuições da perspectiva intercultural para esta análise. E, finalmente, as experimentações a partir da Pedra de Itapuca e do samba da Viradouro para demonstração das interlocuções entre estes dois campos, isto é, o do Ensino da História e da História Pública.

1. O saber histórico em lugares de fronteira

Assumindo-se que o saber histórico vem ocupando outros territórios e que o debate no campo da História Pública tem se mostrado potente em explorá-los, propõe-se um diálogo com um campo já tradicional: a escola. Lócus mobilizador para apropriação dos saberes socialmente construídos e por meio dela sistematizados. Problematizando as versões de passado na interação entre seus sujeitos, ela mobiliza uma tipicidade no que concerne ao conhecimento histórico que consiste na sua finalidade, que é por excelência, educativa (MONTEIRO, 2001, p. 137).

Segundo a professora Ana Maria Monteiro, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, é necessário compreender a categoria conhecimento escolar como um saber distinto do saber acadêmico em suas especificidades, porém, sem produzirmos hierarquizações, já que são saberes com finalidades e públicos distintos (MONTEIRO; PENNA, 2011 p. 192)

Não obstante às suas especificidades, é território hoje contestado nas fronteiras com outras performatividades e interfaces. Se das contestações surgem novas formas de acessar o conhecimento histórico, a escola poderá suprir-se de novos fazeres. É imprescindível, entretanto, no que concerne a História escolar, não abdicar daquilo que lhe confere maior legitimidade: as funções sociais que lhes são depositárias, e, das quais se esperam, entre

outros objetivos, a produção de certos saberes, sintetizáveis na categoria conhecimento histórico escolar (MONTEIRO, 2001, p. 124).

Considerar a escola como espaço de produção de saberes é, pois, romper com o paradigma segundo o qual perdurava a noção de que a escola era reprodutora dos saberes acadêmicos e operava, apenas, com a simplificação dos saberes produzidos na academia pelos especialistas. Além disto, compreender o Ensino de História como um lugar de fronteira é:

[...] perspectiva de abordagem que, em nosso entender, abre perspectivas instigantes e inovadoras para a análise dos processos envolvidos. De modo geral, as pesquisas que têm como objeto o ensino de história e utilizam os referenciais oriundos da história ou da educação, deixam de fora reflexões teóricas importantes, seja sobre a especificidade da prática pedagógica, seja sobre a especificidade da disciplina ensinada – a história. Por isso, defendemos que a pesquisa sobre o ensino de história constitui-se em lugar de fronteira no qual se busca articular, prioritariamente, as contribuições desses dois campos, essenciais para se problematizar o objeto em questão (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 192).

Nesta perspectiva que busca a análise dos processos envolvidos, compreendendo o Ensino de História, em suas peculiaridades e potencialidades no “front” entre vastos territórios que se abrem para diálogo, existem três demandas a serem destacadas, que podem nos servir de auxílio para compreensão das aproximações entre a História Pública e o Ensino de História, das suas potencialidades para a promoção de experiências, e, por conseguinte, de apropriações do conhecimento histórico como ferramenta indispensável para vivência no mundo, no qual as narrativas e os discursos rivalizam pela tonicidade do que é a verdade.

Podemos sintetizar estas demandas da seguinte forma: estar no mundo é antes estar em um *tempo* que difere de outros, mas traz em si muitos passados no mesmo segundo do presente. Nele, nos inserimos por meio das nossas *subjetividades* que se constituem no processo das experiências coletivas vivenciadas e que, neste sentido, remetem a uma compreensão do que é viver na coletividade e para coletividade, nos espaços de *convivência*,

nos quais possamos exercer a cidadania de modo pleno e respeitoso às diferenças.

2. Tempo e temporalidades

À duração de minha existência dou
uma significação oculta que me
ultrapassa. Sou um ser concomitante:
reúno em mim o tempo passado, o
presente e o futuro, o tempo que
lateja no tique-taque dos relógios.
Clarice Lispector (1973)

O conceito de tempo e de temporalidades perpassa o Ensino de História, não apenas como elemento de uma disciplina escolar, mas como elemento de um campo de pesquisa que vem se consolidando. A mobilização dos fluxos da ciência histórica, ciência esta do e no tempo, coopera para que tanto os sujeitos de ensino-aprendizagem, quanto pesquisadores, operacionalizem este conceito de modo a produção de entendimentos de que o nosso presente não é algo perene, e sim, fruto das construções sociais.

A naturalização do presente como algo dado é uma armadilha temporal que a muitos aprisiona. Isto desfavorece o movimento pelas mudanças; além de limitar a compreensão de que é na arena das disputas sociais, que são construídos discursos portadores de silenciamentos. Perde-se, também, a compreensão de quem são os sujeitos nesses embates, suas falas e interditos nas contingências históricas.

A velocidade com que transitam as informações, impulsionadas pelas tecnologias digitais, favorece novas formas de apropriação do conhecimento. Nesses delineamentos, há uma demanda em favor da renovação permanente em busca de novos dados, fatos e notícias, isto leva à volatilização dos saberes socialmente construídos. À perda de interesse que remete a uma relação de consumo e automação. Tal velocidade nos impele a devorar mais do que produzimos e bem mais do que compreendemos da nossa própria existência. Com isto, tendemos, pois, a nos fixar no presente. Assim, digerimos mal nossas experiências, enquanto reivindicamos novas fagocitoses.

O historiador francês François Hartog (1996, p. 127-154) traduz estas relações por meio de um fenômeno que ele denominou de “presentismo”. Ele compreendeu que nessas relações há uma perigosa insurgência: os possíveis apagamentos em relação ao(s) passado(s). Trata-se da “aceleração da História” que remete àquilo que não se insere no nosso cotidiano como fato novo. Devoramos o passado, enquanto sociedade faminta por inovações. Tudo que interessa é o aqui e agora. A nossa capacidade de aprender com outros tempos e culturas tem sido pouco efetiva, não por falta de relutância daqueles que militam em favor da História.

Seria, pois, uma das funções sociais da História, do campo do Ensino da História e da História Pública oferecer uma visão a respeito dos regimes de temporalidade? Que potencialidades mobilizamos ao transcendermos os limites do “presentismo”? Desnaturalizá-lo, quiçá? Certamente, em cada uma desses territórios a História é potente no sentido de ultrapassar as conformações em torno de uma dada História dominante (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p. 21-39). Provocar, ademais, a enunciação de outras narrativas históricas, outrora silenciadas pelas assimetrias no jogo das relações de poder.

Precisamos, ainda, partir do pressuposto de que tudo aquilo que nós ensinamos é também uma construção provisória. O passado é uma construção provisória. Ele é (re) criado a partir das questões que se colocam no presente. Estamos diante não do passado, mas de passados. E em cada um destes passados, opções de narrativas, que escondem interesses, disputas e negociações. Uma seleção que é atravessada pelos silenciamentos, pautada em relações de poder. Isto resulta em uma profunda relativização de tudo o que define o nosso tempo: o que somos é apenas uma forma de muitas.

3. Formação de subjetividades

Nos tornamos sujeitos, segundo Foucault, a partir de diferentes modos nos processos culturais. O sujeito é uma construção moderna e cujo fim se aproxima, (FOUCAULT, 2008) uma vez que estamos, de acordo com Deleuze (1991) no momento de transição de uma lógica disciplinar para uma lógica de controle. Esta transição é perceptível no modo como nos relacionamos a partir das mídias sociais, na projeção da nossa autoimagem, e naquilo que consumimos, especialmente, no que diz respeito a informação, e com quem dialogamos. Ainda, segundo Foucault, a modernidade produziu formas de subjetivação que naturalizaram o modo como nos compreendemos enquanto sujeitos, como uma categoria dada ou "desde sempre aí".

Nestes processos de subjetivação, os discursos são produtores de realidades, enquanto nos constituem como sujeitos. Sujeitos dotados de uma consciência pela qual a metanarrativa do Iluminismo e da qual a Educação faz parte, iria modelar e despertar outras potencialidades (VEIGA-NETO, 2007, p. 107 - 113). A Escola, tecida no fio da modernidade, objetiva alcançar um produto, seja os "corpos dóceis" ao sistema, seja o cidadão crítico, o profissional bem formado, entre outros objetivos. Neste sentido, se coloca como instituição interventora nestes processos de subjetivação.

Essa difícil ruptura de mentalidade, em consonância com a finalidade educativa do ensino, também incidiu nos objetivos esperados, isto é, que a pesquisa fortalecesse a capacidade de respeitar as diferenças, despertar a alteridade e compartilhar aprendizagens mútuas. Mas, tendo em vista a perspectiva de propor uma saída ao pensamento moderno, o que se esperava nesta pesquisa, também, era proporcionar processos educativos nos contextos relacionais (FLEURI, 2001, p. 45-62) para que o estudante pudesse experimentar um papel de construtor dos seus próprios discursos e, com isto, a sua subjetividade, de modo mais autônomo.

Focalizou-se, desta forma, mais os processos relacionais entre culturas distintas, compreendendo que os discursos a partir de outros grupos, outrora silenciados na História, eram capazes de confrontar os estudantes, como sujeitos, em relação as metanarrativas já cristalizadas no currículo tradicional e, com a potencialidade para imprimir outras narrativas plurais,

de modo que pudessem praticar o exercício da análise para compreensão das disputas enunciativas que se colocam em expansão cada vez mais, por territórios contestados, outrora pertencentes ao historiador, e cuja a premissa nem sempre é a verdade histórica, como já mencionado anteriormente. Isto pôde posicionar os estudantes, não apenas em relação à sua subjetividade e quanto as demais, mas levá-los a compreensão do que são estes discursos e narrativas históricas para construção da coletividade e convivências nos diversos espaços.

4. Conviver, respeitar, aprender... e amar

Problematizar os aspectos necessários para a convivência implica no argumento ao respeito às diferenças; com vistas a aproximações e não em distanciamentos entre os nossos grupos culturais. É no contexto da convivência, na *compreensão* das raízes formadoras das nossas identidades (HALL, 1998), que a História gera discursos que podem contribuir para a formação cidadã, sobretudo no que diz respeito ao direito de existência do outro, pelo que ele é, sua História, e o que pode vir a ser.

Assim, os discursos e narrativas históricas podem, no entrecruzamento da História Pública com o Ensino de História, se apresentarem não apenas de modo reverencial e comemorativo, isto é, com o objetivo de esclarecer. Estes territórios em suas fronteiras podem auxiliar na construção de estratégias para empoderamento, por meio de uma História engajada ou ativista (ZAHAVI, 2011). Investiu-se, nessa pesquisa, nas potencialidades desses entrecruzamentos, como se verá a seguir.

5. Perspectivas interculturais no Ensino de História: Diálogos possíveis

O lócus da pesquisa foi a cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro, porém a sua aplicação é possível em outros contextos, inclusive os contextos

não urbanos, já que, segundo Néstor Garcia Canclini, escritor argentino, a experiência da pós-Modernidade traz consigo novas formas de sociabilidade. A cultura "viaja" com os indivíduos. Mesmo em locais bem afastados dos centros urbanos, é possível perceber que novos valores culturais são introduzidos através da mídia (cada vez mais globalizada), onde estas se mesclam com os valores tradicionais das comunidades locais.

Canclini produz reflexões teóricas por meio do seu entendimento do conceito da interculturalidade, uma opção para esta pesquisa que intencionava, justamente, romper com discursos produtores de segregações. Ademais, é impossível pensar na cultura brasileira sem relacioná-la à sua constituição híbrida (outro conceito que emerge da teoria proposta por Canclini), resultado dos encontros dos diversos grupos que formam a nossa nação.

Este teórico preocupa-se com as trocas culturais de forma intensa, observando as resistências, negociações e assimilações como reflexos das relações históricas em suas multitemporalidades, o que é possível observar, nos contextos urbanos, da qual a cidade de Niterói é exemplo.

Outros autores, como Catherine Walsh (2007, p. 50), propõem pensar a interculturalidade de modo crítico, oferecendo um contraponto às visões mais funcionais desta perspectiva. Para esta autora, a interculturalidade pode contribuir para produção de epistemologias outras capazes de romper com a lógica de dominação, presente no cerne da modernidade/colonialidade, como uma forma de decolonizar o nosso pensamento. Portanto:

[...] no está entendida como un simple nuevo concepto o término para referir al contacto y al conflicto entre el Occidente y otras civilizaciones (como algunos lo entienden a menudo) [...] Representa, en cambio, una configuración conceptual, una ruptura epistémica que tiene como base el pasado y el presente, vividos como realidades de dominación, explotación y marginalización, que son simultáneamente constitutivas, como consecuencia de lo que Mignolo hallamado modernidad/colonialidad. Una configuración conceptual que, al mismo tiempo que construye una respuesta social, política, ética y epistémica para esas realidades que ocurrieron y ocurren, lo hace desde un lugar de enunciación indígena [...]. (WALSH, 2007, p. 50).

Distancio-me da pretensão de esgotar a vasta literatura teórica sobre a interculturalidade para apresentar possibilidades práticas de interlocuções entre esta, a História Pública e o Ensino de História. Por este ângulo e refletindo-se sobre suas potencialidades, a opção em estreitar diálogos com as proposições teóricas de Canclini, neste trabalho, consiste, entre outras possibilidades, na sua abordagem em relação às cidades como espaço de tensões, onde se entrecruzam múltiplas temporalidades em seu tecido conflitivo que abriga inúmeras identidades, identidades estas híbridas.

Além disto, as contribuições de Canclini permitiram uma melhor didatização das problemáticas culturais para a implementação da Lei 11.645-08. Canclini é um defensor de políticas para hibridação e não apenas de políticas de identidades, para que haja um certo equilíbrio nas trocas culturais, já que não se pode falar em “culturas puras” haja vista os processos de contatos no tempo. Entendo, então, a Lei 11.645/08 como promotora da valorização de identidades culturais, mas, também, das trocas entre elas – estas foram algumas preocupações nas ações pedagógicas e de pesquisa desenvolvidas no percurso desta investigação. Nestas interlocuções, também foi possível a produção de novos conhecimentos em face da hegemonia cultural do colonizador, como se verá adiante.

Canclini propõe compreender as relações coloniais, ultrapassando as tradicionais explicações sobre os processos de exclusão, pautadas na velha lógica do imperialismo, que dividia o mundo em países “ricos” e dependentes; e que hoje se mostram insuficientes para explicar as novas lógicas impostas pela globalização.

O choque da conquista desencadeou a justaposição conflitiva de conquistadores e conquistados, cujas diferenciações culturais irão desembocar tanto em ajustes ou negociações quanto na sujeição do outro. As pontes entre o “local” e o “global” ajudam a compreender estas diferenciações culturais que se desenvolvem ao longo do tempo e resultam das desigualdades.

É nesse contexto de tensões que Canclini identifica o fenômeno da "heterogeneidade multitemporal" (GARCIA CANCLINI, 2006, p. 72), em tensão que ocorre expressamente na cultura urbana. Como pensamos em Niterói, temos que transpor para estes limites e questionar, quiçá, o espelhamento de Niterói no Rio de Janeiro-Nação, à luz do samba enredo da Viradouro de 2014, que conduz às interseções entre o global e local: "Orgulho de ser Niterói, reluz no rio, o meu tesouro/Braços abertos, olhai por nós/Canta Viradouro" (NOBRE *et al.*, 2014)

Há que se refletir que uma realidade local não contém em si mesma a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma região explicam-se, também, pela relação com outras localidades (SCHMIDT, 2007, p. 187-198). Não se pode esquecer de que é indispensável que a construção da identidade tenha marcos referenciais, os quais devem ser situados no jogo das narrativas locais, nacionais e mundial.

6. Histórias na Pedra... Interseções: o local e o global; História Pública e o Ensino de História

Por meio de aulas-oficinas, foram propostas algumas experimentações que visavam uma aplicação efetiva e contínua da Lei 11.645-08, a qual estabeleceu como obrigatoriedade o Ensino de História indígena, africana e das demais matrizes formadoras da nossa sociedade. Parte-se do pressuposto de que é necessário ultrapassar os limites dos conteúdos históricos em busca de novas abordagens (PIRES, 2017).

Pensou-se em conduzir as aulas de História no formato de oficinas, nas quais o aporte teórico que fundamentou a pesquisa pudesse ser colocado em prática, em diálogo com as diretrizes curriculares para o Ensino de História,

de modo que estes jovens produzissem reflexões, mesmo que iniciais, sobre o caráter híbrido da nossa sociedade, em como os poderes se constituem ao longo do tempo, e de como os sujeitos reagem e vão se constituindo e constituindo as suas identidades.

Uma aula-oficina é diferente de uma aula tradicional, pois procura colocar o estudante como um elemento ativo dentro do processo de ensino-aprendizagem. O aluno é provocado a construir diversas habilidades na interação com os demais participantes. Quando se trata de uma aula-oficina da disciplina de História, é importante que o documento histórico (as fontes) seja utilizado de modo que o aluno se sinta motivado a apropriar-se deste instrumento e fazer as conexões, entre o passado e a sua realidade, criticamente. A opção pelas aulas-oficinas deve-se ao fato de permitir romper, de forma rica, com os moldes passivos e tradicionais de ensino (BARCA, 2013).

Ao longo do ano de 2014 foram realizadas diversas oficinas com os estudantes da Escola Municipal Altivo César, situada no bairro do Barreto em Niterói (RJ), que atende jovens entre 11 e 15 anos, do segundo segmento do Ensino Fundamental. Para ilustrar as interseções que estão sendo propostas neste trabalho foram selecionadas oficinas que, basicamente, procuraram trabalhar com dois documentos históricos: a Pedra de Itapuca e o samba enredo da Viradouro, de 2014.

Estes dois documentos foram explorados em quatro oficinas. Na primeira, foi proposta uma discussão inicial com os estudantes que foram provocados a refletir sobre o porquê da Pedra de Itapuca ser considerada um monumento de importância para a cidade e para as relações estabelecidas entre os diversos grupos ao longo do tempo, tendo como referencial o mito de Arariboia, cantado nos versos do samba enredo.

Na segunda e terceira oficinas, os estudantes experimentaram atividades de campo que envolviam visitas ao barracão da Escola de Samba e à Pedra de Itapuca (figuras 1 e 2), cujo significado é pedra furada. Trata-se de um monumento natural, tombado pelo patrimônio histórico e cultural

estadual, localizado entre a praia das flechas e a praia de Icaraí e que aponta, também, para estes entrecruzamentos e trocas culturais, um marco do resultado da aliança entre o indígena Arariboia - líder da tribo dos temiminós - e portugueses, contra os franceses, que contavam com o apoio da Confederação dos Tamoios. Araribóia escolheu a Pedra como um dos limites para a demarcação da sesmaria que recebera por seus serviços a coroa. Niterói, como se sabe, abrigou a aldeia dos indígenas de São Lourenço.

Figura 1 – Fotos da Itapuca



Fonte:Nunes (2010)

Figura 2 – Fotos da Itapuca



Fonte: Nunes (2010)

Este monumento exemplifica o fato de que não se pode enxergar o contato entre estas culturas de modo maniqueísta e polarizada, pois como explicar o fato de um indígena se unir aos colonizadores contra outros indígenas, se não por uma lógica de ruptura com este modelo engessado, fruto da percepção imperialista? Esta mudança de percepção produziu nos estudantes a compreensão das especificidades do contexto histórico com suas rivalidades internas entre as tribos que aqui já habitavam. Assim, como se observa nos versos do Samba da Viradouro:

Anauê
Guaraci raiou no horizonte
Lá onde a água se esconde
Índio² guerreiro lutou
Araribóia venceu (NOBRE *et al.*, 2014)

No momento inicial de sondagem, já na primeira oficina foi possível observar que os estudantes traziam algum conhecimento prévio, por exemplo, em relação ao processo de colonização do Brasil, conseguindo elaborar ideias a respeito do binômio colonizador/colonizado, identificando a Língua como um elemento indicativo de dominação e, através das trocas de saberes efetuadas, comparar outros processos.

² A terminologia é a mesma adotada na letra do samba-enredo

O ponto alto desta oficina foi quando os alunos se sentiram “seduzidos” a compreender a pedra de Itapuca como um “prêmio” do resultado da negociação entre um indígena e os colonizadores, pois abalou o entendimento destes jovens quanto à ideia de vitimização dos “indígenas” a que sempre se habituaram. Tópico que foi retomado diversas vezes nas demais oficinas que exploraram estes dois documentos.

A pedra de Itapuca é um monumento natural, que sofreu a ação do ser humano, de referência para o nativo de Niterói, não apenas como um belo cartão-postal. É um monumento que podemos considerar como um lugar de Memória, pois reúne os aspectos físicos e simbólicos socialmente compartilhados e, portanto, coletivos.

Assim, as multitemporalidades em contextos urbanos, apontadas por Canclini, são manifestas na pedra de Itapuca. Podemos ler este monumento, a partir da técnica do palimpsesto (trata-se de uma técnica que permite identificar as várias camadas de escritas nos documentos), a fim de perceber o quanto esta paisagem foi modificada pela ação do homem. Traz, em si, os diálogos entre as culturas em seus processos históricos de negociações, alianças e resistências, algo que os alunos experimentaram, previamente, a partir de imagens e gravuras que envolviam estas transformações e, em seguida, nas atividades de campo.

Foi possível a aproximação entre a vida cotidiana e o conhecimento empírico, a fim de atingir mediações e entrecruzamentos com outros espaços e temporalidades sociais, permitindo observar não apenas o campo da História da cidade de Niterói, mas as estradas que a interligam com outras Histórias no tempo, possibilitando, também, a compreensão de conteúdos históricos já cristalizados nos currículos como, por exemplo, o contexto da *Belle Époque*, os processos colonizatórios, efeitos da política nacionalista de Vargas entre outros conteúdos curriculares.

Exemplificando-se as possibilidades dos deslocamentos destas narrativas eurocêntricas para outros protagonistas da nossa História: Ismael Silva, niteroiense, fundador da primeira escola de samba (a “Deixa falar”), de ascendência africana, para quem a Viradouro “tira o chapéu” em seu

samba, mas ausente nas páginas dos livros didáticos, foi figura mobilizadora, posicionada discursivamente ao lado de D. Pedro II para se pensar o contexto da *Belle Époque*, refletindo-se sobre seus efeitos nos espaços urbanos: em Niterói (RJ) implicou na implosão da pedra de Itapuca para arruamento do bairro de Icaraí, e no Rio de Janeiro grupos subalternizados que não ocupavam o espaço da confeitaria Colombo, frequentavam a boemia carioca imprimindo suas marcas criativas, que resultaram na herança até hoje festejada na Sapucaí.

7. Entre o local e o global: histórias entrecruzadas, outros protagonistas

Tem arte do samba no pé
Nesse palco o artista quem é?
Pode apostar, sou eu!
Dudu Nobre et al.(2014)

Fortuitamente, o samba da Viradouro que ganhou a apoteose ao lado de escolas de outros municípios, em 2014, bradou pela identidade histórica de Niterói. Pela proximidade entre o barracão e a escola foi, também, possível levar os estudantes para vivenciar esta arte por excelência híbrida, segundo o conceito de Canclini. É um samba que trata do encontro das três culturas (indígena, portuguesa e africana), ao mesmo tempo em que valoriza a identidade local (orgulho de ser Niterói) na relação entre essas matrizes, as resistências, as negociações e os vínculos criados, e de como estes vínculos proporcionaram, para a cidade, o que ela é hoje e o que poderá vir a ser.

O samba enredo da Viradouro de 2014 foi, pois, fio que costurou as duas outras imagens, tecendo a trama narrativa dos agentes que construíram e constroem Niterói na tessitura com a História geral. A Escola de Samba é um agente das identidades - pois os seus desfilantes são, em maioria, os membros desta comunidade local - e portadora de caráter didático, seja pelo papel educativo que desempenha, seja pelo conteúdo do samba enredo e da

História de resistência do povo negro. Estes elementos ganham territórios amplos no campo da História Pública.

A questão das temporalidades também encontra-se presente no samba enredo analisado, assim como na Pedra de Itapuca temos narrativas que justificam lógicas de dominação, de resistências e de alianças na fabricação do mito de Araribóia. Elas escondem o outro lado, o dos "vencidos": "*sopra a brisa do tempo em seu chão, trilhos da História, Evolução*". Em seu "chão", os atores e sujeitos históricos (dos quais os próprios alunos são exemplos) caminham nos trilhos da História. A "Evolução" pode ser compreendida como marcas de rupturas, mas que seguem relações com o passado, objetos de estudos nas atividades de campo à Pedra de Itapuca e ao barracão da Viradouro.

Os alunos ainda construíram, através de desenhos, algumas representações, partindo do samba enredo como elemento integrador com o objetivo de identificar qual era a visão que tinham a respeito do "indígena" antes destas oficinas, e como o "indígena" aparece no samba e em Itapuca. E, ainda, quais eram os diálogos possíveis com outros grupos que formam a nossa sociedade, na perspectiva dos "encontros".

Em relação à percepção prévia dos estudantes, é marcante como o indígena é visto a partir do mito de Arariboia, tendo a sua representação próxima às representações dos monumentos presentes na cidade, ainda de forma mítica. Araribóia parece ser o único "indígena" a atuar nas guerras pelo território na percepção dos estudantes, como se sozinho fosse capaz de conquistar aquela vitória. O desenvolvimento das demais oficinas que envolviam estes dois documentos, acabou despertando os alunos para o fato de que já existiam rivalidades internas entre os grupos indígenas, portanto, outras histórias. Os demais grupos étnicos apareceram, nestas representações, em diálogo com uma memória romântica de feitos e de lutas, enaltecendo-se os vencedores.

Isto foi problematizado durante a atividade de campo que envolvia a visita a Pedra de Itapuca, pois a cidade, inicialmente, poderia ser considerada uma sesmaria pertencente aos indígenas, mas onde estes se encontram,

atualmente, na leitura do espaço urbano? Da mesma forma, durante a atividade de campo no barracão da escola de samba da Viradouro, os alunos puderam compreender o samba e a Escola de samba como marcas referenciais de resistências.

É importante também destacar que por meio de leituras de notícias atuais, os estudantes compreenderam que estas lutas não se encontram adormecidas no passado, e que estes grupos culturais permanecem atuantes em busca de representatividade política, redistribuição simbólica e material, e reconhecimento de suas culturas. Puderam compor, assim, uma visão não estanque destes grupos culturais no diálogo entre o presente e o passado.

Em uma pesquisa anterior, me dediquei a investigar a tensão do tecido conectivo, inspirada em Bhabha, entre as culturas dos grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira (BHABHA, 1998). Uma das lacunas encontradas foi a inexistência do diálogo cultural entre africanos e afrodescendentes com os indígenas nos materiais didáticos disponíveis no mercado.

Sabemos que ambos os grupos (indígenas e africanos) enfrentaram os problemas decorrentes da lógica econômica da época. Sabemos, ainda, que ambos os grupos sofreram a tentativa da perda da sua identidade e, até mesmo, da sua humanização. Houve, também, uma subalternização destes grupos e, decorrente disto, surgiu toda uma lógica de valores carregada de preconceitos. Porém, como estes grupos reagiram? Quais eram os espaços para estes encontros? Como ocorriam e ainda ocorrem as negociações? Quais foram os seus reflexos e consequências?

Sem a pretensão de esgotar estas questões, mas contribuir para o preenchimento da lacuna presente nos atuais materiais didáticos, abordou-se o diálogo cultural entre os indígenas e africanos, e destes com outras matrizes, pelas lógicas de poder presentes nos espaços urbanos e no samba como elemento de resistência e propiciador da escuta destes grupos. Uma experiência de pesquisa na sala de aula, em diálogo com a História Pública, ao som do samba da Viradouro nos marcos temporais da nossa cidade. Além

do relato da pesquisa, que consistiu na dissertação de mestrado, ela resultou em um livro, no qual sistematizei as metodologias que foram por mim elaboradas no percurso das investigações/experimentações.³

Considerações finais

Este trabalho assumiu como desafio a implementação da Lei 11.645/08 e, para tal, propôs interlocuções teóricas entre o campo do Ensino da História, da História Pública e da interculturalidade, entendendo-as em suas imbricações. Desta forma, busquei compreender a fim de transpor, didaticamente, produções do campo da História Pública, elaborando novos usos destas versões do passado em sala de aula.

O Samba enredo da Unidos da Viradouro, arte híbrida por excelência, ganha a sala de aula e o mundo na Sapucaí ao falar da metomínia Niterói-Rio de Janeiro, possibilitando intersecções entre o local e o global nas histórias entrecruzadas de nossos protagonistas, trazendo as identidades culturais dos indígenas, africanos e europeus.

Estas reflexões teóricas fizeram parte das experimentações que possibilitaram a elaboração de metodologias para implementação da Lei 11.645/08, por meio de aulas oficinas, a fim de que os alunos assumissem o papel de sujeitos ativos de suas próprias aprendizagens. Ao se apropriarem como protagonistas de sua História, "artistas deste palco da vida" e, ao mesmo tempo, da teoria intercultural, passaram a realizar o difícil exercício da compreensão de suas subjetividades, seu modo de viver no tempo, bem como de outras culturas em variados contextos.

A tarefa de tornar didática, em linguagem acessível para os estudantes do Ensino Fundamental, uma teoria complexa até mesmo para pesquisadores e estudiosos mais experientes, foi facilitada pelas intervenções no contexto da prática e da realidade próxima a estes estudantes, que puderam se

³ O livro intitula-se: "Diálogos interculturais no ensino de História: oficinas pedagógicas para implementação da Lei 11.645/08 (PoD editora, 2017)

relacionar por meio de contextos relacionais com outros sujeitos históricos para compartilhamento de mútuas aprendizagens. Neste sentido, as reflexões teóricas de Néstor Garcia Canclini possibilitaram melhor compreensão da cidade em suas múltiplas facetas temporais – abrigo para variadas identidades híbridas.

O conceito de “contextos educativos relacionais”, elaborado por Reinaldo Matias Fleuri, foi mobilizado nas experimentações práticas desta pesquisa, possibilitando aos estudantes trocas entre sujeitos inseridos em contextos culturais distintos. Isto convergiu para uma das propostas de Néstor Canclini e que é também uma possível leitura da Lei 11.645/08: a possibilidade de se fortalecer as trocas culturais, além da valorização das identidades.

Procurei articular conteúdos já cristalizados no currículo tradicional de História, porém invertendo narrativas eurocêntricas para narrativas plurais. Esta abordagem não foi uma escolha aleatória, antes resulta da compreensão de que a implementação da Lei 11.645/08 vai além de acréscimos de conteúdos. Elaborar novos conteúdos pode, ademais, gerar apagamentos das subordinações históricas, por isso é importante produzirmos visibilidades, onde antes ocultas.

São inegáveis as possibilidades que se abrem para o Ensino de História, através da perspectiva da História Pública. Considerando-se que o próprio Ensino já se configura como elemento essencial para o alcance de um público mais amplo, é promissora a aproximação do Ensino de História ao campo da História Pública para uma História que valorize as múltiplas identidades dos nossos estudantes, em consonância com a Lei 11.645/08.

A abordagem da pesquisa apresentada, com foco na teoria intercultural, buscou algumas interseções: entre o local e o global, entre o Ensino de História e História Pública, as narrativas nas múltiplas temporalidades de uma cidade, entre a sala de aula e o barracão de uma escola de samba para promoção do contato com outro, na expectativa do incentivo de vivências que produzam experiências capazes de nos afetar, como ensinava Benjamim, para novas narrativas, e que estas sejam capazes

de deslocar os sujeitos daquilo que assumem como “verdade” nos processos em disputa, para o olhar respeitoso às diferenças, em direção a aprendizagens recíprocas. A ausência deste respeito às diferenças tem sido “a pedra” que nos fatiga a retina ao longo de nosso percurso histórico.

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. Fazer defeitos nas memórias: para que serve o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida (org.). *Qual o valor da história hoje?*. Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 21-39.

ANDRADE, C. D. *Alguma poesia*. São Paulo: Ed. Pindorama, 1930.

ARAÚJO, C. M. *Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de histórias*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CAUVIN, T. The rise of public history: an international perspective. *História Crítica*, São Paulo, n. 68, p. 3-26, 2018.

BARCA, Isabel. (Entrevista) “Isabel Barca fala sobre o ensino de História.” NICOLIELO, Bruna (Entrevistadora). *Revista Nova Escola*. Março, 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/930/isabel-barca-fala-sobre-o-ensino-de-historia>. Acesso em 12/12/2015

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BRASIL. *Lei nº 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 currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 15 nov. 2018

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CHAMPION, J. What are historians for? *Historical Research*, Oxford, v. 81, n. 211, feb. 2008.

GABRIEL, C. T. Teorias do currículo e pós-fundacionismo: essencialismos em questão. In: MORGADO, J. C.; SANTOS, L. L. C. P.; PARAÍSO, M. A. (org.). *Estudos curriculares: um debate contemporâneo*. Curitiba: CRV, 2013. p. 47-64.

GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2006.

FLEURI, R. M. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade e Cultura*, Porto, n. 16, p. 45-62, 2001.

FONSECA, T. N. L. Ensino de história, mídia e história pública. In: MAUAD, A. M; ALMEIDA, J. R; SANTHIAGO, R (org.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 185-194

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7 ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GREEN, J. *Taking history to heart: the power of the past*. Massachusetts: University of Massachusetts Press, 2000.

GRINBERG, K. Historiadores para que? *Ciência Hoje Online*, Rio de Janeiro, 9 mar. 2012. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/em-tempo/historiadores-para-que>. Acesso: 6 ago. 2015.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A EDITORA, 1998.

HARTOG, F. Tempo e história: "como escrever a história da França hoje?" *História Social*, Campinas, n. 3, p.127-154, 1996.

KELLEY, R. Public history: its origins, nature and prospects. *The Public Historian*, Berkeley, v. 1, n. 1, p. 16-28, 1978.

LACLAU, E.; MOUFLE, C. *Hegemony and the socialist strategy: towards a radical democratic politics*. Londres: Verso, 1985.

LINDDINGTON, J. O que é história pública? os públicos e seus passados. In: ALMEIDA, J. R; ROVAI, M. G. O. *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 31-52.

LISPECTOR, C. *Água viva*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1973

MATTOS, H; ABREU, M; GURAN, M. Por uma história pública dos africanos escravizados no Brasil. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 54, p. 255-273, jul/dez 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eh/v27n54/0103-2186-eh-27-54-0255.pdf>. Acesso: 6 ago. 2015.

MONTEIRO, A. F. C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 23, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274>. Acesso em: 30 nov. 2019

MONTEIRO, A. F. C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 37- 62, 2003. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12075/10607>. Acesso em: 21 out. 2018.

MONTEIRO, A. F. C.; PENNA, F. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 21 out. 2018.

NOBRE, D. et al. Sou a terra de Ismael, 'Guanabaran' eu vou cruzar... pra você tiro o chapéu, Rio eu vim te abraçar. Grêmio recreativo escola de samba Unidos da Viradouro. *LIESA*, Rio de Janeiro, série A, 2014. Disponível em: <http://liesa.globo.com/>. Acesso em: 21 out. 2018.

NUNES, B. Fotos da Itapuca. *Amigos do Surf*. Maricá, 26 ago. 2010. Disponível em: http://itapucasurf.blogspot.com/2010_08_01_archive.html. Acesso em: 21 out. 2018

PIRES, M. F. B. *Diálogos interculturais no ensino de história: oficinas pedagógicas para implementação da lei 11.645-08*. Rio de Janeiro: PoD editora, 2017.

SARLO, B. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007

SCHMIDT, M. A. M. S. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHAES, M. S. (org.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 187-198.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 47-62

WANDERLEY, S. Narrativas contemporâneas de história e didática da história escolar. In: MAUAD, A. M; ALMEIDA, J. R; SANTHIAGO, R (org.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 207-217.

ZAHAVI, G. Ensinando história pública no século XXI. *In: ALMEIDA, J. R. A.; ROUVAI, M. G. O. (org.). Introdução a história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 53-63.

Recebido em 31 de março de 2019

Aceito em 26 de novembro de 2019