

Organização
Luís Fernando Cerri
Juliana Alves Andrade
Giuvane de Souza Klüppel



A pesquisa no
Ensino de História
em tempos presentes:
Outras epistemologias



A pesquisa no
Ensino de História
em tempos presentes:
Outras epistemologias

Organizadores:

*Luís Fernando Cerri
Juliana Alves Andrade
Giuvane de Souza Klüppel*

2023



Diretoria ABEH (2022 - 2023)

Presidente: Luis Fernando Cerri (UEPG)
Vice-presidenta: Maria Aparecida Lima dos Santos (UFMS)
Tesoureira: Vitória Azevedo da Fonseca (UFVJM)
Segundo Tesoureiro: Arnaldo Pinto Junior (UNICAMP)
Secretário: Augusto Ridson de Araújo Miranda (Rede Estadual de Educação - Ceará)
Segundo Secretário: Fernando de Araújo Penna (UFF)

Conselho ABEH (2022 - 2023)

André Victor Cavalcanti Seal da Cunha (UERN)
Arnaldo Martin Szlachta Junior (UFPE)
Carollina Carvalho Ramos de Lima (UFBA)
Cinthia Monteiro de Araujo (UFRJ)
Flávia Eloisa Caimi (UPF)
Jean Carlos Moreno (UENP)
Marcella Albaine Farias da Costa (UFRR)
Marcus Leonardo Bomfim Martins (UFJF)
Oswaldo Mariotto Cerezer (UNEMAT)
Wiliam Junior Bonete (UFPEl)

Conselho Editorial da ABEH

Juliana Alves de Andrade (UFRPE)
Luis Fernando Cerri (UEPG)
Nilton Mullet Pereira (UFRGS)
Norma Lúcia da Silva (UFTM)
Renilson Rosa Ribeiro (UFMT)

Conselho Consultivo Editorial da ABEH

Aléxia de Pádua Franco (UFU)
Ana Zavala (CLAEH - Uruguai)
Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)
Arnaldo Pinto Jr. (UNICAMP)
Fernando Seffner (UFRGS)
Fernando de Araújo Penna (UFF)
Gonzalo de Amézola (UNTREF - Argentina)
Graciela Rubio (Univ. Valparaíso - Chile)
Marisa Massone (UBA - Argentina)
Mauro Cezar Coelho (UFPA)
Oswaldo Cerezer (UNEMAT)
Raquel Alvarenga Sena Venera (Univille)
Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UEL)
Sebastián Plá (UNAM - México)
Valéria Filgueiras Dapper (UFMT)

Comissão Científica do XIII ENPEH

Profa. Dra. Aléxia Pádua Franco (UFU)
Profa. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)

Prof. Dr. Andre Victor Cavalcanti Seal da Cunha (UERN)
 Prof. Dr. Arnaldo Pinto Junior (UNICAMP)
 Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda (SEDUC/CE)
 Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura (UPE)
 Prof. Dr. Carlos Augusto Lima Ferreira (UEFS)
 Profa. Dra. Carolina Carvalho Ramos de Lima (UFBA)
 Profa. Dra. Cinthia Monteiro de Araújo (UFRJ)
 Profa. Dra. Cristiani Bereta da Silva (UDESC)
 Prof. Dr. Erinaldo Vicente Cavalcanti (UFPA)
 Prof. Dr. Fernando de Araujo Penna (UFF)
 Profa. Dra. Flávia Eloisa Caimi (UPF)
 Prof. Dr. Jean Carlos Moreno (UENP)
 Profa. Dra. Larissa Jacheta Riberti (UFRN)
 Profa. Dra. Marcella Albaine Farias da Costa (UFRR)
 Prof. Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins (UFJF)
 Profa. Dra. Margarida Maria Dias Oliveira (UFRN)
 Profa. Dra. Marizete Lucini (UFS)
 Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho (UFPA)
 Profa. Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera (UNIVILLE)
 Profa. Dra. Verena Alberti (UERJ)
 Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim (UFPB)
 Profa. Dra. Vitória Azevedo da Fonseca (UFVJM)
 Prof. Dr. Wilian Carlos Cipriani Barom (UFPR)
 Prof. Dr. Wilian Junior Bonete (UFPEL)

Projeto Editorial

Giuvane de Souza Klüppel
 Tayane Ferreira de Almeida

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A pesquisa no ensino de história em tempos
 presentes [livro eletrônico] : outras
 epistemologias / Luis Fernando Cerri,
 Juliana Alves Andrade, Giuvane de
 Souza Klüppel (orgs). -- Ponta Grossa, PR :
 Associação Brasileira de Ensino de História :
 Editora da UFRPE, 2023. -- (Coleção XIII
 ENPEH ; 2)
 PDF

Vários autores.
 Bibliografia.
 ISBN 978-65-992865-7-5

1. Epistemologia 2. História - Estudo e ensino
 3. História - Pesquisa I. Cerri, Luis Fernando.
 II. Andrade, Juliana Alves. III. Klüppel, Giuvane
 de Souza. IV. Série.

23-176378

CDD-907

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Estudo e ensino 907

Sumário

Apresentação.....	9
Consciência histórica e a decolonialidade: um diálogo possível?.....	15
DIDÁTICA DA HISTÓRIA NO BRASIL: POR QUÊ? PARA QUÊ? PARA QUEM? OLHARES SOBRE A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA TEMPORALIDADE DA DISCUSSÃO	
Thiago Augusto Divardim de Oliveira.....	16
OS ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO, A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A COLONIALIDADE	
Márcia Santos Severino.....	32
Por um ensino de história encantado: decolonialidade, interculturalidade e pedagogia das encruzilhadas.....	49
DECOLONIALIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC: INVESTIGANDO OLHARES E POSSIBILIDADES	
Maria Eduarda Viana Gomes, Erica Lôpo de Araújo.....	50
PROFESSOR, VOCÊ FAZ AS UNHAS? DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES ÀS POLÍTICAS CURRICULARES NO ENSINO DE HISTÓRIA – SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS	
Guilherme Henrique da Silva, Marizete Lucini.....	61
“ENQUANTO SE LUTA, SE SAMBA TAMBÉM”: MALANDREANDO PELAS ENCRUZILHADAS NA ESCUTA DE OUTRAS VOZES DOCENTES	
Phellipe Patrizi Moreira.....	75
PEDAGOGIA DA CABAÇA: A GARGALHADA DA ANCESTRALIDADE QUE NÃO SE PERMITE MORRER	
Ara Couto Njila, Érika Elizabeth Vieira Frazão.....	90
NA ENCRUZILHADA DO CHÃO DA SALA DE AULA: ESCULHAMBAR A COLONIALIDADE POR UM ENCANTAMENTO PLURIEPISTÊMICO DO ENSINO DE HISTÓRIA	
Guilherme José Schons, Halferd Carlos Ribeiro Júnior.....	102
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA AFROPORTEÑA EN LAS ESCUELAS DEL NIVEL MEDIO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES COMO PUERTA DE ENTRADA A UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA LA PROMOCIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA	
Bettina D’Amato.....	114
Por um ensino de história pluriepistêmico: diferentes possibilidades de ensinar, aprender e fazer circular o conhecimento histórico.....	125

EXPERIÊNCIAS COM DISCENTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA (CEII/UFG): METODOLOGIAS DECOLONIAIS NA PESQUISA E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	
Patrícia Emanuelle Nascimento.....	126
O PAPEL DOS MUSEUS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES EDUCATIVAS REALIZADAS NO MUSEU HISTÓRICO DE ITAJAÍ NO CENÁRIO PÓS-PANDEMIA	
Evelise Moraes Ribas.....	137
IDENTIDADE E PATRIMÔNIO CULTURAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA PIBIDIANA DURANTE A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS (COVID-19)	
Luan de Sousa Batista.....	148
O USO DA MÚSICA COMO FORMA DE APRENDER HISTÓRIA: UMA ANÁLISE TEÓRICA E ESTATÍSTICA	
Karine de Fatima Almeida, Luis Fernando Cerri.....	162
FRAGMENTOS DE PERTENCIMENTO E AGÊNCIA: NARRATIVAS PERIFÉRICAS DO DISTRITO FEDERAL, DA VILA DO IAPI A CEILÂNCIA	
Beatriz de Oliveira Andrade, Cristiane de Assis Portela.....	177
PROJETO LABHIS_EXPERIMENTAL: CONSTRUINDO UMA METODOLOGIA INVESTIGADA E PLURIEPISTÊMICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	
Iara Toscano Correia.....	189

Apresentação

o tempo próprio da lembrança é o presente: isto é, o único tempo apropriado para lembrar e, também, o tempo do qual a lembrança se apodera, tornando-o próprio (SARLO, 2007, p.10).

Escrever a apresentação da coletânea que reúne os textos expostos e debatidos no XIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História-ENPEH é um grande exercício epistemológico, sobretudo, por colocar em telas questões, perspectivas, saberes, fazeres, conceitos e temas investigados pelas(os) pesquisadoras(es) brasileiras(as) nos últimos anos. Essas Reflexões, nos convidam a olhar para aquilo que Beatriz Sarlo chamou de Tempo da Lembrança. O ENPEH é uma lembrança que se faz presente. O ENPEH é uma unidade de tempo-espço importante, por ser o lugar de (re)construir da agenda de pesquisa do campo de Ensino de História, ou seja, território de produção do conhecimento e intercâmbio dos(as) pesquisadores(as) de diferentes regiões do país. Nesse sentido, falar do ENPEH não é só lembrar do evento em si, mas, rememorar o cenário político, social, econômico, cultural, educacional e científica de um período de isolamento/distanciamento social e retomada pública das atividades acadêmicas, comerciais e escolares.

O cenário em que ocorreu o XIII ENPEH, nos faz lembrar da expectativa da Comissão Organizadora de promover um evento acadêmico, após a reabertura das universidades, fechadas para evitar a propagação do vírus SARS-CoV-2 (Covid-19). Lembramos do sentimento de alegria e euforia que o encontro presencial provocou nos participantes que se abraçavam felizes nas dependências da Universidade Federal Rural de Pernambuco, durante o período de 9 a 11 de novembro de 2022.

Esse mesmo tempo, também não nos deixa esquecer que, vivíamos um momento de epifania no País. Um período de reafirmação do ideário de que os “sonhos são possíveis” (FREIRE, 2014), ou seja, um tempo em que a esperança

venceu o medo, a ciência derrotou o vírus, a universidade resistiu ao negacionismo e a frágil democracia respirou aliviada. Sem dúvida, um presente cheio de lembranças memoráveis, cuja marca será a superação mesmo que momentânea da polarização política, apatia, injustiça social, crescimento da desigualdade, incertezas e crises dos modelos econômicos, do sistema de representação política, questões climáticas e das relações interculturais e identitárias.

Como não poderia ser diferente, os(as) pesquisadores(as) do Ensino de História se mobilizaram para explicar os desdobramentos desses acontecimentos no processo de ensino-aprendizagem de História. A preocupação da comunidade dos(as) pesquisadores(as) voltaram-se para as antigas/ novas tensões e os processos de (re)construções do Campo de Pesquisa do Ensino de História, encarando os desafios de: 1) (re)pensar o lugar da disciplina nas discussões sobre aprendizagem presencial ou remota; 2) reconfiguração do lugar da produção das pesquisas em Ensino de História com a expansão da rede ProfHistória produções; 3) organização de um currículo e um programa de formação inicial de professores comprometido com o desenvolvimento da cidadania e justiça social. A comunidade acadêmica voltou-se para responder questões como: O que está acontecendo no mundo é o que estamos ensinando nas aulas de História? A História do tempo presente é tema de pesquisa e das aulas de História? O que muda no processo de ensino-aprendizagem pós-pandemia? Quais são os impactos das tecnologias e mídias digitais na maneira como crianças e adolescentes se relacionam com o presente?

Por isso, na XIII edição do evento, as/os associadas/os que participaram da Assembleia do XII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, que ocorreu on-line, organizado pela UFPA, em 2021, elegeram como temática para ENPEH: *A pesquisa no ensino de história em tempos presentes: tensões e (re)construções*, trazendo para o centro do debate aspectos que ainda são ponto de tensão, como: a expansão das fronteiras epistemológicas das pesquisas, o passado colonial (racismo) e a estrutura dos currículos brasileiros, estratégias metodológicas das novas pesquisas sobre questões de gênero, raça,

sexualidade, classe e os diversos embates enfrentados pelos profissionais de história nos espaços escolares, nas universidades e centros de memória e pesquisa.

O Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – ENPEH é um evento que tem se consolidado como referência para as/os Pesquisadores do Ensino de História ao longo de sua trajetória. Desde o primeiro Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História em 1993, na Universidade Federal de Uberlândia, que tem por objetivo congrega pesquisadores, professores universitários e pós-graduandos para o debate sobre o Ensino de História. As temáticas que têm sido debatidas ao longo dos últimos eventos evidenciam as preocupações que permeiam o Campo de Pesquisa, bem como revelam a reconfiguração da produção do conhecimento até então situados quase que exclusivamente na área de educação. O evento vem para reafirmar que as áreas História e Educação se interpenetram e interpelam ao serem mobilizadas na efetivação do ensino e da aprendizagem escolar e não escolar da história e que antigas questões como: como o campo da pesquisa em Ensino de História tem se constituído? Quais perspectivas teóricas exercem força sobre as pesquisas de Ensino de História? Como se dá a relação entre os diferentes agentes dessa comunidade disciplinar? (RALEJO; MONTEIRO, 2019). Cabe, ressaltar que o ENPEH para além das questões postas por um ano pós-pandêmico, busca discutir em todas as suas edições o estatuto científico do campo da pesquisa em ensino de história e traçar um diagrama das forças e saberes que “constituem e constituíram historicamente essa área do conhecimento” (RALEJO; MONTEIRO, 2019, p.8).

Trata-se de um evento consolidado em âmbito nacional e internacional. De um espaço privilegiado de interlocução científica de pesquisadores do campo de Ensino de História no Brasil, e que tradicionalmente atrai pesquisadores estrangeiros, sobretudo da América do Sul, para a discussão de pesquisas em curso e troca de experiências. Em 2022, no ano da (re) reconstrução, o evento acontece pela primeira vez em Pernambuco, causando impacto na ciência, tecnologia e inovação por colocar em discussão questões como:

- Potencialidades, desafios e perspectivas para a consolidação da “área do ensino de História” como campo de conhecimento;
- Interlocução de pesquisadores em Ensino de História sobre referenciais teóricos e metodológicos de pesquisas em desenvolvimento nos Programas de Pós-Graduação em Educação, em História e nos Mestrados Profissionais em Ensino de História;
- Articulação de Grupos de Pesquisa e Linhas de Pesquisa em Ensino de História dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em História que reúnem pesquisadores nas Universidades brasileiras voltados para essa temática;
- Políticas públicas de orientação de práticas curriculares em Ensino de História, como forma de reafirmar o direito ao conhecimento do passado por todos os cidadãos;
- Espaço nacional de discussão sobre as formas como as demandas sociais têm sido abordadas e investigadas nas pesquisas em ensino de história e repercutido para a garantia e ampliação da democratização da educação;
- Possibilidades de ampliação dos processos de internacionalização, por meio do estabelecimento de convênios e acordos de cooperação com pesquisadores de outros países;
- Formação de jovens pesquisadores que se interessam pela história e seu ensino;
- Formação de professores que atuam nos níveis fundamental, médio e superior no campo da História e de seu ensino;
- Interlocuções que possibilitem novas parcerias de pesquisa de âmbito nacional e internacional;

Entendemos que o Recife, assim como o Pernambuco, atualmente tem sido uma das frentes de expansão e consolidação de pesquisas acadêmicas e cursos de pós-graduação na área do Ensino de História. Organizar um evento dessa magnitude é uma oportunidade de estreitar laços com as diferentes instituições de ensino e pesquisa existentes no país e na América Latina. Recife, como sede do XIII ENPEH, significou compromisso com a ampliação das

fronteiras epistemológicas e políticas, pois se tem a intenção de agregar as instituições de ensino públicas e privadas do Nordeste e Norte do Brasil na construção de reflexões consistentes, coerentes e legíveis. Além da UFRPE, tivemos o apoio e a parceria da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por meio do Programa de Pós-Graduação em História e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e da Universidade de Pernambuco (UPE).

O presente livro oferece ao leitor um espaço de discussão e resistência. Os diferentes enfoques que norteiam os diversos trabalhos que compõem a coletânea, demonstram que as práticas de pesquisa em Ensino de História subvertem a tradição e geram tensão no campo. A coletânea traz as reflexões apresentadas no Grupo de Pesquisa em Diálogo (GPDs), espaços para a apresentação e discussão de pesquisas concluídas ou em estágio avançado, ou seja, um lugar de troca de experiências de pesquisas, oferecendo um conjunto de textos polifônicos que conta com uma diversidade de sujeitos, experiências e trajetórias. Gostaríamos de destacar que, esse espaço de discussão foi reconfigurado. Desde a primeira edição o evento ocorria totalmente presencial, a partir de 2023, os espaços de discussão se tornaram híbridos (online e off-line), permitindo que pesquisadores(as) de diferentes regiões do Brasil pudessem participar remotamente.

Na busca por afirmação do Ensino de História como lugar de produção de conhecimento, apresentamos um conjunto de reflexões sistematizadas nos GPDs, organizados para o público em 4 e-books. No Primeiro Volume, os textos versam sobre questões sobre o aprender e ensinar história em espaços públicos e mediados pelas mídias digitais. O Segundo Volume trata sobre as chamadas epistemologias decoloniais. No Terceiro Volume, as(os) leitoras(es) podem acompanhar os debates sobre currículo, avaliação da aprendizagem e livros didáticos, sejam como fonte ou objeto de pesquisa. Por fim, no Volume quatro os autores tratam das práticas de pesquisa mobilizados pelo Campo e o esforço de desenvolver uma educação democrática.

Esse número expressivo de pesquisas, nos convida a refletir sobre a produção acadêmica no campo do ensino de História, pensando desde o

processo de editoração, divulgação e a recepção por parte dos pesquisadores do Ensino de História, passando pela problematização do processo de formação dos(as) professores(as) de História, as experiências de sala de aula dos professores formados, os currículos, o processo de avaliação, as outras epistemologias, o compromisso com a educação democrática e o papel das novas tecnologias.

Por isso, a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), por meio do Programa de Pós-graduação em História (PGH) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas (NEPHECs), sonhou em sediar o XIII Encontro Nacional dos Pesquisadores de Ensino de História (ENPEH), por despontar-se nos últimos anos como um importante núcleo de pesquisa sobre o Ensino de História, mudança significada num espaço de produção historiográfica para entender o Brasil do século XVIII e XIX. O evento realizado e agora apresentado em livro para a comunidade, nos lembra o alerta do pernambucano Paulo Freire, quando diz que “Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 2014, p. 92).

Desejamos a todos(as) uma excelente leitura!

Recife e Ponta Grossa, setembro de 2023

Referência Bibliográfica:

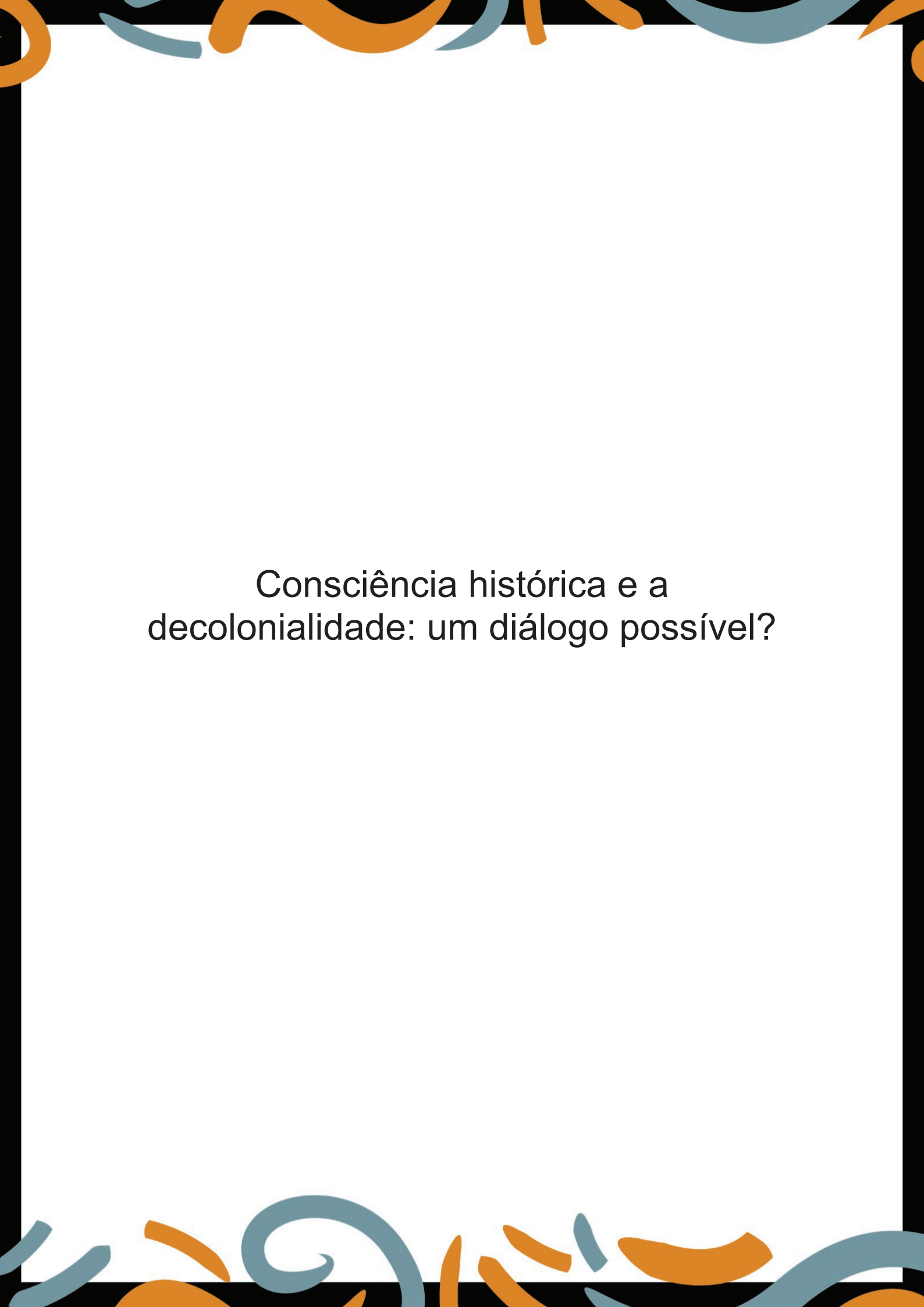
FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. 1 ed. Rio de Janeiro: Maud X, 2019.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**. Cultura da Memória e Guinada Subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. P. 10.



Consciência histórica e a decolonialidade: um diálogo possível?

DIDÁTICA DA HISTÓRIA NO BRASIL: POR QUÊ? PARA QUÊ? PARA QUEM? OLHARES SOBRE A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA TEMPORALIDADE DA DISCUSSÃO¹

Thiago Augusto Divardim de Oliveira²

Introdução:

Desde minha entrada no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica na Universidade Federal do Paraná, tenho acompanhado (ora mais distante, ora como participante – discente ou professor colaborador) a realização de cursos de formação continuada de professores e professoras das redes municipais (inicialmente Araucária e depois Curitiba) e estadual através de cursos pautados em uma perspectiva colaborativa entre a Universidade e a Educação básica. Antes dessa experiência, havia participado do Grupo de Estudos em Didática da História da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Nessas duas experiências, mas não ao mesmo tempo, foi possível acompanhar em determinados momentos a relação entre as discussões acadêmicas da pós-graduação (em educação nesses dois casos), e as experiências de docentes que atuavam na educação básica. As preocupações com o campo da Didática da História, bem como as discussões sobre teoria da história sistematizada por Jörn Rüsen tem me acompanhado desde a graduação (2004 – 2007).

Tanto o GEDHI, quanto o LAPEDUH, cada um com a sua trajetória, buscaram acompanhar o debate epistemológico da História, assim como manter formas de ligação com as realidades educacionais, seja através de seminários com a participação de estudantes e professores, seja com a produção da pesquisa acadêmica ou com os diálogos nacionais e internacionais que envolvem o ensino e a aprendizagem da História. Os dois espaços de produção e discussão completam 20 anos de existência em 2023. Seja como membro, ou

¹ Trabalho vinculado ao projeto de pesquisa intitulado “Aprendizagem histórica e didática da história: teoria, filosofia e práxis – possíveis abordagens referentes a temas sociais controversos” desenvolvido no IFPR (Campus Curitiba).

² Doutor em Educação. Professor do Instituto Federal do Paraná (Campus Curitiba). thiago.oliveira@ifpr.edu.br.

como ex-aluno, pude acompanhar pelo menos metade dessas trajetórias, de maneira que alguns debates iniciados ainda na graduação, por exemplo, aproximações entre o pensamento de Paulo Freire e de Jörn Rüsen, vez ou outra geram novas curiosidades e indagações na práxis do trabalho com o ensinar e aprender pesquisando. Outro elemento de crítica quase frequente seria a adesão a discussões de um teórico alemão para pensar a didática da História no Brasil. Como se a obra fosse transposta para a realidade brasileira.

Alguns momentos são mais propícios para tais críticas, como desafios à nossa experiência como seres humanos, por exemplo, no momento de uma pandemia, ou quando as desigualdades no Brasil se tornam ainda mais gritantes do que de costume. Creio que seja importante incorporar o diálogo com certas críticas, sobretudo no sentido de qual a relevância das teorias que discutimos com a vida prática (práxis)? Não posso afirmar em relação aos pesquisadores e pesquisadoras em geral, mas o confronto com a provocação de Mignolo e Walsh (2003) me pareceu bastante importante nos tempos recentes. Entre 2019 e 2020, terminávamos um curso oferecido pelo LAPEDUH – UFPR em parceria com o IFPR, que tratava do tema “Educação histórica e o uso das tecnologias digitais: abordagens da história ambiental” e nos preparávamos para iniciar um novo curso de extensão com inspiração na ideia “o lugar da História geral/universal na Didática da História”. Tanto o curso de 2019, quanto a proposta para 2020 envolviam a relação entre as demandas de professores e professoras que participavam do curso e relatavam elementos das suas experiências, quanto assuntos de importância coletiva com base em acontecimentos recentes (tais como a queda de barragens que geraram mortes e destruíram cidades), e até mesmo, o ressurgimento e/ou ampliação de discursos exageradamente nacionalistas que fazem uso da história para a defesa de projetos políticos excludentes no presente.

Essa relação entre a realidade na qual nos encontramos, as formas de manifestação de discursos nas realidades da educação (sobretudo pública) com base nas experiências de docentes, assim como a discussão acadêmica no âmbito da pós-graduação, tem sido uma das características das produções no âmbito do LAPEDUH que alimentam reflexões e intervenções nas realidades,

seja enquanto produção acadêmica, no caso das dissertações e teses, mas principalmente na práxis dos historiadores e historiadoras docentes que participam e constroem as discussões.

No início de 2020, no entanto, as atividades acadêmicas foram interrompidas devido a pandemia de covid-19. Pouco antes e devido a um diálogo com a professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, realizei a leitura do texto *“Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder”* (WALSH, 2003), e no diálogo destacamos três questionamentos sobre o processo de produção do conhecimento, são eles:

1) que tipo de conhecimento/compreensão (epistemologia e hermenêutica) queremos/necessitamos produzir e transmitir? A quem e para quê? 2) Que métodos/teoria são relevantes para o conhecimento/compreensão que queremos/necessitamos produzir e transmitir? 3) Com que fins queremos/necessitamos produzir e transmitir tal tipo de conhecimento/compreensão? (WALSH, 2003 p. 21) tradução nossa

Essas três questões foram apresentadas à vários professores e professoras que foram convidados a dialogar com o grupo ao longo do ano de 2020. Realizamos uma série de reuniões *online* em que pesquisadores e pesquisadoras do campo foram convidados a expor elementos de suas pesquisas e reflexões tendo como uma das motivações a provocação de Mignolo.

A pandemia foi um momento importante para um diálogo crítico com a realidade, assim como para olhar criticamente para as próprias aulas e produções. Um desafio do campo epistemológico, por exemplo, sobre a necessidade de outras formas de compreensão das experiências humanas, não como de seres produtores de cultura e, portanto, de certa forma apartados da natureza, como estaria na forma de um vício de origem da própria História como ciência surgida no século XIX, como apontou o professor Rafael Saddi (SADDI, 2022) neste mesmo evento para o qual escrevo. Ou desafios impostos pela práxis, enquanto percebíamos a ascensão de discursos autoritários, comportamento fascistas e como docentes em alguns momentos precisávamos trabalhar conteúdos que pareciam mais distantes da prática social. Estes desafios nos provocam a pensar sobre que tipo de História está sendo debatida

nas escolas. Ligados as nossas carências e necessidades? Ou desligados da práxis?

Qual Didática da História?

Quando proponho reflexões a respeito da didática da História no Brasil, não pretendo retomar as discussões sobre a trajetória da existência dessa disciplina, nem mesmo oferecer respostas definitivas aos questionamentos levantados “Por quê? Para quê? Para quem? O título proposto também não é um engodo ao leitor(a).

A referência ao debate da didática da história no Brasil neste texto, parte da compreensão de um estado de coisas que pode ser resumido da seguinte forma: a partir do ano 2006 constata-se a entrada de referenciais da Educação Histórica nas produções do campo mais amplo do Ensino de História. Esse apontamento foi realizado por Gonçalves e Monteiro (2017) que em análise de 876 artigos publicados desde 1970 até 2014 indicam essa presença entre outras discussões de diferentes matrizes. Outro elemento que poderia indicar tal presença seria um levantamento da presença de trabalhos em eventos como o Simpósio Nacional de História da Anpuh, ou mesmo os encontros nacionais de pesquisadores do ensino de história, Perspectivas do Ensino de História, ou ainda, nas dissertações do Mestrado Profissional em História no Brasil, de referenciais do campo da Educação Histórica e/ou da Didática da História que figuram pelo país.

Antes dessas constatações, é possível indagar quais foram as características do período em que essas discussões começam a representar um domínio ou campo significativo, assim como quais os propósitos desse campo de discussão? Um caminho possível seria buscar nos autores reconhecidos deste domínio científico, quais são as ideias e influências mais fundamentais? Faço a opção de tomar como fundamento algumas constatações da tese (OLIVEIRA, 2017) em que se analisou as referências fundamentais de autores da Educação Histórica e dos debates da Didática da História.

Na tese foi possível apontar que as produções da didática da História no Brasil, ligadas a esse período mais recente, ou seja, marcada pelos debates da

Educação Histórica, receberam influências da Didática da História alemã, com influência, por exemplo de Klaus Bergman e de Jörn Rüsen, mais marcados por uma filosofia de inspiração hermenêutica característica do historicismo, assim como das produções intituladas *History Education*, essa com influência da filosofia anglo-americana com inspiração lógica positivista e/ou analítica, e em menor grau hermenêutica (OLIVEIRA, 2017 p. 402).

Tomando essa constatação como ponto de partida, se limitarmos a análise nas produções de alguns autores renomados no campo, como a professora doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, é possível realizar algumas constatações que carregam certa novidade e que interessam ao projeto que esse texto se refere. Assim como constataam Gonçalves e Monteiro (2017), as produções da Educação Histórica não se limitam a autores da teoria da história, mas desenvolvem diálogos com autores e autoras de outras áreas e referenciais. Poderia citar, por exemplo, diálogos efetivados com autores do campo do materialismo histórico (a exemplo de Meszáros) ou da pedagogia (a exemplo de Paulo Freire), ou ainda, do próprio referencial da Pedagogia Histórico Crítica (a exemplo de Saviani) pelas influências nas discussões pedagógicas no Brasil, ou por exemplo, das influências do materialismo no debate sobre educação no Brasil (pensando os diálogos com a professora Acácia Kuenzer) na Universidade Federal do Paraná.

O conceito Cronótopo e possibilidades de relação com os debates da Didática da História no Brasil

De acordo com o intelectual Hans Ulrich Gumbrecht, foi Mikhail Bakhtin que utilizou o conceito de Cronótopo de maneira mais estruturada para os estudos literários. Basicamente tempo (*cronos*) e espaço (*topos*) estão na origem semântica do conceito. No entanto, Gumbrecht (2014) faz uso do termo de uma maneira que ele próprio julga mais simples, como construção social de temporalidade. Essas afirmações podem ser recuperadas, por exemplo, na conferência realizada em 2014 [na abertura do Seminário Brasileiro de Teoria da História e Historiografia realizado na cidade de Mariana – MG, que está disponível no canal do YouTube do Núcleo de Estudos em História da](#)

[Historiografia e Modernidade, do departamento de História da Universidade Federal de Ouro Preto](#). De maneira mais objetiva, pode-se afirmar que a utilização do conceito envolverá aqui uma tentativa de análise de ideias de maneira intertextual e comparativa entre referenciais importantes no campo de uma Didática da História no Brasil, reconhecida como Educação Histórica.

Uma das preocupações levantadas por Gumbrecht (2010), e incorporada nas discussões que apresentei neste Grupo de Pesquisa em Diálogo (GPD) em 2022, se refere tentativa de captar elementos que não são profundamente hermenêuticos, e que estariam aquém da historiografia. Por identificação às discussões da Didática da história, e pela defesa que tenho buscado de uma perspectiva da práxis realizada por historiadores e historiadoras docentes, incorporo essa preocupação quando me refiro a aulas de história. Aponto que (SADDI, 2016) ao se preocupar com o que chamou de “estado de suspensão” possível no processo de aprendizagem também se aproxima de um referencial semelhante, ou pelo menos indica possibilidades que caminham por outros referenciais (como da estética), mas que se preocupam com o fenômeno da aprendizagem e suas amplas possibilidades de abordagem e compreensão. O que mais envolve o pensamento histórico para além da cientificidade? Como compreender esses fenômenos para tornar momentos de pensabilidade histórica de uma aula ainda mais formativos, e se possível, emancipatórios?

Como docente que atua na educação básica e que trabalha cotidianamente nas múltiplas interações discursivas que atuam em sala de aula, carrego preocupações com quais sensações, sentimentos, sentidos e presenças são potencializados diante de elementos do presente (por exemplo, *fake news*, ou mentiras propriamente ditas, discursos autoritários, defesa do armamentismo e revisionismos do passado?) e mobilizam ideias motivando ações, que nos preocupam como docentes? Por outro lado, como lançar mão das possibilidades e potencialidades do que entendemos por aprendizagem histórica com o objetivo de contribuir com mudanças positivas para a sociedade no presente? Ao refletir sobre essas preocupações, é possível que elementos fundamentais da didática da História precisem ser revisitados, embora possam parecer teóricos demais em um primeiro momento, eles possuem desdobramentos práticos para o ensino

e aprendizagem em sala de aula. A ideia é iniciar uma discussão que ajude a responder as perguntas tão fundamentais na relação com o conhecimento que foram propostas por Mignolo em entrevista a Walsh (2003).

Algumas proposições que podem configurar desdobramentos dessa pesquisa:

- Uma das influências teóricas da didática da História no Brasil está relacionada ao historicismo. O historicismo possui como paradigma a ideia de aprender com o passado e de certa forma prognosticar o futuro. Não é bem este o caso nas escolas, nas relações formais de ensino e aprendizagem da História. Um dos motivos, ao levar em consideração documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é que há uma definição de temas que precisam ser conhecidos (talvez explicados, ou abordados) que vão desde a antiguidade (ou mesmo antes com o processo de sedentarização da dita “pré-história” até o chamado mundo contemporâneo ou Brasil contemporâneo). Mesmo levando em consideração a intervenção docente e o caráter dialógico das comunicações em sala de aula, há uma ruptura em relação a influência do historicismo e esse fechamento do futuro como horizonte aberto de possibilidades e o tempo como agente necessário de transformação (uma premissa da produção de sentido do historicismo, e mesmo das discussões sobre produção de presença). No entanto, parece existir uma disrupção entre as proposições fundamentais da didática da História e sua incorporação nas relações formais de ensino e de aprendizagem de acordo com as regulamentações comentadas, sobretudo a BNCC. Ou seja, talvez tenhamos dificuldade em cativar e oferecer elaboração científica, conhecimento plausível e ético ao mesmo tempo. Enquanto determinados grupos lançam discursos infundados cientificamente, mas que cativam, envolvem e motivam, contrariando as críticas científicas.

De acordo com Gumbrecht (2014) na segunda metade do século XX surgiu um cronótopo do presente amplo. O futuro não é aberto, mas ocupado por ameaças (aquecimento global, exaustão das matérias primas). Esses elementos parecem receber reforço atualmente, diante de guerras, desastres ambientais, pandemias, aquecimento global e uma série de outros problemas que

enfrentamos na atualidade, mas sobretudo pelo fechamento do futuro como horizonte aberto de possibilidade característico da razão do mundo neoliberal.

O questionamento diante deste estado de coisas que me leva a discussão sobre as influências teóricas de uma determinada Didática da História do Brasil, com um recorte no que poderíamos chamar de tradição crítica inaugurada por Schmidt (2006), que utiliza diálogos com referências da teoria da história, da educação histórica (e *history education*), da pedagogia de Paulo Freire e também do materialismo histórico. Poderíamos indagar ou propor que essa didática da história foi influenciada por um cronótopo que prevê no processo de conscientização e da relação entre os conhecimentos científicos e a vida prática no presente, as possibilidades formativas na relação com o conhecimento que possuem como expectativa a transformação da realidade. É neste sentido que proponho um exercício de identificação desse cronótopo como comparação intertextual. Em segundo plano, é possível pensar nas epistemologias que influenciaram essa didática, se são mais marcadas por elementos fenomenológicos, ontológicos ou pela inter-relação entre essas influências, aqui o debate envolve mais da teoria.

O exercício de pesquisa está relacionado a essa leitura intertextual e comparativa, mas não há possibilidades de demonstrar todo o processo de pesquisa (ainda em andamento) nesse inventário de ideias e influências. Por isso, recupero aqui alguns trechos desses autores que permitem algumas constatações.

Entre os elementos metodológicos dessa comparação estão: a análise de conteúdo, a identificação/observação de conceitos, influências epistemológicas, bem como o tempo e o lugar da enunciação. Proponho que, com base nessas inter-relações possamos nos aproximar da construção social de temporalidade (cronótopo) dessa discussão. Os textos analisados foram escolhidos em diálogo com a proposição de Gonçalves e Monteiro (2017) sobre o ano de 2006 como uma marca característica da presença da educação histórica no debate sobre ensino de História. A partir disso, cotejei a obra “Didática Reconstitutiva da História” (SCHMIDT, 2020) como obra que remete a maturidade do pensamento da autora e que confirma os estratos de influência teórica comentados

anteriormente. Os elementos citados aparecem em obras de Schmidt como (2006; 2010; 2011; 2020).

Um dos textos que marcaram época em sua publicação e que remontam discussões da didática da História no Brasil foi “A história na Reflexão didática” (1989), originalmente escrito em 1985. Para o autor, a História é percebida como maneira particular de pensar, e não conjunto de conteúdos. Sempre se referindo a partir da práxis social e com o objetivo de torná-la mais adequada com base na contribuição da História. Neste caso, a ciência histórica é vista como potencial para a emancipação, para o combate ao que não resiste ao exercício da razão.

Nesse sentido, a didática da História se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num dado contexto sócio-histórico (Jeismann, 1977). Ela tem por tarefa investigar, descritivo-empiricamente, a consciência histórica e regulá-la didático-normativamente pois esta consciência é um fator essencial da autoidentidade humana e um pressuposto insubstituível para uma práxis social dirigida racionalmente (Bergmann/Rüsen, 1978). (BERGMANN, 1990 p.29-30)

Atenção, neste caso, para a relação entre ciência e sociedade, ou da didática da História com a sociedade em que se localiza. Além de Bergmann, o autor alemão que aparece entre os maiores números de citações no texto de Gonçalves e Monteiro (2017), também utiliza a seu modo os referenciais sobre a práxis social. Jörn Rüsen, de forma semelhante, afirma que:

Todos os modos de orientação da cultura histórica contêm saberes sobre o passado. Esses saberes constituíram-se e atuam, por certo, de modo diverso. Entretanto, a orientação da vida humana prática em meio às mudanças temporais de suas circunstâncias e condições não é possível sem componentes cognitivos. Sem saber o quê foi e como foi, o presente não pode ser entendido. A história como ciência surge dessa dimensão cognitiva da orientação temporal prática. Ela está e permanece enraizada na vida prática – por mais que se possa ter afastado dela em muitos setores de seus campos e de suas práticas de pesquisa. Naturalmente nem todos os resultados de suas pesquisas repercutem nas práticas culturais de orientação temporal. Ela tem de se contentar em fornecer um saber que (também) possua valor prático de uso. Não é a ciência, porém, que decide sobre esse valor de uso, mas sim as carências práticas da vida social. (RÜSEN, 2015 p. 241)

Ou ainda,

Assim, a principal intenção da didática da história é a educação, ou de forma mais elaborada e ambiciosa: Bildung, isto é, ser competente na orientação histórica e na capacidade de partilhar

os discursos públicos na cultura histórica (das suas) respectivas sociedades (RÜSEN, 2016 p. 162).

Reafirma esta relação entre o aspecto da racionalização e suas implicações na vida em sociedade. O mesmo aspecto se repete nas discussões de Paulo Freire. Vamos direto aos elementos representativos desses apontamentos:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1979 p. 26)

(...)

O importante é advertir que a resposta que o homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta: a resposta muda o próprio homem, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente. “Pelo jogo constante destas respostas o homem se transforma no ato mesmo de responder”, diz Paulo Freire. No ato mesmo de responder aos desafios que lhe apresenta seu contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação... todas essas coisas pelas quais se cria a pessoa e que fazem dela um ser não somente “adaptado” à realidade e aos outros, mas “integrado”. Notemos, de passagem, que aqui se encontra uma idéia muito apreciada no marxismo – que não a descobriu, mas que tem o mérito de lembrá-la com ênfase –: pela ação e na ação, é que o homem se constrói como homem. Notemos também que a resposta aos desafios cria o homem, no sentido de obrigá-lo ou, ao menos, convidá-lo ao diálogo, às relações humanas que não sejam de dominação, mas de simpatia e reciprocidade.” (FREIRE, 1979 p. 38-39)

O processo educacional, ou de educação histórica, pode ser percebido como fenômeno intersubjetivo. Professor(a), ou Historiador(a) docente e estudantes mediatizados pelo mundo. Momento presente, problematização do presente, instrumentalização, catarse e prática social final. Ou ainda, práxis, consciências, tentativa de superação da consciência real pela consciência máxima possível. Essas proposições educacionais, mais marcadas pela fenomenologia ou pelo materialismo, podem ser aproximadas das ideias de Paulo Freire, de Rüsen, e até mesmo da proposta da Pedagogia Histórico Crítica

que é concernente a Saviani. Poderíamos resumir, não a obra do autor, mas sua instrumentalização, em alguns passos como: 1) prática social inicial 2) Problematização 3) Instrumentalização 4) Catarse 5) Prática social final (GASPARIN, 2015).

Em relação a ideia de leitura comparada, poderíamos recuperar ideias já debatidas em (OLIVEIRA, 2017 p. 25) que as referências fundamentais de Rüsen ao abordar a consciência histórica (e conseqüentemente as possibilidades de conscientização), referem-se às contribuições de Edmund Husserl sobre o mundo da vital, vida prática, práxis existencial (*Lebenswelt*) e em seguida complementa a discussão com a seguinte passagem:

Na linguagem da tradição filosófica, o superávit intencional do agir humano para além de suas circunstâncias e condições foi denominado “espírito”. Pode-se falar também, contudo, da carência estrutural do homem. Ela se caracteriza pelo fato de que a satisfação de determinadas carências é sempre também um processo de produção de novas carências. (RÜSEN, 2001 p.57)

Em seguida refere-se à Ideologia Alemã de Marx e Engels. Se observarmos a discussão de Paulo Freire, Dermeval Saviani e Adriano Nogueira em 1997, nos Cadernos Pedagógicos, mas reunido na obra das Interlocuções Pedagógicas (SAVIANI, 2010) poderíamos recuperar a seguinte passagem, em que afirma Saviani:

Hoje, Paulo, estou convencido daquilo que você mencionou: *nossa busca de comunicarmo-nos por meio de utopias plausíveis é que vai reaproximar, com bastante concretude, o nosso engajamento e as contribuições de Marx*. Eu já vivi teoricamente um certo período em que correlacionei o marxismo e a fenomenologia. Como? Eu, em certa época pensei o método fenomenológico-dialético como uma superação dos limites tanto da fenomenologia quanto da dialética. Depois reconsiderarei isso. Como? Percebi que o que eu denominava “método fenomenológico-dialético” era o próprio método dialético. E mais. O que eu denominava “limites do método dialético” eram limitações impostas pela leitura mecanicista. (SAVIANI, 2010 p. 12)

A exemplificação de algumas dessas passagens dos autores, permite apontar elementos que influenciaram suas discussões, assim como alguns propósitos com a educação, com a produção de conhecimento, com a relação entre a educação e a sociedade, seja da especificidade de uma disciplina, da alfabetização, ou da formação humana em sentido mais amplo. Cabe dizer que,

tanto Paulo Freire, quanto Dermeval Saviani enfrentaram um período de vida que impôs limitações concretas ao pensamento livre e a liberdade de expressão durante a Ditadura Militar no Brasil entre 1964 e 1985, período que possibilita retomar o diálogo com Gumbrecht sobre um determinado cronótopo histórico. Jörn Rüsen, também vivenciou toda a segunda metade do século XX, e escreveu, assim como Bergmann em períodos de alterações da vida política alemã, no sentido da reunificação, em que as demandas do tempo presente mobilizaram determinadas proposições para a relação com os conhecimentos históricos na vida em sociedade. Todos esses autores, estiveram influenciados por debates epistemológicos que se fizeram notar na virada do século XX para o XXI, desde a suposta queda do socialismo do leste europeu (ou ainda da crise dos grandes paradigmas), até as inacabadas redemocratizações dos países latino-americanos.

Essas correlações possuem aspectos comuns e deixaram suas influências nas proposições de uma didática da História no Brasil, aqui analisada sob a produção por mim chamada de crítica produzida por Schmidt (2006; 2010; 2011 e 2020). Se observarmos com maior profundidade será possível perceber que alguns elementos característicos das discussões sobre, por exemplo, a retomada do Ensino de História no Brasil, após a derrubada da obrigatoriedade dos estudos sociais, da educação moral e cívica, da Organização social e política brasileira, que fizeram parte dos currículos durante o período ditatorial, poderemos perceber a consolidação, mesmo que lenta, de algumas proposições, tais como o uso de documento (ou fontes) em sala de aula nas relações de ensino e aprendizagem em história. Nos aproximáramos assim, de um olhar específico sobre o que poderia ser um cronótopo Didática da História no Brasil? Espero ter iniciado um processo que poderá contribuir para uma construção social da temporalidade da discussão sobre didática da história no Brasil, mas sob olhar da pretensão teórico-pragmática, em um olhar retrospectivo entre o que foi proposto e o que conseguimos incorporar na práxis.

Considerações provisórias

As discussões iniciadas neste texto fazem parte de um dos recortes do projeto de pesquisa desenvolvido pelo autor no âmbito do IFPR (Campus Curitiba). São reflexões iniciais que buscam dar continuidade aos trabalhos de inventário teórico (OLIVEIRA, 2017), além da tentativa de perceber as relações entre proposições teóricas, suas possibilidades de encaminhamento na práxis, as incorporações em documentos que regulamentam, oferecem diretrizes e parâmetros à educação e ao ensino e aprendizagem da História no Brasil. Neste caso, proposições da didática reconstrutiva da História já figuram em orientações curriculares do município de Curitiba, ligada ao histórico de relação colaborativa entre a Universidade e a Educação Básica.

Se nos períodos da redemocratização do Brasil pós-ditadura, foi possível que ideias de autores como Paulo Freire e Saviani ganhassem interlocutores na educação brasileira de maneira ampla, seria possível observar, desde que se avance no trabalho de pesquisa, como as relações entre epistemologia, proposições teóricas, encaminhamentos políticos da educação e proposições teórico-metodológicas foram incorporados no ensino de História no Brasil. Por exemplo, quais epistemologias sustentam o Ensino de História proposto pela BNCC? Uma coisa é possível afirmar: se apenas seguirmos tais proposições, nem a História estará garantida nos espaços escolares (me refiro especificamente ao Ensino Médio) e tampouco as possibilidades formativas debatidas pelos autores, sejam do campo fenomenológico, seja do campo dialético, estariam asseguradas.

Da maneira como a História aparece na BNCC, é possível refletir sobre expectativas de futuro, com base na tripartição temporal como elemento básico a quem admite o fenômeno da consciência histórica? Ou seja, tomando o futuro como horizonte aberto de possibilidades? Seguindo apenas o desenvolvimento de competências, sejam gerais da educação neoliberal, ou ainda competências históricas, mas desligadas da práxis social, não nos interessa para a formação.

Antes de retomar as perguntas propostas por Mignolo em (WALSH, 2003), poderíamos retomar a pergunta proposta por este Grupo de Pesquisa em Diálogo – Consciência histórica e decolonialidade – um diálogo possível? As três

questões apontadas na discussão sobre a colonialidade do conhecimento e do poder levou a tentativa de compreensão sobre o período, as ideias e as influências de um aspecto da didática da História no Brasil, além disso, é possível dizer que, as características que levaram Paulo Freire a um diálogo amplo com autores e autoras tanto do materialismo, quanto do campo fenomenológico, são semelhantes aos elementos que levaram Rüsen a estabelecer reflexões com base tanto na fenomenologia (no existencialismo cristão), quanto no materialismo histórico e dialético.

Em relação ao acúmulo que pude perceber nas relações entre a formação continuada da extensão, dos processos de pesquisa e das relações de ensino, por enquanto, poderia responder que ao tomar como base a perspectiva colaborativa, que busca responder demandas da vida social, sendo a ciência fundamental para a crítica da ideologia, é possível apontar ideias para buscar respostas às perguntas levantadas no texto. 1) Dialeticamente, na relação entre ciência e sociedade, buscar a superação positiva das atuais condições, mantendo o futuro como horizonte aberto de possibilidades e a utopia como a realidade histórica ainda não alcançada 2) A educação e a ciência como ação concreta no presente voltada a construção dessa utopia nos oferece elementos para a terceira questão. 3) Quando pensamos na escola e no ensino da História é necessário articular as tarefas da Didática da História (discutidas por Bergmann), com os debates que envolverão a ética e os limites da própria educação escolar.

As condições que colocam hoje a necessidade de um debate decolonial com a didática da História, fazem parte das transformações das condições e possibilidades da relação entre produção do conhecimento e sociedade. Se admitirmos que temos consciência e que ela se transforma socialmente no tempo, elemento caudatário da própria crítica decolonial, podemos assegurar que o diálogo é possível. Se nos sentirmos provocados(as) a responder as questões de Mignolo ao fazer nossas escolhas sobre a didática da história e sobretudo na realização das aulas de história na práxis, creio que estaremos buscando mais aproximação com os estudantes e com a sociedade em que pretendemos a educação/formação. Com isso, as demandas e carências

estruturais e subjetivas terão espaço em nossas discussões, e com isso esperamos que nossas aulas façam sentido e produzam presenças. Que o debate continue e traga desdobramentos para a práxis, em sentidos de emancipação social para todo nós, e melhore a vida daqueles que Freire chamou de esfarrapados do mundo.

Referências

ARAUJO, V. L.. Para além da auto-consciência moderna: a historiografia de Hans Ulrich Gumbrecht. **Varia História**, v. 22, p. 314-328, 2006

BERGMANN, K. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS Itamar. In.: **Dicionário Ensino de História** / Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Dias de Oliveira. – Rio de Janeiro : FGV Editora, 2018.

GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 5.ed. **Revista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença – o que o sentido não consegue transmitir**. Hans Ulrich Gumbrecht. Tradução de Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto e PUC-Rio, agosto de 2010.

OLIVEIRA, T. A. D. **A formação histórica (Bildung) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

RÜSEN, Jörn. (2001) **Razão histórica. Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica**. (trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UnB.

RÜSEN, Jörn. (2015) **TEORIA DA HISTÓRIA Uma teoria da história como ciência**. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UFPR, 2015.

RÜSEN, Jörn. (2016). Entrevista – Jörn Rüsen. Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. Realizada por Marília Gago. **Revista de História Hoje**, v. 5, nº 9, p. 159 – 170 – 2016.

SADDI, R. (2016). O Estado de Suspensão na aprendizagem histórica: a força estética do conhecimento histórico na instauração de um momento sublime de

consciência histórica. **Revista História Hoje**, 5(9), 113–130.
<https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.247>

SADDI, 2022. **HUMANIDADE E NATUREZA: reformulação dos fundamentos da Ciência Histórica e suas consequências para a Didática da História**. Anais do VII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História ENPEH, RECIFE 2022. No prelo

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas : conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação** / Dermeval Saviani. – Campinas, SP : Autores Associados, 2010

SCHMIDT, M. A. M. S; GARCIA, Tânia Braga; BARCA, Isabel. **Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica**. In: **Jörn Rüsen e o ensino de história** / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010

SCHMIDT, Maria A. M. S. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista de História da Educação – RHE**, Porto Alegre, v.16, n.37, maio/ago 2012, p.73-91. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245/pdf>

SCHMIDT, Maria Auxiliadora & GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Consciência histórica e crítica em aulas de História**. - Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/Museu do Ceará, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020. 174p.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A CULTURA COMO REFERÊNCIA PARA INVESTIGAÇÃO SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E JÖRN RÜSEN**. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

WALSH, Catherine. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. Polis. **Revista Latinoamericana**, Santiago, n. 4, 2003.

OS ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO, A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A COLONIALIDADE

Márcia Santos Severino¹

Introdução

Quando se trata da questão racial no Brasil precisamos ter em mente ainda mais profundamente a dimensão do inconsciente, dado que se torna impossível a separação deste do nível consciente quando a existência de sujeitos negros é atravessada por questões traumáticas que perpassam suas vidas e gerações. Obviamente não só pessoas não brancas possuem trauma, mas quando o trauma deixa de ser individual ou instado em uma dimensão pessoal e passa a ser um trauma que envolve tais sujeitos do ponto de vista histórico, racial e coletivo, ele engendra uma análise mais profunda.

Ao se abordar o tema da escravidão no Brasil em sala de aula, por exemplo, percebe-se o completo desconforto dos estudantes negros com a temática. Tal situação nos leva a questionamentos do tipo: Como essa abordagem é feita? Por que esses estudantes não querem se identificar com seu passado e de seus ancestrais? Observa-se que boa parte dos estudantes do ensino básico da escola pública são negros e, portanto, atravessados pela questão racial brasileira que afeta inclusive sua performance no processo escolar, visto que as maiores taxas de evasão no ensino básico se concentram neste grupo de estudantes, sendo estes 71,7% dos estudantes que abandonam a escola (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020). Este dado por si só já demonstra a importância de pensar a questão racial no espaço escolar que é perpassado pelo racismo estrutural (ALMEIDA, 2019). Tal fato comprovamos diariamente no chão da escola, seja por não sermos brancos, seja por sermos professores, ou seja por termos passado pelo ensino básico como estudantes em escola pública. A constatação do racismo no espaço escolar é algo que existe para além dos dados mas é estrutural e sentido literalmente na pele desses estudantes

¹ Mestranda do Profhistoria da Universidade Federal de Goiás marcinhafilosofia@gmail.com

cotidianamente. Ele parte de professores, estudantes não negros, direções de escola e da comunidade escolar como um todo.

Ao falarmos de consciência histórica a partir da perspectiva de que ela é também um processo cognitivo (RÜSEN, 2009), somos instados a pensar que povos atravessados por temas sensíveis têm seus processos cognitivos comprometidos. Com isso não queremos dizer que são pessoas intelectualmente inferiores mas que a condição de desumanização que advém do racismo e com ele caminha até hoje, pode comprometer sua visão acerca da história e sua própria consciência histórica, pois, impede que este sujeito faça as devidas conexões entre passado e presente para se projetar no futuro. O exemplo do desconforto de estudantes negros com o tema da escravidão em sala de aula denota isso muito bem. E aqui nos confrontamos com a seguinte questão: como se falar de consciência histórica se não há identificação desses estudantes com a história de sua ancestralidade que muitas vezes é passada de maneira enviesada e lacunar nas próprias aulas de história do chão da escola e também em livros didáticos? É necessário darmos um passo atrás e ver essa consciência a partir do inconsciente perscrutando o tema sensível do racismo a partir de seus traumas coletivos. A consciência histórica não é algo dado e a priori. É preciso resgatar o seu devir.

O presente trabalho buscará produzir uma crítica dialógica do conceito de consciência histórica na perspectiva de Jörn Rüsen, trazendo autores como Paul Gilroy, Enrique Dussel e Aníbal Quijano que se dedicaram a pensar a instauração da chamada modernidade e do colonialismo à luz de uma perspectiva racial que traumatizou e fragmentou a consciência de determinados grupos raciais que, diga-se de passagem, só passaram a existir porque a racialização é fruto desse processo. Tal crítica se torna necessária para gerar formas outras de lidar com o tema sensível do racismo e da escravidão em sala de aula buscando esse devir-consciência dos estudantes. Importante frisar que tais autores surgem nos marcos dos estudos decoloniais e suas abordagens, em nossa visão, podem ser analisadas a partir de nossa própria intenção de resgatar a episteme negra.

Assim, na primeira parte resgataremos a discussão acerca dos temas sensíveis e do racismo estrutural; como os estudos decoloniais contribuem para

uma cruzada teórica contra o epistemicídio e apresentaremos uma breve discussão sobre consciência histórica pensada a partir da questão racial. Na segunda parte empreenderemos uma discussão sobre o racismo no espaço escolar e como um ensino de história decolonial pode contribuir para a luta antiracista a partir do chão da escola.

Temas sensíveis e racismo

No Brasil a discussão sobre os chamados temas sensíveis (GIL; EUGÊNIO apud SCHURSTER; ARAÚJO, 2022), também nomeados por alguns como temas controversos (FALAIZE apud SCHURSTER; ARAÚJO, 2022), começou a ser popularizada por meio dos trabalhos da professora Verena Alberti, sob a lógica de entendimento das *controversial history*, que se sustentou nos relatórios da associação nacional de história da Inglaterra (THE HISTORICAL ASSOCIATION, 2007). Sua análise recaiu menos sobre a questão conceitual do que as experiências em sala de aula e como esses temas “sensíveis” ou “controversos” abriram espaço para a compreensão de assuntos complexos e para a inserção na “zona cinzenta” que compõe a diversidade de experiências do passado-recente, quebrando com generalizações produzidas pela historiografia e pelos manuais escolares em geral. (SCHURSTER e ARAÚJO, 2022).

Podemos afirmar que entre os principais temas sensíveis nacionais estão a escravidão, o genocídio (ainda em curso) de povos originários e a ditadura militar, sendo que os dois primeiros temas envolvem de uma maneira mais direta o que chamaremos aqui de racismo estrutural (ALMEIDA, 2019). Os desdobramentos desses temas sensíveis trouxeram para as populações originárias, os povos escravizados e seus descendentes, problemas sociais que hoje se constituem na base da questão social brasileira. A escola, como reflexo da sociedade, não saiu incólume a manifestação de tais problemas, assim, é possível observar a pouca inserção de indígenas na escola básica pública, bem como as taxas maiores de evasão de estudantes negros em relação aos brancos, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

No caso dos estudantes negros, a quem nos ateremos neste trabalho, dois fatores principais podem ser mencionados para essa evasão: 1) condições sociais relacionadas diretamente com os desdobramentos da escravidão, como a pobreza, que impelem esses estudantes a buscarem trabalho (em sua maioria precarizado) ainda muito jovens, impossibilitando a conciliação entre estudo e a manutenção de suas condições de reprodução materiais e 2) o desinteresse escolar. No caso do último fator é de fácil percepção que a escola repele esses sujeitos pelo próprio racismo estrutural presente na cultura escolar. O racismo como processo histórico é uma das dimensões do racismo estrutural que comporta ainda a segunda dimensão que é o racismo como processo político (ALMEIDA, 2019). Como neste trabalho iremos focar a questão da consciência histórica, nos ateremos a primeira dimensão mencionada.

Embora tenha sido um avanço o conceito de racismo institucional, Almeida (2019) concebe que é preciso avançar na análise e entender que a instituição não se sustenta sozinha mas se conforma dentro da estrutura de uma sociedade, assim

As instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social. Desse modo, se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (2019, p. 31)

Assim, a escola enquanto instituição apenas reproduz uma estrutura social racista que possui sua dimensão histórica que, por sua vez, definirá as peculiaridades de cada formação social, por exemplo, “as características biológicas ou culturais só são significantes de raça ou gênero em determinadas circunstâncias históricas, portanto, políticas e econômicas” (ALMEIDA, 2019, p. 36). Portanto, em um determinado momento histórico a eugenia foi fundamental para a racialização de sujeitos, mas com o processo histórico de mudanças políticas e econômicas o que passa a ser determinante é a questão cultural. Isso

é observável na progressão das formas como a sociedade moderna europeia justificou o racismo e a inferioridade de certas raças.

A partir do entendimento de como o racismo estrutural opera em nossa sociedade e a dimensão histórica que ele possui, podemos inferir que não apenas a escravidão é um tema sensível, mas o próprio racismo, pois ele é criação histórica e se projeta nela. Para compreendermos a historicidade do racismo é imprescindível falarmos de modernidade, colonialismo e colonialidade.

Por que o racismo nos impede de sermos etnocêntricos? Colonialidade do poder e consciência histórica.

A modernidade enquanto elemento conceitual abarca um conjunto de processos cumulativos e de reforço mútuo: formação de capital e mobilização de recursos, desenvolvimento das forças produtivas e aumento da produtividade do trabalho, estabelecimento de poder político centralizado e formação de identidades nacionais, expansão dos direitos de participação política, das formas urbanas de vida e formação escolar formal, à secularização de valores e formas, etc. Cada um desses processos está ligado fortemente a constituição da subjetividade moderna que Hegel conceituou como sendo o elemento que explica ao mesmo tempo a superioridade do mundo moderno e sua tendência a crise (HABERMAS, 1998). Essa subjetividade e a tendência à crise do mundo moderno são essenciais para pensarmos a temática do racismo².

O ego do subjetivismo moderno se inicia em 1492 e ganha terreno até 1636 quando Descartes o define em sua filosofia. Tanto os defensores como os críticos da modernidade parecem não atentar para o fato de que a história e a cultura expressivas da diáspora africana, a prática da escravidão racial ou as narrativas de conquista imperial europeia podem exigir que todas as periodizações simples do moderno sejam drasticamente repensadas. (GILROY, 2001). Se pensarmos em todos os processos cumulativos da constituição da modernidade citados acima, constataremos que todos são corolários da

² O racismo deve ser encarado como uma relação de poder em que ocorre um processo de racialização de um determinado grupo étnico por outro. O grupo racializado não possui condições de exercer o racismo por estar preso a opressão do grupo racializante, criador e único possuidor do poder de realizar o racismo.

expansão europeia e ao mesmo tempo essa expansão surge da necessidade do início do desenvolvimento histórico desses processos cumulativos, ambos se relacionando de forma dialética. A invasão territorial europeia processada no continente americano a partir de 1492 é um dos elementos principais da imposição da subjetividade moderna. Nas palavras de Enrique Dussel:

[...] Nossa hipótese, pelo contrário, é que a América Latina, desde 1492 é um momento constitutivo da modernidade. É a “outra cara” (*teixtli*, em asteca), a Alteridade essencial da modernidade. O ego ou a “subjetividade” europeia imatura e periférica do mundo mulçumano que se desenvolverá até chegar com Fernando Cortês, na conquista do México (o primeiro “espaço” onde o referido “ego” efetuará um desenvolvimento prototípico), a se tornar “Senhor-do-mundo”, como “vontade de poder”. Isto permitirá uma nova definição, uma nova visão mundial da modernidade, o que nos descobrirá não só seu conceito emancipador (que é preciso subsumir), mas igualmente o “mito” vitimário e destruidor, de um europeísmo que se fundamenta numa “falácia eurocêntrica” e “desenvolvimentista”. (1993, pp. 23-24).

Para pensarmos sobre isso podemos nos debruçar sobre as palavras de Hegel:

A África é em geral uma terra fechada, e conserva este seu caráter fundamental. Entre os negros é realmente característico o fato de que sua consciência não chegou ainda à intuição de nenhuma objetividade, como, por exemplo, Deus, a lei, na qual o homem está em relação com sua vontade e tem a intuição de sua essência [...] é um homem em estado bruto [...] Este modo de ser dos africanos explica o fato de eles serem tão extraordinariamente facilmente fanatizados. O Reino do Espírito entre eles é tão pobre e o Espírito tão intenso que basta uma representação que lhes é inculcada pra levá-los a não respeitar nada, a destroçar tudo [...] A África [...] não tem propriamente história. Por isso abandonamos a África para não mencioná-la mais. Não é uma parte do mundo histórico; não representa nenhum movimento nem um desenvolvimento histórico [...] O que entendemos propriamente por África é algo isolado e sem história, sumido ainda por completo no espírito natural, e que só pode ser mencionado aqui, no umbral da história universal. (HEGEL, *apud* DUSSEL, 1993, pp.19-20).

Quando Hegel aponta que a África não possui história, torna-se interessante pensarmos o que é a história para Hegel e a filosofia moderna como um todo. Dentro da ontologia hegeliana, o conceito de desenvolvimento é dialeticamente linear e possui uma direção no espaço que iria do Oriente para o Ocidente, onde a Europa representaria o fim da história universal. (DUSSEL, 1993).

A ideia de progresso e de ver a história como algo linear surge durante o renascimento em uma tentativa de secularização da concepção linear de tempo que se encontra na bíblia e que já não podia ser utilizada em função dos humanistas renascentistas estarem lutando contra a igreja e a monarquia que imperava durante a idade média. Eles tentaram retornar a uma concepção circular de tempo herdada do historiador grego Políbio, no entanto, a ideia predominante na época de que o espaço seria infinito não era compatível com uma ideia de tempo circular e fechado. Com a secularização da linearidade temporal cristã surge uma filosofia da história que é essencialmente progressista e que se adapta aos ideais modernos, ao progresso da sociedade, que seria conseguido por meio do trabalho, a redenção do mundo e do ser humano.

O fato de a África ser considerada uma sociedade “sem história” e não possuir um desenvolvimento histórico, como acreditava Hegel, a coloca como passiva e até necessitadora da Europa para que ela tenha sua “utilidade” (GILROY, 2001). Dessa maneira, podemos perceber que o lugar histórico da África dentro do mito moderno Europeu, está restrito ao aumento da produtividade do trabalho, processo fundamental do desenvolvimento moderno e no qual os negros africanos e indígenas encontrados na América participaram subjugadamente através da forma escravista da exploração de seu trabalho.

A caracterização da modernidade feita por Hegel ignora o Outro “descoberto” pelo europeu e se fixa no eurocentrismo. A filosofia cartesiana é o marco dessa subjetividade europeia que objetiva o Outro. Essa filosofia, na verdade não parece ser o surgimento filosófico da modernidade e sim o seu desdobramento teórico para o fato histórico que realmente caracteriza a modernidade: a expansão marítima com vistas à acumulação de capital mercantilista. A *res cogitans* (coisa pensante) e a *res extensa* (coisa extensa) são a caracterização do ego europeu que se vê enquanto ser pensante e vê aos povos colonizados como objetos, ou seja,

A Europa tornou as outras culturas, mundos, pessoas em objeto: lançado (-jacere) diante (ob-) de seus olhos. O “coberto” foi “des-coberto”: *ego cogitum cogitatum*, europeizado, mas imediatamente “en-coberto” como outro. O Outro constituído como o Si-mesmo. O ego moderno “nasce” nesta autoconstituição perante as outras regiões dominadas. (DUSSEL, 1993, p. 36).

Não nos esqueçamos de que a filosofia cartesiana identifica o homem ao pensamento e à consciência e não o identifica a natureza por não considerá-la pensante, além de considerar que a natureza fora do homem é só corpo. É nesse ponto que nos deparamos com o fato de que os povos aqui encontrados pelos europeus e os negros que vinham nos navios negreiros para serem escravizados não eram considerados homens nem seres pensantes e com consciência, daí a identificação dos negros e indígenas apenas com o corpo e com a natureza. Ouvimos, portanto, já a partir de 1492, ecos da filosofia cartesiana e do projeto moderno de dominação da natureza que só seria sistematizado por Descartes quase dois séculos após o “descobrimento” da América.

O cartesianismo constrói o território conceitual em que o “Mito da Modernidade” acha a sua justificação. Distintamente da modernidade como definida pela Europa e por sua filosofia, nós a definimos enquanto mito por que:

Por um lado, se autodefine a própria cultura como superior, mais “desenvolvida”... Por outro lado, a outra cultura é determinada como inferior, rude, bárbara, sempre sujeito de uma ‘imaturidade’ culpável. De maneira que a dominação (guerra, violência) que é exercida sobre o Outro é, na realidade emancipação, “utilidade”, “bem” do bárbaro que se civiliza, que se desenvolve ou “moderniza”. Nisto consiste o “Mito da Modernidade”, em vitimar o inocente (o Outro) declarando-o causa culpável de sua própria vitimação e atribuindo-se ao sujeito moderno plena inocência com respeito ao ato sacrificial. Por último, o sofrimento do conquistado (colonizado, subdesenvolvido) será o sacrifício ou o custo necessário da modernização. (DUSSEL, 1993, pp.75-76).

Para entendermos melhor a construção do Mito da Modernidade, é interessante que analisemos duas figuras conceituais que Dussel aponta como algumas das figuras fundamentais para entendermos melhor esse processo. A princípio a América era vista pelos europeus como um território que pertencia ao continente asiático. Colombo morre em 1506 com a clara “consciência” de que havia encontrado o caminho pelo ocidente para a Ásia. Portanto, Colombo não descobriu a América num sentido estrito ontológico, para usar o vocabulário do historiador mexicano Edmundo O’Gorman (Dussel, 1993). Colombo tentava chegar à Índia pelo ocidente, tese que era aceita desde Aristóteles ou Ptolomeu e até o mapa de Henricus Martellus de 1489. Desde o início de seu “descobrimento”, portanto, os habitantes do Novo Mundo eram vistos como asiáticos, daí serem chamados de índios, nome que os descendentes desses

habitantes recebem até os dias atuais. Isso é o que Dussel chama de “invenção” do “ser-asiático” da América, “invenção” a partir da qual continuavam a existir somente as três partes da terra: a Europa, a África e a Ásia. Isso também permitiu a transformação do Oceano Atlântico no “centro” entre a Europa e o continente ao oeste do Oceano (1993). “O ‘índio’ não foi descoberto como Outro, mas como o ‘si-mesmo’ já conhecido (o asiático) e só re-conhecido (negado então como Outro): ‘em-coberto’”. (DUSSEL, 1993, p.32).

A figura do “descobrimento” do “Novo Mundo” é posterior a figura da invenção e permite certa ruptura onde a Europa já não é encarada como uma das três partes do mundo e sim como centro do mundo ao descobrir a sua quarta parte. Daí nasce a modernidade enquanto conceito e não só apenas como mito, conceito este que torna as outras culturas a periferia da Europa moderna. (DUSSEL, 1993).

Américo Vespúcio torna-se, assim, o primeiro navegante a afirmar na carta a Lorenzo de Médici que a América, até então concebida como uma parte desconhecida da Ásia, era “uma quarta parte da terra”. A Europa tornava-se, assim, “uma universalidade descobridora”. (DUSSEL, 1993).

Esse caminho do “descobrimento” da América se choca com a definição puramente “intra-européia” da modernidade feita por Habermas (1998), segundo a qual a modernidade começaria com o Renascimento, a Reforma e culminaria com o Iluminismo negando, como Hegel, o lugar dos outros continentes no mundo e negando a sua história. (DUSSEL, 1993).

Essas duas figuras traçadas e descritas por Dussel a partir da expansão europeia são importantes para entendermos a diferenciação conceitual entre a Modernidade e o Mito da Modernidade, bem como para entendermos a violência racial que se estabeleceu ao Outro, no caso pessoas pertencentes a uma “nova raça” nomeada e en-coberta pelos europeus. A expansão europeia, o Mito da Modernidade e a filosofia cartesiana formam, assim, o “tripé norteador do racismo” que corroborou para sérios desdobramentos filosóficos do que chamarei de “problema da ontologia negra”. Vivendo fora do mundo da consciência e da subjetividade moderna-branca, os negros tentaram construir sua própria ontologia.

Esse tripé norteador do racismo não termina com o fim da empreitada colonial que a expansão europeia inicia, ele encontra outras maneiras de se afirmar após o fim do colonialismo em terras colonizadas. Essa permanência de um modo de vida e de ser imposto pelos colonizadores, epistemológica e ontologicamente, que afeta os povos que foram colonizados até os dias atuais se chama colonialidade do poder (QUIJANO, 2005). A raça se torna uma categoria fundamental da colonialidade.

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência à diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos [...] a formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas [...] Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, p. 107, 2005)

Aqui podemos encontrar um embate entre consciência histórica e identidade, pois para Rüsen

[...] em sua vida em sociedade, os sujeitos tem de se orientar historicamente e têm de formar sua identidade para viver – melhor: para poder agir intencionalmente. Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal, esse é o interesse de qualquer pensamento histórico. (2007, p. 87)

Ora, como se orientar historicamente se sua identidade e práxis foram afetadas pelo colonialismo e, mesmo após o seu fim em terras latino-americanas, sua perpetuação que se mantém na forma da colonialidade do poder, afetando inclusive seus processos cognitivos que permitem se ver enquanto um sujeito projetado no tempo? Da mesma forma não se pode falar em etnocentrismo de povos que não possuem hegemonia étnica ou racial sobre outros povos ou sujeitos racializados, afirmar isso seria o mesmo que propagar a falácia do racismo reverso. É de extrema urgência que pensemos acerca disso principalmente dentro da disciplina didática da história que tem como seu principal objeto de análise a consciência histórica. Pensando em uma das dimensões que são importantes para a disciplina, qual seja o ensino de história, é que nos desafiamos a pensar tais questões.

Racismo, consciência histórica e o chão da escola.

Escrevemos esse texto extremamente comovidos pelo assassinato em uma escola de São Paulo da professora Elizabeth Tenreiro que aos 71 anos de idade e no exercício do magistério foi morta por um estudante racista de treze anos. O estudante em questão havia sido racista com um colega em uma aula anterior e foi repreendido pela professora Elizabeth que no seu trabalho de educadora fez o seu papel de mostrar que o racismo não deve permear as relações entre estudantes e professores no espaço escolar. Ofendido pela aula acerca do tema que a professora deu a ele e aos demais colegas, o estudante se vingou a matando.

E o que dizer do estudante que em uma escola da regional de ensino de Ceilândia³ no Distrito Federal que “presenteou” no dia internacional da mulher, uma docente negra com um pacote de esponja de aço? Como pensar nos dois casos e não compreender como o racismo afeta pessoas não-brancas no e em seu processo escolar e construção da sua cognição? No caso da professora Elizabeth, que era uma mulher branca antirracista, percebemos que o racismo passa a matar inclusive os brancos visto que até então só víamos negros morrendo em decorrência dele. O conflito racial no país tem se acirrado a esse ponto, e a escola é um *locus* de violência racial. Como podemos fazer frente no ensino de história a esse problema para que possamos garantir que sujeitos historicamente desumanizados pelo racismo possam se reconhecer enquanto sujeitos da história neste país? É possível uma consciência histórica da diversidade?

Embora dentro dos círculos acadêmicos e dentro do próprio campo de ensino de história afirmemos que a história dos vencedores já foi superada nos estudos historiográficos ainda é possível percebermos suas permanências no ensino de história. No dia a dia do chamado chão da escola percebemos uma continuidade de práticas de ensino que nomeamos de ensino de história metódico, onde a linha do tempo e o ponto de vista dos colonizadores são ainda a tônica das aulas de história. Em um ensino básico perpassado por contradições

³ “Regionais de ensino” é a forma como é nomeada a organização das diversas escolas do DF em suas diversas cidades, assim cada cidade do Distrito Federal possui sua regional de ensino própria.

como a questão racial e em que boa parte dos estudantes são não brancos, esse ensino de história metódico precisa ser superado.

A consciência histórica da diversidade que possibilite a construção da identidade e da práxis desses estudantes histórica e socialmente marginalizados, deve passar necessariamente pelo rompimento dessas permanências. Disso inclusive depende não só a escola básica e o ensino de história mas uma construção societária reflexiva que possibilite a equidade, visto que o racismo é uma das bases fundantes da questão social brasileira.

O próprio conceito de consciência histórica em si é diverso, visto que a consciência histórica não é unívoca e possibilita a formação de consciências múltiplas. A questão central da consciência histórica da diversidade é que ela seja construída não apenas conceitualmente, mas na própria práxis da sala de aula, visto que a própria aula de história é também práxis social.

Outra dimensão importante da didática da história, além do ensino escolar de história, “é o uso público da história, em que se estabelece como uma didática da história pública” (SADDI, 2012, p. 216). Embora esta seja uma dimensão outra que está para além do ensino de história escolar, as duas áreas precisam estabelecer um diálogo, visto que, muito do pré-conhecimento que os estudantes adquirem sobre história está presente, por exemplo, em filmes, séries, *games*, nas próprias redes sociais e até mesmo em conhecimentos propagados e adquiridos no meio familiar e comunitário.

Como exemplo de uma convergência entre o ensino de história escolar e a didática da história pública gostaríamos de citar alguns exemplos: a coluna “Nossas Histórias” produzida pela Rede de Historiadores e Historiadoras Negros e publicada no site Geledés⁴ e o Projeto Querino⁵ criado pelo jornalista Tiago Rogero. Tanto a coluna como o projeto, que consiste em um site com uma série de materiais, matérias publicadas na revista Piauí e um podcast com nove episódios, mostram uma perspectiva afrocentrada da história do país, superando o ensino de história metódico que mostra apenas a perspectiva dos colonizadores e da elite brasileira acerca da questão racial no Brasil. A

⁴ <https://www.geledes.org.br/artigos-exclusivos/nossas-historias/>

⁵ <https://projetoquerino.com.br>

perspectiva afrocentrada rompe com o pacto tácito e narcísico da branquitude (BENTO, 2022) presente nessas perspectivas onde a visão hegemônica da história é, em suma, repassada por homens brancos com o objetivo de manterem seu privilégio da episteme em detrimento de outras epistemologias.

No caso da coluna Nossas Histórias são produzidas várias sequências didáticas que privilegiam a abordagem da história dos negros no Brasil a partir de uma perspectiva de resistência e agência desses sujeitos. Essas sequências didáticas permitem aos estudantes não brancos conseguirem se ver enquanto sujeitos históricos e presentes na temporalidade produzindo, assim, uma consciência histórica da diversidade. No projeto Querino, a história do Brasil é contada da perspectiva dos sujeitos não brancos na construção do país, inclusive no site do projeto é possível encontrar documentos que podem ser analisados em sala de aula pelos estudantes.

Importante frisar que ambos os projetos também se constituem enquanto fontes históricas, mas é preciso traçar uma metodologia de aula para sua devida abordagem. Nesse sentido a professora Verena Alberti faz importantes apontamentos para a desconstrução do ensino de história metódico. Segundo a historiadora,

Em geral, pais, alunos, professores, coordenação pedagógica, direção escolar etc. etc. esperam que o professor de história saiba muito o conteúdo de história e consiga, de forma lúdica, como se diz, com recursos diversos e cativando os alunos, transmitir esse passado e o questionamento a seu respeito. Por exemplo, um bom professor de história é aquele que explica a Revolução Francesa, a Revolução Russa, a Era Vargas, e o que mais for considerado “conteúdo”, despertando nos alunos algumas críticas sobre como as sociedades se organizam e sobre como o poder funciona, na esperança de que eles se tornem cidadãos conscientes e defensores da democracia. Mas essa história é apresentada e entendida como algo acontecido e praticamente fechado, um repertório de conceitos e conteúdos, como mercadorias disponíveis nas prateleiras do supermercado. Nesse contexto, as fontes aparecem como comprovação do que é transmitido – “vejam aqui um trecho da carta testamento” – e quase sempre como reflexos da realidade. Isso vale para uma tirinha do Henfil ou para as músicas “Apesar de você”, ou “Cálice”, geralmente tidas como “retratos da ditadura”. Esses e outros documentos entram nas aulas de história como recursos didáticos capazes de motivar os alunos, mas raramente suscitam reflexões sobre a construção do conhecimento histórico. (2015, pp. 1-2).

Embora essas práticas que a autora aponta, em um certo sentido rompam com a prática do ensino de história metódico ela ainda carece da dimensão reflexiva, ao que a autora sugere uma interessante metodologia. Depois da análise da fonte em questão a ser analisada, ela sugere,

[...]Um grupo de quatro alunos, os “peixes”, ocupa cadeiras centro, deixando uma cadeira livre. Se alguém da plateia⁶ quiser participar da discussão, simplesmente sai de seu lugar e se senta na cadeira livre. Os alunos que permanecem nos círculos de fora preparam questões e argumentos para quando entrarem no círculo menor. Todos os alunos devem ficar encarregados de anotar as principais ideias discutidas pelos “peixes”, bem como os pontos fortes e fracos do debate. Nos 20 minutos finais, a turma faz uma síntese das principais ideias e toma nota das questões que ficaram em aberto. Finalmente, encerro a sequência didática com uma avaliação metacognitiva: sugiro aos alunos que reflitam sobre o que sabiam antes e o que passaram a saber depois do estudo sobre as ações afirmativas. Esse movimento é muito importante no processo de aprendizagem – uma avaliação a respeito de seu próprio aprendizado (ALBERTI, 2015, pp. 12-13).

Nota-se nessa proposta metodológica diversos aspectos importantes: o protagonismo dado aos estudantes na análise das fontes, a própria conformação física da sala de aula que por si só traz um maior dinamismo a aula permitindo uma maior socialização entre os estudantes, o protagonismo no debate possibilitado para e pelos estudantes e a avaliação pelos próprios alunos acerca do aprendizado adquirido, o que permite o seu avanço cognitivo.

Acerca disso ela aponta que um colega professor em uma reunião na escola em que trabalhavam afirmou que ao se perguntar aos estudantes acerca do que aprenderam, muitos apontam após as aulas que agora sabem menos do que sabiam antes, o que não deve ser lido como algo ruim mas como o próprio reconhecimento por parte deles de que precisam buscar aprender mais sobre o tema (ALBERTI, 2015). Isso só é possível, ao nosso ver, porque a construção do conhecimento se dá na análise prévia e posteriormente no debate acerca da fonte, sempre mediada mas não inteiramente protagonizada pelo professor.

Outras metodologias podem também ser adotadas ou problematizadas como a didática reconstrutivista (SCHMIDT, 2018) ou a aula oficina (BARCA,

⁶ No contexto do texto essa aula não foi dada em um ambiente escolar por isso a autora usa o termo plateia, o que não encerra o uso da metodologia para uma “sala de aula comum”.

2004). No entanto, dadas as limitações desse artigo não as exploraremos deixando, assim, as referências para que possam ser analisadas pelos leitores posteriormente.

Conclusão

Diante da complexa formação social brasileira, cabe ao professor de história do ensino básico refletir sobre essas complexidades para que a aula de história seja capaz de problematizar tais questões. Para tanto, com base no referencial teórico da disciplina Didática da História, podemos encontrar pistas de como a dimensão reflexiva e prática do ensino de história pode se constituir em arsenal importante para suprir as carências de orientação de nossos estudantes.

Dentre as idiosincrasias que vemos no âmbito do chão de escola do ensino básico e de forma geral na sociedade brasileira, observamos que a questão racial se constitui em um elemento constitutivo de nossa formação social e está muito presente na cultura escolar, fato que atinge a maioria da população brasileira e se torna uma condição não apenas social mas histórica em nosso país. Nesse sentido a visão colonialista de que o Brasil é um país integrado racialmente se constituiu como um dos paradigmas de nossa tradição histórica instada principalmente na visão de história nacional proposta no século XIX por instâncias como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Ademais essa visão se perpetua até os dias atuais, apesar de muitas mudanças que viemos presenciado.

Os estudantes negros brasileiros tem a maior taxa de evasão escolar e isso ocorre não só porque a maioria dessa população é pobre e precisa abandonar a escola para trabalhar desde cedo, fato que também é corolário do racismo estrutural, mas também porque o racismo presente na cultura escolar impede que esses estudantes se reconheçam como parte de uma comunidade escolar.

Assim, o ensino de história precisa pensar em como esse estado de coisas afeta a consciência histórica desses estudantes e buscar se libertar de um ensino de história metódico instado pela branquitude e elite brasileira que

desumaniza corpos negros. Logo, propomos que novas metodologias de ensino, forjadas pela didática da história, sejam implantadas conjuntamente com elementos de uma didática da história pública que está fora do espaço acadêmico e escolar tradicional e que tem pensado, produzido e propagado formas não hegemônicas de se pensar a história dos negros no país. O Brasil é um barril de pólvora racial que está prestes a explodir e é tarefa de historiadores e professores de história do ensino básico forjar uma dimensão reflexiva acerca da histórica questão racial brasileira.

Referências

- ALBERTI, Verena. **Ensino de história e fontes históricas**. Palestra apresentada no VII Encontro Nacional de História da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Maceió, 26 a 28 de novembro de 2015.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131 – 144, 2004.
- BENTO, Maria Aparecida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2022.
- DUSSEL, Enrique. **1.492, O encobrimento do outro**: A origem do “mito da modernidade”. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- Folha de São Paulo. **Negros são 71,7% dos jovens que abandonam a escola no Brasil**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/negros-sao-717-dos-jovens-que-abandonam-a-escola-no-brasil.shtml>>. Acesso em: 30/03/2023.
- GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Ed. 34, 2001.
- HABERMAS, Jürgen. A consciência de época da modernidade e a sua necessidade de auto certificação. O entrosamento entre mito e iluminismo: Horkheimer e Adorno. In: **O discurso filosófico da modernidade**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1998.
- Quijano, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas**

latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RÜSEN, J. Reconstrução do passado. In: **História viva**. Brasília: UnB, 2007

_____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. In: **História da historiografia**. Ouro Preto: SBTTH n. 02, março de 2009.

SADDI, R. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. In: **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211–220, July-Dec, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: Ed. CRV, 2018.

SCHURSTER, Karl; ARAÚJO, Rafael Pinheiro de. O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar. **Revista Tempo e Argumento**. Santa Catarina: PPGH UDESC. V. 14, n. 36, 2022.

THE HISTORICAL ASSOCIATION. The T.E.A.C.H. report: **a report from the historical association on the challenges and opportunities for teaching emotive and controversial history**. United kingdom: [The Association], Sept. 2007. Disponível em: http://www.history.org.uk/resources/secondary_resource_780.html. Acesso em: 10 fev. 2022.

Por um ensino de história encantado:
decolonialidade, interculturalidade e
pedagogia das encruzilhadas

DECOLONIALIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC: INVESTIGANDO OLHARES E POSSIBILIDADES

Maria Eduarda Viana Gomes¹

Erica Lôpo de Araújo²

A colonialidade e o olhar decolonial

No último século o cenário acadêmico tensionava para estruturação de ideias que quebrassem com o paradigma eurocêntrico até então dominante no mundo das ciências humanas. Esse impulso despontou não somente na porção ocidental do globo, mas também no oriente, onde as bases epistemológicas já indicavam o surgimento de outros olhares para as relações de poder existentes entre os espaços ditos “centrais” e os demais, reconhecidos “periféricos”. Nesse movimento acabaram surgindo alternativas sociais e históricas pautadas na revisão dos prismas que estruturaram os saberes do mundo não ocidental e novas formas de enxergá-los, na medida em que, em conjunto, alguns autores perceberam a existência de duas faces numa mesma moeda histórica: o saber eurocêntrico escondia a colonialidade por trás de sua metade correspondente, a modernidade. A lógica ponderada por eles era de que enquanto esta segunda aparece associada a um modo de produzir e pensar social e politicamente os novos espaços a partir de uma visão eurocentrada sobre si mesmo e sobre o outro, a primeira foi formulada como produto deste pensar moderno que interferiu, e continua interferindo, sobre o pensar de si mesmo, deste outro. Daí então que o termo “colonialidade do poder”, cunhado por Aníbal Quijano, poderia abrigar todo o controle econômico, de autoridade, da natureza, dos recursos naturais, de gênero e sexualidade, das subjetividades e do conhecimento no mundo que conhecemos. (BALESTRIN, 2013) Neles estão inseridos os conceitos de desenvolvimento de uma colonialidade do ser e do saber, no qual os indivíduos são explicados em sua total simplificação ou falta de subjetividade e onde esse ser é desprovido da capacidade de produzir conhecimento ou de

¹ Graduanda. Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: mariaevianag@gmail.com.

² Doutora. Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: erica.lopo@ufpe.br.

reconhecimento reflexivo do mundo à sua volta. É interessante observar que que em ambos os casos são prefixados estereótipos que atribuem certa tendência subalterna aos sujeitos.

Após duas décadas de surgimento do grupo Modernidade/ Colonialidade – como foram chamados os intelectuais que propuseram trabalhar com a temática de forma disruptiva –, muitos outros autores inspirados nessas reflexões, também contribuíram para a renovação de olhares, fazendo com que os estudos se expandissem cada vez mais sobre as fronteiras do que se imagina ser a prática decolonial. Os pensadores em questão, assim como as vozes que fazem parte do pensamento negro, indígena e feminista nas Américas, vêm mostrando que não se pode minimizar os efeitos da colonialidade na contemporaneidade justificando que as principais questões herdadas do mundo colonial fazem parte de um passado distante, somente. Também se encontram no presente, elementos de continuidade dos modelos impostos pelo Ocidente. Justamente por isso, a revisão e reorganização conceitual faz parte central do “programa de investigação” (ESCOBAR, 2003, p. 53 apud BALESTRIN, 2013, p. 99) do M/C, já que elas evitam generalizações que reduzem a diferença nos modos de subalternização das identidades, que congelam as formas de resistência a essas imposições, e que organizam o pensamento de maneira a excluir as possibilidades de mudança, e, conseqüentemente, de seu reconhecimento no tempo. (MALDONADO-TORRES, 2018)

Para tanto, seria indispensável distinguir a forma com a qual os modelos de opressão foram operados e atingiram os povos do sul. Observando algumas definições apresentadas por Nelson Maldonado-Torres (2018), quando diferencia rapidamente colonialismo de colonialidade, e descolonialidade de decolonialidade – sem o “s” – percebe-se porque a diferença ganha papel central quando se fala em evitar reafirmações epistemológicas nesse âmbito. Em termos gerais, colonialismo corresponde à “formação histórica dos territórios coloniais” (BERNARDINO-COSTA, GROSGOUEL, MALDONADO-TORRES, 2018, p. 41) e colonialismo moderno é entendido enquanto “[...]os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a ‘descoberta’” (BERNARDINO-COSTA, GROSGOUEL, MALDONADO-

TORRES, 2018, p. 41). Aqui esses dois são examinados não necessariamente a partir de datações específicas – como falar de 1492, por exemplo – mas sim de configurações políticas, administrativas, sociais e culturais impositivas dos colonizadores sobre os colonizados. Já a colonialidade “[...] pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. ” (BERNARDINO-COSTA, GROSGOUEL, MALDONADO-TORRES, 2018, p. 41), sendo, por excelência, resultado dessas formas de imposição que ultrapassam o colonialismo, repercutindo ainda depois de sua abolição legal. Mesmo não existindo mais na condição de colônia, os territórios que passaram pelo processo de colonização, acabam introjetando nos sujeitos que deles fazem parte, normas sociais que os subalternizam e classificam sempre enquanto “resto”.

Ao mesmo tempo, coexistem nos lugares acima definidos, movimentos que tentam nadar contra essas formas de violência. Nessa perspectiva, tem-se a descolonização, que diz respeito a manifestações de contraposição à lógica colonialista no momento em que a colonização estava atuante, onde se traduzem as reivindicações e insurgências dos sujeitos a favor de sua própria emancipação – seja ela em relação a territórios, instituições, grupos, e até indivíduos. E a decolonialidade, em constante movimento, configurando uma necessidade por mudança de ordem, ou uma tentativa de renovação paradigmática sobre diferentes esferas da existência humana, tais quais as concepções de tempo, de poder, de ser, de saber, etc. Em concordância, ela possibilita pensar que “[...]a busca por uma outra ordem mundial é a luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente.” (BERNARDINO-COSTA, GROSGOUEL, MALDONADO-TORRES, 2018, p. 42).

Pedagogias decoloniais e currículo de história – a BNCC.

Compreender as vertentes teóricas e todas as correntes de pensamento que surgem para pensar e projetar esses novos olhares sobre questões já existentes na realidade – ainda que muitas vezes ocultas – é o que se considera

pontapé inicial no processo de ressignificação e transformação das experiências. Para isso acontecer, porém, seria preciso alinhar tanto as alternativas epistemológicas, quanto as metodológicas, num mesmo projeto relacional, procurando as causas e desafios para sua implementação em cada contexto de aplicação. Aqui aponta-se para o ensino como instrumento de alinhamento com tais alternativas, na medida em que a partir dele início e fim as prováveis mudanças relativas ao domínio histórico e social.

Em um primeiro momento, observa-se a construção curricular como elemento nem anterior nem posterior ao próprio exercício educacional. Entender dialogicamente que ele se dá no decorrer das vivências, da mesma maneira que precisa ser pensado previamente para cumprir certos objetivos formativos do aluno, não significa enquadrá-lo num estado inerte. De antemão, dentro do universo da construção curricular, precisam ser considerados pelo menos dois aspectos básicos que impactam diretamente na formação docente e discente, e que por isso, são cabíveis de reavaliação e tomados como parte de um conjunto de alternativas congruentes aos estudos decoloniais. Inicialmente, para que o saber histórico possa ser minimamente crítico, é preciso reconsiderar a posição e função dos profissionais que intercedem sobre ele. Obviamente que esta dinâmica deve levar em conta as políticas públicas e a revisão da posição dos professores dentro do sistema, mas também entender a centralidade da formação inicial e continuada, e a necessidade de desenvolvimento de “professores-pesquisadores” capazes de associar o saber docente produzido nas academias, ao próprio “saber-fazer” sugerido no cotidiano. Isto porque, mais do que meros receptáculos e reprodutores de dados, os educadores são, fundamentalmente, indicadores de transformação e mobilizadores de ação (COSTARD, 2017).

Em segundo caso, a própria disposição de debates, conteúdos e referenciais nas escolas e universidades, podem e devem ser repensadas a partir da mesma justificativa apresentada na formação docente. Como proposto pelo historiador Eduardo Natalino dos Santos (2014), existem milhares de explicações para que dentro das universidades certos temas e abordagens sejam deixadas de lado ou não sejam cogitadas. Uma delas é que apesar da

disponibilidade de diversas fontes, muitas instituições optam por incluir linhas de pesquisa e disciplinas – obrigatórias ou eletivas – ainda centradas em perspectivas eurocêntricas e totalizantes que ocultam as múltiplas visões e realidades que se pode ter da História. Um exemplo disso, é a própria interpretação de Santos (2014) quanto à escassez de pesquisas sobre a história indígena dentro das universidades. Essa falta de debate em ambientes onde a produção de conhecimento deveria ser ativa, demonstra como se desenvolve a retroalimentação de olhares colonialistas em todas as etapas do sistema de ensino nacional, pois assim como acontece com a história indígena, debates sobre a trajetória do povo negro, das mulheres, do entendimento sobre diferentes temporalidades e tantos outros temas, seguem encobertos pela repercussão de narrativas extremamente ocidentalizadas.

Nesse caso, adentrando mais diretamente à pedagogia decolonial, a professora e pesquisadora equatoriana, Catherine Walsh, em sua análise sobre a “interculturalidade crítica”, indica como referência inicial os debates formulados por Paulo Freire, em sua investigação sobre a pedagogia libertadora e o diálogo envolvendo o conceito de raça proposto por Frantz Fanon, que apontam possíveis caminhos no fazer epistemológico. Ao mesmo tempo em que entende ser esta uma recente vertente do pensar na prática, a associação entre os autores citados não acontece ao acaso. Walsh (2017) explica que a escolha de referencial se deu a partir da marca e/ou intenção dos dois em transformar as lutas sociais e políticas em instrumentos de resistência.

Fazendo uma distinção entre os apontamentos de cada um quanto à intervenção no cotidiano, mostra que quando o educador brasileiro se pauta na ideia de que a superação da opressão social e histórica só é possível a partir do (re)conhecimento sobre a realidade, o filósofo antilhano pondera a constituição do ser colonizado – e mais especificamente do ser negro – como objeto primeiro de análise dos processos externos e coletivos. De acordo com este último, então, para se proceder e intervir na educação do ser, seria preciso observar como ele se constitui e interioriza os processos de colonização dentro de si, e quais reações de “não-existência” são formuladas depois disso (ADAMS, 2015). Nesse caso, a dimensão do cultural posta por Freire ganha sentido um tanto secundário,

já que no pensar sobre a colonialidade projetada por Fanon, são colocados no centro os debates sobre gênero e raça, e, somente depois, como esses dois universos intercedem na construção das identidades culturais. Mais do que criar ambientes e métodos propícios para a libertação das identidades, seria preciso também “[...] *atacar las condiciones ontológico-existenciales de racialización y generoización, intervenirlas, interrumpirlas, transgredirlas, desencajalarlas y transformarlas de manera que superen o deshagan las categorías identitárias – de hecho coloniales e impuestas*[...]” (WALSH, 2017, p. 50) Assim, a lógica libertadora freireana serviria como base metodológica para uma intervenção prática, mas que por si só não funcionaria se não considerasse a quebra epistemológica com os padrões impostos pela colonialidade do poder e do ser.

Quanto à interculturalidade crítica, esta aparece em estreita ligação com o conceito de “multiculturalidade da razão neoliberal”, que consiste na continuidade do pensar colonialista nos tempos atuais. Isto se deve porque na antropologia o conceito de cultura abriga toda a condição da existência humana, e, por isso, não considera por completo as diferenciações existentes dentro de cada relação de poder que constitui essa diferença. Aqui se critica o multiculturalismo por essencializar as identidades e colocá-las em grande celebração, sem o esforço de pensá-las criticamente ou de impulsionar verdadeiras mudanças no *status quo* (COSTARD, 2017). Para isso, o termo cunhado pela pedagoga surge como alternativa para superar a razão capitalista – por princípio ocidentalizada – a partir das manifestações de ressignificação étnico-racial, e da quebra com o já aprendido. Por assim dizer, seja na História ou em outras áreas do conhecimento, o eurocentrismo emerge como instrumento de exclusão da diversidade e individualidades, estabelecendo padrões de reconhecimento universal, e fazendo com que parte da condição de existência no mundo atual se conecte à exigência de apreensão do trajeto “exitoso” da lógica neoliberal. É nesse contexto que Walsh apresenta a pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica como meio para desaprender o já ensinado e aprender a reconhecer as diversas dinâmicas de poder, lutas e identidades. A partir desse reconhecimento, tem-se que a ação dos docentes, como se disse no início deste tópico, se faz sempre central em todas as etapas

do ensino, tanto em termos de produção e reavaliação de currículo, quanto em implementação nas vivências diárias.

Olhando mais diretamente para os elementos que formam o universo curricular, é preciso entender fundamentalmente a complexidade das dinâmicas que o envolvem, assim como refletir sobre os significados e significantes que o constituem. Como a grande maioria dos currículos desejam, em primeiro lugar, definir quais os conhecimentos mais relevantes para o todo, essas dinâmicas estão sempre envoltas em disputas sociais e históricas de longo prazo. Sendo este o caso, cabe analisar de que maneira os projetos educacionais são considerados e refletidos nesse tipo de proposta. É sabido que o eurocentrismo tem a capacidade de interferir em quase todos os âmbitos do conhecimento humano, inclusive no que se concebe por conhecimento (LANDER, 2005). Quando procuramos entender como essa relação pode ser observada a partir do ensino, e nesse caso, do currículo, toma-se como ponto de partida os pilares que o constituem enquanto elemento relevante na esfera educacional. No Brasil, desde 2017, está em vigor a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), implementada com o objetivo de orientar a organização conteúdo-metodológica do ensino fundamental e médio em todas as suas etapas. Sendo esta a última versão curricular reformada do Brasil, entende-se que ela sugere sempre caminhar em direção ao que se considera próprio para ser aprendido em todo o território nacional, por todos os indivíduos que dele fazem parte, considerando principalmente, a diversidade das experiências vividas por eles nesse processo. Portanto, quando se fala deste ou de qualquer outro currículo em história, é preciso refletir qual o lugar ocupado pelo conhecimento específico – a disciplina histórica – e pela escola em seu interior.

A historiadora Carla Silvino de Oliveira (2021) utiliza as ideias de Michael Young e Steve Goodson para se perguntar a respeito das escolhas curriculares e o papel que elas desempenham no âmbito sócio-histórico. Em primeiro plano, afirma que parte da compreensão acerca da História Social do currículo vem da capacidade de assimilar a existência de diferentes concepções sobre esse tipo de documento, e, que para cada uma delas, a finalidade da escola enquanto instituição formadora, muda. Sendo este um campo dinâmico marcado por

conflitos de ideias, fica difícil definir somente um significado ou objetivo a ser respondido. Por isso, é importante observar que, mais do que determinar invariavelmente para que ou o que é este objeto, é preciso percebê-lo em sua capacidade de revelar questões humanas em diferentes esferas da realidade. Isso faz com que a complexidade habite centralmente qualquer discussão em torno dos processos de ensino e aprendizagem, já que deriva da própria dimensão - tanto em quantidade quanto em níveis de aprofundamento - dos conteúdos a serem validados e reconhecidos pelo todo. Como este todo raramente está em conformidade, a complexidade geralmente acompanha divergências de opiniões sobre o próprio objetivo da educação. Daí então se busca compreender quais conhecimentos são apontados como relevantes ou não relevantes, e porquê.

Tendo essa questão em mente, Oliveira (2021) apresenta discussões dos estudos curriculares, sobre a diferença entre currículo prático e prescrito. Evocando Goodson, mostra a possibilidade de enxergar este documento em 2 diferentes fases: a pré-ativa - quando há a elaboração escrita - e a interativa - quando se incrementa o currículo dito “real”. Nessa perspectiva, nega-se a possibilidade de existência de um currículo dicotômico, dividido entre escrito e prático, e afirma-se uma “área de articulação” que integra a fase pré-ativa à interativa. Esta primeira, inclusive, aparece como sendo fundamental na compreensão acerca da intencionalidade de quem o produz, assim como nos parâmetros pensados para o ensino. Já Sacristán enxerga a elaboração curricular em diferentes camadas não hierarquizadas. De acordo com o autor, é preciso analisá-lo da mesma forma em que ele é fabricado, em sua “dimensão processual” (OLIVEIRA, 2021, p. 34), compreendida assim pois no próprio fazer, são criados “campos de ação diversos” (SACRISTÁN, 2000, p. 101 apud OLIVEIRA, 2021, p. 34) interligados entre si. É justamente no currículo prescrito que a autora elabora sua tese, observando a centralidade da atuação dos agentes no processo de elaboração. Para esta análise, com base na pesquisa de Oliveira (2021), entende-se o currículo – pretendido comum – como parte do projeto de estabelecimento de uma escola, também pretendida comum. Isso significa dizer que, dentro da discussão curricular, mais do que assegurar quais

saberes e habilidades são ou não certos para a maioria, precisa-se, primeiramente, (re)considerar as intencionalidades explícitas ou implícitas dentro dele, verificando de que outras formas pode-se pensar tais saberes e habilidades na diversidade dos espaços de ensino.

Na BNCC pode-se observar essas intencionalidades implícitas na própria escolha dos temas trabalhados para cada ano escolar. No 8º ano, a escolha do conteúdo de história das Américas, por exemplo, ordena os acontecimentos linearmente, apontando também qual(is) espaço(s) são mais relevantes de serem discutidos e qual(is) não são. Divide-se “Os processos de independência nas Américas” em “Independência **dos** Estados Unidos da América”, “Independências **na** América espanhola”, “Os caminhos até a independência do Brasil” e “A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão”. A habilidade sugere (EF08HI14) “Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas” (BNCC, 2017, p. 424 e 425). É interessante observar o caminho seguido pela base, tanto no que tange ao destaque à independência dos EUA em relação aos demais processos que despontaram no continente àquela altura, quanto à utilização de termos – como o de “tutela” – para qualificar uma possível relação de sublimação/distanciamento das populações indígenas e escravizadas no/do processo de independência. A questão é que se o objetivo da BNCC é situar os alunos numa “visão global da história” (BNCC, 2017 p. 416), o que se faz na prática é uma organização de conteúdos baseada em parâmetros eurocêntricos que, por princípio, excluem a possibilidade de olhar para os eventos e fenômenos de forma crítica. Assim, a criticidade e a “interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno” (BNCC, 2017 p. 416) vão contra a própria tentativa de universalizar as narrativas históricas. De acordo com Walter Mignolo (2003), para falar de projetos/projeções globais é necessário também introduzir à equação as experiências locais, ou as particularidades dos grupos que os integram. Para ele;

[...] as disciplinas das "ciências humanas" já não podem permanecer como árbitro intelectual de projetos globais

desvinculados das histórias locais. Aprendi, finalmente, que a globalização estava criando condições para a construção de saberes que se desviam da força latente dos saberes que tinham sido eliminados nas histórias locais; o quanto tal construção, enfrentando a inevitável difusão da epistemologia moderna e ocidental, teve, para obter êxito, de atuar nas margens, pois a fronteira divisória e a afirmação de "autenticidade" contribuiriam para a supressão do saber nas fronteiras internas e externas do sistema mundial moderno. (MIGNOLO, 2003, pág. 15 - 16)

Traduz-se que, sem que sejam trabalhados os artifícios para incluir as subjetividades na narrativa, falar de uma história global isolada é automaticamente reduzir as experiências até que seja colocado como ponto de referência inicial, uma única perspectiva dos fatos. Torna-se incompatível afirmar, então, um ensino de história que interioriza no currículo múltiplas proposições e que, ao mesmo tempo, faz isso tomando como base paradigmas que excluem essa possibilidade na prática. A partir da temática da independência nas Américas, percebe-se como a BNCC acaba tentando conciliar, simultaneamente, elementos opostos que se anulam na realidade. Daí que resgatar proposições teóricas e metodológicas, como faz Walsh (2017), sugerindo falar de alternativas decoloniais em todos os âmbitos das ciências humanas – inclusive na história – possibilita a construção de uma base epistemológica sólida, comprometida em investigar os acontecimentos históricos a partir das continuidades próprias do universo historiográfico.

Referências

ADAMS, Telmo. WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 585-590, jul./dez. 2015.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

COSTARD, Larissa. **Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História.** Revista Fronteiras & Debates Macapá, v. 4, n. 1, jan./jun. 2017.

LANDER, Edgardo (ORG.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro de 2005.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Ed. UFMG, 2003.

OLIVEIRA, Carla Silvino de. **A Base Nacional Comum Curricular: disputas em torno da seleção curricular para o Ensino de História.** 2021. Tese (Doutorado - Programa de Pós Graduação, Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 2021.

SANTOS, Eduardo Natalino dos. **Da importância de pesquisarmos história dos povos indígenas nas universidades públicas e de a ensinarmos no ensino médio e fundamental.** Revista Eletrônica da Anphlac - ISSN 1679-1061, n. 4, ref. a 2005.

WALSH, Catherine. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir.** Revista alternativa, 2017. Disponível em:
<https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>

PROFESSOR, VOCÊ FAZ AS UNHAS? DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES ÀS POLÍTICAS CURRICULARES NO ENSINO DE HISTÓRIA – SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS¹

Guilherme Henrique da Silva²

Marizete Lucini³

O cenário encontrado: a proposta do sistema paulista de educação para o currículo⁴

Antes de direcionarmos a atenção ao funcionamento das atividades escolares não presencial na rede de ensino do estado de São Paulo, importa indicar que o cenário existente um ano antes da pandemia estava marcado pelo começo de uma gestão empenhada na continuidade de planos de ações, estratégias e indicadores preestabelecidos a partir de diagnósticos realizados na gestão anterior.

Desde 1995, São Paulo está sob o comando do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), cujas orientações políticas são alinhadas à agenda neoliberal. O escopo do projeto peessedebista aposta na descentralização do Estado e no impulsionamento das privatizações de empresas e serviços de cunho estatal. Trata-se de um governo com contornos de centro-direita no seu aspecto político-ideológico. Em 2019, iniciou-se nova gestão que deu continuidade à trajetória de dissabores experienciados há aproximadamente 27 anos pela educação pública do Estado.

Segundo Freitas (2014), do ponto de vista social e educacional estamos inseridos num movimento que reformula teorias experienciadas em décadas passadas. A nova roupagem em que o liberalismo econômico e o tecnicismo educacional surgem não passa de novas formas de atender uma sociedade cada vez mais capitalista. Assim, devemos compreender que

¹ Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

² Mestre em Educação. Universidade Federal de Sergipe. Guilherme.henrique@msn.com.

³ Doutora em Educação. Universidade Federal de Sergipe. marizetelucini@gmail.com.

⁴ Esse trabalho foi desenvolvido a partir da dissertação de mestrado defendida em 01/08/2022 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

[...] Os liberais não convivem com a igualdade de resultados, apenas com a igualdade de oportunidades. Com esta lógica, mantêm-se intacto o funcionamento do processo de exclusão, transferindo-se a culpa, agora, para o próprio estudante quando aparecem as “justas diferenças” obtidas pelo mérito de ter aproveitado as oportunidades, para além do básico (obrigatório) esperado na porta das empresas. Ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla (FREITAS, 2014, p. 1090).

Essa lógica, que gera a exclusão, produz todo um processo de controle do currículo, ao passo que busca padronizar e eleger um determinado tipo de conhecimento a ser ensinado para as camadas mais populares da sociedade. A promessa de uma educação para todos é fragmentada no sentido de direcionar a formação dos estudantes para a manutenção das classes sociais. Dessa forma, ela não permite a ascensão das classes desfavorecidas, mas a permanência, que também se dá pelas escolhas dos conteúdos. Dentro dessa perspectiva, o autor enfatiza:

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e não o currículo prescrito, a base nacional comum, que definem o que será considerado como “básico” (FREITAS, 2014, p. 1090).

Situado o campo empírico no qual nasce esta pesquisa, cabe-nos agora nos debruçarmos sobre o Plano Estratégico 2019-2022 Educação para o Século XXI, desenvolvido para a gestão governamental iniciada em 2019, estando à frente da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc) o senhor Rossieli Soares da Silva⁵. O Plano foi construído em conformidade com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei n. 13.005/2014, com o Plano Estadual de Educação (2016-2026), Lei n. 16.279/2016 e com as Diretrizes do Programa de Governo da Gestão do governador João Agripino da Costa Dória Júnior.

⁵ É advogado e brasileiro. Foi Secretário de Educação do Estado do Amazonas (2012-2016) e Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), no ano de 2018. No Estado do Amazonas, foi responsável pelo desenvolvimento do Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM), composto por 22 metas com o objetivo de promover a melhoria da educação naquele estado. Enquanto Secretário de Educação no MEC, atuou na reformulação do Ensino Médio.

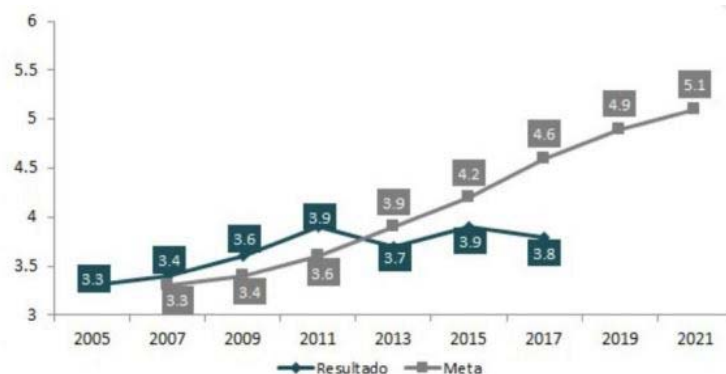
O Plano nasce a partir de diagnósticos realizados para a verificação dos índices de desempenho escolares, bem como da escuta da comunidade escolar que incluiu desde gestores a estudantes, por meio de grupos focais, entrevistas e outras abordagens e instrumentos de pesquisa. Outro aliado na investigação foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2017, desde sua criação em 2007. Este é responsável por determinar metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país. Além desse instrumento de avaliação em nível nacional, há também o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), que avalia a educação em nível estadual. Nota-se que o plano de melhorias proposto justifica-se com base nas avaliações tanto internas, quanto externas, criando-se as prioridades da Secretaria durante os quatro anos de mandato.

Por exemplo, a situação do Ensino Médio, segundo o Plano, é caótica. De acordo com o Ideb, o estado de São Paulo ocupa a sexta posição do país, a mesma ocupada pelo Ceará⁶, que tem o seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) na décima sétima colocação numa comparação com todos os estados do país. Por sua vez, São Paulo ocupa o segundo lugar em relação ao IDH. O abismo existente entre os IDH dos dois estados e a aproximação existente na colocação do Ideb demonstram que, mesmo São Paulo tendo um IDH próximo do primeiro lugar no *ranking*, essa não é uma realidade no âmbito educacional do estado, que

[...] apresentou em doze anos uma evolução de apenas 0,5 ponto, ocupando o 16º lugar em crescimento do Ideb em comparação com as demais unidades da federação. O Ideb no Ensino Médio da rede estadual em 2017 foi de 3,8, a sexta posição do país, no mesmo patamar que Rondônia (13ª posição em renda mensal domiciliar per capita e 15ª no IDH). As metas não são atingidas desde 2013, como pode ser observado no gráfico [...] (SÃO PAULO, 2019, p. 9).

Gráfico 1 - Evolução do Ideb da rede estadual de São Paulo para o Ensino Médio (2005-2017)

⁶ Dados analisados do Resumo Técnico do Resultado do Ideb em sua sétima edição (2017). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf. Acesso em: 2 set. 2021.



Fonte: Plano estratégico (2019-2022) do Estado de São Paulo (Inep 2018).

Pela perspectiva apresentada no Gráfico 1, há um indicativo de que as políticas de cunho neoliberais não são políticas públicas educacionais que visam ao desenvolvimento amplo das crianças, adolescentes, jovens e adultos. A defesa da privatização de setores públicos em larga escala e a redução do controle estatal acentuam as desigualdades sociais, bem como elevam os indicadores da pobreza. O Plano estratégico mobiliza um conjunto de ações para a melhoria desse cenário e indica algumas premissas para compor uma educação que faça “sentido aos estudantes”.

As competências para o século XXI, presentes também nas dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), englobam um conjunto variado de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, como pensamento crítico, resolução de problemas, conhecimentos e habilidades tecnológicos (programação, mídias digitais, etc.), criatividade e curiosidade para aprender (abertura ao novo), comunicação, colaboração e empatia (engajamento com os outros e amabilidade), flexibilidade, adaptabilidade, iniciativa, proatividade, autocontrole, liderança e responsabilidade (autogestão). Muitas dessas habilidades são socioemocionais e contribuem, tanto isoladamente quanto em conjunto, com habilidades cognitivas, para o alcance de diversos resultados imediatamente observados na vida escolar (desempenho acadêmico e relacionamento interpessoal na escola) e também futuros (empregabilidade, qualidade de vida, saúde e bem-estar, renda, entre outros). As competências para o século XXI se relacionam à percepção dos sujeitos sobre o sucesso na vida e à inserção qualificada em um mercado de trabalho em constante mudança em função das transformações tecnológicas (SÃO PAULO, 2019, p. 12).

Além da “melhoria da aprendizagem”, o plano do governo estadual prevê avanços na gestão de pessoas por meio de remuneração adequada, lotação de professores em uma única escola, assim como também indica preocupação

referente à formação inicial e continuada. Na gestão da rede de ensino, pretende-se destinar recursos suficientes para a modernização e sistematização das atividades escolares, proporcionando maior mobilidade no interior das instituições, como defendem os governantes.

O diagnóstico realizado por meio das avaliações de larga escala provoca a padronização da cultura escolar e visa atender as demandas do governo e do setor privado. Dessa forma,

[...] consideremos que nesses últimos 20 anos, o grande desenvolvimento das avaliações externas (Prova Brasil, Saesp, Enem, ANA e outras) confirmou a posição de centralidade da categoria da avaliação e revelou outras conexões não imaginadas. Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir, por meio de avaliações externas, o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola. A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial (FREITAS, 2014, p. 1092).

O cenário apresentado até aqui materializou-se no Plano Estratégico 2019-2022 elaborado pela Secretaria Estadual de Educação, criado para superar os desafios educacionais, cujos objetivos estratégicos estão alinhados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo Paulista, evidenciando-se por meio da proposta de doze projetos prioritários distribuídos entre os pilares (aprendizagem, pessoas e gestão) preestabelecidos pela pasta: Gestão da Aprendizagem, Inova Educação, Educa SP, Educação em Tempo Integral, Regime de Colaboração, Talentos em Rede, Profissionais da Educação para o Século XXI, Comunicação e Engajamento, Novo Modelo de Gestão e Compliance (Conformidade), Eficiência Operacional, Escola Mais Bonita e Segurança nas Escolas.

As ações de combate à disseminação do vírus causador da pandemia estão embasadas nos valores do Plano Estratégico 2019-2022, sendo eles: Foco na aprendizagem; Equidade; Gestão baseada em evidências; Ética e

transparência; Inovação e colaboração. Apresentadas, em linhas gerais, as bases institucionais que orientam a prática educacional do Estado, apresentamos na sequência o documento orientador das atividades não presenciais elaborado em março de 2020.

Caminhos dados e caminhos possíveis

Ao longo da escrita da dissertação me ocupei em analisar alguns cenários vivenciados na sala de aula, onde foi possível confrontar o currículo proposto para o período pandêmico. Cabe mencionar, que

[...] os docentes da escola eram orientados a revisarem os conteúdos pensados e preparados pela equipe do CMSP. Dessa forma, a seleção das temáticas partia da própria gestão e não dos professores. Assim, os professores assumiam papéis de revisores. Cabe lembrar que este é um caso específico e não deve ser utilizado como parâmetro para traçar o perfil do currículo e a forma como ele foi gestado ao longo da pandemia. Entre conversas aqui e acolá nota-se que tal situação era semelhante em outras escolas da rede da cidade de Limeira e outras do estado de São Paulo, contudo, não serão utilizadas para homogeneizar o sistema de aulas na pandemia justamente pela especificidade de cada instituição. (SILVA; LUCINI, 2021, p. online).

A estrutura encontrada para o desenvolvimento das atividades no período pandêmico, impulsionou a busca por caminhos possíveis, entre eles destaco a autorreflexão. O movimento de autorreflexão é um exercício contínuo, assim como o processo de ressignificação daquilo que aprendemos ao longo dos anos dentro das instituições de ensino- escolas, faculdades, universidades. Guacira Lopes Louro, na obra **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer, nos provoca a pensar o currículo, considerando a contribuição da Pedagogia Queer. Para a autora,

Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocarem em discussão as formas como o “outro” é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito (LOURO, 2004, p. 48).

Num olhar primeiro, a proposição da autora pareceu uma questão utópica em função do que encontrei na sala de aula, dos princípios da escola, do currículo oficial e também da minha própria formação. Ainda que recém-formado, a ideia de uma pedagogia queer não foi desenvolvida ao longo da graduação. Assim, soou como algo intangível. Ao me voltar para o movimento da autorreflexão de Paulo Freire (1967) e da autoatualização sugerido por bell hooks (2017), diante das perguntas e respostas dos estudantes e da minha formação, foi possível compreender minha necessidade de mudança e compreensão de outras formas de organização dentro da sala de aula.

A pedagogia queer, nesse sentido, nos diz que é possível que outros movimentos, outros pensares, outros sujeitos componham o universo escolar, pois ela “[...] permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (LOURO, 2004, p. 47). Ao assumir uma posição pós-identitária para a educação, a autora propõe que se instala um processo de emancipação de corpos e mentes, afirmando que

Tal pedagogia não pode ser reconhecida como uma pedagogia do oprimido, como libertadora ou libertária. Ela escapa de enquadramento. Evita operar com os dualismos, que acabam por manter a lógica da subordinação. Contrapõe-se, seguramente, à segregação e ao segredo experimentados pelos sujeitos “diferentes”, mas não propõe atividades para seu fortalecimento nem prescreve ações corretivas para aqueles que os hostilizam (LOURO, 2004, p. 51-52).

O Outro negado, esquecido ou, nas palavras de Simas e Rufino (2020), desencantado, requer concepções que o tornem um sujeito partícipe e presente na sociedade.

O desencanto tem raízes nas concepções que transcendem a carnalidade dos corpos,

[...] o contrário da vida não é a morte, o contrário da vida é o desencanto. [...] O desencantamento diz sobre as formas de desvitalizar, desperdiçar, interromper, desviar, subordinar, silenciar, dismantelar e esquecer as dimensões do vivo, da vivacidade como esferas presentes nas mais diferentes formas que integram a biosfera. Entender o desencante como uma política de produção de escassez e de mortandade implica pensar no sofrimento destinado ao que concebemos como o humano, no deslocamento e na hierarquização dessa

classificação entre os outros seres (SIMAS; RUFINO, 2020, online).

Essa política de mortandade apresentada pelos autores nos leva a compreender, por meio de outros olhares, a carnificina colonial que nos acompanha desde mil e quinhentos, que se renova e consolida através da base eurocêntrica, patriarcal e cristã. Em contrapartida a esse sistema e com fundamento político, Simas e Rufino (2020) narram sobre o processo de encantamento como forma de legitimarmos a existência desse Outro que é evidente nesse texto.

De caráter cosmopolita o encantamento não exclui o outro como presença possível de trançar diálogo. Por primar pela coexistência, pela alteridade e por entender que a vida é radical ecológico, a lógica do encante não exclui experiências ocidentais como contribuições para a potencialização da vivacidade (SIMAS; RUFINO, 2020, p. online).

Vivacidade que é ampla, multi, livre, diversificada e representa a liberdade,

Nesse sentindo, o encantamento dribla e enfeitiça as lógicas que querem apreender a vida em um único modelo, quase sempre ligado a um senso produtivista e utilitário. Daí o encante ser uma pulsação que rasga o humano para lhe transformar em bicho, vento, olho d'água, pedra de rio e grão de areia. O encante pluraliza o ser, o descentraliza, o evidenciando como algo que jamais será total, mas sim ecológico e inacabado (SIMAS; RUFINO, 2020, p. online).

bell hooks (2017), em **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade, apresenta outra forma de fazer e compreender a educação em todos os seus níveis (Básica e Superior). Para tanto, a autora parte de três teorias fundamentais: pedagogia feminista, pedagogia crítica e budismo engajado, além de suas vivências e experiências fora e dentro de instituições de ensino.

Esse conjunto de saberes é pensado a partir da interseção entre raça, gênero e classe social que resulta no entendimento de uma pedagogia engajada. Essa teoria e/ou forma de viver rompe com epistemes tradicionais da academia. Dessa forma, hooks questiona o dualismo metafísico ocidental que insiste em separar corpos e mentes dentro das instituições, seja na sala de aula ou na realização de pesquisas, reafirmando a lógica colonial pautada no pensamento do homem branco europeu.

Assim, como forma de enfrentar as estratégias de dominação, hooks (2017) trabalha com os termos responsabilidade, entusiasmo, consciência de si, transgressão, dentre outros, e nos ensina indicando caminhos para uma prática pedagógica libertadora. A partir do feminismo, são denunciados o sexismo e as formas de exclusão da mulher na sociedade. A autora propõe pensarmos fora dos enquadramentos criados ao longo dos séculos. Dessa maneira, ela nos direciona a pensar o mundo para além do binarismo (masculino e feminismo).

Leitora de Paulo Freire, hooks (2017) trabalha a partir da ótica da construção de uma comunidade de aprendizagem, que institui o pensamento crítico a partir das discussões de classe, raça e gênero. Por meio dessas categorias, ela consolida a pedagogia engajada e convida à participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, todos aqueles que estão às margens da sociedade encontram nesta pedagogia a possibilidade de ecoarem suas vozes e romperem com as narrativas hegemônicas, aqui entendidas como colonizadoras.

[...] o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma **comunidade aberta de aprendizado** (HOOKS, 2017, p. 10, grifos meus).

A *práxis* – teoria em ação, condição trabalhada por Freire – constituiu os seus escritos. Segundo a autora, foi essa forma de ver o mundo que lhe possibilitou compreender que, ao longo de sua vida, ela fazia parte de um mundo opressor. Dessa maneira, essa teoria a fez ver este lugar e lutar contra as barreiras da exclusão. Ainda nesta perspectiva, ela traz reflexões sobre o budismo engajado do monge vietnamita Thich Nhat Hanh (1926). Face às grandes tragédias da humanidade, Hanh ressignificou a prática do budismo contemplativo e convocou seus pares a se engajarem contra as ações nefastas que assolavam a população (por exemplo, a Guerra do Vietnã - 1955/1975). A partir dessa conjuntura, Hanh nos convoca a colocar em prática a teorização que considera os múltiplos sujeitos e que se consolida através do corpo, mente e espírito.

Nesse sentido, evocar bell hooks para esse diálogo é mais que necessário, é uma maneira de construir possibilidades para a sala de aula que ainda é excludente. A autora nos convida a experienciar e viver as teorias levando em consideração o nosso corpo e as questões que nos constituem enquanto sujeitos. Ela propõe uma ruptura com o paradigma acadêmico tradicional, que institui a figura do pesquisador isento. Dessa maneira, ela nos chama a trazer nossas implicações para o âmbito da nossa práxis docente. Esse movimento reconhece que possuímos sentimentos, histórias, olhares diferentes. Em suma, a sua teoria chama todos os sujeitos e suas diversidades a ocuparem os espaços sociais.

Quando entro na sala no começo do semestre, cabe a mim estabelecer que nosso propósito deve ser o de criar juntos, embora por pouco tempo, uma comunidade de aprendizagem. Isso me posiciona como discente, como alguém que aprende. Mas, por outro lado, não afirmo que não vou mais ter poder. E não estou tentando dizer que aqui somos todos iguais. Estou tentando dizer que aqui somos todos iguais na medida em que estamos todos igualmente comprometidos com a criação de um contexto de aprendizado (HOOKS, 2017, p. 204-205).

Ao possibilitar que o Outro esteja presente em nossas salas de aula, em nossas pesquisas, em nossas vidas, afirmamos o caráter democrático e libertador da educação, concepção anunciada por Freire e trabalhada por hooks (2017, p. 197): “A educação como prática da liberdade não tem a ver somente com um conhecimento libertador, mas também com uma prática libertadora na sala de aula.”

As distintas teorias convivem de forma simultânea, e há instituições que priorizam determinadas correntes (tradicional, crítica ou pós-crítica). Na dissertação, enveredamos pela política curricular do pensamento crítico, pós-crítico, seguindo a perspectiva dos Estudos Culturais, dada a constituição de cenários em sala de aula que não privilegiavam determinados grupos ou produziam narrativas reforçando o olhar do colonizador, como o ocorrido na aula do 7º ano sobre Brasil colônia. Não concebemos que essas temáticas que estão fora do currículo oficial estejam imersas na sala de aula por aquilo que a teoria crítica do currículo denomina de “oculto”, dado que “Numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe

mais muita coisa oculta no currículo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista” (SILVA, 2005, p. 81).

O que emerge na sala de aula é visível e possibilita diálogos como este que estamos tecendo em forma de texto. É a aparição de falas, modos, questões, que não está nos documentos oficiais, que nos move. Por esse movimento, consigo identificar quais são as vozes que povoam a minha voz – são as dos alunos (as, es) indígenas, negros, gays, transexuais colocados às margens pelos sistemas, mas notados pela política da alteridade, do Outro e da Diferença, e também pelo fato de que falo desse mesmo lugar.

O currículo é Ganga Zumba, Dandara, Acotirene, Aqualtune; “[...] é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.” (SILVA, 2005, p. 147). O currículo somos nós na atuação incansável pela busca da garantia da democracia e liberdade dos corpos. Esse currículo tem que fornecer aos estudantes a capacidade de se descolarem das questões do cotidiano e se conectarem às temáticas trabalhadas na sala de aula para a produção dos sentidos.

Louro (2004) e hooks (2017), ao dizerem que é importante desconfiar de tudo aquilo que é tomado como natural, nos provocam a problematizarmos nossa atuação, como e o que ensinamos. Um processo que é contínuo e permeado por distintas temporalidades, saberes e sujeitos.

Assim está lançada a tarefa do encantamento: afirmar a vida neste e nos outros mundos – múltiplos feito as folhas – como pássaros capazes de bailar acima das fogueiras, com a coragem para desafiar o incêndio e o cuidado para não queimar as asas. Chamuscados, feridos, mas plenos e intensos, cantando por saber que a vida é voo (SIMAS; RUFINO, 2020, p. online).

São esses voos possíveis que nos orientam e reacendem as possibilidades de atuação, de ser e estar dentro e fora das escolas no sentido da promoção da vida e não da retirada dela. Uma vida alicerçada no reconhecimento e na produção dos sentidos e significados. O caminho é longo, mas o encantamento está lançado.

O que se leva daqui? Considerações finais

[...] Eles são muitos, / Mas não podem voar. (SOUSA, 1974)

Iniciei a dissertação narrando o meu encontro com a História e a Educação, as quais me direcionaram ao Ensino de História, entendendo esse campo como um entrelugar, como fronteira e território de acolhimento do Outro e da Diferença.

Ao propor identificar a política do currículo paulista criado especificamente para o período de pandemia, foi possível constatar – por meio dos documentos oficiais disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e produzidos para a gestão governamental iniciada em 2019, resultando na criação do Plano Estratégico 2019-2022 Educação para o Século XXI – que o currículo foi construído a partir de resultados das avaliações externas. Isso configura o alinhamento com as políticas sociais liberal-conservadoras que objetivam o controle dos métodos para a padronização dos processos pedagógicos. Com o surgimento da pandemia, o estado desenvolveu o Documento Orientador - Atividades escolares não presenciais, com base no Plano Estratégico 2019-2020.

Nesse sentido, ao identificar a política do currículo da pandemia, foi possível evidenciar as experiências sensíveis ocorridas na sala de aula sobre o lugar do Outro e da Diferença pelo professor e pelos estudantes. Mesmo diante do cerceamento construído pelo currículo, o Outro e a Diferença estão presentes na sala de aula. A diversidade dos corpos, representada pelos sujeitos alunos(as) e professores(as), confere ao espaço escolar a dinâmica da multiplicidade. Diante das temáticas que privilegiam uma história una, do vencedor e excludente, foram geradas problematizações entre os sujeitos, compreendidas a partir do entendimento de experiências sensíveis, pois possibilitaram a abordagem do presente e do passado ao mesmo tempo no sentido de evidenciar as continuidades da colonialidade e promover reflexões para a ruptura desse processo de desencanto dos sujeitos.

Ainda nessa perspectiva, a abertura para a escuta e o diálogo com os estudantes por meio das aulas ou dos formulários eletrônicos foi fundamental para o acesso às narrativas estudantis, proporcionando o conhecimento das distintas realidades e a forma com que estavam recebendo o ensino remoto e as

aulas de História. Entendo que esse processo de abertura ao Outro foi significativo tanto para a minha prática docente, quanto para o andamento e conclusão desta pesquisa.

Ao situar tais narrativas no âmbito das questões socialmente vivas, assumi o papel e o dever de refletir acerca do modelo de educação em que estamos inseridos e no qual desejamos estar. As falas dos estudantes são marcadores na luta contra a dimensão traumática com que o passado colonial, na roupagem do racismo, autoritarismo e demais violências, ainda nos assombra. Nesse sentido, compreendo aquelas falas como questões relevantes da vida pública e um mecanismo de denúncias que apresentam outras histórias e sujeitos da sociedade.

Luiz Rufino (2021, p. 30) afirma que o processo de descolonização “[...] não é um passe de mágica, não se dá meramente no grito de independência, mas ao longo dos processos de disputa de vida que integram inconformidade, rebeldia e lutas contrárias à dominação e à produção de desvio do ser e de suas práticas de saber.”. O processo de descolonização se dá paulatinamente; aos poucos vamos nos desconstruindo. Ao me alinhar ao método fenomenológico nesta pesquisa, tive ciência das suas raízes e potencialidades que me possibilitaram analisar como os sujeitos significaram e ressignificam suas experiências pessoais e coletivas tanto no âmbito da sala de aula, quanto fora dela, concretizando uma aproximação com os sujeitos. Para tanto, propus-me compreender o processo de construção do Outro e da Diferença, que se dá pela exclusão daquilo que não é igual, a Diferença entre os sujeitos situados em determinado sistema classificatório fornecido pela cultura, que cria esse Outro.

Atuar a partir da política de alteridade apresentada por Lévinas (1980), da pedagogia engajada de bell hooks (2017), da pedagogia libertadora de Paulo Freire (1967), com os conhecimentos produzidos pelos estudiosos do campo curricular da perspectiva dos Estudos Culturais, como Tomaz Tadeu da Silva (2005) e Guacira Lopes Louro (2020), dentre outras formas democráticas de compreender a educação, representa possibilidades outras de estar e ser diante desse mundo que ainda insiste em colonizar corpos e mentes. Compactuo com todos os referidos autores e autoras. Retomo a epígrafe que abre este texto para

dizer que, apesar das prescrições ainda colonizadoras, esse trabalho é o resultado de voos possíveis: “[...] Eles são muitos, / mas não podem voar.” (SOUSA, 1974).

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LÉVINAS, Emanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SÃO PAULO. **Documento Orientador Atividades escolares não presenciais**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/copied/wp-content/uploads/2020/05/Documento-Orientador-Atividades-escolares-na%CC%83o-presenciais.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

SÃO PAULO. Plano Estratégico 2019-2022. **Educação para o século XXI**. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022_final-5-min.pdf. Acesso em: 8 jul. 2021.

SILVA, Guilherme Henrique da; LUCINI, Marizete. Prescrições colonizadoras e sobrevoos possíveis sobre o Currículo de História. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18 n. 49 2022. DOI: [10.22481/praxisedu.v18i49.10499](https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.10499).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUSA, José Ednardo Soares Costa. Pavão Mysteriozo. In: SOUSA, José Ednardo Soares Costa. **O Romance do Pavão Mysteriozo**. [S.l.]: RCA Victor, 1974. 1 disco sonoro.

“ENQUANTO SE LUTA, SE SAMBA TAMBÉM”¹: MALANDREANDO PELAS ENCRUZILHADAS NA ESCUTA DE OUTRAS VOZES DOCENTES

Phellipe Patrizi Moreira²

Batuques, compassos e novos passos: uma visão outra da educação

Estou vivendo como um mero mortal profissional
Percebendo que às vezes não dá pra ser didático
Tendo que quebrar o tabu e os costumes frágeis das crenças limitantes
Mesmo pisando firme em chão de giz
De dentro pra fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica
Presa em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas
E contadas só por quem vence

(Edgar, Kiko e Dinucci)
Exu nas escolas

Na letra da composição de Edgar, Kiko e Dinucci, cantada por Elza Soares, me deparo com um relato docente em que o modelo vigente em grande parte das escolas brasileiras é questionado. As visões hegemônicas, racistas e coloniais encontram-se presentes nas narrativas adotadas pelos materiais didáticos de unidades escolares e correm pelos murais e pelas efemérides selecionadas para serem homenageadas. No entanto, opto por não “aderir a uma ética e uma ótica presa em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas e contadas só por quem vence”, pois entendo que a escola é movimento, igualmente ao orixá iorubano, lembrado no título da canção, também o é. A divindade nos convida a abrir os caminhos, rever as ordens dominantes e, como porta-voz e mensageiro, ele nos ensina a transgredir e a pensar a educação como uma prática de liberdade, bem como nos propõe bell hooks (2013). Por isso, faço coro à voz de Elza Soares ao cantar: “Exu nas escolas”.

Nesse “impulso que leva o corpo a garimpar a falta” (SODRÉ, 1998, p.52), escolhi traçar os caminhos férteis, originais e pouco habituais da ética da

¹ Trecho da letra do samba de autoria do cantor e compositor Candeia intitulada “Viver”.

² Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHS). Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores. E-mail: phellipe.patrizi@gmail.com.

malandragem, que destoam do enquadramento hegemônico da visão de trabalho, como expressos pelo professor-pesquisador Renato Nogueira em que “o(a) malandro(a) é um comportamento moral que afrocartografa possibilidades dentro das encruzilhadas existenciais, (...), de florescimento acadêmico de nosso modo de filosofar” (2015, p.52). Ao carnavalizar os meus pensamentos, segui os passos sinuosos da malandragem tendo que quebrar o tabu e os costumes frágeis das crenças limitantes. Foi por meio dessa luta diária que encontrei nas escolas de samba cariocas um espaço de transgressão, sociabilidade de saberes (LIMA, 2002, p. 180), libertação e objeto de pesquisa. Gingando de um lado a outro, me deparei com os escritos de Nogueira (2015) sobre a ética da malandragem e através deles fiz da minha voz um compromisso com os caminhos percorridos nas encruzilhadas. Nesse sentido:

Por encruzilhada entendemos um espaço gerador de sentidos. A encruzilhada é uma “cruz”, sinal de somar e de multiplicar simultaneamente. A possibilidade da fala como interseção de escutas/audições, experiências, memórias, expectativas, /projetos. A fala pode ser vista como um ritual de convergência entre o que sentimos/pensamos (experiências), nossos projetos, as lembranças e aquilo que aprendemos/escutamos/ouvimos. Um ritual laico que coloca todas as coisas em roda (NOGUEIRA, 2015, p. 51).

Ao gingar malandramente por outros espaços do saber, encontro possíveis diálogos e semelhanças com as práticas pedagógicas de outras professoras-pesquisadoras-carnavalescas que, do mesmo modo que eu, fizeram da aula-espetáculo carnavalizante o modo de promover uma educação antirracista. Nesse malandrear pelas encruzilhadas na busca de outras vozes docentes, na escuta/audições de suas experiências, memórias, expectativas/projetos, concluo que as parcerias das escolas de samba com os espaços educativos não se configuram como um fenômeno da contemporaneidade, mas como práticas que vem se desenvolvendo no passar das décadas, estão todas as coisas em roda. Isso pode ser exemplificado com projeto governamental intitulado “Escola dá Samba” que fomentou a criação de uma das primeiras propostas de uma escola de samba mirim³ e nesse caso,

³ Entendem-se como escolas de samba mirins as agremiações compostas majoritariamente por crianças e adolescentes, cujas ações sociais, culturais e educativas são voltadas para este público. As apresentações acontecem na terça-feira de carnaval no Sambódromo Cariocae geralmente são filiadas a uma "escola-mãe".

florescida no chão de uma escola municipal do Rio de Janeiro. Pude assim perceber que as palavras escritas e cantadas por Candeia tinham fundamento: “enquanto se luta, se samba também”.

“Uma escola de samba dentro de uma escola municipal”: um Império das Princesas Negras na Serra dos Pretos Forros

O entrelaçamento de samba e educação escolar não se restringe aos dias de hoje. Um dos episódios comprobatórios dessa afirmativa foi o projeto “Escola dá Samba”. Organizado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a Secretaria Estadual de Educação e Cultura, a proposta teve suas primeiras ações esboçadas em novembro de 1982, contudo, sua fundação oficial só ocorreu dois anos mais tarde, em 1984. O projeto tinha como objetivo a valorização da cultura do carnaval por meio de parcerias estabelecidas entre as escolas públicas e a Secretaria Municipal de Educação, que culminou com um desfile de uma escola de samba mirim. A profícua integração entre a comunidade e a Escola Municipal Ministro Gama Filho foi um dos critérios elencados pelos idealizadores da proposta para selecionar a instituição escolar, localizada no bairro do Lins de Vasconcelos, na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, dentre tantas outras. Inaugurada em 14 de março de 1979, a Gama Filho foi um resultado de lutas dos habitantes da região, que há anos reivindicavam uma escola na localidade. De acordo com a entrevista concedida pela então diretora da instituição, Marly Lima Lopes Nunes, ao “Jornal do Brasil” no dia 21 de novembro de 1983, a ideia consistia em:

(...) buscar uma maior integração com a comunidade, através do samba, detectado como um dos principais fatores culturais dos alunos. (...) A finalidade do projeto é aproveitar ao máximo o saber da comunidade, numa troca constante, de maneira que a escola não seja apenas um simples elemento alienígena, mas de forma a favorecer sua amplitude de conhecimentos, considerando os valores próprios da comunidade com prazer e satisfação, a partir da consciência de sua própria realidade (NUNES, 1983).

Segundo a Revista da Sociedade Recreativa Escola de Samba (S.R.E.S.) Lins Imperial publicada no ano de 1984, “a nova agremiação tem a finalidade didática de aproveitar, ao máximo, o saber da comunidade como forma de ampliar o conhecimento dos alunos (...) a partir da própria realidade” (1984, p.

16). Na publicação há um detalhamento do perfil educativo da nova da escola de samba, cujo desenvolvimento ocorreu nas dependências da Escola Municipal Ministro Gama Filho, situada na Rua Eufrásio Borges, na subida do Morro do Gambá. Com a aprovação do Ministério da Educação (MEC), a responsabilidade de coordenar a iniciativa ficou a cargo dos artistas, educadores, pedagogos, psicólogos da região e pertencentes ao grupo “Luzes da Ribalta” do qual faziam parte Carlos Lagoeiro, Cláudia de Oliveira, Francisca da Costa (Kinha), José Carlos de Souza (Zé Zuca), Mara Sueli Januzzi, Paulete Torres, acompanhados pela então professora de Comunicação e Expressão da Gama Filho, Neila David e da Diretora Marly Nunes.

Todo o processo de elaboração do desfile foi gerido democraticamente e votado entre os estudantes: começando pelas cores símbolo da agremiação infantojuvenil, o azul e branco, cores do uniforme do colégio, até o próprio nome da escola de samba Império das Princesas Negras, uma referência as matrizes identitárias negras da Serra dos Pretos Forros, situada entre os bairros de Jacarepaguá e Lins de Vasconcelos, composta de onze morros e considerada uma das primeiras comunidades negras do Rio de Janeiro. A localidade ganhou esse nome devido à forte presença de escravizados fugidos de fazendas vizinhas, bem como aqueles que conquistaram as suas alforrias. “Esse é o local onde está a Escola Municipal Ministro Gama Filho, entre esses morros que antigamente abrigava antigos escravos, e que guardam muitos locais, histórias e objetos que registram esse passado” (RIBALTA, 1983).

A autoria do enredo “Lins, o passado que se faz presente”, bem como os cargos de figurinista e carnavalesca ficou na responsabilidade da então aluna da 8ª série (atual 9º ano), Cláudia Marques, após vencer um concurso promovido pela escola. Em uma conversa inicial que tivemos no processo de elaboração da pesquisa, Cláudia me relatou o processo de construção do primeiro desfile do Império das Princesas Negras e a rotina escolar em meio ao projeto pedagógico:

Eu tinha de 16 para 17 anos. Veio esse grupo de artistas, psicólogos e pedagogos para fazer um trabalho na escola. Eles visitaram vários colégios e o escolhido foi o Ministro Gama Filho devido à complexidade do local em que a escola se encontra: dentro da favela, entre vários morros, Cachoeira Grande, Cachoeirinha, Gambá e bairro Santa Terezinha. Eles procuraram fazer alguma coisa que chamasse atenção das crianças. Nessa

época as crianças eram muito voltadas ao samba, não tinha muito essa coisa de funk. Então eles viram que o samba chamava a atenção. Eles resolveram fundar, então, uma escola de samba dentro de uma escola municipal, por isso que o nome do projeto era a “Escola dá Samba”. A causa foi abraçada por todos os professores da escola. Era praticamente uma matéria, então todas as matérias abrangem a história da escola de samba. Cada um fazendo a sua parte. Não foi só a escola de samba. As crianças foram preparadas aos poucos. Teve concurso de músicas. Os compositores da Lins Imperial, como o Edvaldo, ajudaram muito as crianças a compor o samba. Meu pai ajudou a confeccionar o carro alegórico. Teve até carro alegórico, né? Então teve o concurso de carnavalesca e de figurinista da escola e eu participei dos dois e ganhei os dois, tanto de carnavalesca quanto de figurinista. O primeiro enredo foi “Lins, o passado que se faz presente” que contava a história da própria comunidade para o povo e para as crianças. Esse projeto envolveu toda a comunidade. Todo mundo trabalhou em prol. As costureiras que faziam as fantasias eram costureiras da comunidade. Uma sala da escola se transformou em atelier de costura e de adereços. Então, tudo foi confeccionado com as costureiras, aderecistas, mas com o auxílio das crianças. Os figurinos eu desenhei sozinha. O enredo eu escrevi sozinha com base no que foi colhido da prefeitura sobre a história da comunidade. E no segundo ano, a mesma coisa. Eu já era ex-aluna, mas estava aberta para os ex-alunos também. Eu concorri novamente e eu ganhei. Aí já foi “História de um povo mestiço” que foi a continuação do enredo contando mais uma parte da história da comunidade. Para mim, foi uma experiência bacana, porque eu já sabia muita coisa de barracão de escola de samba. Praticamente, eu nasci dentro de um barracão de escola samba. Desde pequena, meu pai sempre me levava para barracão da Lins Imperial e aos ensaios (Cláudia Marques. **Conversa**, 2020).

As palavras de Cláudia demonstram a importância do Projeto *Escola dá Samba* para a constituição da professora-pesquisadora-carnavalesca que se tornou hoje. Desde pequena, ambientada no “mundo do samba”, circulava pela quadra e o barracão da Lins Imperial acompanhada de seu pai. Contudo, em alguns eventos havia uma classificação etária que proibia a entrada de menores de idade, quando a fiscalização batia, tinha de se esconder rapidamente debaixo da mesa, acobertada pelo pano para escapar dos representantes do Conselho Tutelar. Fora nesses lugares de autoafirmação dos valores da comunidade que pude perceber a importância da memória para o processo de construção identitária. Ciente da responsabilidade do cargo que ocupava no projeto, a jovem mobilizou tais saberes na escrita da sinopse do enredo, bem como toda a

produção artística do desfile de “uma escola dentro de outra escola” para narrar a história das doze comunidades⁴ que formam o Complexo do Lins.

Tal como observado nas apresentações do Império das Princesas Negras, as agremiações cariocas destacaram-se como potentes canais de comunicação das pautas reivindicatórias dos lugares de poder ocupados pelos integrantes de suas comunidades e pelas interfaces com a agenda dos movimentos sociais. Compostas majoritariamente por pessoas negras, as escolas de samba amiudadamente cantam, sambam e tocam temáticas relacionadas às matrizes africanas em que a mobilização das memórias, histórias e culturas locais são convocadas para a produção da pesquisa dos enredos. Dada à visibilidade de trajetórias, como a dos residentes do bairro do Lins de Vasconcelos, as professoras-pesquisadoras Clícea de Miranda, Idalina de Freitas e Maria Cláudia Ferreira (2020) buscam compreender os papéis desempenhados pelos cortejos negros na publicização da “história que a História não conta”:

Pensá-las no sentido em que exatamente se denominam, ou seja, Escola de Samba, nos remete a outro lugar que as constituem como espaço de produção de conhecimento e promotor de aprendizagem, especialmente aqueles ligados à herança de matriz africana. [...] Assim, tornar públicas essas histórias não é necessariamente contar uma 'verdade' sobre essas pessoas. Por conseguinte, permite-nos conhecer e entender diferentes versões valorizando e criando pertencimento naquilo que estava invisível (MIRANDA; FREITAS; FERREIRA, 2020).

O projeto teve como ponto de partida a ida às gravações do filme *Quilombo* (1984), do diretor Cacá Diegues, em Xérem, Duque de Caxias. Lá, Cláudia e demais colegas estudantes-sambistas puderam conhecer mais sobre a história do negro no Brasil e de como a equipe do longa-metragem fabricava todos os materiais utilizados no filme, desde a costura dos figurinos dos personagens à construção de cenários, uma vez que todos os setores do Império das Princesas Negras eram comandados pelas próprias crianças como: a escrita da sinopse, a disputa de samba-enredo, a produção de alegorias e adereços, a harmonia da escola, bateria e o carro de som. Por isso, Cláudia Regina não considera os atuais modelos de escolas de samba mirins surgidas a partir do

⁴ O Complexo do Lins é formado por doze comunidades denominadas: Amor, Árvore Seca/Dona Francisca, Barro Preto, Barro Vermelho, Bacia, Cachoeira Grande, Cachoeirinha, Cotia, Encontro, Nossa Senhora da Guia/Gambá, Vila Cabuçu, e Santa Terezinha.

ano de 1983 com a Império do Futuro como tais, uma vez que não costumam ser as crianças e es adolescentes que compõem os sambas e as presidem. Atualmente, os desfiles acontecem na terça-feira de carnaval na Avenida Marquês de Sapucaí e são geridos pela Associação das Escolas de Samba Mirins do Rio de Janeiro (AESM-Rio).

A elaboração da apresentação do Império das Princesas Negras envolveu toda a comunidade escolar e fazia parte do currículo da E. M. Ministro Gama Filho pelo menos nos dois anos em que a agremiação desfilou pelas ruas do bairro em duas ocasiões: 1983 e 1984, ambos realizados no mês de dezembro, período da culminância do projeto pedagógico. Após essas apresentações, a Império “enrolou a bandeira”, expressão popularmente utilizada a uma agremiação quando encerrar suas atividades e para de desfilar, e a comunidade do Complexo do Lins se viu carente de agremiações mirins até o ano de 1991, quando apontaram duas novas agremiações: o Grêmio Recreativo Cultural Escola de Samba Mirim (G.R.C.E.S.M.) Miúda da Cabuçu e o (G.R.C.E.S.M.) Infantes do Lins. A primeira tem como escola-mãe o G.R.E.S. Unidos do Cabuçu e a segunda, a S.R.E.S. Lins Imperial, as duas principais agremiações do bairro.

As experiências vividas por Cláudia nos processos criativos de ambos os desfiles mirins, seja como enredista, seja como carnavalesca, ajudaram a forjar a identidade visual que Cláudia carregou nos trabalhos desenvolvidos em outras agremiações-mães, tal como no carnaval de 1987 em “Tenda dos milagres: Pedro Arcanjo, ojuobá de Xangô”, na Lins Imperial. Inspirado na obra homônima do Jorge Amado, o enredo versava sobre as denúncias do escritor ao racismo vigente na sociedade brasileira. Este tom crítico acompanhou a trajetória da professora-pesquisadora-carnavalesca pelas quadras, barracões, terreiros, bem como nos espaços formais de educação destinados a primeira infância.

Samba e práticas antirracistas em verde e rosa: relatos de uma creche municipal

Na rua onde se localiza o espaço dedicado aos ensaios e preparativos para o carnaval da Estação Primeira de Mangueira, se localiza também o atual Museu do Samba; um potente articulador de experiências pedagógicas

patrimoniais voltado, sobretudo, para as diversas instituições educativas da vizinhança. O Museu se inspira em uma concepção de educação experiencial, na qual a figura do facilitador desempenha o papel de mediador na construção participativa do conhecimento. É nessa instituição museal que a Cláudia Marques desejava levar as crianças da Creche Aconchego para conhecerem mais de perto o local onde acontece uma das defesas mais potentes das tradições e preservação de memórias dos saberes ancestrais africanos e afro-brasileiros, muito presente no entorno da comunidade. No entanto, os altos índices de violência no Complexo de Lins a impede de agendar a visita.

A instituição tem como objetivo reconhecer, divulgar e salvaguardar o samba enquanto patrimônio cultural imaterial do Brasil. Lá também se encontra o Grêmio Recreativo Cultural Escola de Samba Mirim (G.R.C.E.S.M.) Mangueira do Amanhã. Criada em 1987, a agremiação mirim tem como um dos seus objetivos principais aproximar o público infantojuvenil às vivências do samba e do carnaval carioca. A proposta consiste em fazer da escola de samba mirim um celeiro de bambas para as próximas gerações de sambistas, tal como defendeu a docente Cláudia Regina em sua narrativa.

Um dos episódios que corporificou o diálogo práticas antirracistas e samba, também presente nas publicações do Rio Educa, foi a experiência narrada da “bebê Squel”. Tal prática pedagógica, realizada no ano de 2018, pelas docentes Patrícia Sodré e Luciana Ávila provocou reverberações ao relacionar a cultura do samba da Mangueira com a Creche Vovó Lucíola, esta última entendida como um espaço de sociabilidade infantil em que crianças pequenas se formam, por meio da cultura, como portadoras de direitos.

Em seguida, resolveram arrumar e decorar o cenário da casa com diversos brinquedos que fazem parte do cotidiano das crianças como, por exemplo: bonecas, panelas, pedaços de tecidos, ursos de pelúcia, kit escolar dentre outros. A ideia dessa intervenção pedagógica era que elas criassem o hábito de terem maior cuidado e afetividade com os brinquedos. Diante disso, uma das professoras propôs às crianças a escolha de nomes para as bonecas. Entre as bonecas havia um bebê de pele negra e careca. Prontamente, a Sophia Moreira, de 3 anos, respondeu: “Essa daqui é Squel”. Assim como ela, as outras

crianças também propuseram nomes para as demais bonecas. Curiosa, a professora resolveu perguntar: “Sabem quem é Squel?”. A turma fica dividida entre as que sabiam e as que não a conheciam. Sophia, então, explica às outras crianças que Squel, é a atual porta-bandeira da Mangueira. Filha de uma das passistas da verde e rosa e do mestre de bateria da agremiação, o vínculo afetivo de Sofia com a escola de samba é muito forte. Assim, a criança trouxe para dentro da creche saberes do mundo do samba e da cultura do entorno. A associação entre a figura de Squel Jorgea e a boneca/bebê, foi motivada pela fantasia usada pela porta-bandeira no carnaval de 2016. Representando uma iaô, iniciada no candomblé, a artista desfilou com uma máscara capilar, que dava a impressão de que estava com a cabeça raspada.

A partir desse momento, a “bebê Squel” participou das rodas de leitura com as professoras e as crianças da creche, como também passou a frequentar os corredores despertando a curiosidade e o protagonismo em meio aos pequenos. Como qualquer outra criança, a “bebê Squel” também comemora aniversário. Então, foi elaborada pelas crianças uma festa com direito a convites, lista de convidados, uma bandeira verde e rosa (cores da agremiação) preparações de bebidas e comidas pelas próprias crianças. Um detalhe do projeto educativo na Primeira Infância refere-se à preocupação por uma alimentação mais saudável, os doces da festa foram preparados de forma alternativa com pouco açúcar, por exemplo. A convite da creche, a “Squel Grande”, apelido que as crianças deram para a porta-bandeira, compareceu à comemoração do aniversário da “bebê Squel”. O Museu do Samba marcou presença nos festejos, que contou também com a participação dos músicos do Projeto Batuque Favela, Sacode Mangueira, levando os instrumentos de uma bateria de escola de samba.

Percebi ao longo desses anos na Vovó Lucíola, que apesar de cada turma ser única, todas elas têm algo em comum: o samba. O que muda é a relação de proximidade que elas têm com ele. Por exemplo: A Festa da bebê Squel aconteceu numa turma de Maternal II que era muito apaixonada pelo samba, pela Squel e pelo Matheus [atual mestre-sala da agremiação, tio da Squel e filho do falecido compositor e cantor Xangô da Mangueira]. Essa turma tinha crianças que eram filhos de importantes integrantes da agremiação, como os mestres de bateria e possuíam uma relação muito próxima com cantores, mestres-salas e porta-

bandeiras. Essas crianças sempre representavam no dia a dia as experiências que tinham fora da creche. Gostavam de brincar de “ser da bateria”, “ser porta-bandeira”. As brincadeiras em torno do samba duraram o no inteiro e aconteciam de forma espontânea. Já em outra turma, essa relação não era tão próxima. Apesar das crianças também gostarem do samba, as brincadeiras em torno dessa temática não se estenderam por muito tempo. Com tudo isso, acho que é importante mencionar que acredito na importância do samba estar incluído nas práticas antirracistas, mas a forma como se dará isso e o caminhar acerca dessa temática, vai depender das crianças. O que o professor precisa fazer é garantir o espaço para que isso aconteça. É permitir que as crianças explorem e tenham contato com o Universo do Samba (Luciana Ávila. **Conversa**, 2020).

Após consultar o projeto político-pedagógico da Creche Vovó Lucíola, por meio do portal Rio Educa, pude notar as implicações de uma concepção de educação, na qual as crianças são protagonistas da proposta educativa, tendo como princípios como: “vincular a rotina e atividades pedagógicas à cultura da criança e a localidade do entorno, valorizando a diversidade, a identidade étnico-racial e as variadas formas de sentir e se expressar” (Portal Rio Educa), em que os saberes são compartilhados e construídos coletivamente entre os pares com os docentes e com a comunidade. Essa proposição encontra-se sinalizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Em entrevista ao Portal MultiRio, o coordenador da Primeira Infância da Secretaria Municipal de Educação, Marcelo Fernandes do Nascimento, ressaltou os trabalhos realizados tanto na creche Vovó Lucíola, como em outras creches municipais da 1º Coordenadoria Regional de Educação (CRE), sobre as potencialidades do samba e as relações étnico-raciais nas infâncias:

Quando a gente começou o movimento de entender algumas práticas da primeira infância, a gente via no currículo a questão étnico-racial, que é uma orientação maior pela própria lei 10.639, e que já está aí há 16 anos sendo trabalhada enquanto currículo. E aí, quando a gente vem e passa a conhecer um pouco do trabalho das coordenadorias, a gente encontra na 1º CRE, esse trabalho vinculado às relações étnico-raciais, mas com personagens da comunidade. Eles começam com a história de Cartola e Dona Zica. As crianças se apropriam, são crianças da comunidade da Mangueira, mas eles começam a entender que a história de Cartola e Dona Zica vai para além dos muros da Mangueira, toma uma proporção do mundo e isso adentra o currículo e passa a dialogar com eles para a construção de conhecimento deles. O que para nós é importante e interessante é que eles começam a ter uma relação com as culturas negras, a partir do que eles vivenciam, sem a visão preconceituosa, sem

a visão eurocêntrica. Com essa visão afrodiaspórica, eles começam a entender o que está aqui do nosso lado, no nosso dia a dia, com quem a gente convive diariamente. Isso passa a estar com eles dentro das creches. Então, Dona Zica e Cartola passam a ser amigos deles e isso vai para muito além. Iniciando na primeira infância, começa a trazer as marcas para os olhares do mundo, das diferentes linguagens, diferentes saberes e isso é magnífico, é fundamental! Nós temos em outras coordenadorias, as marcas desses personagens vinculadas ao samba, que por um momento eram interpretados como personagens folclorizados. Só que o movimento que as propostas de escolares trazem com as suas pesquisas, com seus trabalhos, nos seus envolvimento com as comunidades escolares, eles começam a perceber que são pessoas que estão ali (NASCIMENTO. **MultiRio**. 2019).

A luta a que Nascimento se refere articula-se com as ideias defendidas pelo professor-pesquisador Flávio Santiago (2015) quando o autor nos alerta que a exclusão e a desvalorização das referências culturais africanas e afro-brasileiras trazidas pelas crianças pequenas para espaços educativos contribuem para legitimar a hierarquização entre as culturas, destacando umas como melhores, mais civilizadas – a europeia, cristã, branca – e, conseqüentemente, outras – de origens africanas ou indígenas, como mais atrasadas, menos civilizadas. As conseqüências dessas posturas minam a autoestima das crianças negras que passam a enxergar-se e ao seu grupo social, como atrasado, ignorante. Tal processo de hierarquização vai demarcando a construção de identidades que se reconhecem como racialmente inferiores. O conceito de identidade é aqui entendido tal como compreende o pesquisador Stuart Hall (2005), a partir das instâncias flutuantes, múltiplas e em certos momentos, contraditórias. Alheias aos aspectos biológicos, a moldagem da identidade ganha contornos históricos e políticos advindos, sobretudo de questões mal resolvidas da infância.

Tal processo de hierarquização, que nada mais é do que a continuidade do processo colonizador que reverbera no cotidiano das instituições, passa desde a seleção das histórias e que são contadas para as crianças, pela escolha dos brinquedos colocados à disposição das crianças e até pelas imagens, figuras, painéis e ilustrações que compõem a decoração das paredes das creches e pré-escolas. Essas opções e imagens não são neutras, conforme aponta Santiago (2015), “a construção do não dito, do oculto, direciona as

subjetividades não hegemônicas a não aceitação social, ou seja, reforça os padrões que instituem a discriminação a partir da reafirmação de espaços constituintes do padrão/aceitável e do não padrão/rejeitável” (p.453). Esses argumentos também são utilizados pela professora-pesquisadora Inaldete Andrade (2000) ao salientar que a ausência de referências positivas nas vidas das crianças negras em diversos campos, inclusive nos livros didáticos e na mídia, corrompe o fortalecimento de suas identidades chegando à fase adulta com desprezo de sua origem racial, de sua comunidade, de seus traços culturais, gerando assim uma dificuldade em seu dia a dia.

As crianças pequenas devem levar para as creches as histórias de seus cotidianos familiares, de seus heróis e heroínas negros dos locais onde moram e suas vivências. O respeito e reconhecimento da identidade étnico-racial nas creches favorecem a produção de práticas antirracistas nesse segmento e contribuem para o fortalecimento da autoestima das crianças. A professora-pesquisadora-carnavalesca Luciana Ávila narra como o trabalho na creche a estreitou os laços afetivos que tinha com o mundo do samba, não apenas pela proximidade com a quadra da Mangueira, onde realizam eventos da própria creche, mas pelo grau de envolvimento das crianças pequenas com a agremiação:

Sempre gostei muito do samba, mas a Creche foi um divisor de águas na minha vida. Trabalhar na Mangueira modificou não apenas o lado profissional, mas também o pessoal. O G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira fica bem perto da Creche. Muitas crianças frequentam a quadra e tem seus familiares envolvidos com o samba. Além disso, temos uma relação de parceria com a Quadra. Costumamos realizar eventos lá, como a Festa de Encerramento, por exemplo. Aqui na Creche diversas crianças vivenciam o samba o ano inteiro. Muitas famílias possuem integrantes no G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira, como passistas, ritmistas, etc. Para a criança, ver o seu pai ou a sua mãe, num papel de destaque à frente da Escola, traz empoderamento. As crianças precisam estar constantemente em contato com referências positivas, pois isso ajuda no processo de construção de identidade e fortalecimento de autoestima. Quando as crianças têm contato com o mundo do samba, elas se veem representadas. Acredito que se essas práticas acontecem em espaços educacionais que são próximos de Escolas de Samba, por exemplo, essa representatividade é ainda mais forte (Luciana Ávila. **Conversa**, 2020).

Quando se trata da realidade comunidade do Morro de Mangueira, onde as creches compartilham o espaço com a Vila Olímpica, o CIEP 241 Nação Mangueirense Governador Leonel de Moura Brizola, o Museu do Samba, a Escola Tia Neuma 2, o G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira e a escola mirim Mangueira do Amanhã, as personalidades negras do samba e da cultura popular se fazem presentes. Na comunidade/nação mangueirense, composta por negros ex-escravizados, pobres e adeptos de religiões de matrizes africanas, o samba se torna uma força motriz na luta por reconhecimento, igualdade e respeito. Nos projetos pedagógicos anuais das creches da Mangueira o samba é o protagonista das práticas antirracistas. Convocar Cartola, Dona Zica, Saturnino, Dona Neuma e tantos outros bambas é saudar o samba como valor civilizatório afro-brasileiro. É evocar as memórias ancestrais e divindades do panteão afrodiaspórico para defender as populações negras contra opressão e racismo.

O que dizem as professoras-pesquisadoras-carnavalescas? Diálogos, conversas e reflexões

Na inversão dos valores tradicionais, dispensei o formato acadêmico recorrentemente utilizado, para ouvir de perto as vozes que ecoam no meu barracão, não poderia eu, silenciá-las para após narrar as minhas práticas docentes, ao seguir a proposta de uma pesquisa narrativa, entendo que o método das conversas requer proximidade, fluidez, perguntas e respostas, contato e não somente ouvir o que o outro tem a dizer, mas um convite para se reconhecer, compartilhar histórias e pensar alternativas outras para a educação nos diferentes espaços educativos.

Nessas andanças, Cláudia Regina Marques, me ajudou a compreender melhor minhas próprias inquietudes sobre o papel do samba nas práticas antirracistas na educação das crianças pequenas, após narrar as atividades desenvolvidas por ela na Creche Municipal Aconchego. Por meio delas, Cláudia relata as semelhanças entre as demandas dos professores-pesquisadores e as dos carnavalescos, ao fazer do espaço educativo um barracão de escola de samba assentado nos preceitos afro-brasileiros de comunicação com a cultura

local, o resgate das memórias da comunidade e a batida certa para iniciar tais propostas.

Com Luciana Ávila, aprendi o papel formativo do cotidiano escolar ao intensificar o seu gosto pelo samba a partir da entrada na Vovó Lucíola e da observação da orgânica relação entre as crianças e o mundo do samba, como parte da rotina da creche, nas brincadeiras de faz de conta onde cada delas se imaginava como a rainha de bateria, o cantor, a porta-bandeira, o mestre-sala. Pensar a presença dos enredos carnavalescos na Educação Infantil como um sinônimo de pioneirismo do antirracismo requer cuidado. O relato de Luciana demarca o avesso do que comumente é entendido, ser o samba a porta de entrada para práticas antirracistas. Segundo a diretora, o samba só adentra musicalmente e identitariamente o espaço se for houver uma perspectiva antirracista permanente em desenvolvimento nas ações pedagógicas cotidianas dos docentes e no Projeto Político-Pedagógico da instituição. Se há um trabalho calcado nos valores civilizatórios afro-brasileiros, na cultura do entorno e no protagonismo infantil, o samba pode contribuir para balançar as estruturas dogmáticas da educação e valorizar as identidades étnico-raciais. Contudo, na ausência de tais preceitos, o racismo estrutural não sendo posto em cheque, as amarras da dominação dos corpos negros se aceleram, minando a autoestima das crianças negras, desejos e perspectivas de vida.

Referências

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, Kabenlege (org.). **Superando o racismo na escola**. 1º ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2000.p. 111-118.

DUMAR, Deborah. Meninos criam a sua escola. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 21 nov. 1983. 1º Caderno, p.5. Disponível em: <https://news.google.com/newspapers?nid=0qX8s2k1IRwC&dat=19831121&printsec=frontpage&hl=pt-BR>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

MOREIRA, Phellipe Patrizi. **“A batucada que se espalha nesse chão”**: narrativas docentes, samba e educação antirracista. 2021. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

CANDEIA, _____. **Viver**. Disponível em:
<https://www.letras.com.br/candeia/viver>. Acesso em: 06 fev. 2023.

DINUCCI, Kiko; EDGAR. **Exu nas escolas**. Disponível em:
<https://www.letras.com.br/elza-soares/exu-nas-escolas>. Acesso em: 06 fev. 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10a ed. Rio de Janeiro: dp&a; 2005.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como uma prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MIRANDA, Clícia Maria Augusto de; FREITAS, Idalina Maria Almeida de; FERREIRA, Maria Cláudia Cardoso. Sobre sambas-enredo e ensino: um lugar para Tereza de Benguela nas aulas de história. **Humanas**: Pesquisadoras em Rede, 25 jul. 2020. Disponível em: <https://www.humanasrede.com/post/sobre-sambas-enredo-e-ensino>. Acesso em: 28 jan. 2023.

MULTIRIO, Portal. **Museu do Samba**. Disponível em:
<http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/assista/tv/15376-museu-do-samba>. Acesso em: 05 fev. 2023.

NOGUERA, Renato. Sambando para não sambar: afroperspectivas filosóficas sobre a musicalidade do samba e a origem da filosofia. *In*: SILVA, Wallace Lopes. **Samba, logo penso**: afroperspectivas de pensar o samba. 1º ed. Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2015, p. 31-55.

RIBALTA, Luzes da. **Projeto “A Escola dá Samba”**: uma proposta de integração Escola/Comunidade. Rio de Janeiro, 1983.

RIOEDUCA. **Bebê Squel**. Rio de Janeiro, 06 ago. 2018. Disponível em:
<http://antigo.rioeduca.net/blogViews.php?bid=14&id=6662>. Acesso em: 16 jan. 2023.

RIOEDUCA. **Creche Municipal Vovó Lucíola e Creche Municipal Homero José dos Santos - 1ª CRE**. Disponível em:
<http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/exibeconteudo/?id=10694128>. Acesso em: 02 fev. 2023.

Conversas

MARQUES, Cláudia Regina Ribeiro. **Conversa**. Phellipe Patrizi Moreira. 15 min. 05 jan. 2020.

ÁVILA, Luciana. **Conversa**. Phellipe Patrizi Moreira. 19 min 09 fev. 2020.

PEDAGOGIA DA CABAÇA: A GARGALHADA DA ANCESTRALIDADE QUE NÃO SE PERMITE MORRER

Ara Couto Njila¹

Érika Elizabeth Vieira Frazão²

Saudar a porta, molhar o caminho.

Faz-se necessário demarcar o chão ao qual pensamos, a encruzilhada Brasil, nome dado pelo colono, referenciando o produto de exportação: uma árvore produtora de tintura, que em solo nacional quase extinta devido ao período colonial, que posteriormente derivaria o nome de seus cidadãos: brasileiros, o sufixo "eiro" no português comumente utilizado para demarcar/sinalizar prestadores de serviços, sendo assim, poderia se entender brasileiros sendo o extrator do produto brasil, e a brasilidade sendo uma noção de atualização e perpetuação das práticas coloniais, como vai refletir a artista e filósofa Denise Ferreira da Silva (2021). Esse solo embrenhado de ejé (sangue) de nossos ancestrs negros e indígenas dos mais diversos povos, Brasil sendo uma enorme calunga (cemitério) da colonialidade. Neste processo de resgate, e na presente conjuntura, se faz também necessário repetir incansavelmente que as populações negras e indígenas foram escravizadas e não são escravas, como condição natural ou discursiva naturalizante da violência do colono.

Dito isto, vale dizer que os povos que aqui existiam e os que aportaram, traziam em si incorporado conhecimentos, culturas e tradições plurais diferentes das branco-europeias, o processo de traslado não se constituiu como viagem ou refugio, essas pessoas foram retiradas de África, e neste sequestro-transatlântico não se tinha bagagem ou pertences. O corpo, ora vítima e passivo de violência, ora sarcófago de memórias, linguagem de toda uma cultura. As memórias destas populações são memoriais de liberdade, a violência a qual

¹ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, membra do LabErês (FEUFF) e NUSSRADIR (ESS-UFF). (aranjila@id.uff.br)

² Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, líder do LabErês (FEUFF), membro do GECCEH (UFRJ), LEH (UFF) e GENTE (UERJ-FFP). (erikafrazao@id.uff.br)

foram submetidos não faz jus a toda uma cultura dos mais diversos povos milenares dizimados. O pássaro que canta na gaiola é porque tem em si, em seu DNA e ancestralidade, memória da liberdade, a natureza do pássaro não é o cativo, e fazemos menção a todos que não se permitiram violentar e se jogaram ao mar para não se submeter a violência da colonização, neste sentido, se faz necessário observar as resistências, dos corpos combatidos mas também combatentes, desde o primeiro corpo preto retirado de África e o primeiro indígena a ter contato com o homem-branco, resistência essa que ecoa até o presente como ginga pela manutenção da vida.

"Gênero"

A socióloga nigeriana Oyèrónkẹ Oyěwùmí em seu livro “A invenção das mulheres” (2021), onde visa pensar as construções das categorias gêneros e sexos pelo ocidente, afirma que essas categorias são criadas em prol de formas de alocações dos sujeitos. Revela também que sociedades africanas pré processos de colonização e contato com o homem-branco-euro-cristão se organizavam; “ao considerar o gênero como uma construção social, é possível ver descrições de outras culturas como evidência de concepções alternativas, mas igualmente reais, do que significa ser mulher ou homem”.

“As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras”, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicas. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos [...]. A primeira das grandes operações da disciplina é, então, a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. (FOUCAULT, 1987, p. 135).

Essas categorias posteriormente criam o imaginário coletivo das construções de feminilidades e masculinidades, além disso, fazem com que as funções a esses sujeitos atribuídas sejam emantadas em nossa cultura nas padronizações das formas de comportamento, vestimentas, controle dos corpos e direito à vida. Nesta produção de controle, se faz tão necessária a rigidez das binaridades, que até as escolas desde os processos mais iniciais afirmam e

reafirmam a diferença para que já na primeira infância fique distinto o que cada corpo é e como deve performatizar dentro desta lógica.

Seguindo este percurso, refletir sobre o arqué do socialmente construído como ideias “homem”, “mulher”, “masculino”, “feminino”, “humano”, “não-humano”, “passivo de direitos” e “passivo de violência”. Com base bíblica juico-cristã-monoteísta a ideia de mulher sendo a destinada ao cuidado, a servidão, a prole e cuidar do homem, pureza, fragilidade e emoções são atributos designados a categoria fêmea de forma pejorativa, a “elas” pertence como fraqueza. Ao dito “homem” a liberdade, a força, o sustento, o conhecimento e decisão, o provedor, “homem” é aquele que não sente. De forma curta, vale falar sobre a ideia de Maria (mãe de Jesus Cristo), a jovem moça molestada e retirada o direito ao gozo, a que cumpri uma função previamente estabelecida, dentro de um sistema³, que reflete como pureza e ideal a ser seguido e venerado.

É preciso manter a ordem em sentido de um progresso, o progresso sendo a propagação do mesmo; os pilares fundacionais do Brasil colônia, erguido e mantido por mãos escravizadas, sustentado pela crença e exploração, alicerçados em ideais de pureza, binarismo, sexismo e patriarcado. A “pátria” que reverbera a violência como ideia de futuro e esperança, sob os corpos de mulheres e homens.

A dualidade de gênero e do binarismo ocidental, criando categorias de elevação e subalternização, que se expressa no campo das distinções de gêneros, como também nas noções de raças, evocando também a necessidade de antagonismo que estruturam e legitimam o porquê de tais ações e comportamentos, e práticas de violência. Para que algo seja “bom” dentro desta cultura evocar-se a necessidade de um “mau”, na criação de si o superego branco descrever-se e se constitui dentro da lógica da perfeição e do padrão de humanidade, a noção de ser humano e pessoa é o homem branco cisgênero heteronormativo, próximo aos ideais cristãos, provedor das famílias tradicionais, próximo aos valores de verdade e pureza, imagem de Deus.

[...] A posição do Outro sempre será ocupada pelo indivíduo pertencente ao grupo dominado. O grupo dominador, por sua vez, goza de uma soberania assegurada por sua própria

³ Demarcação política-poética de pontuar “sistema” de cisgênero, hétero, patriarcal e normativo.

construção, que garante o exercício de poder sobre os corpos marcados pela diferença. Tal configuração não se limita apenas ao espectro da sexualidade, mas se estende a todo um conjunto de pluralidades existentes nas esferas raciais, étnicas, de gênero, religiosas, entre outras. (SANTOS; AMIM, 2022, p. 07)

E o outro, tudo aquilo que não é branco, que não sou “eu”, a criação da categoria do outro dentro das estruturas binárias se dar pela negação daquilo que não se quer ser, “eu sou bom, eu sou homem, eu sou branco, eu sou humano” e o outro “não é bom, não é homem, não é branco, não é humano”, e por isso é passivo de violência e servidão. A legitimação de si pela anulação do outro, sendo ambas criações binárias da fragilidade de quem quer se configurar na centralidade deste processo.

Pombagira.

*“Pombagira é Mulher
De domingo até segunda
Na boca de quem não presta
Pombagira é vagabunda*

*Pombagira é Mulher
De sete maridos
Não mexa com ela
Pombagira é um perigo!”
(Ponto de Umbanda)*

Evoco neste diálogo a performance e a epistemologia da Pombagira⁴, figura mística e enigmática, que dentro da brasilidade foi alocada no lugar de marginalização e subalterno. A demonização da feminilidade como forma de despotencialização da libido e das produções de matripotêntes, sobre o imaginário coletivo a pombagira é a versão feminina do demônio; a responsável pelo divórcio, pelas traições conjugais, pela libertinagem, pelas sexualidades homoafetivas, por práticas sexuais de sodomia, pela prostituição e a liberdade sexual femininas, sendo muito correntemente e fidedignos em nossa encruzilhada de reflexão, o que está em quem questão é a liberdades dos corpos; o que podem e como as ideias de valores-encotroles atuação sobre eles.

⁴ Deidade da religiosidade afro-brasileira Umbanda, figura tida como feminina. Pombagira é uma entidade que compõe o panteão de espíritos e entidades que fazem parte da Umbanda. Entidade são espíritos desencarnados que se incorporam em pessoas na perspectiva de “ajudar”, “orientar”, “acolher”. Pombagira traz consigo os símbolos da sensualidade, do amor, da sexualidade, liberdade e desejos.

Nas religiosidade de matriz africana, tem as deidades das Iyamis (minhas mães ancestrais), representadas por todos os pássaros noturnos, pelo próprio útero, pela cabaça, pela ancestralidade feminina e provedora da própria existência, e também nas Yabas (mães) popularmente conhecidas como Nanã, Oxum, Iemanjá e Iansã (orixás femininos com ligação às águas), como também as entidades: de pretas velhas, as caboclas, as erêas, as ciganas e as pombagiras. Que diferente das histórias ocidentais hegemônicas e machistas, tem nestas senhoras parte fundamental na criação do mundo e da humanidade, bem como participação nos processos de saúde, proteção e manutenção da vida.

A cultura yoruba apresenta as “feminilidades” de forma não binarizante, no sentido de fazer dualismos, ou restritivo de fazer alocação e exclusão por genitálias, como no pensamento muito bem estruturado da socióloga Oyèrónké Oyěwùmí (2020), onde ela explica que o conceito de “Ìyá”, mesmo que sendo traduzido comumente como “mãe”, Ìyá é a capacidade de gerar vida, a produção de vida, o que não está restrito único e exclusivamente às mulheres, ou ao útero, mas trata-se da potência gestacional e produção de vida. Desta forma somos levadas a pensar que esta capacidade de produção de vida faz-se presente em todos os seres como um componente constituinte dos seres, e o que faz questionar o porquê da negação, anulação e despotencialização e alocação a um grupo feita pelo ocidente.

O pássaro representa o poder procriador da mãe. As penas do pássaro, como as escamas do peixe, aludem ao número infinito de descendentes, que estão por assim dizer, implicitamente presentes no corpo materno. Nada pode aquecer o velho pássaro porque ele mesmo é fonte de calor, de vida. Esse poder é essencialmente misterioso, secreto, escondido no âmago do corpo da mãe, casa e morada. O medo de ficar preso para sempre dentro do corpo materno é claramente assumido, pois que cilada é essa, senão a própria vagina aterradora? (AUGRAS, 1989, p. 18)

Ecolar.

Culturalmente, a escola cumpri parte importanssima do processo, por sua vez é ela reprodutora e conservadora da brasilidade; a demarcação, nomeação, alocação, especulação, dos/sobre os sujeitos que vivenciam o período escolar,

faz com que muitos abandonem este espaço por sentimento de inadequação, falta de sentido e não pertencimento.

Para dar continuidade, nos é preciso firmar um pacto, que defendemos a escola pública gratuita e de qualidade, acreditamos de forma fidedigna na potencialidade transformadora da educação, nos processos de alargamento e construção social e coletiva. Entretanto, as críticas e pontuações que aqui se seguem, visam analisar quando os referidos acima citados não são praticados. Acreditamos na escola bem como na necessidade de transformação da mesma, para que mais sujeitos tenham capacidade de rompimentos cognitivos e limitadores sociais, e o combate aos abortos escolares.

Em um olhar mais atento para as escolas e, em especial para os professores das escolas públicas, percebemos uma disputa em curso: da educação como um bem a ser consumido à uma educação como um bem público. Uma ocupação do espaço público pelas margens, produzindo experiências educativas democráticas em meio a tendências individualização e esvaziamento das escolas públicas (FRAZÃO, STEFENSON & SILVA, 2021).

Creditando na encruzilhada escola, o compreendendo como um lugar, uma cartografia, uma espacialidade, uma esquina, entendendo-o como um lugar de encontro, onde a confluência da diferença se faz presente, até mesmo no fortalecimento da saúde e imunidade a partir dos contatos que ali se fazem, a escola é um lugar de coletividade é um lugar praticável. Esta e se fazer escola é se alterar a partir da diferença, é se afetado pela imprevisibilidade instaurada naquele lugar. Acredito que aula, mesmo que planejada, se faz pelas presenças e as relações, uma aula é um encontro, um padê⁵ arriado na esquina, onde todas as vozes se permeiam em perspectiva do contato e da escuta, os conhecimentos emergem com necessidade de resposta, as referências em diferença compõem a riqueza do encontro.

Neste sendo, uma escola que tem necessidade em insistir em alocação da diferença, que na primeira infância faz-se diferenciar as performances entendidas socialmente como de “meninos” e de “meninas”, ditando suas formas de agir e falar, como o que brincar e que lugares devem ser ocupados em seu

⁵ Alimento oferecido ao orixá Esù, feito com farinha de mandioca e dendê. Na tradução literal do Yorubar: Encontrar

imaginário de futuro, onde os “meninos” são levados a projetar sonhos de força, enriquecimento e bravura, as “meninas” tem como possibilidade descritivas e ordinárias; o cuidado, a formação de famílias e a delicadeza. Os brinquedos são praticáveis como forma de alicerçar essas projeções, os tidos como “de meninos” e “de meninas” fazem com que crianças não possam dançar ou chutar uma bola por ser entendidos que essas práticas fazem parte dos comportamentos esperados para apenas um grupo, não por acaso quando chegam na adolescência a sexualidades desses corpos e uma prática dita tipicamente e aceitável do grupo “masculinos”. Dizer o óbvio que crianças são crianças, e que brincadeiras não tem gênero, que a prática de liberdades dos corpos, e os mais ricos contatos entre as infâncias é o que garantirá adultos com melhor desenvoltura em relações emocionais e físicas.

[...] significar a “epistemologia escolar” como um sistema discursivo atravessado por diferentes fluxos cujas fixações de fronteira entre o escolar e não escolar dependem das práticas articulatórias contingenciais e específicas do contexto discursivo onde são produzidos (Gabriel, 2011, p. 48).

A escola que aborta não é só apenas a que faz distinções de gêneros e comportamentos, mas que entendem seus sujeitos como seres de ausências, que não reconhece suas linguagens, suas performances, culturais, pertencimentos, afetos, epistemologias e ancestralidades. A escola brasileira não foi pensada para os descendentes das populações tradicionais, a mesma até hoje pratica epistemicídio dos saberes incorporados desses sujeitos. O sentimento iminente de inadequação e não reconhecimento da instituição fica nítido quando suas histórias não fazem parte das narrativas ditas como importante de ser lembradas nesses espaços de reflexão, o esquecimento é também uma forma de morte!

*“Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra
Brasil, meu denço
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500
Tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado*

Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato”
(Estação Primeira de Mangueira (RJ) - Samba-Enredo 2019)

Os muros das escolas são para a proteção do externo ou do interno? Será que o tem do lado de fora não pode entrar para não contaminar, ou, o que tem lá dentro é tão perigoso que os muros são para a proteção daqueles que não fazem parte daquele lugar? Dentro desta análise, vale refletir que comumente estudantes pulam para fora da escola e não em movimento contrário. O que tem na escola que nos leva a querer fugir? Ou, o que não tem na escola que nos obriga a fugir de lá? A quem/deveria pertence a escola?

Pedagogia da Cabaça.

Em 2015 e 2016, nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, houveram os movimentos das ocupações estudantis. Estudantes pulavam para dentro das escolas, por motivos de não fechamento de 93 escolas em São Paulo, em apoio a valorização de professores e contra os cortes da educação no Rio de Janeiro. O movimento irregular de pular para dentro em defesa da coletividade, as ocupações é um marco nacional do sentimento de pertencimento e defesa dos bens públicos, a escola é viva e sua vivacidade se faz pelos sujeitos que a praticam, além de ocupar as escolas, as narrativas deste período mostram como cuidaram dos espaços escolares e como entre pares fizeram divisões de tarefas, não pautadas pelos gêneros mas pela necessidade do coletivo, o preparo da alimentação, a segurança e a limpeza eram feitas entre os estudantes como mostra o documentário “Espero Tua (Re)volta”(2019)⁶.

É preciso pertencer para defender, é preciso fazer parte para se reconhecer parte importante daquele espaço. Falemos dos sujeitos que transpõem os limites e limitadores, das barreiras sociais bem construídas, articuladas e planejadas para exclusão. “Nunca nos sonharam” poderia ser a narrativa inicial de estudantes negros e periféricos a ocuparem as cadeiras da escolas, reforçar o compromisso como uma escola pública e de qualidade é

⁶ Um retrato do movimento estudantil que ganhou força a partir do ano de 2015, ocupando escolas estaduais por todo Brasil. Com imagens de arquivo de manifestações desde 2013, o documentário tenta compreender as ocupações e as suas principais pautas a partir do ponto de vista dos estudantes envolvidos.

também reafirmar a necessidade da reparação histórica pós-abolição, essa escola que historicamente nos foi negada é reeditada com os diversos cortes e falta de investimentos, a baixa remuneração de seus funcionários proposital faz com que até os mesmos não desejem fazer parte daquele espaço. A importância da alimentação escolar como forma de combater a mortalidade infantil, a fome e a destruição, além de entender que as crianças, os jovens e adultos têm fome de conhecimento e também de alimento, e principalmente na primeira infância a falta da alimentação afeta no desenvolvimento cognitivo.

Cogitar uma pedagogia da cabaça fala com os mavambos da educação, o termo mavambo que poderia ser considerado pejorativo ou estigmatizando, ao tentar nomear características e comportamentos de determinado grupo, aqui reivindicar como forma de dobra da palavra, como quem contradiz em si assumindo a identidade externa em si projetada. Mavambo vem na cultura bantu, Mavambu é a cidade das encruzilhadas, caminhos e ruas, símbolo de movimento e processo criativo e criacional. Os mavambos da educação são sujeitos os quais o modelo educacional praticável não os pensaram, com riqueza em profundidade e diversidade, a educação choca-se com essas existências, falar dos mavambos aqui é demarcar os gingam sistematicamente pela permanência.

A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição (DCN, 2015, p.1).

Pombagira é próprio corpo, e este combativo e combatente, dentro da lógica colonial, este corpo que impõe risco, que tem desejos, conhecimentos, memórias, performances ancestrais, anseios, libido, afetos, histórias, cartografias, e por isso é perigoso, porque não é de sua natureza se alocar/encaixar a não ser em si. O interesse do ocidente é em dar nome, alocar e matar, a lógica de exploração faz destes corpos instrumentos substituíveis na engrenagem. A gargalhada da pombagira é a devolução da potência de corpo e da corporalidade imatável, de uma ancestralidade que não se dobra perante a colonização mas que permanece. Professora Leda vai dizer que ancestral é

quem fica, a um itan⁷ yoruba que diz que “Èṣù matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje”, o pássaro morto é a própria necropolítica (MBEMBE, 2011) a colonialidade e os sistema de esvaziamento de sentidos, o próprio encerramento da vida, quando algum negro rompe com o intertio de existencias e possibilidades delimitados pela colonialidade, quando um negro sobrevive até velhice, acessa os espaços de produção de conhecimento, ocupa lugares as quais nunca lhe foram creditados, é o passaro sendo morto no ontem.

A gargalhada da pombagira é a (re)ocupação dos vazios e abismo em nosso criados criados, a gargalhada é ocupação da própria vida, como retomada, como sarcasmo e contravenção, esse movimento sonoro e corporal de expansão reivindica a vida perante um cisma de morte, reafirmando que nem a colonialidade e toda escassez estrutural e estruturante foi/será capaz de impedir o movimento da ancestralidade. Nela se faz presente as potências das corporalidades e da libido, a capacidade e completude das lyamis, a ancestralidade dos passos que nos antecederam e em nós se faz continuidade, ancestral é quem fica, a pedra lançada hoje foi recolhida, pensada, polida, sonhada, imaginada, gestada, por muitas mãos que hoje ocupam juntos esse espaço tempo. Quando se ocupa esses espaços, toda performática ancestral de liberdade se faz ali presente transcritas nos corpos e nas epistemes.

Pedagogia da cabaça se alicerçar no movimento de permanência e contravenção da própria vida, nas experiências já praticadas no limítrofe da existência, de quem já pratica o impossível mesmo antes de ocupar o lugar da margem, e na margem, especialidade encruzada do encontro, partindo do itan de Èṣù de Igbá Ketá, onde diz:

Exu foi desafiado a escolher, entre duas cabaças, qual delas levaria em uma viagem ao mercado de Ifé. Uma continha o bem, a outra continha o mal. Uma era remédio, a outra era veneno. Uma era corpo, a outra era espírito. Uma era o que se vê, a outra era o que não se enxerga. Uma era palavra, a outra era o que nunca será dito.

Exu pediu imediatamente uma terceira cabaça. Abriu as três e misturou o pó das duas primeiras na terceira. Balançou bem. Desde este dia, remédio pode ser veneno e veneno pode curar, o bem pode ser o mal, a alma pode ser o corpo, o visível pode

⁷ São princípios cognitivos de compreensão do mundo.

ser o invisível e o que não se vê pode ser presença, o dito pode não dizer e o não dito pode fazer discursos vigorosos.

Exu virou assim o Igbá Ketá: Senhor da Terceira Cabaça. É com ela que ele caminha pelo mercado, com o passo gingado, o filá, o cachimbo e o flautim.

Vez por outra, Exu retira um pouco do pó da cabaça, sopra entre as mulheres e os homens e sempre nos desafia a serpentear com coragem, como a cobra coral de três cores que lhe pertence, as entranhas devastadas e incertas do mundo para o desafio da beleza. (SIMAS, 2021)

É refletir e propor, a partir de análises; formas afetivas já praticadas dentro da educação como subversão as políticas de esvaziamento, escassez e morte sistêmica, a prática do amor como rompimento das grades e muros, do abismo e do racismo, de projetos genocidas de sonhos e possibilidades de vida. A partir da escuta e auto-olhar das práticas praticáveis dentro dos próprios contextos e convívios, partindo também de escrevivências e relatos auto-declamáveis, quais são os golpes-gingados feitos dentro da educação para produção de vida e permanência. Reivindicando o amor, o afeto, a escuta e alteridade como terceira cabaça de Èṣù, que em sua miudeza é gigante, e sendo gigante se faz pequeno e incapturável, o movimento de deslocamento infuncional entre docentes e discentes, rompendo assim os limítrofes do conhecido e alargando para as utopias praticadas. Dialogando com o currículo-cabaça, sendo esta cabaça a subjetividade de docentes e discentes, entendo que conhecimento se produz no coletivo e a partir do encontro, a pedagogia da cabaça é um estendimento de sujeitos-subjetivos, onde as humanidades confluem em produção de epistemes. A prática pedagógica que aqui se firma dialoga com o impossível, não aquele que não pode e não vai acontecer, mas com o impossível já praticado nas margens, fala de envolvimento e esperar a educação, de quem luta ontem mas já ocupa o hoje, no movimento de espira-la os tempos e as histórias, como na fala da pombagira: “estou aqui, mas estou lá.”

Referências

ARAÚJO, Cinthia Monteiro. & SANTOS. Pedro Vitor Coutinho dos. **Ensino de história e camponagem: o ProfHistória como encruzilhada para uma educação pelo dendezeiro**. Prelo. 2021.

AUGRAS, Monique. (1989), "**De Iyá Mi a Pomba Gira: Transformações e símbolos da libido**", in: C. E. Mde Moura (org), Candomblé: religião do corpo e

da alma: tipos psicológicos nas religiões afro-brasileiras. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

COUTO, DANTAS & [FRAZÃO](#). **CORPOS-TERRITÓRIOS: AS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS E RESISTÊNCIAS NAS ESCOLAS**. In: XII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2021, Belém do Pará por meio virtual. GRD 21. Por um Ensino de História Encantado: Interculturalidade, Pedagogia das Encruzilhadas e Decolonialidade, 2021.

FOUCAULT, M. . **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

[FRAZÃO, É. E. V.](#) ; NJILA, Ara. **Currículo e relações étnico-raciais: por uma epistemologia escolar decolonial**. In: Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski; Mayara Costa da Silva. (Org.). Sobre mais uma ideia para adiar o fim do mundo : reflexões do curso de aperfeiçoamento educação para as relações étnico-raciais na educação básica. 371ed.Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2022, v. 1, p. 71-96.

FRAZÃO, STEFENSON & SILVA. Racismo, educação e covid-19: é possível uma educação libertária em tempos de ensino remoto. In: **Momento – diálogos em educação** v. 30, n. 02, p. 75- 106, maio/ago., 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Ed. Paz e Terra.1967.

Live com Jota Mombaça, Denise Ferreira da Silva e José Fernando de Azevedo na Livraria da Travessa Editora Cobogó
<https://www.youtube.com/watch?v=tb826whBMb0>

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

Oyěwùmí, O. (2020). **Matrípótência: òyá nos conceitos filosóficos e instituições sociopolíticas** [iorubás]. Disponível: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8%C3%B3nk%E1%BA%B9%CC%81_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD-matrípót%C3%A4ncia.pdf. Acessado em: 06 fev. 2023.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

Teófilo da Silva Santos, V., & Amim, V. (2022). **Bixa travesty: articulações transviadas em um filme documentário**. Cadernos De Comunicação, 26(1).
<https://doi.org/10.5902/2316882X64418>

NA ENCRUZILHADA DO CHÃO DA SALA DE AULA: ESCULHAMBAR A COLONIALIDADE POR UM ENCANTAMENTO PLURIEPISTÊMICO DO ENSINO DE HISTÓRIA¹

Guilherme José Schons²

Halferd Carlos Ribeiro Júnior³

Pedra lançada: Exu nas escolas já é uma realidade

Ao reivindicarmos, em acordo com Simas e Rufino (2018), que o Atlântico é uma gigantesca encruzilhada, abrimos uma importante brecha na qual se torna factível perceber, analisar e experienciar as sabedorias outras da colonialidade capitalista e que sobrevivem pelas vias da ancestralidade e do encantamento. Diante dessa assertiva, espaços para reflexão a respeito das dinâmicas de um passado da escravidão compreendido como reminiscência (BENJAMIN, 1987) ganham o sentido de propiciar a emergência do contato com as formas de resistência das populações racializadas como não-brancas e que se manifestam, em um tempo presente, por meio das ruas, das palavras ditas pelo povo, em encruzilhadas, terreiros, esquinas, caminhos e – inclusive – desde o chão da sala de aula. Nesse sentido, o ensino de história, para além da capacidade de apresentar aos educandos a barbárie perpetrada nas bandas de cá, teria condições de promover instigantes debates relativos aos enfrentamentos a um sistema calcado em capitalismo, eurocentrismo, racismo, patriarcado e cisheteronormatividade que abranjam o complexo integrado por este “rio” (SILVA, 2011) a partir de temporalidades aquém da lógica linear, evolucionista e etapista do ocidente. Nos referimos, dessa forma, ao desejo da produção de uma pedagogia das encruzilhadas (RUFINO, 2017) de caráter antirracista e

¹ Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

² Graduando em História. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). guilherme.schons@estudante.uffs.edu.br.

³ Doutor em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). halferd.junior@uffs.edu.br.

decolonial que encontra Exu como símbolo de um olhar para a história a contrapelo e desde os vencidos (BENJAMIN, 1987).

Se o colonialismo não foi redimido e, assim, a continuidade dos seus efeitos pode ser problematizada neste mundo inconcluso – inacabado, que não “é”, mas que “está sendo” (FREIRE, 2000) – nos defrontamos com “passados vivos” (PEREIRA; SEFFNER, 2018), que se recusam a passar e, portanto, atravessam as nossas escolas. Logo, falar sobre o mundo escravista não poderia se restringir a uma abordagem limitada até o século XIX: precisamos tratar das lutas do presente, das batalhas a serem vencidas, dos combates ao racismo (persistentemente recriado) que devem ser encampados – isso, sem abrimos mão de uma ruptura com as formas típicas do raciocínio que justificou – e naturaliza – toda essa violência. Como bem recuperou Rufino (2021), onde “há demanda, há também vence-demanda”, ou seja, mecanismos de cura e esculhambação do carrego colonial já foram produzidos pelos sujeitos escravizados – os quais entenderam, inclusive muito antes de Foucault (1988), que diante do poder sempre há resistência.

Foi com base nesses pressupostos teórico-metodológicos que chegamos, no fim de 2021, a uma sala de aula de terceiro ano do Ensino Médio de escola estadual periférica de Erechim, no Rio Grande do Sul. No âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), recebemos a tarefa de desenvolver uma “aula oficina” (BARCA, 2004), em dois dias (totalizando 3h), cujo tema primordial seria a “Consciência Negra” – tendo em vista o dia 20 de novembro definido pela Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011. Com orientação de Halferd Carlos Ribeiro Júnior e Isabel Rosa Gritti e supervisão de Andréia Terezinha Kaminski Paidá, partimos (três graduandos em História na UFFS) à sala de aula – em primeiro contato presencial com o ambiente escolar após o afastamento provocado pelo cenário pandêmico – com um desafio: como educadores brancos poderiam, simultaneamente, problematizar a escravidão enquanto um passado vivo e encantar aquele momento ao adotar-se postura pluriepistêmica aberta à diferença e que convocasse os estudantes à constituição de uma comunidade

engajada de aprendizagem (hooks, 2013) e à intervenção – exusíaca (RUFINO, 2017) – diante do conteúdo tratado?

As andarilhagens (e estripulias) que nos levaram a conhecer essa proposta de crítica à desmacumbização praticada pela empresa colonial já foram examinadas em outro trabalho (SCHONS, 2022). Em todo caso, em diálogo com esse modelo afrodiaspórico – apreendido, tal qual uma encruzilhada, como ferramenta disponível ao engendramento de novos rumos – e que procura se distanciar da colonialidade do tempo (QUIJANO, 2005), recorreremos à educação libertadora defendida por Paulo Freire. Desse modo, nossa ação docente não poderia estar fechada na exposição de informações sobre o passado pelo viés bancário (1987) e da concepção nutricionista do saber (2011a): queríamos partir da leitura de mundo (2011b), do saber de experiência feito – e, com essa base, interpelar as relações sociais que abarcam todas as pessoas envolvidas naquela dinâmica de ensino e aprendizagem.

Para isso, nos aproveitamos de um amplo conjunto de materiais, questões e elementos audiovisuais. Na sequência deste texto, iremos apresentar um registro interpretativo da sequência didática, bem como considerações gerais sobre a experiência e as possibilidades dali ascendentes. Como veremos, Elza Soares (2018) tinha razão: na aula de hoje veremos Exu.

Situando a pesquisa: notas sobre o racismo em Erechim (RS)

Cientes do privilégio da perspectiva parcial dos saberes localizados (HARAWAY, 2009), nos parece conveniente um empenho na caracterização do lugar em que trabalhamos ao longo do desenvolvimento e da análise da sequência didática em questão neste artigo. Erechim, cidade do norte do estado do Rio Grande do Sul, foi o espaço no qual a experiência foi produzida. Nesse sentido, é indispensável registrar que, de fato, as reflexões emergentes estiveram contaminadas pelo imaginário social da região. Dessa forma, se há objetivo de que as aulas e atividades resultantes da investigação sejam compreendidas na raiz dos seus significados, será preciso, primeiramente, que assimilamos aspectos nevrálgicos do município e, sobretudo, de sua população. Com isso, sustentamos que não existe qualquer tipo de neutralidade apartada

do corpo e do território e que, portanto, trabalhar as relações étnico-raciais em sala de aula implica escancarar as parcialidades que articulam as sociedades – inclusive a erechinense.

Piran (2001) afirma que a região era ocupada por indígenas, em especial do grupo jê/Kaingang, há milênios. Fora somente no século XIX, diante da Revolução Farroupilha (1835-45), da abolição da escravidão (1888) e da Revolução Federalista (1893-95), que outros segmentos étnicos, como negros e caboclos, se refugiaram no Alto Uruguai – ainda que, àquela altura, isso representasse um isolamento. Isso porque, o extremo norte integrou o processo final de colonização do estado que, conforme Cassol (1979), foi impulsionado pela construção da ferrovia São Paulo-Rio Grande, de Itararé a Santa Maria. Assim, a partir dos trilhos, recebeu-se tanto famílias vindas diretamente da Europa como também aquelas que se mudavam das colônias velhas (em geral, da serra gaúcha e do Vale dos Sinos).

Diante disso, notamos – em acordo com Cassol (1979) e Gritti (2004) – que a diversidade étnica e cultural é uma das características de Erechim, que conseguiria emancipação em 1918. Contudo, os historiadores citados defendem que, por outro lado, em linhas gerais, abriu-se chance, por meio da prevalência da doutrina positivista, para a emergência do preconceito. Essa ideia vai ao encontro do trabalho de Pereira (2008, p. 10), que identifica um apagamento de índios, caboclos e negros na história da região, uma vez que o “[...] tratamento dado nos livros de história oficiais, bem como os textos históricos nos últimos noventa anos, demonstram claramente uma negligência quanto à presença negra em Erechim [...]”.

À vista disso, podemos inferir que a “Capital da Amizade” – termo usado para ressaltar o baixo número de conflitos entre imigrantes de origem europeia mesmo em meio às rivalidades consequentes à Primeira Guerra Mundial – é uma fabricação que exclui os sujeitos que não se enquadram na identidade branca e, com isso, os invisibiliza através do racismo. Tendo em vista que Erechim, em acordo com o positivismo, teve as ruas do seu centro histórico planejadas por Torres Gonçalves (CASSOL, 2003), com dez avenidas partindo da Praça da Bandeira – aquela que defende, ainda com base nos ideais de Auguste Comte,

“ordem e progresso”, os quais, como Benjamin (1987) já ensinou, são uma tempestade –, as pessoas subversivas ao padrão hegemônico são encaminhadas às periferias e, topograficamente, para baixo. Ora, na “Paris gaúcha”, uma educação antirracista quer dizer partir desde as margens, no caso, da cidade.

A título de encerramento da seção, cabem dois destaques. Em primeiro lugar, devemos marcar que, sem dúvidas, essa colonização positivista deu origem a um contexto racista. Diante de uma população negra minoritária e em meio à supremacia da branquitude (e seu regozijo com os sobrenomes de origem europeia), uma sequência didática em Erechim que almejava tratar de um passado sensível como a escravidão deveria estar atenta a esse cenário e voltada ao questionamento do privilégio dos opressores. Dito isso, outro ponto essencial: com a equipe docente envolvida na atividade sendo de maioria branca, tornou-se ainda mais complexo, desafiador e necessário estar aberto ao outro em um diálogo entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a partir de um objetivo central: combater o racismo.

A encruzilhada da consciência negra: cruzos, rolês e ebós enquanto educação

Foi no dia 25 de novembro de 2021 que chegamos ao chão da sala de aula de uma escola pública e nos deparamos com trinta estudantes. Seria com eles que trabalharíamos o material previamente organizado em torno das questões geradoras já citadas neste texto. Após nos apresentarmos, propomos, em acordo com Barca (2004) e Freire (2011b), um exercício para análise dos conhecimentos tácitos e da leitura de mundo daqueles educandos. Tal atividade teve como mote quatro questões: 1) Qual é a importância da consciência negra? 2) Qual é a contribuição da população negra na cultura brasileira? 3) Quais intelectuais negros você conhece? 4) Você considera que o Brasil é um país racista? – as quais deveriam ser respondidas por escrito e entregues aos professores licenciandos.

Figura 1. Fotografia do desenvolvimento da sequência didática



Fonte: Autoria própria, 2021.

No exame do retorno dado pelos discentes – feito à luz da compreensão de que não havia ali qualquer enunciado correto ou errado, mas sim a expressão de um entendimento momentâneo –, depreendemos, em linhas gerais, que a maioria reconhecia a necessidade do 20 de novembro e atestava a existência do racismo neste país. Entretanto, precisamos destacar três pontos sensíveis e que mereceriam abordagem durante a sequência didática: ideia de que a escravidão constitui problema exclusivamente do passado (visto como radical outro e desconexo do presente), falta de noção da existência negra na cultura nacional e incapacidade de alusão a pensadores/as da negritude. Esse resultado nos lembrou dos alertas de Adichie (2019) para o perigo de uma história única, que, mesmo em um país negro, consegue forjar imaginário social alheio às resistências dessa população.

Inspirados pela pedagogia das encruzilhadas (RUFINO, 2017), almejamos um cruzo dessas percepções com um rolê epistemológico por diferentes informações, notícias, músicas, vídeos e materiais relativos ao tema em estudo. Desse estágio, elencamos a emergência de debates sobre a defesa

das cotas raciais (estimulado pela inspeção crítica de trecho de documentário que mostrava o cerceamento à luta do movimento negro, bem como sua resistência e vitória), a falta de pessoas negras na mídia brasileira, casos de discriminação racial que se tornaram manchetes de jornais, o assassinato de corpos negros por forças do Estado nacional, a maior letalidade da Covid-19 nesse segmento do povo e o encarceramento em massa da juventude negra e periférica. Tal instante esteve lastrado tanto na projeção de material audiovisual preparado antecipadamente como no estímulo a que o conjunto dos educandos expressasse casos individuais por si vivenciados – e que pudessem escancarar o caráter estrutural do racismo (ALMEIDA, 2019). Aliás, aludirmos ao pensamento de Silvio Almeida foi essencial para valorizarmos um pensador negro até então desconhecido pelos alunos.

Consolidado esse quadro dialógico, nos direcionamos à busca pelo conhecimento histórico que pudesse revelar a origem desse passado vivo (PEREIRA; SEFFNER, 2018) tomado como foco de discussão. Isto é, superando a noção de que a escravidão e o racismo seriam questões fechadas – ao mesmo tempo em que, assim, esculhambamos a cronologia linear que pensa presente e futuro como negações de outrora sem atentar-se às reminiscências (BENJAMIN, 1987) da barbárie –, partimos à assimilação dos limites da Lei Áurea, bem como do cenário que envolveu a sua publicação. Nos referimos aqui às falsas promessas de liberdade (Massacre dos Porongos na Guerra dos Farrapos e Guerra do Paraguai), luta abolicionista e permanência (nos séculos XX e XXI) da negação de direitos aos descendentes de escravizados. No entanto, o sinal soou, nosso tempo estava encerrado: deveríamos voltar à escola em outra data com a tarefa de discorrer a respeito da cultura afro-brasileira e rasurar coletivamente o pensamento abissal e as linhas globais (SANTOS, 2010) herdeiros do Norte racista e de legislações da branquitude que não asseguraram dignidade e cidadania à população negra.

No dia 7 de dezembro daquele 2021, estávamos novamente na escola para o encerramento desta sequência didática. Se o encontro anterior, além de ter possibilitado a apresentação de educadores e educandos e a verificação dos conhecimentos tácitos (BARCA, 2004), permitiu a construção da ideia de que o

passado referido constituía problema sensível no presente, agora nos cabia, sobretudo, dois exercícios, quais sejam: 1) apontar e sugerir aos estudantes materiais da cultura e da intelectualidade afro-brasileira; 2) propor intervenção problematizadora da história estudada – de forma que ela pudesse ser assimilada como “reminiscência” (BENJAMIN, 1987) e “carrego colonial” (RUFINO, 2017) – com base em uma epistemologia das macumbas instigadora da subversão do raciocínio limitador calcado nas diversas expressões da colonialidade, notadamente a do tempo (QUIJANO, 2005).

Rap, slam e samba. Foi com esses gêneros musicais que promovemos um convite à afirmação da produção cultural negra como instrumento de resistência, de luta antirracista – citando Rufino (2021), inspirados pelo projeto poético, político e ético das encruzilhadas e esquinas, dos assentamentos e terreiros, levamos a “vence-demanda” à sala de aula. Ocorreu a exibição da música “Fogo nos Racista” (do artista erechinense Manu, do bairro São Cristóvão), de diversas manifestações de slam – pensado enquanto poesia falada de performance que protesta, denuncia e anuncia –, entre as quais “Nana neném que a bala vem pegar / De farda e coturno é a polícia militar / Homem armado em cima do telhado / Que mata gente, mata gente, preta / Com o aval do Estado” (de Matriarcak), e do samba-enredo de 2019 da Mangueira, segundo o qual: “Não veio do céu / Nem das mãos de Isabel / A liberdade é um dragão no mar de Aracati” (em referência a Francisco José do Nascimento e às históricas lutas por liberdade). Desse modo, inclusive, os alunos se sentiram à vontade para sugerir músicas correlatas que costumavam escutar e que pudessem ser exibidas à turma – o que valorizou o saber de experiência feito (FREIRE, 2011b) de cada um deles e os fez entender que o conteúdo que consomem é dimensão da cultura afro-brasileira e integra um amplo conjunto de ferramentas para sobrevivência ao epistemicídio colonial.

Após esse “rolê epistemológico” (RUFINO, 2017) por elementos da intelectualidade negra, estava na hora de intervirmos com a produção de um ebó na encruzilhada daquela sala de aula. Convencidos dos limites da Lei Áurea e do seu papel negador de direitos à população liberta e a seus descendentes, decidimos reescrevê-la. Se o conhecimento popular nos diz que “Exu matou um

pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje” e “Exu tudo come e cospe de maneira transformada”, simultaneamente rechaçamos a cronologia linear que não percebe a vivacidade do passado no presente e pudemos criar condições à aferição do tamanho da necessidade de garantias de cidadania para a população negra.

Figura 2. Produção de cartaz pelos educandos

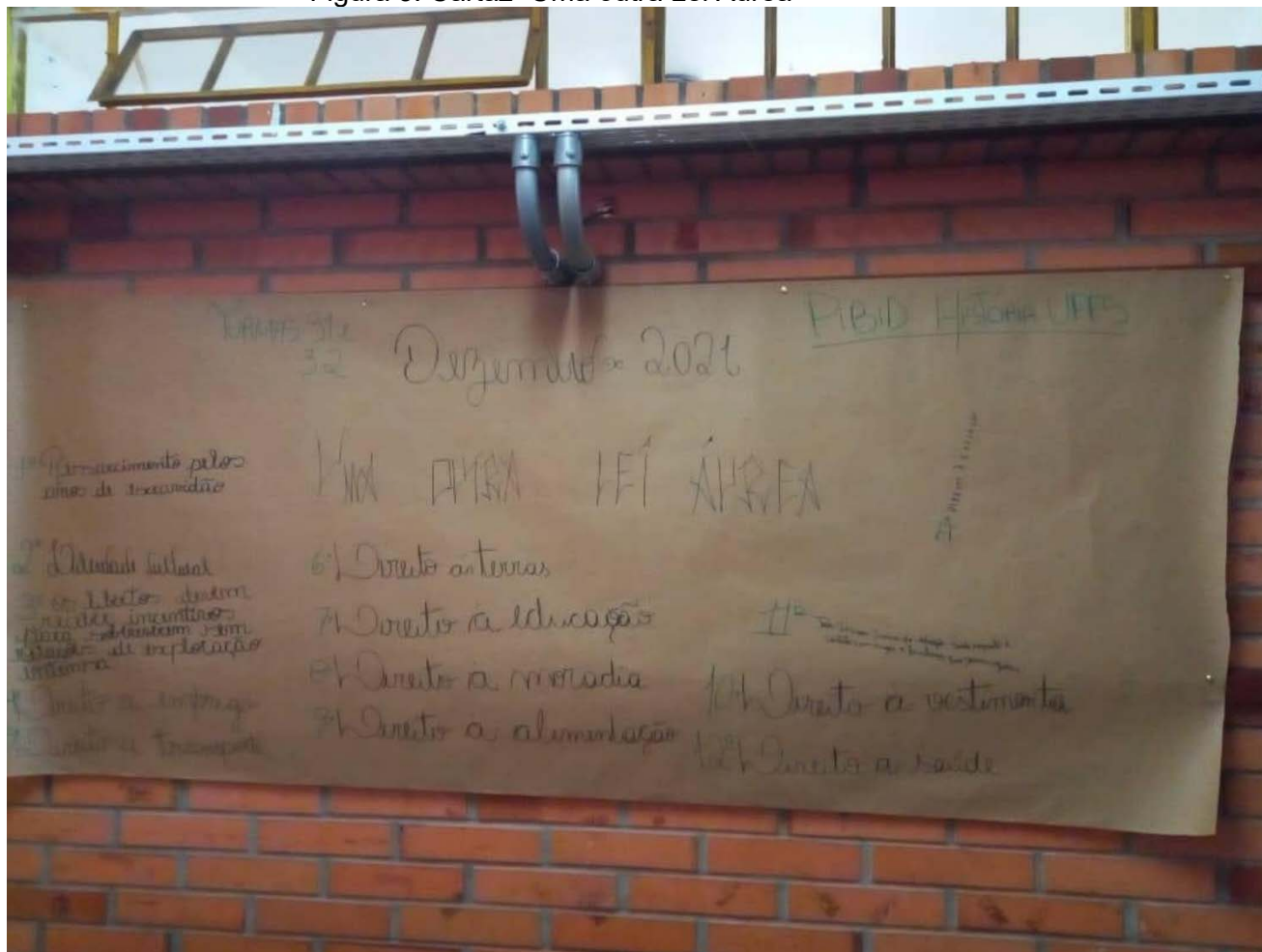


Fonte: Autoria própria, 2021.

Com cartolina e canetões, os educandos gostaram de nossa ideia de exercício e sustentaram ser preciso – no fim do século XIX – um arcabouço de ordenamentos capaz de conferir, por exemplo, indenização e ressarcimento aos escravizados, liberdade religiosa, terras, educação, moradia, emprego e saúde. Atentos ao fato disso não ter acontecido em 1888, aprendemos que essas são lutas de um passado que não passa: do presente – que engloba, por óbvio, os anuais “Dias da Consciência Negra” e os enfrentamentos do movimento social

negro. Foi afixando o cartaz no corredor da escola que, carinhosamente, nos despedimos com a impressão de que fizemos um bom trabalho.

Figura 3. Cartaz “Uma outra Lei Áurea”



Fonte: Autoria própria, 2021.

Da esquina emerge o ebó: Laroyê, Exu!

Com este texto, expusemos os principais pontos de uma sequência didática centrada na ambição de combate ao racismo por meio de uma base teórico-metodológica comprometida com os saberes populares negros, que se negam a aceitar o projeto colonial capitalista. A partir daquela experiência, manifestamos as instigantes possibilidades pedagógicas anunciadas e cantadas pelos autores referenciados, bem como reconhecemos a urgência do compromisso docente com uma postura antirracista.

Dessa esquina, produzimos um importante ebó. Das encruzilhadas do chão das salas de aula do Atlântico, a luta exusíaca continua.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BARCA, Isabel. **Aula oficina**: do projeto à avaliação. In: Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, p. 131-144, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CASSOL, Ernesto. **Histórico de Erechim**. Passo Fundo: Instituto Social Padre Berthier, 1979.

CASSOL, Ernesto. **Torres Gonçalves, vida e obra**. Erechim: Editora São Cristóvão, 2003.

ELZA Soares - Exú nas Escolas - Part. Edgar (Áudio Oficial). Música: Exu nas escolas. [S.l.]: Deus é mulher, 2018. (4 min.), son., color. Disponível em: <https://youtu.be/NmDsmHtOgyw>. Acesso em: 08 jan. 2023.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRITTI, Isabel Rosa. **Imigração e Colonização Polonesa no Rio Grande do Sul**: a emergência do preconceito. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2004.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 07-41, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 02 nov. 2021.

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

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 14-33, 26 nov. 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427>. Acesso em: 23 abr. 2021.

PEREIRA, Rodrigo Alves. **A presença negra no município de Erechim**: da colonização ao Esporte Clube 13 de Maio. 2008. TCC (Graduação) - Curso de História, URI, Erechim, 2008.

PIRAN, Nedio. **Agricultura Familiar**: lutas e perspectivas no Alto Uruguai. Erechim: EdiFAPES, 2001.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RUFINO, Luiz. **Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas**. 2017. 231 f. Tese (Doutorado) – Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10434>. Acesso em: 10 out. 2021.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos - Cebrap**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2023.

SCHONS, Guilherme José. Terreirizar a educação popular: por uma pedagogia freireana, decolonial, pluriepistêmica e das encruzilhadas. In: XXIII FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE, 23., 2022, Santa Cruz do Sul. **Anais [...]**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2022. p. 504-506. Disponível em: <http://www.guaritadigital.com.br/casaleiria/acervo/educacao/xxiiifelpf/504/index.html>. Acesso em: 08 jan. 2023.

SILVA, Alberto da Costa e. **Um rio chamado Atlântico**: a África no Brasil e o Brasil na África. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA AFROPORTEÑA EN LAS ESCUELAS DEL NIVEL MEDIO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES COMO PUERTA DE ENTRADA A UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA LA PROMOCIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA

Bettina D'Amato¹

El exíguo lugar de la historia afroargentina en la educación formal de la Ciudad de Buenos Aires. Una aproximación al Diseño Curricular de CABA.

En Argentina, y particularmente en la Ciudad de Buenos Aires, la enseñanza de la historia de la población de origen africano, en la educación formal escolar, es escasa. Mediante una aproximación general al Diseño Curricular del nivel medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, podemos apreciar que no se encuentra referencia alguna respecto de la población de origen afro en ninguno de los tramos de los contenidos. Podríamos considerar que esto es así porque hasta el presente no se ha sancionado ninguna legislación, por parte del Ministerio de Educación Nacional, referida particularmente a la enseñanza de la historia de los afroargentinos. En este sentido, respecto a otros países de la región como Brasil (dos Santos, Merily Ricieli, 2021) o Colombia (Ibagón Martín, Nilson, 2021), la Argentina no establece ninguna referencia explícita en el ámbito educativo a la preexistencia de la población afro en la constitución de la identidad cultural de la nación.

Mediante el análisis del Diseño Curricular y los libros de textos escolares del nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires, provenientes de editoriales privadas, se observa una perspectiva eurocéntrica cimentada en una arraigada desactualización historiográfica. De esta manera, por omisión, se construye una representación imaginaria de la nación argentina blanca desde su origen. Los afroamericanos sólo se encuentran enunciados de manera subsidiaria en temas macro como “el comercio triangular” en los contenidos pertenecientes a la época

¹ Maestría de Enseñanza de la Historia - UNTREF (Univ. Tres de Febrero) Argentina
bettinadamato@gmail.com

de la colonia. Tras la etapa de independencia *desaparecen* completamente de la currícula. Aunque podemos encontrar acciones esporádicas e individuales por parte de algunos docentes, entendemos que, posiblemente, no se enseñe el contenido de manera sistemática, con sus propias particularidades, dentro del nivel secundario en las escuelas porteñas.

Por otra parte, el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires hace referencia a la educación multicultural de manera restringida, aludiendo únicamente a la enseñanza de la historia de los pueblos originarios, a partir de un tratamiento descontextualizado y deslocalizado. En los últimos años de los cursos de la educación secundaria, observamos gran protagonismo en el Diseño Curricular por parte de temáticas respecto a la inmigración europea, sobre todo proveniente del área occidental, etapa inmigratoria ocurrida entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX. Es así que la enseñanza del aporte patrimonial de la población de origen afro en Argentina se encuentra poco desarrollada en los ámbitos escolares.

Según Marc Bloch, la incompreensión del presente nace de la ignorancia acerca del pasado; asimismo, la historia debe tener como punto de partida el presente para lograr su sentido. Partiendo de ambas premisas, podríamos preguntarnos cómo es posible una transformación educativa en pos de la descolonización del currículum mediante el acercamiento a la historia del entorno próximo comunitario.

La renovación de la enseñanza de la historia por medio de una perspectiva intercultural requiere tanto de una revisión de las temáticas (que abarque grupos sociales subalternos invisibilizados, tales como el colectivo de las mujeres, de los campesinos, de los indígenas y de los afrodescendientes, entre otros), como de una transformación didáctica en la enseñanza de la historia con metodologías que tiendan puentes hacia la revalorización histórica del patrimonio cultural y la reconstrucción e indagación de la memoria colectiva comunitaria, que fomente la expansión de la conciencia histórica. En otras palabras, la educación intercultural es aquí entendida como el establecimiento consciente de un diálogo entre culturas relativas, es por ello que este tipo de enseñanza requiere de una hermenéutica particular.

Análisis cuantitativo y cualitativo de libros de texto para segundo año de la escuela secundaria de CABA

La ínfima presencia en los libros de textos escolares sobre la temática afro en el nivel medio revela una importante ausencia con referencia a la población de origen africano y sus descendientes en el espacio escolar. A partir del análisis cuantitativo de las páginas de los libros de texto para el segundo año de historia en la secundaria, podemos constatar que, de un promedio aproximado de 250 páginas en cada uno de estos libros, se trata la cuestión de la población de origen africano tan sólo en dos páginas como máximo (1 % del total). Cabe destacar que la selección de segundo año del nivel medio se realizó por el tratamiento de estos contenidos de manera subsidiaria en torno a temas generales de la época colonial, tales como el comercio triangular o los trabajos forzosos en la sociedad colonial. Por medio del relevamiento de libros de texto cuyas editoriales poseen gran masividad (editoriales Estrada, Kapelusz, Santillana) podemos concluir que a esta ausencia cuantitativa se le debe adicionar, mediante un análisis cualitativo, la mención a su tratamiento del tipo despersonalizado, cosificado y economicista. Esta situación restringe el abordaje integral acerca de la temática. A modo de ejemplo podemos afirmar que en los libros de texto no se encuentra referencia alguna a la biografía de ningún sujeto histórico por su origen o descendencia afroamericana, ni tan siquiera un nombre propio en alusión a la participación en la historia de la población afro.

De esta manera, la materia de historia se restringe a sobrevalorar los vestigios de la historia europea, omitiendo el estudio científico actualizado acerca de este colectivo. La asignatura requiere de una renovación historiográfica que dé cuenta acerca de las últimas investigaciones sobre la población afroargentina. Los estudios de las últimas décadas demuestran que en la Ciudad de Buenos Aires la población significó el 30 % del total en el año 1822 (Miguel Ángel Rosal, 2005). Para avanzar, se hace necesario realizar una breve alusión a los progresos historiográficos recientes.

Figura 1. Libro de texto Historia 2° año



Fuente: “América y Europa entre los siglos XIV y XVIII”, editorial Santillana, p. 106

Evolución de la difusión de la historia afroporteña en los ámbitos culturales

Para analizar la difusión de la historia afroporteña de la Ciudad de Buenos Aires se podría considerar la cuestión de la forma siguiente: sus raíces se encuentran recortadas por una cultura basada en el eurocentrismo, cuyo propósito fue la difusión por parte del estado de un proyecto liberal y posteriormente de un proyecto conservador nacionalista basado en la construcción de una imagen de nación (únicamente) blanca. Los rituales escolares, tales como los actos patrios, las lecciones y lecturas, etcétera, funcionaron como dispositivos pedagógicos que construyeron de manera eficiente una identidad arraigada en una *comunidad imaginada* que se concibe resultante de una sola raíz cultural blanca, eurocéntrica (Anderson, 2006).

Por otra parte, los estudios acerca de la temática iniciados en la década de los ochenta del siglo pasado hasta principios del siglo XXI componen la estructura de los avances historiográficos. En esta primera etapa, numerosos historiadores comenzaron a investigar acerca de la historia de los afroargentinos por medio del análisis de datos cuantitativos (Reid Andrews, 1989). Algunas instituciones del nivel superior de enseñanza fueron influidas por esta corriente, mediante reformas en sus contenidos, incluyendo la historia de África a sus planes de estudio (Picotti, Dina y Pineau, Marisa).

La segunda etapa historiográfica, a partir del año 2002 al presente, está conformada por una nueva generación de historiadores e historiadoras, como Magdalena Candiotti, quienes, mediante investigaciones heurísticas, se encuentran en la actualidad ampliando los estudios de la generación anterior. Por medio de la investigación cualitativa, la historiografía actual amplía gran parte de los supuestos de la investigación cuantitativa anterior, añadiendo un aporte desde una mirada situada, con mayor volumen interpretativo y simbólico.

Actualmente, en la esfera cultural, ciertos públicos intelectuales consumen la historia afroargentina a través de libros especializados en historia afro, así como también mediante la lectura de capítulos de libros de diversas disciplinas sociales, tales como la demografía, patrimonio cultural y turismo. En el mercado editorial se encuentran algunas novelas históricas y otras narrativas ficcionales. En cuanto al ámbito periodístico, las notas y entrevistas circulan en consonancia con la difusión de la publicación de nuevos libros o motivadas por las fechas patrias fundacionales, como en el caso de la conmemoración a la Revolución del 25 de mayo; en dicha fecha pueden encontrarse ciertas menciones esporádicas en simposios y audiovisuales mediante formatos del tipo documental y educativo. Asimismo, podemos encontrar el dictado de un curso educativo desde el Ministerio de educación Nacional (INFOD). También podemos nombrar algunas exposiciones culturales en museos y en ocasión de festividades culturales, tales como el día de la celebración de los afroargentinos y afroargentinas y la cultura afro (8 de noviembre) y el carnaval.

En el ámbito de la educación escolar, aún queda mucho por recorrer para avanzar en una (necesaria) actualización. La renovación de los diseños curriculares, basados en una nueva perspectiva intercultural, se encuentra hasta el presente sin desarrollo. Podemos nombrar un taller que presenta la organización civil *Misibamba* en conmemoración del 8 de noviembre, día Nacional de celebración de los afroargentinos y afroargentinas y de la cultura afro, ley 26.852. En materia de planificación, se halló un trabajo dirigido a estudiantes para maestros de Enseñanza Primaria (nuevamente para nivel superior) por parte de la asociación *Tan- Gó*.

Cabe destacar que el D.C. de C.A.B.A. no plantea ningún contenido sobre la temática. Tampoco su agenda anual hace ninguna referencia ni existe publicación alguna en alusión al día 8 de noviembre, fecha en la que se conmemora la muerte de María Remedios del Valle y que, de acuerdo a la ley nacional, en su artículo 3° se le encomienda al ministerio de Educación nacional y al Consejo Federal de Educación articular los medios para la renovación curricular en las diversas jurisdicciones del país. Esta ley fue sancionada en 2013, sin avances al presente en el D.C. de CABA.

Por otra parte, las diversas organizaciones civiles afroporteñas poseen distintas líneas para abordar la cuestión afro. La organización *Misibamba* está en consonancia con algunos eventos que promueve el *INADI* (Instituto Nacional contra la Discriminación y Xenofobia.). Esta asociación representa la línea de descendientes de los afroporteños esclavizados y su principal objetivo consiste en volcar la historia de su comunidad mediante la historia oral para fomentar la conciencia histórica en las escuelas. La asociación es pequeña y en gran parte se sostiene con su propio esfuerzo. Según el informe INADI de 2019, la discriminación por cuestiones raciales es la segunda causa de denuncias, y la primera, en el ámbito educativo. Del análisis del informe, las variables demuestran que este tipo de discriminación por cuestiones raciales y por xenofobia se encuentra lamentablemente en alza. De aquí deriva su importancia adicional.

La enseñanza de la historia de los afroporteños en la escuela para la promoción de la conciencia histórica. Proyecto interdisciplinario “Nuestra identidad porteña”.

La conciencia histórica es la expresión utilizada para designar la conciencia que cada agente humano racional adquiere y construye al reflexionar sobre su vida concreta y su posición en el proceso temporal de la existencia. La constituyen dos elementos: la identidad personal y la comprensión del grupo social al que cada quien pertenece, ambos situados en el tiempo. La constitución de la conciencia histórica es un momento lógico en la operación del pensamiento histórico y está inmerso en el entorno integral de la cultura histórica (Cerri, 2014). La conciencia histórica es, por lo tanto, una categoría de la didáctica de la

historia, que abarca sus cinco operaciones básicas de constitución histórica del significado: preguntar, experimentar o percibir, interpretar, guiar, motivar. En el amplio y especializado espacio social, el aprendizaje histórico es un proceso de conciencia histórica en sus dos niveles. Cada sujeto/agente reflexivo pasa por procesos de aprendizaje formales e informales en los que tiene lugar la constitución histórica del significado. Ser históricamente consciente de la interconexión entre individuos y sociedades, entre ayer, hoy y mañana, entre experiencias y expectativas es un factor indispensable de la existencia humana, a tener en cuenta en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La narrativa es crucial, esto significa, la construcción de una narración de historias en que la experiencia vivida se diferencia y se materializa. Según Rüsen (2015), aquí se pueden concebir cuatro direcciones:

a. Una orientación del aprendizaje histórico apunta a la dimensión de la experiencia, enfatizando que el aprendizaje histórico crea conciencia de la temporalidad de uno como un ser histórico. La historia debe ser experimentada como un fenómeno relacionado con el mundo de la vida. Solo entonces la historia se vuelve significativa; b. El aprendizaje histórico debe estar relacionado con la subjetividad. De lo contrario, es poco probable que el proceso sea didácticamente significativo. c. el aprendizaje histórico surge, no menos importante, del intercambio de experiencias entre diferentes personas. Entonces, la historia es esencialmente negociación, discurso y diálogo. d. lidiar con la historia puede tomar muchas formas. Esto puede ir desde analizar fuentes, leer representaciones hasta participar activamente en el discurso histórico del presente (Rüsen, 2001).

En búsqueda de las huellas de afroargentinidad en la comunidad próxima, hemos propuesto a un grupo de estudiantes de entre 14 y 15 años, pertenecientes al segundo año del nivel medio de la escuela Mariano Acosta, de gestión estatal, ubicada en el barrio porteño de Balvanera, realizar una investigación acerca del entorno cultural próximo. Las actividades que aquí compartimos fueron desplegadas a partir de un proyecto interdisciplinario

llamado “Nuestra identidad porteña” junto con las asignaturas de Geografía y Lengua y Literatura. La propuesta involucró un acercamiento por parte de los estudiantes a asociaciones y escritores que defienden el patrimonio cultural afroporteño. Particularmente se realizaron diferentes encuentros con la asociación afroporteña del tronco colonial *Misibamba*, mediante charlas y entrevistas. También se realizó una inmersión en la identidad cultural en un taller de candombe que propuso la asociación.

Como proyecto interdisciplinario, los jóvenes trabajaron con la lectura y el análisis de la novela histórica *Fiebre Negra*² de Miguel Rosenzvit. Los estudiantes pudieron realizar una entrevista al autor de la novela histórica ambientada en el barrio El Tambor (San Telmo).

Algunas conclusiones que compartieron los estudiantes fueron muy significativas, los mismos comentaron sus historias familiares y también el haber experimentado numerosas situaciones de discriminación en el espacio público por su apariencia y color de piel. Asimismo, se los notó interesados y comprometidos.

Cabe señalar que, dado que muchos de estos estudios se realizaron con muestras reducidas por la necesidad de un análisis de datos en profundidad, no se afirma la representatividad y la generalización de los resultados.

² Los personajes principales son Joaquín, liberto, hijo de madre esclava y Valeria, hija blanca de sus amos. Ambos nacen el mismo día, en el año 1820, en la misma casa de Buenos Aires. A través de ese vínculo inevitable, se vislumbran algunas de las preguntas que emanan de la cuestión afroporteña: ¿qué significaba ser liberto en épocas de emancipación?, ¿qué eran las guerras para esos negros?, ¿qué relaciones intrapersonales se tejieron en las casas antiguas de Buenos Aires?, ¿murieron en las pestes?...

La novela va y viene entre el 1800 y la actualidad a partir de la presencia de una joven antropóloga, llamada Diana. Será ella quien llevará adelante su pesquisa en pleno siglo XXI, y, a la vez, quien de a poco se hallará atada a sus propios descubrimientos. La novela atraviesa los distintos períodos del siglo XIX desde la mirada de un liberto: tiempos de guerra y carnaval, de peste y genocidio.

Figura 2: Asociación *Misibamba* en la escuela Normal Número 2 Mariano Acosta



Fuente: Autoría propia. Año 2022

Figura 3. Presentación de la novela *Fiebre Negra* de Miguel Rosenvitz.
Proyecto interdisciplinario “Nuestra identidad porteña” en Escuela Normal Número 2
Mariano Acosta Nivel Medio



Fuente: Autoría propia. Año 2022

Conclusión

Tratar la cuestión de la educación escolar basada en la interculturalidad es central, para de esta manera ahondar acerca de la historia afroargentina y específicamente afroporteña, ampliando la mirada con el objetivo de lograr una sensibilidad empática mediante una renovación curricular y didáctica. La

educación intercultural supone una puerta de entrada a una sociedad culturalmente fortalecida y enriquecida, cuyas raíces lejos de negarse se ponderan, enriqueciendo nuestra existencia.

Mediante el cumplimiento y control de las normativas gubernamentales por parte del Ministerio Nacional de Educación y por medio del desarrollo efectivo a partir de la participación de la sociedad civil, así como por parte de las escuelas, para la realización de propuestas pedagógicas innovadoras se podría iniciar el retroceso de esta negación, y, de esta manera, avanzar hacia una sociedad más sensible e inclusiva.

Referencias

Anderson, Benedict. **Imagined Communities**, Londres, Verso, 2006.

Bloch, Marc. **Introducción a la historia**. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 1952

Candioti, Magdalena. **Una historia de la emancipación negra**. Buenos Aires. Siglo XXI Editores, 2021.

Cerri, Fernando, Di Oliveira Molar, Jonathan y Cuesta Virginia, “**Consciencia histórica y representaciones de identidad política de jóvenes en el Mercosur**”, Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, 2014, Núm. 13, p. 3-15, Disponible en <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/285715> Fecha de consulta: 18/03/2023.

De Souza Santos, Boaventura. **Para descolonizar occidente**. Buenos Aires. Prometeo.2010

Diburzi, N., Milia, L. y S, I., **El método retrospectivo en la enseñanza de la historia**. Algunas reflexiones a partir del compromiso docente de Susana Simian de Molina, en Clío & Asociados. La Historia Enseñada N° 9/10, UNL /UNLP.2010

Dos Santos, Merily Ricielis. **Un territorio de memorias negras**. Conexiones posibles e historias vivas. Revista Historia Hoje. Ponta Grossa. Brasil.2021

Loango, Anny Ocoró **Afroargentinidad y memoria histórica**. Negritud en los actos escolares del 25 de mayo. Buenos Aires FLACSO 2010

Picotti, Dina, V.(comp.). **El negro en Argentina. Presencia y negación**. Buenos Aires. Editores de América Latina, 2001

Pineau, Marisa. **Estudios sobre África desde Argentina** Los aportes de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Luján. En Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro Córdoba; Buenos Aires CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CEA-UNC. Centro de Estudios Avanzados-Universidad Nacional de Córdoba.2008

Reid Andrews, Georges. **Los afroargentinos de Buenos Aires**. Buenos Aires. Ed. La Flor.1989

Rosal, Miguel Ángel. **Los caminos hacia la libertad de los esclavos porteños, 1821-1830**. Buenos Aires. Ideaviva. 2005

Rüsen, Jörn, **Razao Histórica-Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**, Brasília, Editora daUnB, 2001.

Fuentes para las actividades didácticas

Rosenzvit, Miguel. **Fiebre Negra**. Buenos Aires. Ed. Planeta. 2008

Libros de texto (manuales) analizados

Alabart, Mónica N., de Privitellio, Luciano y otros. **Historia. América y Europa entre los siglos XIV y XVIII**, Ed. Santillana. Serie Conocer Más. Bs. As. 2013

Vázquez de Fernández, Silvia A. **Historia: Fines de la edad media. Edad moderna. Comienzos de la edad contemporánea**. Kapelusz Norma. Bs. As. 2015

Younis Moreno, Ma. Eugenia, Galliano, Alejandro y otros. **Historia 2 La NES C.A.B.A. La época moderna en Europa y América** Ed. Estrada Serie Huellas. Bs. As. 2017

Por um ensino de história
pluriepistêmico: diferentes
possibilidades de ensinar, aprender e
fazer circular o conhecimento histórico

EXPERIÊNCIAS COM DISCENTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA (CEII/UFG): METODOLOGIAS DECOLONIAIS NA PESQUISA E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Patrícia Emanuelle Nascimento¹

O presente texto objetiva apresentar uma experiência de monitoria com discentes do Curso de Educação Intercultural Indígena (CEII) do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás. Pretende-se expor a metodologia dos temas contextuais, bem como observar as possibilidades de uso das categorias de análise decoloniais no Ensino de História, como por exemplo, as discussões de tempo e temporalidades vinculadas ao território e à corporalidade o que contrapõe à concepção de tempo linear, universal e abstrato ocidental.

A monitoria correspondeu a uma atividade desenvolvida no decurso da minha pesquisa de doutorado. Essa experiência transcorreu em três etapas de aulas presenciais durante os anos de 2018 e 2019 no interior de um tema contextual denominado *Tempo, Lugar e Interculturalidade*.

A intenção da monitoria junto ao Núcleo Takinahakỹ esteve relacionada, ao desenvolvimento da pesquisa de doutorado que estava em curso naquele momento e se direcionava para a investigação a respeito dos aldeamentos coloniais do século XVIII em Goiás, percebendo a importância das metodologias decoloniais para evocar a memória indígena sobre relações interétnicas do passado.

Nesse texto apresento como as experiências com discentes do curso de educação intercultural indígena na perspectiva dos temas contextuais articulados à interculturalidade podem abrir possibilidades outras para o Ensino de História, as quais visibilizam e dialogam saberes horizontalizados e complementares rompendo com a colonialidade do saber.

¹ Universidade Federal de Uberlândia
patricia.nascimento@ufu.br

O Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas da Universidade Federal de Goiás – UFG foi criado em 2007, o curso de Educação Intercultural Indígena (CEII) é destinado à formação de professores/as indígenas que trabalham como docentes nas escolas indígenas de suas aldeias. Os (as) discentes são oriundos de 27 povos indígenas: Apinajé, Bororo, Canela, Gavião, Guajajara, Guarani, Ikpeng, Javaé, Juruna, Kaiabi, Kalapalo, Kamaiurá, Karajá, Krahô, Krikati, Kuikuro, Mehinaku, Mentuktire, Tapirapé, Tapuia, Timbira, Xakriabá, Xambioá, Xavante, Xerente, Yawalapiti e Waurá.

Conforme explicita Elias Nazareno:

Ao longo desses anos de existência do CEII, vem sendo realizado um vigoroso processo de construção de novas bases epistemológicas e didático-pedagógicas que visam, por um lado, a renovação das matrizes curriculares das escolas indígenas, e, por outro, da construção histórica do Brasil, de forma a romper com a perspectiva disciplinar, monotópica e monocultural, de raiz eminentemente ocidental (2020, p. 9)

A pesquisa sobre os aldeamentos em Goiás partiu, num primeiro momento, de uma necessidade de reinscrever a história das relações de contato em Goiás a fim de promover a visibilidade da produção de outras memórias com o intuito de fixar a ruptura com a unilateralidade do pensamento colonialista e com a subalternização da apreensão do mundo vinculada ao projeto de dominação do par Modernidade/Colonialidade. Isso porque: “A memória permite que os indivíduos lembrem de eventos do passado, ajuda a compreender o presente, fornece elementos para o planejamento do futuro” (TOLEDO, 2015, p. 18). As tendências etnocidas da colonização se debruçam sobre a produção de um passado em que, na sua escrita acadêmica, as memórias indígenas das relações de contato são apagadas, quando muito filtradas pelo olhar do colonizador.

A intenção foi demonstrar como as narrativas indígenas constituem outros espaços de memória. Nesse sentido, engrossar o caldo dos estudos sobre a história indígena em Goiás, que vêm ganhando corpo nos últimos anos e forjando a memória do protagonismo indígena em Goiás, torna-se essencial. Estudos como os de Leandro Mendes Rocha (2001), Mary Karash (2009), Giraldin (2000), Apolinário (2006) e Thiago Cancelier Dias (2017) encampam essa contribuição. E para o Triângulo Mineiro, região que pertencia à capitania

de Goiás e que desde o século XIX passou para Minas Gerais, temos os estudos preciosos de Marcel Mano (2015) e Robert Mori (2015).

O percurso das relações interétnicas no século XVIII em Goiás foi também pautado por meio da documentação oficial produzida no período: cartas, ofícios, bandos dentre outros. Contudo, a documentação referenda apenas à leitura que o colonizador promove acerca do colonizado. Mas, mesmo com essa limitação a documentação nos permite observar algumas entrelinhas das relações interétnicas ainda que pelo olhar do colonizador, ou seja, permite entrever “atitudes e comportamentos ligados à reação decolonial” (CARDOSO, 2015, p.75).

A leitura decolonial aparece na tese preocupada em contrapor a memória ancestral indígena à documentação oficial. Essa leitura trata de trazer os relatos dos próprios indígenas sobre essas relações de contato. Esses relatos serão oferecidos por parte de alguns alunos do curso de Graduação em Educação Intercultural da UFG (CEII)

As relações de contato não foram unilaterais. Sob a ótica indígena houve um “outro”, que também foi observado, influenciado, classificado e “pacificado”, mas porque esse enfoque não prevaleceu nas narrativas sobre as relações de contato? Nazareno (2016) observa que tal atitude foi, em larga medida, proveniente do modo ocidental de conhecer por meio do qual o branco, colonizador, colocou-se na perspectiva do sujeito que observa e percebeu o indígena como mero objeto a ser analisado. Para o pesquisador (2016, p. 6), “[e]stá claro que, apesar da imposição colonizadora aos povos indígenas em termos temporais, linguísticos, epistêmicos, morais e políticos, pode-se perceber, por meio da interculturalidade crítica, que esse não é um processo de mão única”.

A reescrita da história dos contatos pelo viés da decolonialidade e da interculturalidade crítica considera os povos indígenas como copartícipes dela, ao contrário da escrita historiográfica vigente que, “quando muito, [os considera] como coadjuvantes de uma história que, ao prescindir deles, não existe de fato” (NAZARENO, 2016, p. 3).

No último capítulo da tese a ideia foi apresentar o que os indígenas estão dizendo sobre a memória das relações de contato e não apenas fazer uma intermediação. Nossa proposta durante todo o texto não foi a de nos colocar no lugar do indígena para falar por eles, mas contribuir com uma análise histórica das relações de contato em Goiás e trazer suas falas com o desafio político de reforçar e colaborar para desconstruir as estruturas de colonialidade historicamente constituídas. Para tanto recorremos a entrevistas e conversas com discentes do Curso de formação Superior Indígenas da Universidade Federal de Goiás durante as monitorias no tema contextual: *Tempo, Lugar e Interculturalidade*.

Metodologias decoloniais

Calderón e Guedes (2016), em artigo intitulado *Abordagem metodológica em estudos decoloniais: possível diálogo entre a análise crítica do discurso e as epistemologias do sul*, assinalam que

[...] a presença de um conjunto de mecanismos que busca, sobretudo, marginalizar o conhecimento produzido na região, restando ao pesquisador subalterno resistir ou se sujeitar às regras impostas pelos países anglófonos, pois “para pertencer à ‘comunidade internacional’, deve falar a língua do Centro, usar seus conceitos, discutir suas agendas e estar em conformidade com o estereótipo do ‘sul imperfeito’, mantendo um ‘silêncio educado’ sobre as causas reais de seus problemas”. (IBARRA-COLADO 2006, p. 471 apud CALDERÓN; GUEDES, 2016).

As autoras, portanto, remetem à importância de metodologias que não simplesmente reproduzam a epistemologia ocidental. Elas enfatizam que a comunicação intercultural só pode ser produzida por meio de uma descolonização epistêmica. Para Calderón e Guedes (2016), as metodologias decoloniais não possuem fórmula ideal ou certezas absolutas sobre o método, por isso se constituem em um desafio para o pesquisador.

Acrescentam que a decolonialidade “inquieta e desassossega. Convida a práticas desobedientes, a desprendimentos e a indisciplinas, a dar um giro, a virar a hegemonia ocidental e imperial que impôs uma ordem mundial à custa dos interesses de domínio e opressão” (BORSANI; QUINTERO 2014, p. 17 apud CALDERÓN; GUEDES, 2016).

As autoras realçam que um exemplo de metodologia do sul seria o chamado “paradigma indígena de pesquisa”. Esse paradigma constitui-se, como elas informam, num paradigma recente. Para falar sobre esse paradigma, elas utilizam as considerações de Robles e Gabriel (2013). Para esses autores, as práticas culturais e as formas de expressão indígena se ligam ao pesquisador. O indígena não é mero objeto de estudo, não se trata mais de uma etnologia ou de uma pesquisa participante, pois estas estão nos moldes da epistemologia do ocidente.

Na metodologia para a realização da pesquisa, foram realizadas investigações bibliográficas, documentais e de campo. As pesquisas bibliográficas abrangeram estudos com informações sobre: os contatos com os Kayapó, Javaé, Xavante, Akroá, Xacriabá e Karajá; as relações interétnicas que se estabelecem nas situações de contato e seus desdobramentos nas políticas indigenistas; a política de ocupação do território por meio de aldeamentos indígenas e as resistências decoloniais por parte das populações indígenas. Utilizamos artigos, livros, dissertações, teses que apresentam informações sobre o tema pesquisado. Na parte documental lançamos mão da documentação referente aos Arquivos: Arquivo Histórico Ultramarino (AHU), Museu das Bandeiras (MUBAN), na Cidade de Goiás, e Arquivo Histórico Estadual de Goiás (AHEG). A pesquisa de campo teve como referência a metodologia da proximidade ou, como expõe Suárez-Krabbe (2011), da proximidade metodológica e da conversação a fim de abarcar as narrativas dos alunos do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG.

Alejandro Harber (2011, p. 13) entende a conversação como “un flujo de agenciamientos e vestigiales intersubjetivos que crea subjetividades en relación”².

Ser-en-la-conversación no es convertirse en el otro, sino convertirse en la relación con el otro, en el flujo de esa conversación. Esta es la apertura que mide la autenticidad de la táctica, una apertura que sólo es visible desde el lugar de la conversación. (HARBER, 2011, p. 9).³

² “Um fluxo de agenciamentos intersubjetivos que cria subjetividades em relação”

³ Estar na conversa não está se tornando o outro, mas se tornando o relacionamento com o outro, no fluxo dessa conversa. Esta é a abertura que mede a autenticidade da tática, uma abertura que só é visível a partir do lugar da conversa (HARBER, 2011, p. 9).

A pesquisa de campo centra-se nas narrativas, na coparticipação dos indígenas como copesquisadores que confrontem a documentação colonial às suas memórias decoloniais. Indígenas na faixa etária entre 18 e 60 anos. Foram três Javaé, dois Xavante, dois Karajá, um Kayapó e um Tapuia, totalizando 09 participantes. Das conversas foram obtidas cópias gravadas e, quando captadas imagens, foi solicitada também a concessão de seu uso. A coleta de informações das entrevistas ocorreu por meio do método de conversação e da proximidade.

A partir da metodologia da conversação buscamos a coparticipação indígena na perspectiva do conhecimento como dinâmica horizontal em que há um processo de envolvimento das partes em questão. A ideia das conversas é apresentar de fato o que os indígenas estão dizendo e não realizar apenas uma intermediação de suas falas. Nosso papel nesta pesquisa foi o de interlocutor que não pretende se colocar no lugar do indígena reforçando o binômio sujeito-objeto de pesquisa, mas o de perceber as falas dos indígenas enquanto coparticipação pautada pelo desafio político de desmanchar as formas da colonialidade.

O tema contextual Tempo, lugar e interculturalidade

Os temas contextuais se constituem em um espaço pedagógico que se desenvolve durante uma semana de atividades didático-reflexivas.

Os temas contextuais substituem as disciplinas no Projeto Pedagógico do Curso de Educação Intercultural Indígena, pautado pelos princípios da transdisciplinaridade e da interculturalidade crítica no sentido de ir além, ultrapassar as pedagogias ocidentais focadas na divisão disciplinar do conhecimento. Os temas contextuais sustentam a base epistêmica do curso ao propor uma relação de complementariedade entre conhecimentos ocidentais e saberes indígenas. Pretende romper com a concepção hierárquica e fragmentária do conhecimento disciplinar em benefício de um saber contextualizado a fim de superar as metodologias ocidentais ao problematizar os saberes e conhecimentos locais, subalternizados pela episteme ocidental, com vistas à emancipação intelectual dos atores envolvidos no processo político-pedagógico por meio da pesquisa e da autoria de textos próprios. (NAZARENO; ARAÚJO; PEREIRA, 2019, p.88)

No caso do tema contextual em que desenvolvi minha monitoria, como parte da pesquisa de doutorado, as reflexões têm por finalidade expor, debater e criticar a noção de tempo pretensamente hegemônica na sociedade ocidental

e, por outro, corroborar com o pressuposto de que determinados povos indígenas prescindem dessa noção, tal como experimentada nas sociedades ocidentalizadas.

Discentes de diferentes povos freqüentaram o tema contextual em questão nas etapas de 2018/2, 2019/1 e 2019/2. Entrevistei e conversei com nove discentes dos povos: Javaé, Karajá, Xavante, Tapuia e Kayapó.

Participar desse processo de revisão e reconstrução da história do Brasil e, no limite, da América Latina, significa compreender a urgência em se construir macronarrativas que se constituam como lugares de emergência e implementação de “um outro pensamento”, de uma nova maneira de pensar, de um caminhar em direção “a uma outra lógica” em que se mudam “os termos, e não apenas o contexto da conversação” (MIGNOLO, 2003, p. 106). Trata-se de pensar em pedagogias fundadas nas memórias coletivas dos povos originários, pois são nessas memórias de longa duração que o pedagógico e o decolonial se articulam como projeto e atitude política, social, cultural e existencial, no qual se constitui práticas de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação com vistas a questionar e desafiar a racionalidade e o poder colonial (WALSH, 2013). (NAZARENO; ARAÚJO; PEREIRA, 2019, p. 91)

Os discentes compartilham diferentes relações com o tempo, no entanto, as concepções estão articuladas com o lugar. O território é fundamental para pensar tempo e temporalidades.

Os estudantes indígenas no decurso do tema contextual desenvolvem diversas atividades e produzem narrativas – as quais partem da sua oralidade –, calendários, mapas contextuais numa perspectiva intercultural. Suas concepções se opõem ao dualismo cartesiano ocidental que tem como um dos seus principais binômios a dicotomia corpo e mente. Essa dicotomia é impensada para os (as) discentes indígenas. A experiência do tempo e da temporalidade se dá desde o lugar e do corpo. As narrativas pressupõem resistências ontológicas.

Tema contextual e contribuições para o Ensino de História

Acredito que os temas contextuais podem oferecer exemplos metodológicos e reflexivos para o Ensino de História. No âmbito metodológico pode constituir como uma forma de produzir conhecimento histórico a partir de temas que se aproximem da chamada vida prática dos (as) alunos (as). Os

temas contextuais partem de uma relação presente-passado que subverte a ideia de tempo apresentado no esquema quadripartite de História.

Há aqui a possibilidade de enfrentar problemas vivenciados em sociedade por meio da interculturalidade crítica.

O intercultural está atrelado à igualdade de oportunidades, de forma a reconhecer os conhecimentos e os saberes de cada cultura, promover o enriquecimento das diferenças culturais em uma perspectiva coletiva. Trata-se de um projeto em comum, o qual enfatiza que todas as culturas podem e devem ser reconhecidas em suas especificidades, cujas diferenças são integradas - e não excluídas - dentro de um aspecto social, cultural. (RAMOS; NOGUEIRA; FRANCO, 2020, p. 8)

Trata-se de uma metodologia transdisciplinar a qual promove muito diálogos entre diferentes saberes, conhecimentos numa perspectiva horizontalizada e isso enriquece a mirada de mundo dos e das estudantes no Ensino de História rompendo com universalismos excludentes.

Outra questão é trazer para o Ensino de História reflexões sobre categorias de análise caras ao conhecimento histórico, como por exemplo: tempo e temporalidades. As discussões produzidas no âmbito do tema contextual: *tempo, lugar e interculturalidade* permitem descentrar a noção de tempo ocidental. Discutir e apresentar noções outras de temporalidades subjacentes aos povos indígenas participantes do CEII da UFG.

Propor a discussão a partir do uso da noção de “tempo” para os povos originários participantes do CEII/UFG constitui-se, pois, em uma contribuição basilar para a revisão de um dos pressupostos caros à episteme ocidental. Muitos desses povos sequer atribuem em sua língua materna uma palavra que traduziria o termo “tempo”

A noção ocidental de tempo, uma categoria que não exprime a experiência humana, mas advém de uma construção epistêmica forjada desde o século XVI sob a filosofia judaico-cristã. Secularizada por Kant no século XVIII, à noção de tempo coube a categorização dos povos situados fora da Europa como bárbaros e atrasados. Os europeus, localizados no ápice da trajetória linear do tempo, eram os civilizados em contraposição aos outros povos existentes no mundo (MIGNOLO, 2011). Discuti por tanto, a negação da coetaneidade entre o modelo de civilização do europeu e seu “outro”.

Considerações finais

Nesse sentido, a contribuição do tema contextual em tela é fundamental mediante a necessidade que o Ensino de História tem de descolonizar o tempo para que as outras formas de ser e estar no mundo, outras formas de organização da sociedade, outras formas de conhecimento, não sejam transformadas em *carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas* e nem colocadas num momento anterior do desenvolvimento histórico da humanidade (FABIAN, 2013), o que, no imaginário do progresso, enfatiza sua inferioridade. (LANDER, 2005).

Agregar ao Ensino de História o que vem sendo produzido e discutido no interior dos Cursos de Formação Superior Indígena atende aos pressupostos da Lei 11.645/2008. A Lei que altera a LDB de 1996 e obriga o ensino da história e culturas indígenas na Educação Básica ao lado da História e cultura da África e dos afro-descendentes no Brasil.

Os diálogos possíveis podem contemplar o uso de metodologias e narrativas decoloniais e a utilização de materiais didáticos produzidos por discentes indígenas propiciando a abertura para memórias que foram silenciadas historicamente.

Referências

- APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. *Os Akroá e outros povos indígenas nas fronteiras do sertão: políticas indigenistas e indígenas na capitania de Goiás*. Goiânia: Kelps, 2006.
- DIAS, Thiago Cancelier. *O língua e as línguas: aldeamentos mestiçagens entre manejos de mundo indígenas em Goiás (1721-1832)*. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de História (FH), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- FABIAN, Johannes. *O Tempo e o Outro : como a antropologia estabelece seu objeto / Johannes Fabian ; com prefácio de Matti Bunzl ; tradução de Denise Jardim Duarte*. - Petropolis, RJ : Vozes, 2013.
- GIRALDIN, Odair. Renascendo das cinzas: um histórico da presença dos Cayapó-panara em Goiás e no triângulo mineiro. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 161-184, jan./dez. 2000.

HARBER, Alejandro. Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada. *Revista Chilena de Antropología*, n. 23, 2011.

KARASH, Mary. Catequese e cativo: política indigenista em Goiás, 1780-1889. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org). *História dos índios do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, setembro 2005. p.133-168. (Colección Sur Sur)

MANO, Marcel; MORI, Robert. Índios e negros nos sertões das minas: contatos e identidades. *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 31, n. 56, p. 511-546, maio/ago. 2015.

MIGNOLO, Walter. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options*. Durham/London, Duke University Press, 2011.

MORI, Robert. *Os aldeamentos indígenas nos caminhos dos Goiaes: guerra e etnogênese no “sertão do gentio Cayapó” (Sertão da farinha podre) – séculos XVIII e XIX*. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

NASCIMENTO, Patrícia Emanuelle. Silêncios da memória: o apagamento do protagonismo indígena em Goiás. *Fronteiras: Revista de História*, v. 18, n. 32, p. 215-238, jul./dez. 2016.

NASCIMENTO, Patrícia Emanuelle. *Protagonismo indígena na capitania de Goiás e suas estratégias e atuações frente às políticas indigenistas no século XVIII*. 2019. 268 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

NAZARENO, Elias. História, tempo e lugar entre o povo indígena Bero Biawa Mahãdu (Javaé): a partir da interculturalidade crítica, da decolonialidade e do enfoque enactivo. Projeto de pesquisa desenvolvido no Núcleo de Educação Intercultural Takinahakỹ da Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, 2016.

NAZARENO, Elias e ARAÚJO, Ordália C.G. Reflexões em torno do tema contextual “Etnicidade e diversidade cultural”. *Revista Articulando e construindo saberes*. Vol. 2, n.1, 2017.

NAZARENO, Elias; ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves; PEREIRA, Tamiris Maia Gonçalves. Tempo, lugar e interculturalidade na perspectiva dos

estudantes indígenas do curso de Educação Intercultural – UFG. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 87-113, jan./jun. 2019

NAZARENO, Elias . *A construção de novas bases epistemológicas no curso de Educação Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás – UFG: políticas de formação, inclusão e diversidade*. Projeto de Pesquisa para Pós-doutorado no Programa de Pós Graduação na Universidade de Coimbra, 2020.

RAMOS, Kellyane Lisboa; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; FRANCO, Zilda Gláucia. Elias. A interculturalidade crítica como alternativa para uma educação crítica e decolonial. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 54, p. 1-10, e17339, jul./set. 2020.

ROCHA, Leandro Mendes (Org). *Atlas histórico:Goiás pré-colonial*. Goiânia: CECAB, 2001.

SUÁREZ-KRABBE, Julia. En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales. *Tabula Rasa*, Bogotá - Colombia, n. 14, p. 183-204, enero-junio 2011.

TOLEDO, Víctor Manuel; BARRERA-BASSOLS, Narciso. *A memória biocultural. A importância ecológica das sabedorias tradicionais*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SILVA, L.; REZENDE, T. F.; NAZARENO, Elias; NASCIMENTO, A. M. (orgs.). *Documentação de saberes indígenas na UFG*. Goiânia: Gráfica UFG, 2017.

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

O PAPEL DOS MUSEUS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES EDUCATIVAS REALIZADAS NO MUSEU HISTÓRICO DE ITAJAÍ NO CENÁRIO PÓS-PANDEMIA

Evelise Moraes Ribas¹

Museu Histórico de Itajaí

O Museu Histórico de Itajaí localiza-se no centro da cidade em um majestoso prédio tombado pelo patrimônio histórico. Construído na gestão do prefeito Marcos Konder, em 1925, foi o primeiro prédio público da cidade. Na época, denominado como *Superintendência Itajahy*, o palácio sediou os três poderes municipais. Na década de 1950, o Judiciário foi retirado do espaço, permanecendo o Legislativo no piso superior e o Executivo no pavimento térreo e subsolo.

Com o crescimento da cidade, a administração municipal demandava estruturas maiores para acomodar o crescente funcionalismo público e o aumento de suas funções. Em 1972, o Executivo foi transferido para as novas instalações da Prefeitura Municipal, restando apenas a Câmara de Vereadores no pavimento superior palácio. O pavimento térreo foi utilizado para diversas finalidades, até que em 1977, o colecionador João Amaral Pereira, iniciou ali a formação do primeiro museu municipal de Itajaí. Como alternativa de gestão, foi criada a Fundação Genésio Miranda Lins, por meio da Lei nº 1515/77, que ficou responsável pela gestão do patrimônio histórico do município.

O Museu Histórico de Itajaí foi inaugurado em 1982 no pavimento térreo e, em 1985, o Arquivo Histórico de Itajaí foi aberto compartilhando espaços com o museu. Com a transferência do Arquivo Público para sua nova sede, e com o encerramento das atividades do Legislativo no edifício, em 1999, o Palácio Marcos Konder passou a sediar apenas o Museu Histórico de Itajaí.

A coleção de objetos históricos do museu teve início com o colecionador João Amaral Pereira, corretor de seguros que possuía amizade com as famílias da elite itajaiense, das quais recebeu grande parte dos objetos de sua coleção

¹ Doutoranda em Patrimônio Cultural e Sociedade. Universidade da Região de Joinville. evedemoraes@yahoo.com.br.

inicial. Com o falecimento do Sr. João, essas famílias perceberam na instituição recém-inaugurada uma maneira de preservar suas memórias e tradições, e a coleção foi sendo aumentada com a doação de mais objetos nos primeiros anos do museu.

É importante perceber o museu como um espaço de exercício do poder social e político, visto que as primeiras exposições eram focadas na história política e econômica da cidade, e suas seções foram projetadas para valorizar aspectos do pioneirismo dos imigrantes, especialmente os germânicos, o trabalho, o porto e o comércio, a religiosidade e o crescimento da cidade no início do século XX. “Os museus, como os teatros, salas de leitura, círculos literários, lojas maçônicas e outros espaços culturais, em um primeiro momento, significaram a conquista de um *espaço público*, onde se exercitava um novo tipo de poder”. (SANTOS, 2016, p. 18). A construção da história da cidade e da memória das pessoas sobre ela também é um campo de poder, e as instituições museológicas e suas exposições configuram-se um espaço fértil para isso. Cunha orienta reflexões sobre esses aspectos quando afirma que:

Expor é revelar, comungar, evidenciar elementos que desejam explicitar, e nesse sentido, a exposição caracteriza-se também como espaço de exclusão, ocultamento e seleções, produzindo silêncios e omissões. As exposições traduzem narrativas, por meio de imagens, referências espaciais, interações, não somente pelo que se expõe, mas inclusive, pelo que se oculta e dissimula. (2003, p 277)

Figura 1. Sala de exposição do MHI, década de 1990.



Fonte: Acervo da instituição, 2022.

Percurso das ações educativas no Museu Histórico de Itajaí

Desde sua abertura, o Museu Histórico de Itajaí recebeu turmas escolares para atendimento sobre a história da cidade e seus grupos formadores, bem como algumas capacitações direcionadas a professores da rede municipal de ensino.

Em 2005, novos projetos que impactam as ações educativas são implantados pela Fundação Genésio Miranda Lins: o Programa Memória dos Bairros, que mapeava e registrava a memória das localidades através de entrevistas de história oral com os idosos moradores desses bairros, e o projeto Jovem Comunicador, que oferecia oficinas de comunicação e educação patrimonial para alunos da rede municipal de ensino, habilitando-os para realizar as entrevistas do Programa Memória dos Bairros. Esses projetos eram financiados com recursos do Governo Federal, pelo edital de Pontos de Cultura do Programa Cultura Viva (MinC), envolviam diversos setores da administração pública municipal, como a Secretaria Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Comunicação Social e a Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente, além da gestora dos projetos, a Fundação Genésio Miranda Lins, mantenedora do MHI. O objetivo dessas ações era ampliar as fontes históricas sobre a história do município e a representatividade dos grupos formadores da história da cidade na produção historiográfica e museográfica.

A partir de 2008, com a mudança da gestão municipal, esses projetos tiveram uma redução de investimentos, e aos poucos foram sendo encerrados. As ações educativas regulares de atendimento a turmas escolares mediante agendamento permaneceram como principal ação no Museu Histórico de Itajaí, agora com foco no protagonismo e capacitação dos professores da rede municipal de ensino, com o Projeto Bom Museu, que tinha como objetivo preparar os professores para trabalhar os conteúdos de história da cidade nas escolas, a partir da expografia e do trabalho desenvolvido no museu. O Projeto Bom Museu teve duração aproximada de 02 anos e não teve continuidade devido às mudanças na gestão municipal.

Em 2013, a instituição foi fechada para o atendimento ao público devido ao processo de restauro e ampliação da sua estrutura, com a construção de um

anexo para acomodar os espaços administrativos e as reservas técnicas, abrindo espaço para a qualificação das exposições no palácio. As obras foram finalizadas somente em 2016, e no ano de 2017 inicia uma nova fase para o atendimento educativo da instituição, com uma nova expografia, especialmente preparada para a reabertura do museu, contando com pontos interativos, tecnologia e novos objetos selecionados em novos setores.

Figuras 2, 3 e 4: Imagens da nova expografia do MHI, inaugurada em dezembro de 2016.



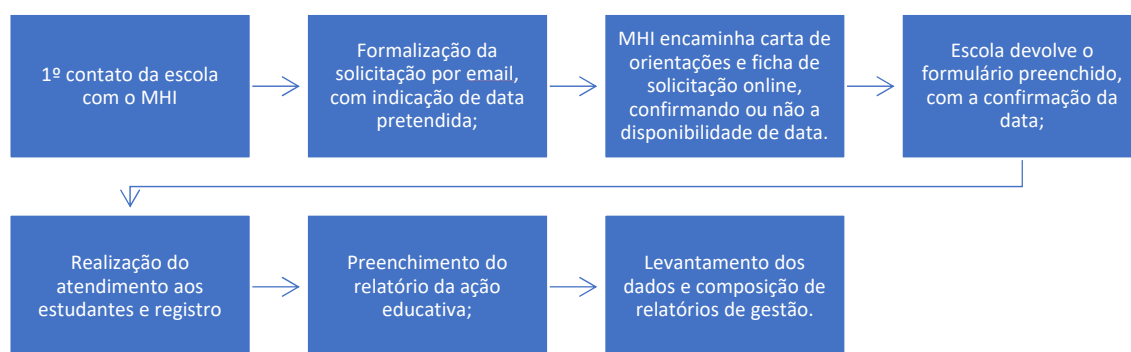
Fonte: Acervo da instituição, 2022.

Os atendimentos de turmas escolares sempre ocorreram com demanda de agendamento das escolas, as quais ocorriam através de contatos telefônicos

e e-mails. Com a reabertura do museu, e uma nova gestão, surgiu a necessidade de aprimorar esse processo, para garantir o registro e o levantamento de dados mais qualificados sobre o atendimento ao público escolar.

Mesmo sem um projeto educativo completo elaborado, foram estabelecidas pela equipe prioridades para qualificar o atendimento ao público escolar. Ainda em 2017, a equipe do museu buscou avaliar as possibilidades de trabalho oferecidas pela nova expografia, refinou o processo de agendamento, atendimento e pós atendimento, bem como uma melhor abordagem educativa dos setores das exposições.

Figura 5: Fluxo de agendamento e atendimento de turmas escolares.



Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Reflexos da pandemia e a oportunidade para a discussão da representatividade étnica no Museu Histórico de Itajaí

O ano de 2020 foi marcante para todas as instituições museológicas no Brasil e no mundo, pois a pandemia de COVID-19 impactou fortemente não somente o funcionamento dos museus, mas o modo de viver das sociedades como um todo. No Museu Histórico de Itajaí não foi diferente. A instituição ficou fechada ao público por mais de um ano, mantendo nos primeiros seis meses apenas as atividades de manutenção e controle de ambiente dos acervos e das exposições, em regime de escala dos funcionários. No segundo semestre de 2020, a equipe do museu retorna ao trabalho de forma presencial, em regime de escalas e cumprindo todas as recomendações sanitárias. Nesse período, o

grupo focou no trabalho técnico para preparar a instituição para uma possível reabertura ao público, desenvolvendo projetos na área de documentação museológica e organização das reservas técnicas:

As ações online, realizadas nas redes sociais, como divulgação do acervo, lives e exposições virtuais também buscaram manter o contato com o público. A 19ª Semana Nacional de Museus, evento promovido pelo IBRAM em 2021 que ocorreu em maio de 2021, teve como temática: *O futuro dos museus: recuperar e reimaginar*. O objetivo era fazer uma reflexão sobre o futuro dos museus a partir dos impactos da pandemia, e especialmente fomentar o contato com seus públicos pelo meio das novas tecnologias.

Os museus históricos são espaços de preservação da memória, cujo trabalho de pesquisa, salvaguarda e comunicação deveria valorizar acervos representativos de todos os grupos que presentes formação da cidade, estado ou país em que estão inseridos. Porém, desde a criação dos museus no Brasil, essas instituições são espaços de valorização de narrativas eurocêntricas, exaltação de personagens históricos colonizadores como heróis de guerra, líderes religiosos e políticos.

Os discursos expográficos são construídos e sempre tem um sentido. Portanto, essas narrativas foram elaboradas para destacar a presença colonizadora do homem branco, criando uma referência de civilização, trabalho, educação. As representações dos demais grupos formadores da sociedade, como povos originários, negros e mestiços, foram negligenciadas e muitas vezes associadas ao exótico e ao selvagem.

No Museu Histórico de Itajaí não foi diferente. Mesmo com a reformulação da expografia após as obras de restauro e ampliação, entre 2013 e 2016, o discurso eurocêntrico de valorização do imigrante colonizador como referência de desenvolvimento e trabalho, bem como o foco nos aspectos políticos e econômicos da história da cidade permaneceram como eixos centrais dos espaços expositivos.

A representação da presença afro-brasileira nos acervos o MHI podem ser percebidas a partir de uma exposição realizada em 1988, em alusão ao centenário da Abolição da Escravatura, para a qual foram adquiridas novas

peças para o acervo: instrumentos de tortura e castigo do período colonial. Essas peças foram adquiridas por meio de compra, e chama atenção que vieram do estado de Minas Gerais, não possuindo nenhuma relação com os processos de escravização na região de Itajaí.

Uma análise importante é refletir que o processo de escravidão e seus vestígios materiais são importantes para compreender sobre a presença dos africanos escravizados no Brasil, mas a importância da comunidade africana não pode ser reduzida aos trabalhos forçados dos escravizados. Evidenciar apenas esse aspecto silencia e oculta toda a dimensão humana e cultural desses grupos tão importantes para a formação do povo brasileiro.

Na década de 1990, o museu acrescentou seções às exposições permanentes: "O trabalhador itajaense"; e "O Negro de Itajaí". Ao falar da presença negra na cidade a partir da perspectiva da escravidão e ao separar o trabalho imigrante do trabalho negro em suas exposições, pode-se analisar que a instituição atuou perpetuando práticas da *colonialidade do poder*. Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p.17) ao avançarem nas reflexões sobre este conceito desenvolvido por Anibal Quijano, em 1989, colocam que:

[...] a raça e o racismo se constituem como princípios acumuladores da acumulação de capital em escala mundial e das relações de poder do sistema-mundo. Dentro desse novo sistema-mundo, a diferença entre conquistadores e conquistados foi codificada a partir da ideia de raça. Esse padrão de poder não se restringiu ao controle do trabalho, mas envolveu também o controle do Estado e de suas instituições, bem como a produção do conhecimento.

As questões sobre representatividade dos povos originários e afro-brasileiros no acervo da instituição já vinham sendo debatidas internamente pela equipe e sendo foco de ações planejadas desde a reabertura pós-restauro e já havia resultado em uma exposição temática 'Carne e Pedra²', que discutia a presença de escravizados africanos na formação, tendo como peça central o busto do escravizado Simeão, confeccionado em 2009, numa iniciativa de reconhecer a importância desse personagem negro para a história de Itajaí.

² A exposição que teve como peça central o busto do escravizado Simeão, confeccionado pelo artista Silvestre João, em 2009. Simeão foi escravizado do comerciante Agostinho Alves Ramos, e foi responsável pela construção da primeira capela da cidade, em 1824, e que proporcionou a instalação do Curato e posterior emancipação política do município.

O número reduzido de acervos oriundos da comunidade negra de Itajaí e dos povos originários é questão que já estava sendo abordada nas mediações das ações educativas, no intuito de fazer os educandos perceberem a exposição como discurso que conta uma versão da história da cidade, de forma que também se fazem perceptíveis os silenciamentos, e que as ausências de objetos também podem dizer sobre as relações sociais e disputas de poder.

Apesar da associação da pobreza com a negritude, as diferenças profundas que separam e opõem os brasileiros em extratos flagrantemente contrastantes são de natureza social. São elas que distinguem os círculos privilegiados e camadas abonadas – que conseguiram, numa economia geral de penúria, alcançar padrões razoáveis de consumo – da enorme massa explorada no trabalho, ou até dele excluída por viver à margem do processo produtivo e, em consequência, da vida cultural, social e política da nação. (RIBEIRO, 1995, p. 235).

Nesse sentido, a 19ª Semana Nacional de Museus proporcionou uma oportunidade da equipe do Museu Histórico de Itajaí desenvolver ações que propiciaram o debate da representação étnica nos acervos e exposições da instituição, com foco na representatividade da comunidade afro-brasileira. Nesse período foram planejadas as seguintes atividades internas: mapeamento de acervos afro-brasileiros no MHI; contatos com a comunidade negra organizada; elaboração da programação para a semana de Museus 2021; ações educativas remotas; campanha de doação de acervos afro-brasileiros; formação para equipe e mediadores (estagiários do curso de História da universidade).

A programação para participação no evento nacional foi elaborada de forma coletiva e participativa entre profissionais do museu e representantes sociedade civil: lideranças do movimento negro organizado da cidade. As ações ocorreram de forma essencialmente virtual, pois o museu ainda não estava aberto para atendimento presencial ao público, devido às restrições impostas pelos órgãos de controle sanitário por conta da pandemia de COVID-19. A programação consistiu de dois debates transmitidos ao vivo (lives), uma vídeo-aula gravada, depoimento de história de vida de líderes religiosos documentados e uma campanha de doação de acervos da comunidade afro-brasileira em Itajaí.

A mobilização para as ações da 19ª Semana Nacional de Museus estabeleceu um importante marco para a instituição com a abertura de espaços para a elaboração de novos discursos a partir de uma perspectiva da

comunidade negra, o que impacta diretamente as ações educativas. Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 19) chamam de “loci enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos. O que está implícito nessa afirmação é a conexão entre o lugar e o pensamento.”

O Museu Histórico de Itajaí vem buscando tornar-se também um espaço para o diálogo decolonial permanente, pois o movimento deve ser contínuo, visto que o projeto colonial como prática política se reproduz no cotidiano das relações de classe e de trabalho, que refletem diretamente nas construções e dinâmicas sociais atuais. Espaços de preservação da memória e da construção das narrativas históricas podem, por meio dos projetos decoloniais, promover um diálogo entre os povos colonizados ou que vivenciaram a colonialidade.

Museus e o ensino de história: espaços para o futuro

Os currículos produzidos após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, assim como as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (PCN – Brasil, 1998) se estenderam para todos os níveis de ensino e de sistemas escolares, incluindo escolas das comunidades indígenas e quilombolas. Constata-se que houve mudanças significativas pela introdução de novos conteúdos históricos com base em seu compromisso de formação de uma cidadania democrática. (BITTENCOURT, 2018, p.142).

Pelas propostas atuais, em âmbito internacional, muitos dos pressupostos humanistas estão sendo relegados e considerados implicitamente retrógrados. Pelos projetos do moderno capitalismo a educação deve se submeter exclusivamente à constituição de identidades integrantes do mundo globalizado, com total diluição das diferenças. (Idem, p.143).

Considerando as reflexões da Profa. Circe Bittencourt sobre o recente cenário da educação, especialmente no que se refere ao ensino das humanidades, os museus configuram-se importantes espaços para a abordagem e o diálogo de temas e conteúdos históricos fundamentais para a formação de cidadãos mais emancipados e críticos. Com o compromisso da nova definição de MUSEU aprovada pelo ICOM, as instituições museológicas podem ser ferramentas para a flexibilização e transgressão dos limites impostos dos currículos escolares, possibilitando um ensino de

história mais democrático, orgânico, com a participação comunitária, para além dos muros escolares.

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o património material e imaterial. Os museus, abertos ao público, acessíveis e inclusivos, fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Os museus funcionam e comunicam ética, profissionalmente e, com a participação das comunidades, proporcionam experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimento. (ICOM, 2022).

Figura 6: Alunos do ensino médio em mediação.



Fonte: Acervo da instituição, 2022.

É necessário que os museus busquem caminhos para se tornarem mais inclusivos e democráticos, contribuindo para a redução da desigualdade social e firmando-se como espaços de diferentes possibilidades de ensinar, aprender e fazer circular o conhecimento histórico.

O Museu Histórico de Itajaí possui muito trabalho pela frente até se consolidar como uma unidade cultural de ampla representatividade de todos os grupos formadores de Itajaí e necessita dar continuidade à qualificação das ações educativas em andamento, colocando em prática o planejamento estabelecido no recém-elaborado Plano Museológico da instituição, aprovado em 2022, no qual está previsto a elaboração de um completo Programa Educativo para dar as diretrizes de atendimento ao público. O permanente

diálogo com outras instâncias governamentais e sociedade civil também são fundamentais para a elaboração e ampliação de políticas públicas de valorização dos diversos grupos sociais presentes na sociedade itajaiense.

Para as instituições museológicas, ações de reflexão sobre suas políticas de acervos, sua representatividade e a forma como dialogam com seus públicos, especialmente o público escolar, resultam em novas possibilidades de acesso ao conhecimento histórico, qualificando também as políticas públicas de educação com foco no ensino das humanidades.

Referências

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100015&lng=en&nrm=iso>.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História**. Revista Estudos Avançados, v. 32, n. 93. São Paulo: Universidade de São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, 2018. p. 127.

CUNHA, Marcelo Nascimento Bernardo da. **Memórias afro-brasileiras institucionalizadas**. Tentando ler exposições de Museus e seus periódicos. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 26, 2003.

SANTOS, Miriam Sepúlveda dos. **A escrita do passado em museus históricos**. Rio de Janeiro: Garamond, MinC, IPHAN, DEMU, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: evolução e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IDENTIDADE E PATRIMÔNIO CULTURAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA PIBIDIANA DURANTE A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS (COVID-19)

Luan de Sousa Batista¹

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é um dos programas mais importantes para a edificação e consolidação de uma formação eficaz de um licenciando, enquanto uma iniciativa que visa valorizar a formação de docentes, inseri-los no contexto e realidade da educação pública brasileira e interligar ensino básico e ensino superior na construção de saberes de desenvolvimento social e humano. Proporciona a aquisição de experiências durante a graduação com os alunos de instituições públicas que são tão carentes por novas metodologias e dinâmicas diferenciadas dentro da sala de aula. Contudo, com o momento que a população mundial, de modo específico, a brasileira vivenciou com a pandemia da Covid-19 nos faz refletir sobre o quanto é necessária a atenção que deve ser direcionada à educação dos alunos de ensino básico da rede pública.

A parceria entre a universidade pública e as escolas de ensino básico promove a articulação entre teoria e prática do graduando e uma maior relação no ensino, pesquisa e extensão, que é o tripé da formação dentro da universidade. O PIBID tornou oportuno, desenvolvermos um trabalho mais adequado e estimulante junto com os outros alunos, valendo ressaltar de que é necessário não esquecermos que também somos alunos. Possibilitou também, conhecermos a escola nas suas diferentes dimensões, ou seja, de maneira geral, para uma melhor elaboração metodológica a ser desenvolvida dentro da disciplina de história em uma ou várias turmas.

¹ Graduando em História. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)/ Centro de Formação de Professor (CFP)/ Campus Cajazeiras – PB. luansousa016@gmail.com.

A escola escolhida para participar do programa com a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras, durante a vigência 2020/2022 foi a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Galdino Pires Ferreira localizada em um dos bairros mais carentes da cidade de Cajazeiras – PB: Rua Dr. Vicente Leite, 109, Bairro Capoeiras, Zona Sul da cidade de Cajazeiras e atende a população dos Bairros São Francisco e Capoeiras.

Planejamento: O que trabalhar?

A primeira etapa do processo de ensino-aprendizagem dentro do PIBID é o planejamento de temas a serem trabalhados ao longo do ano e de como funcionarão as oficinas dentro da sala de aula. Dessa forma, partimos do pressuposto que:

O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e na política. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas. (LIBÂNEO, 1990, p. 47)

O trabalho do professor é além de tudo um ato político, principalmente aquele que atua em escola pública. Em relação a isso, o primeiro objetivo do PIBID já nos ressalta que se deve “Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica” (BRASÍLIA - DF, 2020) – pois, além de estarmos aprendendo com a professora supervisora do programa a ação política transformadora docente, estamos exercendo-a para esses alunos através de práticas que visam dinamizar o ensino e contribuir, além de tudo, para a formação sociocultural deles.

Fazendo a articulação entre todos os indivíduos que se inserem nas instituições de ensino superior e básico e os conhecimentos teóricos e metodológicos com a prática ou experiência dentro de sala de aula, também cumprimos o último objetivo do PIBID: “Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASÍLIA - DF, 2020).

Entendemos o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no PIBID como uma relação de reciprocidade entre todos os indivíduos dentro das instituições que fazem parte do programa. O licenciando aprende com a experiência e as relações que estabelece dentro do programa, mas também contribui com teorias e metodologias que aprendeu na academia. Com isso, promove a democratização do conhecimento por meio da intermediação entre saber científico e as matérias de ensino básico.

Diante do entendimento do que é a prática docente, uma ação política, e as exigências que temos que cumprir como pibidianos e futuros professores é que pensamos nas escolhas de temas e nas oficinas que trabalhamos. Isso é mais evidente nos seguintes objetivos, sendo eles o que tomamos como eixos principais de ação e planejamento:

IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

V - Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério. (BRASÍLIA - DF, 2020, p. 02)

Dessa forma, entendemos que o professor é protagonista dos processos de ensino quando ele tem autonomia para cumprir seu papel político e o põe em prática. A função e objetivo é a preparação de crianças e jovens para a vida e prática social e que para ele é a “democratização do ensino”, pois tanto os professores, quanto às instituições de ensino tem esse dever social e político a cumprir (LIBÂNEO, 1990).

Além disso, pensando diretamente nos alunos, na bagagem e experiência de vida trazida por eles, tendo em vista que moram em um dos bairros mais pobres de Cajazeiras, também seguimos o pressuposto de que “Na aprendizagem escolar há a influência de fatores afetivos e sociais e a consolidação dos conhecimentos depende do significado que eles carregam em relação à experiência social das crianças e jovens na família, no meio social e no trabalho” (LIBÂNEO, 1990). Dessa forma, os temas e oficinas foram pensadas justamente para fazer com que os conteúdos trabalhados fizessem sentido com

a experiência de vida e contexto que os alunos estavam inseridos, pois “os conteúdos devem ser vistos como a ação recíproca entre a matéria, o ensino e o estudo dos alunos” (LIBÂNEO, 1990). Ou seja, deixamos os conteúdos propriamente históricos um pouco de lado e abordamos conteúdo dentro do contexto e cotidiano dos alunos.

Sendo assim, seguindo essa linha de pensamento, os conteúdos se tornaram mais assimiláveis. Por consequência disso, facilitou o processo de ensino-aprendizagem e instigou os discentes a participarem, tendo em vista que os conteúdos são a realidade de cada um. Além disso, colocamos em prática o que segundo Libânio (1990) “é pensar criticamente, que basicamente é compreender a realidade natural e social das coisas tendo em vista a ação transformadora do ser humano e a de si próprio”.

Todo o processo de ensino-aprendizagem dentro do PIBID, desde a seleção de temas, metodologias, conteúdos e as oficinas são resumidas na seguinte citação:

A dimensão crítico-social dos conteúdos, tendo como base para sua aplicação no ensino a unidade e a relação objetivos-conteúdos-métodos, possibilita aos alunos a aquisição de conhecimentos que elevem o grau de compreensão da realidade (expressa nos conteúdos) e a formação da compreensão de convicções e princípios reguladores da ação na vida prática. O resultado mais importante desse modo de abordagem dos conteúdos de ensino é pôr em ação métodos que possibilitem a expressão elaborada dos interesses das camadas populares no processo de lutas efetivas de transformação social. (LIBÂNEO, 1990, p. 139)

Sendo assim, partindo da dimensão crítico-social cuja relação é dada pelo tripé objetivos-conteúdos-métodos e da ação recíproca entre professor-matéria-conteúdo-alunos que os discentes fossem familiarizados e os fizessem pensar as suas realidades, visando instigar o seu pensamento crítico.

Ambiente Escolar: sua história e identidade

Na escola EMEIEF Galdino Pires Ferreira localizada no Bairro São Francisco da cidade de Cajazeiras – PB, na turma do 7º ano, durante os meses de março e abril de 2021 realizamos oficinas sobre “História e Identidade” onde abordamos questões sobre “Ser diferente” e sobre Recorte Racial, buscando valorizar a identidade de cada um, descobrir e conhecer a sua história de vida,

reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos, desenvolver as noções de simultaneidade, anterioridade, posterioridade e definir a escola como um espaço de formação integral do ser humano e sua inserção social.

Foi importante tratarmos sobre esse tema como uma atividade de extraclasse, uma vez que, “dialetizar a relação sala de aula/ atividades extraclasse parece-nos um caminho particularmente promissor para se estimular a articulação cultura escolar/ cultura da escola na nossa sociedade” (CANDAU, 2002). Acreditamos, que o papel da escola não está restrito a transmitir somente conteúdos oficiais, pois é preciso olhar para toda uma realidade, na qual todos estão inseridos. A escola é um local onde a integração social pode e deve acontecer de maneira pertinente.

Além disso, é preciso ser abordado na sala de aula, a questão da existência de uma diversidade e diferença do sujeito. Apropriar-se do ambiente que está localizada, das identidades e culturas que estão presentes, abordando as mesmas dentro da sala de aula, pois “o espaço escolar, pela sua própria estrutura, reflete a organização da sociedade que construímos, a qual é permeada pela complexidade das relações entre os diferentes sujeitos e grupos sociais” (MATTOS; SERRA, 2016). A escola deve lidar com temas que são considerados identitários dos sujeitos, como pessoas, grupos, cultura e coletividade para que todos os alunos tenham conhecimento da pluralidade existente dentro e fora da sala de aula. É preciso proporcionar dentro do ambiente escolar a diversidade cultural que está ali presente. Diante disso, Antonio Flavio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau nos diz que:

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. [...] A escola, nesse contexto, mais que a transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas. (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 160)

Além disso, é importante promovermos processos educacionais que nos leva a identificar e desconstruir nossas suposições que não nos permitem uma aproximação aberta da realidade do outro. A identidade é o que nos torna únicos

e distintos. Como um conjunto de características pessoais, organiza-se de forma única em cada indivíduo. Ou seja, a forma como interagimos com o outro e com o espaço que ocupamos faz parte do processo de construção de nossa identidade. Somos diferentes porque cada indivíduo pensa e tem características diferentes. Hoje a diversidade toma corpo dentro da educação. Essas culturas se fazem presentes dentro da sala de aula. A valorização da diferença e o estímulo à integração são caminhos para a escola alcançar um ambiente favorável à diversidade e ao aprendizado. É um desafio que precisa ser enfrentado por toda a comunidade escolar.

Destarte, promovemos uma reflexão da existência de vários tipos de raças, cor, etnias, gêneros e suas manifestações. Abordamos os conceitos de discriminação, racismo e preconceito, refletindo a diferença entre seus significados com exemplos e questionamos se os alunos já presenciaram ou sofreram algum tipo de preconceito, racismo, discriminação, bullying. A posteriori, trabalhamos a História e Identidade: Recorte Racial, por onde ouvimos a letra da Música “Cota não é esmola” da cantora Bia Ferreira que nos mostra parte do racismo, discriminação e preconceito sofrido por quem é negro, pobre e mora em favela. Isso tudo promove uma reflexão sobre a nossa própria identidade, pois parte sempre de quem nós somos: nossa cor, cabelo, roupas, classe social, local de origem.

Relacionado a isso, a identidade cultural também está ligada a questões raciais, étnicas e de pertença como a ligação de um grupo a certo espaço e local. Tudo o que envolve o sentimento, o local, o espaço e as relações entre os indivíduos fazem parte desse complexo cultural. A identidade cultural está na relação de como nós enxergamos o mundo, como se fosse uma lente da qual observamos a nossa própria realidade. Nesse ponto de vista é possível observar que a cultura é um elemento definidor de identidade, pois cada indivíduo está inserido em uma sociedade que por sua vez construiu uma determinada cultura com as suas concepções de mundo, maneiras de pensar, de vestir, de falar e de agir.

Diante dessa condição inerente ao ser humano, a educação desponta como fator de humanização, isto é, como um processo que corrobora a formação e o desenvolvimento de características, de capacidades, especificamente instituídas

pela apropriação da cultura, possibilitando, a cada indivíduo particular, a inserção na histórica e complexa trajetória de formação da humanidade. Nisso reside o amplo espectro de ação da educação que, evidentemente, não se limita à educação escolar, mas, na sociedade moderna, dela não independe. (MARTINS, 2017, p. 174)

Portanto, devemos exaltar a diferença, a diversidade cultural existente, a infinidade de identidades no mundo. Já pensou se todos fossemos iguais? O que aprenderíamos? Pois exaltar a diferença não é privar um ou outro de oportunidades, pelo contrário, é um ato de resistência, de ressaltar que somos diferentes, mas temos direito de ocupar os mesmos espaços.

Isolamento social na pandemia: mudanças no cotidiano e no ensino dos alunos

A pandemia do covid-19, doença causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2), alterou todos os setores da sociedade no Brasil e no mundo inteiro, principalmente na educação. A urgência de medidas para a prevenção da circulação do vírus e proteção das comunidades, exigiu o isolamento social da população. Dessa forma, o ensino remoto emergencial no contexto pandêmico provocou mudanças no trabalho docente e na gestão escolar, além da emergência para a criação de estratégias e soluções diante dos desafios de promover um ambiente virtual amigavelmente atrativo.

Dessa forma, durante as aulas de História da escola E.M.E.I.E.F Galdino Pires Ferreira, na turma do 7º ano nos meses de abril, maio e junho de 2021, realizamos três oficinas com a temática pandemia. Utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para a realização das exposições: Google Meet, YouTube, celular, computador, site etc. O uso das TICs é importante nesse modelo de ensino pois,

Tais ferramentas dinamizam as aulas e tornam a aprendizagem mais lúdica, moderna e interessante para os alunos. O uso dessas tecnologias não tem a função de substituir o trabalho do professor, mas de melhorar a qualidade das aulas tanto presenciais como remotas. No contexto da pandemia do Coronavírus são imprescindíveis para dar prosseguimento as atividades do ano letivo. (ANDRADE et al. 2021, p. 42)

Nessa perspectiva, as aulas foram ministradas através do sistema de videoconferência Google Meet com os estudantes que dispõem do acesso. Para

os discentes que não acompanhavam as aulas remotas, disponibilizamos atividades referentes para cada assunto abordado nas oficinas. Realizamos a discussão inicial sobre o que é o covid-19, com a apresentação de um vídeo a respeito da maneira correta de higienização e imagens com as formas de contaminação, as medidas de prevenção e a sua importância. Buscamos refletir juntamente com os alunos sobre as mudanças ocorridas no nosso cotidiano, trocando experiências vivenciadas e compreender como a pandemia mudou as formas de estudo.

Além da reflexão sobre a importância do isolamento social e as demais medidas para a proteção da sociedade, como também a problematização das notícias falsas e o negacionismo em tempos de pandemia, promovemos o debate com algumas perguntas a respeito de como somos infectados, e as formas de evitar a propagação e contaminação do vírus. Também, tratamos sobre a saúde mental em tempos de pandemia, a importância do cuidado com a mente, os desafios devido ao isolamento social, e as formas de promover novos hábitos para tranquilizar a mente como a realização de atividades prazerosas no nosso cotidiano, melhorar o nosso humor e contribuir para o desempenho das atividades.

A arte, a cultura e o esporte também têm papel crucial na promoção da saúde mental da população como um todo, mas especialmente dentre os adolescentes. A produção de conteúdo que favoreça a imaginação e a criatividade, que fortaleça a percepção do adolescente de pertencimento a grupos ou tribos pode favorecer o seu desenvolvimento saudável neste momento. (MILIAUSKAS; FAUS, 2020, p. 5)

Dessa forma, para a realização das oficinas a participação e interação dos alunos acrescentou de maneira crucial no desenvolvimento das discussões propostas. Em tempos de incertezas e desafios, mesmo com as dificuldades enfrentadas pelos professores é preciso um ensino de História em que todos possam contribuir. Ao ouvir os alunos abre-se novas perspectivas para serem questionadas e desenvolvidas além de auxiliar na compreensão da historicidade social (Monteiro, 2007).

Patrimônio cultural: reconhecimento e preservação

Durante os meses de julho, agosto, setembro, outubro e novembro de 2021, realizamos a oficina sobre patrimônio cultural. Mostramos o significado de cultura, diferenciamos cultura material e imaterial, evidenciamos a importância de preservar os patrimônios culturais material e imaterial da região Nordeste. Reconhecemos e promovemos a cultura material e imaterial local. Desenvolvemos a memória e a escrita no resgate das tradições e costumes culturais. Mostramos o significado de patrimônio histórico e cultural, conhecemos e evidenciamos a importância de preservar os patrimônios históricos culturais e locais da cidade de Cajazeiras/Pb, desenvolvemos a memória e escrita para compreender a preservação do patrimônio histórico e cultural de Cajazeiras/Pb através do tempo.

Realizamos a introdução ao conceito de cultura, cultura material e imaterial. Debates sobre a origem de nossa cultura, a formação da nossa identidade cultural e a importância de preservar as tradições e os costumes culturais. Conduzimos a leitura de textos sobre o que é patrimônio cultural imaterial e material, identificando-os com a utilização de imagens como exemplos e apresentação de vídeos sobre as expressões culturais do Nordeste, abordando seus patrimônios materiais e imateriais. Promovemos também: debate sobre a importância dos patrimônios materiais e imateriais em nosso meio. Apresentação sobre a Capoeira, da culinária (Cuscuz) e Cantigas de Roda (Ciranda Cirandinha; A Barata Diz Que Tem; Borboletinha; Escravos de Jó; Se Esta Rua Fosse Minha?) como patrimônio imaterial brasileiro e da humanidade por meio de pequenos textos e vídeos explicativos. Apresentação sobre a história do Cuscuz: de onde veio; quais são os tipos de acordo com cada região do Brasil, qual o seu dia (19 de março) e como se tornou patrimônio imaterial por meio de textos, vídeos interativos e explicativos e uma conversa sobre a presença do cuscuz no cotidiano de cada aluno. Por fim, apresentação da história do cuscuz e sua representação no cotidiano pelas modalidades de desenhos, vídeos em tik tok, textos e poesias produzidos pelos próprios alunos.

Com a realização dessas atividades consideramos que o patrimônio cultural está vinculado às manifestações culturais e diz respeito aos saberes,

formas de expressão, os modos de fazer, as celebrações, as festas, as danças populares, lendas, músicas, costumes, tradições, conhecimentos e técnicas que são passados através de gerações. Desta forma é possível verificar e entender que manifestação cultural é aquilo que tem raiz, profundidade, que atrai as atenções da história. É um bem material e imaterial associado a identidade e a memória de um grupo, de um povo e de uma comunidade.

Nesse contexto o patrimônio imaterial é transmitido de geração em geração e constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, interação com a natureza e sua história, gerando um sentimento de identidade e as pessoas e os grupos sociais podem ser sujeitos ativos, produtores e protagonistas da cultura entendida como plural.

Em relação a cultura, este é um conceito polissêmico e abarca características que vão identificar uma etnia, uma sociedade e sua diversidade. Também é marcada pelo grau de espontaneidade e improvisação, por ser praticada fora dos grandes salões e instituições. Com isso, consideramos que “A cultura popular, define-se desse modo, como um patrimônio, segundo uma dupla grade histórica (a interpolação dos temas garante uma comunidade histórica) e geográfica (sua generalização no espaço atesta a coesão desta)” (CERTEAU, 1995, p.63). É o conjunto de valores, das produções artísticas, intelectuais, científica, das tradições, símbolos e elementos de um povo.

As noções complementares de práticas e representações são bastante úteis, porque através delas podemos examinar tanto os objetos culturais produzidos, os sujeitos produtores e receptores de cultura, como também os processos que envolvem a produção e difusão cultural, os sistemas que dão suporte a estes processos e sujeitos, e por fim as normas a que se conformam as sociedades através da consolidação de seus costumes. (BARROS, 2003, p.161)

A diversidade cultural nas escolas tem aumentado devido a variados fatores, se tornando uma multiplicidade cultural. Um dos desafios que fazem parte do ambiente escolar é o reconhecimento dessa diversidade e sua riqueza, as quais são representadas por diferentes indivíduos que integram uma comunidade escolar e constituem um patrimônio sociocultural e cultural de uma sociedade.

Já sobre o Patrimônio histórico e cultural da cidade de Cajazeiras/Pb, trabalhamos com a apresentação do conceito de patrimônio histórico e cultural por meio de vídeos de curta metragem. Realizamos assim: apresentação da história sobre a cidade de Cajazeiras (origem, ruas, bairros) e seus patrimônios. Debate sobre Patrimônio material e imaterial da cidade de Cajazeiras/Pb. Apresentação sobre a origem e a importância do pão Saora enquanto patrimônio do estado da Paraíba e da cidade de Cajazeiras por meio de textos, vídeos e debate. Apresentação sobre o Colégio Nossa Senhora de Lourdes enquanto patrimônio histórico tombado. Apresentação de textos, vídeos e debate sobre o patrimônio arquitetônico e histórico de Cajazeiras/ PB como memória patrimonial. Apresentação sobre a relação dos patrimônios históricos tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba (IPHAEP) em Cajazeiras. Por fim, a apresentação sobre a Antiga Estação Ferroviária de Cajazeiras e o Colégio Diocesano Padre Rolim enquanto patrimônios históricos materiais de Cajazeiras/ PB.

Foi importante tratarmos sobre esse tema, como uma atividade extraclasse, uma vez que, a educação para o patrimônio deve ser dialógica e democrática, feita de forma horizontal para a participação da comunidade e dos detentores das referências culturais, pois deve-se pensar a educação para patrimônio como política pública. Já a comunidade deve ter um papel ativo no processo de patrimonialização cultural, pois os patrimônios são plurais, não se restringe somente a aqueles reconhecidos pelo poder público.

Considerações finais

A realidade vivenciada diante da pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19) nos fez refletir sobre o quanto é necessário direcionarmos a atenção para a educação básica, especialmente na rede pública. As oficinas foram pensadas para fazer com que os conteúdos trabalhados fizessem sentido para os alunos e o ambiente que estão inseridos. Nesse ponto de vista, observamos que é preciso valorizarmos as diversas culturas presentes na sala de aula e na escola, reconhecendo sua importância na construção das identidades, pois existe uma

relação própria entre educação e cultura. Nesta relação fica claro que a diversidade é um desafio urgente para a educação.

Acreditamos que a escola é um local onde a integração social pode e deve acontecer de maneira pertinente. Além disso, é preciso ser abordado na sala de aula a questão da existência da diversidade e diferença do sujeito, apropriando-se do ambiente que está localizada, das identidades e culturas que estão presentes. A escola deve construir um ambiente de valorização e respeito através da aceitação do próximo e suas diferentes orientações e ideologia, reconhecendo a diversidade cultural como um direito de todos os indivíduos. Valorizar as diversas culturas presentes na sala de aula, reconhecendo sua importância na construção de identidade. Reconhecer a qualidade da própria cultura, valorizando-a e enriquecendo a vivência de cidadania. Proporcionar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural, tratando a desigualdade social e cultural como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças.

Ainda, observamos que é preciso trabalhar em prol da formação das identidades abertas à pluralidade cultural, visando a formação de cidadãos críticos, comprometidos com a valorização da diversidade cultural e da cidadania, aptos a se inserirem num mundo global, contemplando conteúdos e estratégias de aprendizagens que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: A vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. A quebra de preconceitos forma futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural quando a escola passa a ser o espaço de construção disso.

Em relação as oficinas sobre patrimônio cultural, evidenciamos a importância de preservarmos e reconhecermos os patrimônios culturais, sendo materiais ou imateriais. O tema sobre patrimônio cultural deve ser trabalhado para que os alunos tenham conhecimento da diversidade cultural presente na escola e no bairro, adquirindo o conhecimento sobre a origem de suas festas, crenças, religiosidade, fatos folclóricos, acontecimentos históricos, como ocorreram suas fundações e todos os seus tipos de manifestações culturais, as

quais são costumes e tradições, tendo diferentes formas de se manifestar e características que diferem uns dos outros.

Tentamos fazer aparecer aos olhos da sociedade Cajazeirense a cultura plural existente na Escola Galdino Pires Ferreira, tratando-a como uma agência produtora e difusora de cultura onde está localizada, mesmo tendo a percepção de que trabalhar com o desconhecido, se torna ainda mais desafiador, pois é necessário um olhar mais amplo para abraçar as várias ramificações da diversidade presente nesta localidade.

Portanto, os resultados alcançados com as experiências vivenciadas no PIBID contribuíram para a nossa formação enquanto futuros docentes da disciplina de História. Inicialmente, desde os momentos de planejamentos dos conteúdos e materiais, até os debates ao longo das oficinas, promovendo trocas de saberes e fortalecendo a articulação e junção de teoria e prática no exercício da educação. Ademais, compreendemos que a formação docente exige esforço, responsabilidade e atuação político-pedagógico.

Referências

ANDRADE, Andreia Rodrigues de. *et al.* Desafios e Perspectivas: O Ensino De História No Contexto Pandêmico. In: **Ações Educativas Em Tempos De Pandemia, Campo Grande**: Editora Inovar, 2021. 130p. p. 39-47.

BARROS, José D'Assunção. História Cultural: um panorama teórico e historiográfico. Dossiê: **A Justiça No Antigo Regime**. Textos De História, vol. 11, nº 1/2, 2003. p.145-171.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.

BRASÍLIA (DF). **Edital Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência nº 2/2020**. Processo nº 23038.018672/2019-68. [Seleção de PIBID]. Brasília: órgão federal de ensino, n. XX, p. 02. 3 de janeiro 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s)**: uma aproximação. Educ. Soc., 79: 125-161, 2002.

_____. **Educação escola e Cultura(s)**: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, 2003.

CASTRO, Maria Laura Viveiros de; FONSECA, Maria Cecília L. **Patrimônio imaterial no Brasil**. Brasília: UNESCO, Educarte, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. Tradução: Enid Abreu Dobránszky. – ed. 6 Coleção Travessia do século. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FONSECA, Maria Cecília L. Patrimônio cultural: por uma abordagem integrada. In: **Oficina de pesquisa: a pesquisa histórica no IPHAN**, 1., 2008, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Copedoc/ IPHAN, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARTINS, Lígia Márcia. Formação De Professores: Superando O Dilema Teoria Versus Prática. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 172-181, ago. 2017.

MATTOS, Delmo; SERRA, Edna Kelli Mendes. Pluralidade E Identidade Cultural Na Educação: Por Uma Ética Da Aceitabilidade. **Revista EDUC-Faculdade de Duque de Caxias**/Vol. 03- Nº 2/Jul-Dez. 2016.

MILIAUSKAS, Claudia Reis; FAUS, Daniela Porto. Saúde mental de adolescentes em tempos de Covid-19: desafios e possibilidades de enfrentamento. Physis: **Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, p. e300402, 2020.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Mauad Editora Ltda, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e culturas(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 12/07/2021.

O USO DA MÚSICA COMO FORMA DE APRENDER HISTÓRIA: UMA ANÁLISE TEÓRICA E ESTATÍSTICA¹

Karine de Fatima Almeida²

Luis Fernando Cerri³

O ensino de história e a música: aspectos teóricos

O ensino de história vem se modificando ao longo do tempo, com isso vemos diversas mudanças nas maneiras de ensinar, trazendo o protagonismo do estudante em sala de aula, com o intuito de haver trocas de conhecimento entre professor e aluno, não mais como no modo tradicional de ensino que trazia somente o professor como detentor de conhecimento e o aluno como receptor. Estudar as novas metodologias e fontes da história é necessário para que tenhamos uma aula mais dinâmica, trazendo coisas do cotidiano estudantil e relacionando com o conteúdo.

Atualmente segue ativa a grande discussão sobre a incorporação de diferentes recursos e metodologias em sala de aula, que se reflete na própria BNCC, no enunciado das competências gerais (compreende-se por competência a mobilização de saberes, habilidades, valores presentes no cotidiano) expõem os objetivos de o conhecimento, com base na ciência, criticidade e criatividade, atentando para os aspectos culturais, desenvolvendo a comunicação por diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora, digital). Enfatizam também do uso das tecnologias no ensino, o autoconhecimento e autocuidado, além da empatia e cooperação (BRASIL, 2017, p. 9). É essencial refletirmos que para o cumprimento de tais competências é algo que vai além do

¹ Trabalho desenvolvido com o apoio financeiro da Fundação Araucária, resultante da pesquisa de Iniciação Científica vigente no período de setembro de 2021 a agosto de 2022.

² Graduada da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pesquisadora de Iniciação Científica e participante do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI). Email para contato: karine.1228@outlook.com

³ Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (2000) Professor Associado da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email para contato: lfcronos@yahoo.com.br

trabalho do professor, já que necessitam de uma estrutura boa nas escolas e condições de formação e trabalho decentes.

A música é conhecimento em si e pode ser um meio de construir outros conhecimentos. A linguagem sonora é composta por diversos elementos, os quais devem ser observados com cuidado para que possamos saber o real sentido de cada produção, pois não basta nos ater somente a letra, mas também ao ritmo, ao contexto de produção, época, qual artista, dentre outras questões que aparecerão nas reflexões. Levar a música para a sala de aula requer mostrar aos estudantes que a música possui um valor que vai além do entretenimento: ela pode ser um meio de construir as consciências históricas dentro e fora da sala de aula.

Compreendemos consciência histórica a partir dos estudos do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen como:

Todo pensamento histórico, em quaisquer de suas variantes - o que inclui a ciência da história -, é uma articulação da consciência histórica. A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária (RÜSEN, 2001, p. 56).

A reflexão humana com o intuito de orientação temporal é consciência histórica, e se dá pelas carências de orientação e a necessidade de interpretar, seja a busca de compreensão do mundo em si como do seu próprio mundo e suas experiências nele vivido; assim relaciona-se totalmente com o nosso cotidiano (RÜSEN, 2001, p. 57). Levar em consideração tais aspectos nos proporciona pensar sobre nossas vivências e nossa presença na história. Há diferentes meios de apreender e expressar a multiplicidade da consciência histórica através de suas manifestações concretas na cultura histórica, como por exemplo a música, com a qual é possível refletir sobre experiências do passado e gerar interpretações, para enfim constituir o sentido da experiência do tempo.

[...] as experiências do tempo são interpretadas com relação as intenções do agir e, enquanto interpretadas, inserem-se na determinação do sentido do mundo e na auto interpretação do homem, parâmetros de sua orientação no agir e no sofrer. o termo "sentido" explicita que a dimensão da orientação do agir está presente a consciência história, pois "sentido" é a suma dos pontos de vista que estão na base da decisão sobre objetivos (RÜSEN, 2001, p. 59).

Compreender a consciência histórica somente como uma consciência do passado é ver ela de maneira limitada e equívoca: ela reflete o passado, mas é interpretada no presente para orientar as ações, visando pensar sobre o futuro e agir em função dos objetivos elaborados ao projetar as intenções no tempo. É a partir dessa compreensão que podemos observar como a narrativa histórica está inserida em tal conceito, já que a narrativa histórica traz o passado no tempo presente, constituindo a consciência histórica como “relação entre interpretação do passado, entendimento do presente e expectativa do futuro, mediada por uma representação abrangente da continuidade” (RÜSEN, 2001, p. 65).

Outro conceito necessário para nossa reflexão é o conceito de cultura histórica, que se liga totalmente com os estudos sobre a consciência histórica, já que serve como orientação, compreendido como:

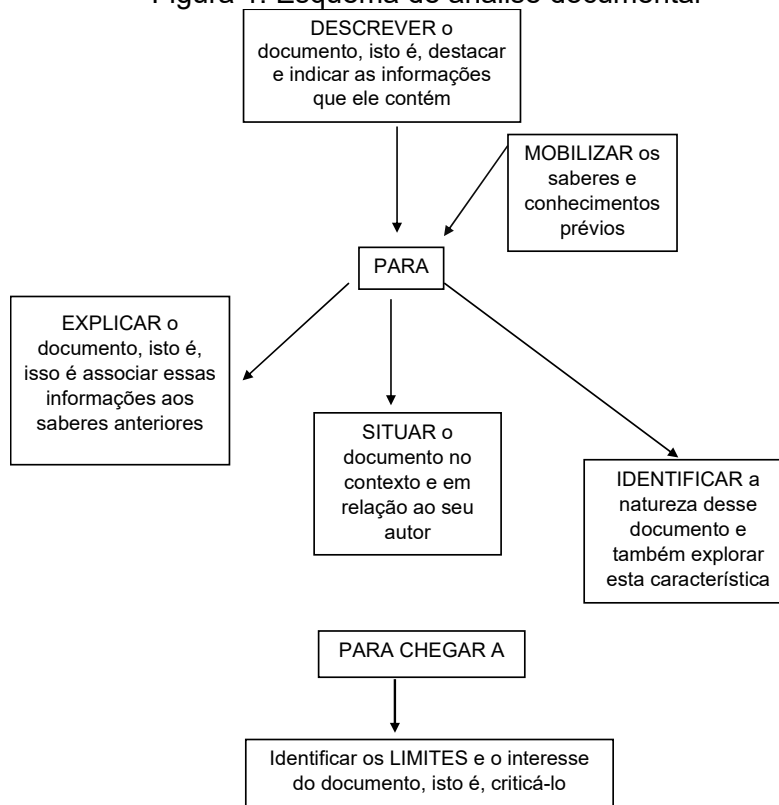
O suprasumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana. Ela abrange as práticas culturais de orientação do sofrer e do agir humanos no tempo. A cultura histórica situa os homens nas mudanças temporais nas quais têm de sofrer e agir, mudanças que — por sua vez — são (co)determinadas e efetivadas pelo próprio agir e sofrer humanos. A cultura histórica é capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectivas de futuro (RÜSEN, 2015, p. 217).

Com o intuito de orientação do ser humano nas mudanças temporais, levando em consideração suas práticas culturais, a cultura histórica traz elementos do nosso cotidiano para se pensar essas mudanças e como possam influenciar no nosso presente e até em possíveis perspectivas futuras. Ao trazer a música, vemos ela como um produto que faz parte do agir e pensar humano, Góes (2011) aponta sobre a interpretação musical o qual pode ser compreendida através de diversas realidades e experiências, já que “Ouvir música é ouvir direções”. Trabalhar a música no ensino de história só é possível se ela é vista como uma fonte ampla, que traz esse paralelo com acontecimentos do passado, visando orientar-se no presente e pensar práticas do futuro. A música é um documento dotado de historicidade e no decorrer desse artigo ressaltarei diversos estilos e sugestões para se utilizar em sala de aula.

Pensando nos modos de interpretar um documento em sala de aula, Circe Bittencourt (2008) em seu livro *Ensino de história: fundamentos e métodos* traz

um esquema de análise de documento ao qual podemos trazer também para o trabalho com a música, abaixo segue o esquema:

Figura 1. Esquema de análise documental



Fonte: Bittencourt, 2008, p. 334

Esse esquema faz com que se observe os elementos principais da música e os elementos que requerem maior atenção, na descrição do documento tiramos as principais informações que a música traz: gênero, artista, a letra, a partir desse ponto de partida podemos partir para a mobilização de saberes, ou seja, aqui é possível recapitular conteúdos estudados, para trabalhar com a música é necessário que o aluno tenha uma base do conteúdo para fazer reflexões iniciais levando a outras que virão no decorrer. Prosseguindo, após a descrição e mobilização é que podemos explicar o documento, levando em consideração o conteúdo, situar o autor da música, pensando o contexto histórico de sua produção, questionando a letra, os aspectos linguísticos presentes na música (trocadilhos, metáforas) e por fim identificar a natureza desse documento, refletindo por qual motivo o autor fez tais escolhas desde os

elementos do meio sonoro, o ritmo, os arranjos, os elementos sonoros que vão surgindo durante a música, para compreender a música no seus diversos pontos: a análise da letra, dos elementos sonoros, contexto histórico, período de produção, quem produziu, etc. Através desse processo é que podemos observar os limites e enfim criticar, já que no documento é possível ver um viés da história.

Subtil (2006) nos traz dois elementos importantes para o trabalho com a música: a representação e a objetivação. O primeiro trata-se da relação entre o sujeito e o objeto (música) – pelo meio perceptivo, da presença do objeto e pelo meio conceitual, a ausência do objeto, a representação possibilita observar com cuidado o objeto, mas também permite inserir nossa percepção sobre ele, se familiarizando com o objeto. O outro elemento trazido pela autora é objetivação/duplicação do conceito em uma imagem que se dá na associação dos aspectos próprios da música como o ritmo, melodia e letra diante dos elementos visuais/midiáticos e a interpretação, que se dá por diversos aspectos e elementos, podendo modificar a partir da realidade de quem interpreta a fonte (SUBTIL, 2006, p. 18).

Destacando a música midiática, devemos levar em consideração o meio escolar. Vigotsky nos aponta que o meio cultural é muito importante para a educação de crianças e jovens devido a sua variedade de significações, a escola tem seu papel comunicativo com a sociedade, fazendo com que o estudante desenvolva essa relação social, que ocorre com os indivíduos da escola, mas também com indivíduos fora dela. O processo educativo se dá por meio das relações com o mundo exterior em um processo histórico e um sistema mediador entre o ser humano e a sociedade, nesse caso, a cultura pode ser uma das maneiras para mediar (XAVIER, 2018, p. 166).

Finalizando nossa reflexão inicial, ao trabalhar com a música no ensino não podemos deixar de fora como o estudante observa a música, o gosto dele também deve ser levado em consideração ao trabalharmos com a música na sala de aula, é possível ampliar esse contato dos estudantes com os mais variados estilos existentes ao levarmos até eles, podendo romper com estereótipos e preconceitos que acabam aparecendo também no meio musical. Como possibilidade de desenvolver no aluno a criticidade, ao levar a música é

importante deixar eles exporem as opiniões e primeiras impressões deles, o primeiro contato com algo desconhecido pode gerar uma estranheza, mas é a partir daí que podemos já traçar questões e iniciar conversas e debates sobre a amplitude que a música tem. A partir dessa reflexão teórica e os meios de trabalhar com a música no ensino, seguiremos para o próximo tópico, que tratará da coleta de dados.

O processo da coleta de dados

A metodologia dessa pesquisa é quali/quantitativa devido à natureza do questionário que foi produzido durante o período da Iniciação Científica, o questionário possuía 1 questão descritiva e o restante de assinalar, sendo que boa parte das questões eram em escala Likert (entende-se tal escala da seguinte maneira: -2,-1 como valores negativos, 0 como valor neutro, 1 e 2 como valores positivos), a escolha de fazer o questionário por escala possibilita uma análise mais aprofundada, pois veremos mais eixos nas respostas obtidas, sendo possível criar uma problematização a partir dos resultados.

Devemos ter em mente que o trabalho com dados estatísticos deve ser feito com cautela, além de que estamos trabalhando com pessoas, o trabalho com a estatística traz na pesquisa uma interação maior entre o pesquisando e pesquisador, pois traz-se o sujeito como atuante essencial para a pesquisa, o qual podemos compreender diversos aspectos que vão além dos números (CERRI, 2016, p. 143).

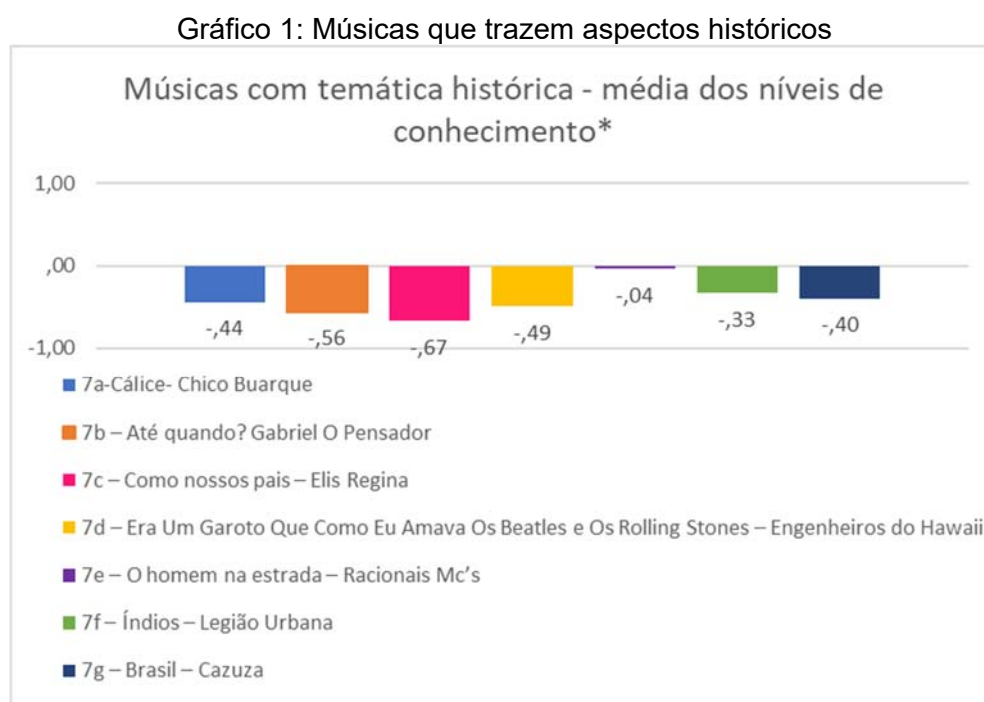
O processo de coleta de dados foi no Colégio Estadual Dr. Claudino dos Santos, localizado no município de Ipiranga-PR, o qual resultou em 284 respostas de alunos entre 14 a 18 anos ou mais (ou seja, o ensino médio). O maior público respondente possui entre 15 a 17 anos (242 estudantes), sendo 143 respondentes do sexo feminino, 132 respondentes do sexo masculino e 8 que preferiram não informar, quanto ao turno, 227 estudantes são do matutino e 57 do noturno.

O colégio foi bastante prestativo em relação as coletas, já que inicialmente foi produzido um questionário piloto aplicado no ano de 2021 para verificar a eficácia do instrumento, nessa primeira coleta realizada em 2 turmas do 3º

ensino médio resultou em 33 respostas, nisso observamos as questões essenciais para manter na pesquisa e as que precisariam alterar, mas no geral pouca coisa precisou ser alterada. A aplicação do questionário definitivo foi realizada no ano de 2022, coletados nas aulas de história, os estudantes levaram em torno de 20 a 30 minutos para responderem, foi ressaltado que não necessitava identificar-se e que deveriam ser sinceros no processo. A partir da coleta, realizada de forma presencial e com o questionário impresso, os dados foram transferidos para o programa SPSS, o qual analisaremos os dados de maneira cautelosa e traremos aqui alguns dos resultados.

Análise dos dados obtidos

Iniciamos nossa análise com a análise da questão 7, a qual traz músicas que retratam temas histórico e temas que dialogam com questões atuais na sociedade, foi perguntado a eles se conheciam ou não alguns artistas e músicas dessa temática, obtendo as seguintes respostas:



(*) -1 = Não conheço, 0 = Conheço mais ou menos, 1= Conheço.

Fonte: Dados coletados e organizados pela autora, Ipiranga – PR 2022.

Observa-se que todos os valores estão entre 0 e -1, ou seja, tendendo a conhecer mais ou menos e não conhecer quando se aproxima mais do -1. Nesse

caso, das músicas citadas, todas eles conhecem mais ou menos, porém a do Racionais MC's é a que mais conhecem, comparando com a questão do gosto musical deles, o rap encontra-se com a média de -0,04 indicando uma neutralidade, há alunos que conhecem, mas há os que não conhecem a música ou o artista. Tendo uma parcela que conhece a música, já temos uma entrada maior para o trabalho com fontes musicais deste estilo.

A presença da MPB com Chico Buarque e Elis Regina nessa questão também nos revela que muitas vezes o aluno não tem tanto contato com esse estilo de música, assim como os outros, as medias tendem a conhecer mais ou menos e uma das maneiras de mudar isso é proporcionar o contato do aluno com a música, como uma ferramenta de ensino.

Nossa próxima discussão é sobre a correlação entre a questão 17 "Interesse geral pela história" e a questão 4 "Gosto musical". A correlação não identifica uma relação de causa e efeito entre as variáveis, mas a associação entre elas, ou seja, o fato de que variam juntas. Para descrevê-las, devemos observar três características: direção, significância e o grau/força.

Sobre a direção, se o valor for positivo, isso significa que quanto mais aumentam os valores de uma variável, mais aumentam os da outra variável correlacionada, numa relação direta. Se for negativa, quanto mais aumentam os valores de uma variável, mais diminuem os valores da outra, numa relação inversa. Quando é nula é porque não há correlação entre as variáveis.

Na análise da significância temos $p < 0,05$ como valor mínimo, ou seja, é a probabilidade de erro, pensar nessa possibilidade permite que identifiquemos quando os resultados não são aleatórios, ou seja, que a margem de erro é pequena o suficiente para admitir que existe uma correlação entre as variáveis. Do contrário, se a margem de erro é maior que 5% (0,05), admitimos que não há segurança para afirmar que há uma correlação.

Quanto à força da correlação, ela é analisada em módulo, ignorando o sinal, temos que observar os seguintes valores: $r = 0,10$ -> correlação fraca; $r = 0,30$ -> correlação moderada; $r = 0,50$ -> correlação forte; $r = 1$ -> correlação perfeita,

Agora vejamos as seguintes correlações entre o interesse geral pela história e os estilos musicais dos estudantes:

Tabela 1: Correlação de Spearman entre o interesse geral pela história e os gostos musicais dos estudantes

			17.0 - Interesse geral pela história	4.1 Sertanejo	4.2 Funk	4.3 Rock	4.4 Pop	4.5 Samba
Spearman's rho	17.0 - Interesse geral pela história	Correlation Coefficient	1,000	-,174**	-,137*	,267**	,334**	,199**
		Sig. (2-tailed)		,004	,024	,000	,000	,001
		N	271	269	271	269	269	271
			4.6 Pagode	4.7 Eletrônica	4.8 Rap	4.9 Música Popular Brasileira (MPB)	4.10 Música gaúcha	
Spearman's rho	17.0 - Interesse geral pela história	Correlation Coefficient	,143*	,085	,086	,236**	-,082	
		Sig. (2-tailed)	,019	,164	,162	,000	,180	
		N	270	271	268	267	268	

* A correlação é significativa no nível 0.01(bivariada).

** A correlação é significativa no nível 0.01(bivariada).

Fonte: Dados coletados e organizados pela autora, Ipiranga – PR 2022.

A correlação mais baixa que temos é entre música sertaneja e o interesse geral pela história ($\rho^4 = -0,174$), é uma associação negativa, ou seja, quanto maior o gosto pela música sertaneja, menor é seu interesse pela história, a análise é significativa, pois o $p = 0,004$. Funk ($p = -0,137$) e música gaúcha ($p = -0,082$) é outra associação que se encontra do mesmo modo que sertanejo, porém, o que temos que considerar também é a significância desses dois estilos, que se encontra em 0,024 e 0,180 respectivamente. Como o valor de p deve ser $< 0,05$ para ser estatisticamente significativa, essas correlações não são significativas, uma das hipóteses e que o valor pode ter sido encontrado por acaso.

As correlações positivas que temos é em pagode ($p = 0,143$), eletrônica ($p = 0,085$) e rap ($p = 0,086$), quando uma das variáveis aumenta a outra aumenta

⁴ Ao representarmos textualmente o coeficiente de correlação, utiliza-se a letra grega ρ (rho).

também. Devemos considerar os valores nessa análise, pois trata-se de uma correlação fraca, além de não haver significância, nota-se que os valores são maiores que 0,05, temos: 0,019, 0,164 e 0,162, em sequência.

Partindo para as próximas correlações, temos que enfatizar que são as que se destacam comparada as demais, são positivas e significativas, pop com $p = 0,334$, rock $p = 0,267$, MPB $p = 0,236$ e samba $p = 0,199$. Quem escuta pop, rock, mpb e samba tendem a se interessar mais na história geral, esses valores são significativos (temos somente samba com a significância de 0,001 e o restante com 0,000) e não foram encontrados ao acaso, mesmo sendo uma correlação fraca, ainda é interessante pensar tais resultados.

As correlações apresentadas possuíram diferenças entre si, temos as negativas o qual sertanejo se destaca com seu valor alto comparado com os demais, vemos que quem escuta sertanejo pode possuir pouco interesse na história geral. Valores positivos, mas que não tiveram significância como pagode eletrônica e rap, os resultados poderiam ter sido encontrados de maneira aleatória. A correlação mais significativa acaba sendo nos 4 estilos musicais: pop, rock, MPB e samba, chegando à consideração que os ouvintes desses estilos tendem a ter também maior interesse na história geral e vice-versa. As músicas desses estilos podem possuir mais elementos de análise que os demais, mas não podemos desconsiderar o trabalho com os outros estilos musicais.

Prosseguindo com nossas análises por variáveis, trazemos uma tabela da média do interesse pelos períodos da história através do sexo masculino, feminino e os que preferiram não responder

Tabela 2: Questão 18 a partir da variável de sexo, retratando as médias*

2. Sexo			18.1 A vida cotidiana das pessoas comuns	18.2 Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder	18.3 Aventureiros e grandes descobridores	18.4 Guerras e ditaduras	18.5 Culturas de países distantes	18.6 A formação das nações
Masculino	N	Valid	128	128	128	128	129	128
		Missing	4	4	4	4	3	4
		Mean	-,76	-,62	-,15	,07	-,11	-,38
		Mode	-1	-1	-1	2	-1	-1
Feminino	N	Valid	141	142	141	142	140	142
		Missing	2	1	2	1	3	1
		Mean	-,55	-,52	-,01	-,34	-,04	-,71
		Mode	-1	-1	0	-1	-1	-1
Prefiro não responder	N	Valid	8	8	8	8	8	8
		Missing	0	0	0	0	0	0
		Mean	-1,00	0,00	0,00	0,00	-,25	-,88
		Mode	-2 ^a	-1 ^a	1	-2 ^a	-1	-1

(*) -2 = Nenhum interesse, -1 = Pouco interesse, 0 = Interesse médio, 1 = Interesse grande, 2 = Interesse total

Fonte: Dados coletados e organizados pela autora, Ipiranga – PR 2022.

Nessas 6 primeiras classificações de temas podemos observar que no sexo masculino todas as médias exceto a 18.4 Guerras e Ditaduras (com média 0,07) encontram-se com média negativa, tendendo a se interessar mais ou menos e interessar pouco nesses assuntos (nos valores mais próximos de -1, como na questão 18.1 e 18.2), na 18.4 temos a tendência de interesse mais ou menos, mas a moda encontra-se em 2, sendo o valor mais frequente. No sexo feminino todas as médias acima são negativas, tendendo a se interessar mais ou menos e se interessar pouco como na questão 18.6 A formação das nações (-0,88). Os que preferiram não responder o sexo (8 pessoas) mantiveram as médias tendendo o interesse médio e pouco interesse.

Como possibilidade de aumento do interesse dos alunos nesses temas, é possível trazer a música para esse aspecto, como a música “Eu nasci há 10 mil anos atrás” do Raul Seixas, retrata diversos momentos da história além dos aspectos religiosos presentes da música, além de outras músicas do artista que trazem esse aspecto histórico como “Mosca na sopa”, uma maneira de protesto contra a ditadura militar devido a mosca incomodar, assim como ele com suas músicas da época.

Para iniciar uma discussão sobre o Japão e China antiga, podemos trazer a música “Senjutsu” da banda britânica de heavy metal Iron Maiden, o título da música é em japonês com o significado de tática e estratégia, mas o grupo entende como a arte da guerra, além das metáforas trazidas na letra, que devem ser analisadas com precisão, pensar os elementos instrumentais da música e visuais, da capa do álbum e o mascote da banda, Eddie que é representado nesse álbum como um samurai.

Seguimos a análise das médias da questão 18, que reflete o interesse nos temas, visto pela variável do sexo respondente:

Tabela 3: Questão 18 a partir da variável de sexo, retratando as médias*

2. Sexo			18.7 A conquista do direito de votar e da liberdade de expressão	18.8 A interferência dos seres humanos no meio?ambiente	18.9 O desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio	18.10 A história de assuntos específicos (por exemplo: a história dos carros, da Igreja, da música, da mulher, da infância, etc.)	18.11 A história da sua família
Masculino	N	Valid	129	128	129	129	128
		Missing	3	4	3	3	4
	Mean		-,51	-,34	-,22	-,21	,25
	Mode		-1	-1	-1	-1	0
Feminino	N	Valid	141	141	142	142	141
		Missing	2	2	1	1	2
	Mean		-,24	-,28	-,27	-,01	,42
	Mode		-1	-1	-1	0	0
Prefiro não responder	N	Valid	8	8	8	8	8
		Missing	0	0	0	0	0
	Mean		-,88	-1,25	-1,38	-,25	-1,00
	Mode		-1 ^a	-1	-2	-2 ^a	-1

(*) -2 = Nenhum interesse, -1 = Pouco interesse, 0 = Interesse médio, 1 = Interesse grande, 2 = Interesse total

Fonte: Dados coletados e organizados pela autora, Ipiranga – PR 2022.

No sexo masculino, todas as médias encontram-se negativas, com tendência a se interessar pouco, exceto a questão 18.11 A história da sua família que possui média positiva, com interesse médio, mas tendendo a um interesse grande nesse tema. No sexo feminino temos o mesmo caso que o sexo masculino, porém na história de assuntos específicos (18.10) a média é de -0,01 e no sexo masculino é de -0,21, ou seja, as meninas possuem mais interesses em temas específicos do que os meninos. Na questão 18.11 da história da sua família, as meninas possuem mais interesse que os meninos (mas vale ressaltar

que o número de respondentes do sexo feminino é um pouco maior que o masculino, sendo 141 meninas e 128 meninos nessa questão).

A canção de Chico Buarque com o título “Apesar de você” traz elementos da ditadura militar, mas com o sentido de esperança para o fim, a música produzida em 1978 pode ser utilizada para se pensar como era a repressão nesse período e a falta da liberdade de expressão, além da discussão sobre as Diretas Já, que foi um movimento popular que buscava pela volta das eleições diretas, ocorridas em 1983 a 1984.

Sobre o meio ambiente temos a música de Sá e Guarabyra “Sobradinho” que retrata as mudanças do homem na natureza, nesse caso a construção da represa em Sobradinho (BA) e as cidades afetadas pela construção da usina hidrelétrica, esse assunto pode ser trabalhado na disciplina de geografia também.

Outra música que pode ser trabalhada em sala de aula é a música “Money” da banda de rock Pink Floyd, foi produzida em 1973, faz parte do álbum The Darkside Of the Moon e traz essa reflexão sobre o consumo exacerbado e pode ser compreendida como uma crítica ao capitalismo e ao consumo excessivo das coisas, a compra da felicidade com uma nota de papel ou saldo bancário.

Elsa Soares na sua música Maria da Vila Matilde conta a história de uma mulher que sofreu violência doméstica que está determinada em denunciar o agressor ligando para o 180, chamando os vizinhos para evitar que o agressor se aproxime novamente dela, a música conscientiza da importância de denunciar e de não se calar diante dessas situações, um assunto necessário atualmente.

A música tem uma função além do entretenimento e seu uso como documento e fonte permite nós levar aos estudantes seu sentido mais amplo, pensar a música e todos seus elementos nos proporciona um olhar atento e crítico, além de ser algo que está constantemente em nosso cotidiano. Demonstrar que nosso cotidiano detém historicidade é apresentar ao estudante que a história não é só sobre o conhecimento do passado, mas também presente. É auxiliar na construção da consciência histórica, pensando nas carências de orientação, que nos guiam para a reflexão do passado auxiliando nosso presente e perspectivas futuras. A música tem todo esse potencial, seu

uso no ensino pode trazer um debate interessante com os estudantes, é uma metodologia para se trabalhar de modo brando.

Referências

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 408p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2017.

BUARQUE, Chico. **Apesar de você**. Rio de Janeiro: Philips Records, 1978. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LZJ6QGS pVSk&ab_channel=ChicoBuarque-Topic. Acesso em 24 set. 2022.

CERRI, L. F. **Dados quantitativos na reflexão didática de estudantes e professores de História**. Revista História Hoje, v. 5, n. 10, set. 2016.

GÓES, P. S. **A utilização da Música nas aulas de História com os alunos do 8º ano**. In: V Colóquio Internacional: Educação e contemporaneidade., 2011, São Cristóvão. V Colóquio Internacional: Educação e contemporaneidade., 2011.

HARRIS, Stephen Percy; SMITH, Adrian Frederick. **Senjutsu**. Estados Unidos: Parlophone, Warner, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vxgTpbKUANQ&ab_channel=IronMaiden. Acesso em 23 set. 2022.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001, 194p.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Editora UFPR, 2015.

SÁ; GUARABYRA. **Sobradinho**. Rio de Janeiro: Som livre, 2001. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=naxgLThFCsc&ab_channel=TVCultura. Acesso em 24 set. 2022.

SEIXAS, Raul. **Mosca na sopa**. Rio de Janeiro: Philips Records, 1973. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=To8aK31ShD8&ab_channel=RaulSeixas-Topic. Acesso em 23 set. 2022.

SEIXAS, Raul. **Eu nasci há 10 mil anos atrás**. Rio de Janeiro: Philips Records, 1976.

SOARES, Elsa. **Maria da Vila Matilde**. São Paulo: Red Bull Station. 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=y6V8IL8xn7g&ab_channel=ElzaSoares. Acesso em 24 set. 2022.

SUBTIL, M. J. **Música midiática & o gosto musical das crianças**. 1ª. ed. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2006. 159p.

WATERS, Roger. **Money**. Estados Unidos: Capitol Records, 1973. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-0kcet4aPpQ&ab_channel=PinkFloyd. Acesso em 24 set. 2022.

XAVIER, F. C. **"O que aconteceu ainda está por vir"**: a música 'Índios' e o Ensino de História do Brasil. CRÍTICA EDUCATIVA, v. 4, p. 164-179, 2018.

FRAGMENTOS DE PERTENCIMENTO E AGÊNCIA: NARRATIVAS PERIFÉRICAS DO DISTRITO FEDERAL, DA VILA DO IAPI A CEILÂNCIA

Beatriz de Oliveira Andrade¹

Cristiane de Assis Portela²

A investigação da história da criação de Ceilândia é precedida pelo entendimento de uma narrativa hegemônica sobre a história do Distrito Federal, narrativa esta que está sustentada em uma série de apagamentos, silenciamentos e generalizações. Comumente, tende-se a resumir a história do DF à história da construção de Brasília. A história da construção da nova capital foi largamente trabalhada ao longo tempo, identificando diferentes momentos dessa construção historiográfica.

Em linhas gerais, temos em um primeiro momento, ainda no contexto de construção e em sua primeira década, uma narrativa historiográfica que acompanha o tom apologético dos próprios discursos de JK, com ênfase na grandiosidade da obra, lendo-a como o marco de um novo tempo, como estratégia bem sucedida de superação do subdesenvolvimento do país e, sobretudo, como símbolo da modernidade brasileira.

Em um segundo momento, a partir da década de 1970, trazendo luz a alguns argumentos que críticos anti-mudancistas já acionavam nos debates políticos, a historiografia produz algumas críticas a essa empreitada, trabalhando elementos econômicos junto aos políticos e assim, destacando aspectos como os impactos da construção na economia do país, mas sem necessariamente romper com uma história que se estrutura em grandes marcos e nos quais os personagens continuam sendo os mesmos que já figuravam nas narrativas oficiais.

Com uma maior visibilidade da “história vista de baixo” ou da “história dos

¹ Universidade de Brasília – UnB
beatrizoliver.andrade@gmail.com

² Universidade de Brasília – UnB
cristiane.portela@unb.br

vencidos” pela historiografia brasileira nos anos 1980 e 1990, às críticas político-econômicas se somam as dimensões de uma história social, onde os trabalhadores da construção passam a ser tidos não somente como adereços do discurso apologético de JK, mas trazem à tona, por exemplo, as difíceis condições de trabalho em que estavam inseridos. É um momento em que se consolida a visibilidade aos chamados “candangos”, trazendo essa categoria para um lugar de protagonismo na história do Distrito Federal. Podemos identificar este como um terceiro momento da historiografia do DF, conforme periodização proposta por Portela (2020).

Segundo a pesquisadora, um quarto momento se delineia mais ou menos desde os anos 2000, e este conjunto de produções está atento a uma pluralização dos sujeitos, fontes e abordagens. Em interlocução com pesquisas de outras áreas de conhecimento, como a arquitetura, a antropologia, a sociologia e as artes (com destaque para o cinema), historiadores e historiadoras têm se orientado pela busca por outras narrativas, se alinhando com perspectivas epistêmicas contra-hegemônicas que incidam também no âmbito da história pública e do ensino de História. É em consonância com uma produção historiográfica mais recente que se situa a presente pesquisa, na esteira do que propõe Holston (1993), Ceballos (2005), Setúbal (2018), Portela e Silva (2020).

Com o intuito de sinalizar algumas lacunas presentes na historiografia sobre o Distrito Federal e fortalecer perspectivas contra-hegemônicas, duas premissas básicas centram o trabalho: a) reconhecer as múltiplas histórias que compõem o Distrito Federal, rompendo com a perspectiva hegemônica que restringe essa história à Brasília, por isso o recorte espacial aqui se situa fora do centro (Vila do IAPI e Ceilândia); b) propor uma mudança no foco narrativo, nem baseada nos heróis da construção de Brasília, nem restrita ao bloco genérico dos candangos, mas partindo das trajetórias singulares de mulheres e homens que fizeram parte dessa história.

O entendimento dessas lacunas produzidas por essa narrativa hegemônica se interliga a minha própria vivência como moradora da periferia do Distrito Federal. O meu primeiro contato com o que viria a ser o tema deste trabalho de conclusão de curso se deu durante a escrita do meu primeiro trabalho

na graduação. Deveríamos escrever um verbete histórico para a disciplina de Introdução ao Estudo da História. O tema era livre e num primeiro exercício de aproximar os dois mundos nos quais transito, o ambiente acadêmico e a periferia do Distrito Federal, me propus a pesquisar pela primeira vez a história da cidade onde nasci.

Descobri um museu da Ceilândia. Descobri que eu estava na história também, que a comunidade onde cresci tem história, tamanho foi o meu espanto em perceber que a cidade onde nasci tinha tanta história capazes de compor o acervo de um museu inteiro, me propus, então, a pesquisar pela primeira vez a história da cidade onde nasci. Inspirada em bell hooks, me voltei ao conhecimento acadêmico como portal também de cura, como meio de entender o contexto que me cerca (HOOKS, 2013).

O espanto em perceber que a Ceilândia tem história se relaciona diretamente à história do Distrito Federal mais conhecida por quem reside no DF, mas também por quem é de fora, resultado não só de como a história foi contada, mas também da forma como foi vivida. A narrativa que se concentra na construção da capital e em seu panteão de heróis tem estreita relação com a concepção de cidade e de história daqueles que lideraram o processo de construção de Brasília. Alvorada de um novo tempo. Centro irradiador do progresso brasileiro. Capital da Esperança. É essa descrição entusiasmada que compõe o cenário de Brasília, cidade inaugurada em 21 de abril de 1960, e que figurou nos discursos presidenciais de Juscelino Kubitschek, conhecido como JK, no contexto de construção da nova capital do país³.

Não é por acaso que tamanho entusiasmo e investimento em propagandas tenha atraído grande número de migrantes das mais diversas regiões do país, em certa medida para fazer parte deste grande feito, mas, principalmente, pela busca de melhores oportunidades de vida a partir do vasto mercado de trabalho aberto por esta empreitada.

Entretanto, a cidade planejada tinha também traçado em seu Plano as linhas da população ideal: nascera para ser sede do governo federal, abrigo dos dirigentes políticos do país e de toda sua malha de burocratas (HOLSTON,

³ Os discursos presidenciais podem ser encontrados no site da Biblioteca da República.

1993). Aos homens e mulheres que saíram de seus territórios de origem para atuar na construção da nova capital, foi determinado um lugar histórico: o de passagem. Após inaugurada a cidade, estes e estas deveriam retornar para suas cidades natais, finalizando sua missão para com a nação brasileira.

Esses/as sujeitos/as figuraram nos discursos dos dirigentes do Plano Piloto enquanto peças operacionais para sua consolidação. Contudo, na condição de sujeitos e não peças, esses homens e mulheres subverteram os traços racionalmente planejados do ideal urbanista moderno e permaneceram no território. É assim que surgem as chamadas vilas operárias, dentre elas, a Vila do IAPI, objeto da presente investigação. As vilas operárias tinham desde sua concepção um caráter provisório. Contanto, inaugurada a capital em abril de 1960, a população concentrada aos redores do Plano Piloto já superava em muito os números previstos pelo planejamento urbano para a demografia ideal da cidade⁴.

Depois da inauguração de Brasília, a questão das vilas operárias, chamadas naquele momento de invasões, tornou-se um problema a ser resolvido pela administração, que propunha a sua erradicação. Assim é que Brasília se constrói, como paradigma do apagamento (SETÚBAL, 2018, p.588). Apagamento das trajetórias desses homens e mulheres comuns da história e do território do Distrito Federal. Com o intuito de romper com os apagamentos construtores de Brasília, que foram perpetuados em parte da historiografia, é que nosso olhar se volta para os relatos orais dessas pessoas comuns que viveram o processo de remoção da chamada Vila do IAPI e adjacências (1971) para um novo território designado: a Ceilândia, hoje, uma Região Administrativa do Distrito Federal, situada a cerca de 30km do centro da capital.

Pude localizar esse apagamento uma primeira vez quando comecei a ler as primeiras referências bibliográficas em busca de melhor delimitar o tema e o objeto da investigação. Milza Guilde, em *Os Incansáveis Moradores da Ceilândia*, analisa discursos de Juscelino Kubitschek e Lúcio Costa (GUILDE, 2013, p.28-32). A leitura dos discursos, à luz das análises da autora, me

⁴ Segundo dados apresentados pelo Diário Oficial do DF, a estimativa do Plano Piloto era de uma população de 630 mil habitantes em 2050, já o censo de 1970 estimava a população em 550 mil. (DODF, 28/09/71, p.2)

despertou uma primeira inquietação: essa população figurava nesses discursos como peças. Me perguntei: como puderam construir uma cidade pré-estabelecendo a população que a habitaria sem considerar aquelas e aqueles que foram convocados para sua construção? Encontrei aí uma primeira desumanização dessa população, não compreendida enquanto agentes históricos, com interesses próprios neste território, não cotada como população possível para esta cidade. Eram entendidos mesmo como peças, que ocupam e desocupam o território da forma prevista pelo Plano Diretor da cidade.

Assim, algumas perguntas iniciais começaram a nortear a investigação: como podemos contar essa população como coletivo de sujeitos, com agência, com subjetividade, rompendo com essas narrativas que os coisificam? Como podemos pensar sua relação com o território do Distrito Federal para além da interdição à permanência dessa população pela utopia modernista? Essas questões só ganharam substantividade a partir do contato com as fontes.

Impossibilitadas de acessar o acervo do museu da Ceilândia, devido ao contexto de isolamento social mais rigoroso, decorrente da pandemia que enfrentamos desde 2020, partimos para buscas no Arquivo Público do Distrito Federal onde encontramos o II Catálogo de Depoimentos Oraís produzidos pelo Programa de História Oral do arquivo e que se destinava a contar as histórias de fundação de cidades do DF, entre elas a Ceilândia. Foi então que encontramos com os relatos orais dos primeiros moradores e moradoras da Ceilândia, bem como dos agentes sociais atuantes no processo de remoção e de consolidação da Ceilândia.

A leitura inicial das fontes se contrapôs fortemente aos apagamentos antes localizados. Através dos relatos desses homens e mulheres os espaços vazios e as generalizações das narrativas hegemônicas sobre o DF foram ocupadas por um quadro complexo: uma população atuante em todo processo, movida por seus próprios interesses, construtoras de laços com esse território. Fomos também aí apresentadas a um cenário pouco citado da história do DF: a Vila do IAPI, com suas ruas nomeadas, com seus comércios, seus bares e prostíbulo, sua população organizada pelas redes de vizinhança, com uma

associação de moradores atuante e uma relação conturbada com a administração do Distrito Federal.

Com a leitura inicial das transcrições das vinte e quatro (24) entrevistas foi possível definir de forma mais clara o tema do trabalho e o objeto de investigação a partir dos temas que se sobressaíam nas entrevistas, sendo três os principais: a vida na Vila do IAPI, o processo de remoção e a chegada na Ceilândia. A partir daí foram definidos os três capítulos da monografia bem como a questão norteadora de todo o trabalho: como pensar o agenciamento histórico dessas pessoas nessa história e seu pertencimento com o território do Distrito Federal, a partir da Vila do IAPI e da Ceilândia?

Partindo do questionamento de Paul Thompson - como escolhemos a quem ouvir? Que voz do passado será ouvida? - e tendo em vista a função social da história, como propõe o autor, é que tomamos como fonte principal os relatos orais, reconhecendo a importância da história para a comunidade e a potencialidade de uma história mais democrática e socialmente consciente a partir desta metodologia que “pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras” (THOMPSON, 1992, p.10). Assim é que toda a construção do trabalho parte dos temas que se sobressaem nos relatos desses homens e mulheres, pioneiros e pioneiras da Ceilândia.

Num segundo momento da pesquisa, nos comprometemos a procurar outras fontes que pudessem complementar e complexificar o quadro de análise. Assim, buscamos no Correio Braziliense, através da hemeroteca digital, ocorrências sobre a Vila do IAPI e posteriormente sobre a Ceilândia, com o intuito de compreender como a mídia apresentou a Vila e sua população, como noticiou o processo de remoção e como em seguida foi apresentada a Ceilândia.

Buscamos também, no site do Sistema Integrado de Normas Jurídicas do Distrito Federal, os decretos que nortearam o processo de remoção como o intuito de analisar as medidas legais que conduziram todo esse processo. Além disso, buscamos no mesmo site pelas ocorrências sobre a Vila do IAPI e a

Ceilândia nos Diários Oficiais do DF (DODF), com o intuito de compreender a abordagem feita pela administração pública, como fizemos com o jornal⁵.

A análise dos artigos do Correio Braziliense, dos decretos e dos Diários Oficiais nos auxiliaram na construção de um panorama mais amplo e complexo dos eventos analisados, ao nos depararmos com narrativas diferentes e conflituosas sobre essas histórias investigadas. Fomos apresentadas a novos elementos que destoavam e dialogavam com as narrativas dos relatos orais. A partir da divisão dos três temas, construímos o texto a partir do que Walter Benjamin denominou de mosaico de citações⁶.

Assim, cada capítulo foi formado a partir do conjunto de citações das três fontes, agrupando os diferentes discursos sobre esses eventos por tema, a fim de investigarmos as disputas narrativas aí ensejadas entre os relatos dos moradores, o discurso da mídia e o do poder público. Nossa análise foi guiada pela busca de elementos que nos permitissem elaborar uma narrativa contra-hegemônica, os fragmentos de pertencimento e agência, em oposição aos apagamentos e as generalizações construtores da história do Distrito Federal.

No primeiro capítulo, intitulado: Brasília, o paradigma do apagamento e aqueles que "des-disseram" caminho, buscamos compreender, primeiramente, a interdição imposta a esses sujeitos em relação ao direito à cidade. Em seguida, tratamos elementos que permitam pensar as relações desses sujeitos com a Vila do IAPI, a partir de suas próprias experiências, contrapondo os cenários apresentados nas três fontes: nos relatos orais, nas publicações do DODF e em matérias do Correio Braziliense.

Para os moradores e as moradoras do IAPI, a Vila figura como um cotidiano possível. Os fragmentos de pertencimento com o território são enunciados através da referência a cada uma das ruas pelo nome, da

⁵ As buscas no jornal, através da hemeroteca digital, bem como nos Diário Oficiais, pelo site do Sistema Integrado de Normas Jurídicas, compreenderam a busca filtrada pelas palavras IAPI e posteriormente Ceilândia no período entre 1968 e 1971, período delimitado pelo ano de publicação do primeiro decreto que previa a remoção da população da Vila e o ano de finalização da remoção para a Ceilândia.

⁶ Conforme nos informa Hanna Arendt ao apresentar a satisfação do autor ao escrever *Origem do drama barroco alemão* declarando orgulhoso que “escrever consiste largamente em citações - a mais louca técnica mosaica imaginável”. ARENDT, Hanna. *Homens em Tempos Sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p.160.

recordação das redes de vizinhança que construíram nesse território, dos comércios, da igreja, da escola, do prostíbulo, região essa inclusive muito estigmatizada pelos moradores. Por outro lado, nas manchetes do Correio Brasiliense e do Diário Oficial do DF, a Vila é apresentada como “reduto de marginais”, “problema a ser resolvido”⁷, construindo assim uma narrativa generalizante e estigmatizante daquele território e de sua população.

Sob o título Remoção, a face higienista do apagamento, o segundo capítulo trata do processo de remoção da população da Vila para a Ceilândia, analisando os argumentos sustentados pelo governo para tal empreitada em contraposição às vivências dos próprios moradores desse processo. Se de um lado, a remoção figura enquanto resolução de um problema pela administração, do outro significou um processo violento de segregação da população que, atuante neste processo, fora movida também por seus próprios interesses, mas que, ao fim e ao cabo, terminam por não se concretizar como o esperado.

O argumento principal da administração pública vinculado no Correio Braziliense e no DODF consistiu em salientar o perigo sanitário que representava a Vila do IAPI à capital, já que estaria situada dentro do anel sanitário, representando grave perigo de poluição das águas do Lago Paranoá. Junto a essa grave e irremediável questão, aparece também a promessa de melhores condições de vida para a população do IAPI na nova cidade criada para os receber. Assim é que ao lado das medidas do governo, o jornal e o diário oficial vão cada vez mais noticiar a atuação das senhoras da alta sociedade brasiliense na maior campanha solidária e humanitária que puderam dar notícias: a Campanha de Erradicação das Invasões, que dará inclusive origem ao nome da cidade criada (CEI, de Ceilândia)

Nos relatos dos moradores a remoção é significada e entendida de muitas formas. Grande parte dos moradores foi contrária à remoção, porque gostavam de morar na Vila, ou porque tinham muitas desconfianças em mudar para um território que não conheciam. Mas houve também apoio por parte dos moradores da Vila, inclusive por parte da associação de moradores que vinham há algum tempo reivindicando melhores condições habitacionais ao governo do DF, sem

⁷ Correio Braziliense, 16/01/1968, p.7. Diário Oficial do DF, 19/01/1969, p.1.

nunca ser atendida, sempre com a mesma explicação: o governo não poderia atuar em um setor de habitações irregulares, as chamadas invasões.

Assim, representantes da associação de moradores apoiaram e incentivaram a população da Vila a apoiar a remoção, esperando alcançar, finalmente, as melhorias preteridas ao longo dos anos, a partir do assentamento em terras regularizadas pela administração pública. A promessa do lote próprio inclusive tratou de convencer outra parte dos moradores do IAPI. De qualquer forma, as posições plurais dos moradores no processo de remoção se unificam durante os primeiros anos na Ceilândia, quando fica claro que nenhuma das processas feitas pelo governo e pela administração federal será cumprida.

O terceiro capítulo, Ceilândia, terra de esperança e do minhocuçú, investiga a forja da nova cidade Ceilândia, descrita pelos moradores em termos que se assemelham ao apocalipse bíblico em marcante contraste ao quadro positivo elaborado nas narrativas tanto do DODF quanto do Correio Braziliense. Nestes, Ceilândia figura como a solução humanitária do problema social das invasões, modelo a ser seguido pelo restante do país. Ceilândia aí é entendida quase como a nova Brasília.

Nos relatos dos moradores fica claro o quão traumático e violento se consolidou o processo da remoção para o território que viria a ser a Ceilândia. O cenário que a população encontrou foi bastante diferente daquele prometido pela administração pública. Não haviam casas nem nenhum outro tipo de abrigo para receber as famílias que desembarcavam com todos os seus pertences chegadas da Vila, não havia hospitais, escolas, nem mesmo saneamento básico e acesso garantido água. A maioria dos moradores relata que o que encontraram foi mesmo o cerrado virgem, com tudo para se construir.

As narrativas do jornal e do DODF, no entanto, mantém e até intensificam a narrativa positiva sobre a Ceilândia, ignorando todo o sofrimento vivido pelas centenas de famílias que não tiveram o mínimo de direitos garantidos e ressaltando o grande feito do governador Hélio Prates que finalmente conseguiu resolver um dos maiores problemas da capital: erradicar as invasões.

A narrativa que buscamos construir parte da oposição aos apagamentos e silenciamentos das narrativas hegemônicas da história do Distrito Federal,

partindo do reconhecimento da pluralidade de histórias e sujeitos que compõem este território, mas não só. Buscamos também superar a abordagem genérica e generalizante das histórias das populações periféricas do DF, comumente tratadas enquanto blocos homogêneos e em destoante contraste com o centro. Por isso, partimos das palavras e das memórias dos homens e mulheres que construíram a Ceilândia e teceram outros caminhos para a história do DF, a despeito daquela idealizada no Plano Piloto. Fazendo coro com Adirley Queirós na afirmação que encerra seu filme Branco Sai, Preto Fica: “da nossa memória fabulamos nós mesmos”, trata-se do esforço de criar outras narrativas sobre as periferias que compõem o DF, na reivindicação de se definirem e inventarem por si mesmas. Trata-se de centrar a periferia, mudando o foco narrativo. Acreditamos assim, que pudemos pautar elementos constitutivos de uma narrativa contra-hegemônica.

Por isso, buscamos traçar a história desde a Vila do IAPI até a Ceilândia a partir dos fragmentos de pertencimento dessa população com o território interditado, bem como partindo do reconhecimento da agência histórica daquelas e daqueles que figuram como peças acessórias nas narrativas hegemônicas. Na busca por elementos contra-hegemônicos, entendemos a Vila do IAPI enquanto fruto da insurgência daquelas e daqueles que desdisseram caminho ao lugar da passagem que lhes havia sido posto pelo Plano Diretor de Brasília.

Foi como sujeitos históricos que ergueram espaços de permanência neste território. Reconhecemos na política de remoção das “invasões” a atuação segregadora do governo que constrói o DF a partir da dualidade centro/periferia, expulsando aqueles elementos considerados indesejados da formação de sua população, demarcando fronteiras de acesso a direitos básicos. Também reconhecemos a atuação da comunidade neste processo que, movida a partir de seus próprios interesses, viu na chance de conseguir a ocupação legal da terra um meio de acessar as reivindicações que historicamente pleiteavam junto ao poder público: infraestrutura, saneamento básico, moradia, saúde e educação.

Por fim, reconhecemos a Ceilândia enquanto criação da comunidade que ergueu uma cidade no espaço quase vazio inaugurado pelo poder público a partir

das próprias estratégias de sobrevivência e, principalmente, de resistência. Sustentada nas redes de apoio e de afeto, a população partiu da organização coletiva para assegurar a sobrevivência diária diante de um Estado operador da exclusão, mas para além disso, construiu esta cidade também reivindicando vida onde o Estado só viu ausências.

Esperamos com isso somar nos esforços que têm sido empreendidos para a construção de narrativas plurais sobre as experiências periféricas no Distrito Federal. Partimos da Ceilândia, mas esperamos que os outros territórios periféricos sejam cada vez mais objetos de investigação e reivindicação, partindo da própria população, quando esta toma a história pelas próprias mãos, para assim anunciar um quadro mais complexo que configura este território. Para além do centro e da ideia de localidades que orbitam em torno deste, trata-se de reconhecer a complexa composição do Distrito Federal, as múltiplas identidades e experiências que nele se constroem.

Referências

ARENDT, Hanna. *Homens em Tempos Sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CEBALLOS, Viviane Gomes de. *“E a história se fez cidade...” a construção histórica e historiográfica de Brasília*. Dissertação (Mestrado em História). Brasília: PPGHIS/Universidade de Brasília, 2005.

GUILDI, Milza. *Incansáveis moradores de Ceilândia*. Brasília: Edição do Autor, 2013.

HOLSTON, James. *A cidade modernista: crítica de Brasília e sua utopia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. “Espaços de Cidadania Insurgente”. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. n. 24. Brasília: IPHAN, 1996.

HOOKS, bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

PORTELA, Cristiane de Assis; SILVA, Anna Lorena Moraes. “Enunciando Contra-Hegemonias: narrativas candangas de vaqueiros voadores”. *Revista Em Tempo de Histórias*. Brasília: UnB, n.37, jul/dez 2020. (p. 314-338).

SETÚBAL, Mariana. “Distopia e Reparação política na Ceilândia de Adirley

Queirós". *Revista Urbana*, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, v.10, n.3, set/dez, 2018. (pp. 570-590).

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

PROJETO LABHIS_EXPERIMENTAL: CONSTRUINDO UMA METODOLOGIA INVESTIGADA E PLURIEPISTÊMICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA¹

Iara Toscano Correia²

Introdução

Para que faça algum sentido compartilhar as experiências de elaboração do Labhis_Experimental com um público mais amplo, primeiro é necessário contextualizar do que se trata o projeto, com seus objetivos e equipe. Alertamos que nessa discussão deixamos de fora os resultados referentes ao Plano de Trabalho, que estabelece as diretrizes para o levantamento das fontes, devido a sua recente implementação.

O objetivo do projeto é a produção de uma metodologia investigativa e pluriepistêmicas para o ensino e aprendizagens histórica. Entendendo pluriepistemologias como as abordagens que privilegiam os saberes elaborados por sujeitos e coletivos que historicamente foram colocados à margem dos sistemas de conhecimento considerados legítimos pela ciência ocidental moderna. Especificamente, nos interessa tratar a história do Brasil, atentas às narrativas produzidas por povos indígenas, quilombolas, sujeitos de outras comunidades tradicionais e coletivos educadores formais ou não-formais.

As leis 10639/2003 e 11645/2008 e as diretrizes para educação indígena, quilombola e do campo, foram conquistas importantes, contudo, nos preocupa uma leitura conteudista, etapista e eurocentrada dos materiais didáticos, mesmo ao tratar temas da história africana, afro-brasileira e indígena. Grande parte dessas demandas envolvem a formação de professores, a produção de materiais didáticos e de produtos de divulgação histórica que possibilitem reconhecer narrativas contra hegemônicas.

¹ O projeto é coordenado pelas professoras Cristiane Assis Portela (UnB), Iara Toscano Correia (UFU) e Clarissa Adjuto Uihôa (UFJ), conta com financiamento do CNPq, com prazo de execução de trinta e seis meses. Assim, os resultados apresentados aqui são parciais e dizem respeito ao primeiro ano de atividades.

² Doutora em História Social pela UFU. Atua como professora e pesquisadora na Universidade Federal de Uberlândia, iaratoscano@hotmail.com.

Como forma de dialogar e atuar de maneira crítica sobre essas questões, propomos um laboratório de pesquisa colaborativa em que participam pesquisadores de origem comunitária e coletivos educadores em três localidades aparentemente distintas entre si: Distrito Federal, Jataí-GO e Uberlândia-MG. Essa interlocução acabou sendo ampliada à medida que outras/os pesquisadores foram aderindo ao projeto.

No que se refere à metodologia, apoia-se no uso de fontes documentais em sala de aula. Propomos um material que se estruture a partir de uma metodologia investigativa, ou seja, aquela que associa pesquisa histórica à estratégia didática, se apresentando como “estudo de caso”, orientado a partir de uma problematização. Nessa perspectiva, as fontes documentais se convertem em pistas e os problemas de pesquisa em trilhas investigativas, a partir de procedimentos próprios da produção historiográfica, mobilizados como ferramentas para a construção do conhecimento, desde a escola e para públicos mais amplos.

O projeto está estruturado em três etapas, correspondendo a doze meses cada etapa, cada uma delas associadas a objetivos e metas geradoras de produtos específicos. Estas etapas se articulam a partir de quatro eixos integradores para o ensino de história, partindo de uma perspectiva pluriépistêmica: *a) povos indígenas; b) comunidades quilombolas; c) coletivos de povos e territórios tradicionais e d) coletivos educadores informais ou não-formais*. Na primeira etapa, a equipe se constituiu em um grupo de estudos, o “Labhis_Experimental” e se organizou para o cumprimento de tarefas quinzenais de pesquisa, que nessa primeira etapa também envolveu a proposição de um Plano de Trabalho que orienta o levantamento documental em diferentes acervos virtuais e físicos.

Na segunda etapa, a partir de uma pesquisa diagnóstica, a equipe se dedicará à produção de material didático, pautado em metodologias ativas e investigativas, fundamentado nas experiências de formação continuada das professoras coordenadoras da proposta, na forma de quatro dossiês de investigação histórica, de acordo com os eixos geradores. A terceira etapa consistirá na organização e oferta do “Curso de Formação Continuada

Pluriepistemologias e Ensino de História”, que ocorrerá concomitantemente nas três localidades: Distrito Federal, Jataí-GO e Uberlândia-MG.

A equipe do projeto é uma equipe multidisciplinar, composta por historiadores(as), antropólogos(as), pedagogos(as), pesquisadores(ras), professores(ras) da rede pública de ensino, doutores(ras), mestres(as) e estudantes de graduação e pós-graduação, vinculados a UnB, UFU, UFJ, entre outras instituições que foram aderindo ao projeto ao longo do processo, como o IFTM, temos como parceiros(as) mestrandos(as) vinculados(as) ao Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT/UnB)³.

As reflexões apresentadas a seguir são fruto do debate coletivo, originado nas reuniões semanais e, por vezes, quinzenais do Grupo de Estudos “LABHIS_Experimental”, ao discutirmos uma bibliografia específica e analisamos recortes da BNCC, relacionada ao Ensino de História (E. Fundamental e Médio). Sendo assim, a autoria deve ser compartilhada com: Natiele, Cairo, Rafaela, Arthur, Diogo, Mãe Mireli de Oxóssi, Tássita, Talita, Sirlene, Alexsandra, Jeremias Brasileiro, Juliana, Carla, Clarissa, Cristiane, entre outras(os) que passaram pelo grupo.⁴

A teoria pluriepistêmica em ação

Os esforços em torno desse projeto começaram a partir dos debates realizados no Grupo de Pesquisa: Pluriepistemologia e Ensino de História. Esse grupo, surgiu de nossa participação no Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – ENPEH, realizado em Cuiabá em 2019.⁵

³ As turmas do MESPT são multiétnicas, sendo compostas por profissionais indígenas, quilombolas, sujeitos oriundos de outros contextos comunitários abarcados pela categoria Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs) no Brasil, além de profissionais sem origem comunitária, que atuam como aliada(o) junto ao PCTs, em posições institucionais diversas (órgãos do poder executivo e judiciário, organizações da sociedade civil e movimentos sociais. C.f.: www.mespt.unb.br/index.php/apresentacao/o-curso.

⁴ A partir do GPD que organizamos no evento realizado em Recife-PE, novas participantes aderiram ao projeto.

⁵ Não imaginávamos que seria o último evento presencial que vivenciaríamos pelos próximos dois anos em todo o Brasil. Três meses depois, um lockdown global foi decretado como medida de contenção da disseminação de um novo e mortífero vírus, a COVID-19. Naquele inocente e bucólico novembro, nossa comunicação apresentava um estudo a respeito de como as redes sociais, primeiro o Orkut e depois o facebook, podem se tornar espaços informais de formação docente. O artigo foi publicado na revista Tempo e Argumento. Cf.: PORTELA, C. A.; ULHOA, C.

Nosso encontro frutificou e nos levou a pensar outros aspectos sobre o ensino e aprendizagem em história, a partir da noção de pluriepistemologia. Esse termo nos chamava a atenção por abrir possibilidades para articularmos diferentes formas de ensinar e aprender história, a partir de uma educação que está viva e é transportada entre e pelos grupos e coletivos a partir de diferentes estratégias de ser e estar no mundo.

Nossos interesses partiram de uma leitura crítica sobre a decolonialidade, ao adentrarmos a fenda aberta por Katherine Walsh (1967), em sua argumentação sobre ‘o pedagógico e o decolonial’, mobilizando a categoria temporal de longa duração. A escrita de Walsh nos indicava questões importantes que se insurgem no debate sobre a decolonialidade. A análise de perspectiva decolonial aponta para a importância de se observar o problema visando, além de uma aprendizagem, uma intervenção política. Não basta apenas reconhecer o problema é necessário intervir socialmente na realidade.

Walsh nos inspirou a perceber essa centralidade na transformação social presente nas leituras decoloniais. Contudo, nossa proposta deve ir além da teorização, alcançando a materialidade de uma metodologia que pretendemos elaborar. Assim, a partir dessa reflexão teórica, nos aproximamos das relações que se estabelecem na produção de um determinado conhecimento e seus sistemas de validação.

Nesse debate, assumimos que seria importante a superação de uma dialética que partisse da teoria para a prática. Observamos que as estratégias dos movimentos sociais apontavam para as profundas relações entre a prática e a teoria, imbrincadas de maneira orgânica e inseparável. As estratégias, organizadas em torno de movimentos sociais, são forjadas nas experiências acumuladas pelas lutas promovidas a partir do “encontro”, para utilizar os termos de Ailton Krenak.

Nessa perspectiva, além dos estudantes da pós-graduação vinculados ao MESPT, também convidamos o historiador e imperador da Irmandade de S. Benedito e N. Sra. do Rosário em Uberlândia, Jeremias Brasileiro, que participa

A.; CORREIA, I. T. Encontros, embates e engajamentos: professores e professoras de história em uma comunidade do facebook. In.: **Tempo & Argumento**: Florianópolis, v. 12, n. 31, e0207, set./dez./2020.

como colaborador, e a historiadora Mirelli dos Santos, a Mãe Mirelli de Oxóssi, do Terreiro Tenda Coração de Jesus em Uberlândia, que atuou como bolsista de apoio técnico no início do projeto.

A reflexão sobre os conceitos manejados no projeto partiu de um diálogo com intelectuais insurgentes, acadêmicos aliados e/ou ativistas. Uma bibliografia que reuniu: Ailton Krenak, Nilma Lino Gomes, José Jorge de Carvalho, Patrícia Hill Collins, Luíz Rufino, bell hooks. Assim, fomos serpenteando caminhos, cruzando com nossas próprias experiências trazidas das escolas, das lutas, da formação intelectual e profissional, das práticas religiosas de cada um(a) de nós. Todas as leituras que realizamos foram atravessadas pela intencionalidade de pensar o ensino de história do Brasil à partir de uma narrativa insurgente e contra hegemônica, discussão balizadora do material que pretendemos produzir a partir desse diálogo.

Ailton Krenak abriu nossos estudos a partir da profecia da volta do irmão que partiu, do irmão que se desgarrou, narrativa presente em antigas profecias indígenas.

Em cada uma dessas narrativas antigas já havia profecias sobre a vinda, a chegada dos brancos. Assim, algumas dessas narrativas, que datam de 2, 3 ou 4 mil anos atrás, já falavam da vida desse outro nosso irmão, sempre identificando ele como alguém que saiu do nosso convívio e nós não sabíamos mais onde estava. Ele foi para muito longe e ficou vivendo por muitas e muitas gerações longe da gente. Ele aprendeu outra tecnologia, desenvolveu outras linguagens e aprendeu a se organizar de maneira diferente de nós. E nas narrativas antigas ele aparecia de novo como um sujeito que estava voltando para casa, mas não se sabia mais o que ele pensava, nem o que ele estava buscando. (KRENAK, 1999, p. 160-161)

Para Ailton Krenak nessa profecia, lida como uma metáfora para se pensar as relações estabelecidas entre o eu (colonizado) e o outro (colonizador), o “outro” da lenda seria uma parte desgarrada de “si mesmo”, um irmão que se apartou do grupo e que retornou no futuro. Contudo, quando o irmão retorna, de alguma forma não é mais possível reconhecê-lo, não se sabe mais o que ele pensa, não se sabe mais o que ele é. Ailton Krenak destaca que a humanidade desse “eu” no “outro” é que os unifica. Contudo, os irmãos já não se reconhecem e não se entendem mais. É preciso conhecer a língua de um e de outro.

Ailton Krenak, propõe uma noção de fato histórico ampliado. Na perspectiva da história da invasão colonial, o fato não pode ser tomado como um acontecimento pretérito, mas como “o estado das coisas”, como uma permanência deflagrada a partir do “encontro”. A invasão nunca parou de produzir seus efeitos sobre as diversas nações que, exterminadas ou não, tiveram que conviver no território invadido. Todos os desdobramentos experimentados “no atual estado das coisas” descendem desse acontecimento fundador. É nesse sentido, que seu povo está em guerra, uma guerra que nunca cessou e que é lutada com diferentes tipos de armas em diferentes tempos históricos e, como toda guerra, reúne inimigos e aliados.

Ailton Krenak nos indica um outro sentido sobre a temporalidade. São diferentes os tempos da dominação e, portanto, são diferentes as experiências e impactos produzidas pelos “encontros” ao longo desses 5020 anos. Múltiplas experiências possibilitam múltiplas versões sobre o passado, que devem ser plurais porque são plurais tais experiências. Nesse sentido, ao propormos uma metodologia pluriépistêmica devemos reconhecer, em primeiro lugar, que estamos lidando com formas muito diversas de lidar com a humanidade, por razões políticas e, portanto, históricas.

A ampliação da noção de epistemologia, para além da episteme científica, é o que mobiliza a proposta metodológica que buscamos. Assim, o diálogo deve partir das comunidades produtoras do conhecimento. Entendendo o que é considerado conhecimento legítimo para esses grupos e coletivos.

Ao propor a ampliação da noção de epistemologia, Patrícia Hill Collins, intelectual e ativista estadunidense, indica que:

Epistemologia é uma teoria geral do conhecimento e investiga padrões utilizados para validar o conhecimento ou o *porquê* de consideramos algo como verdadeiro. Assim, longe de ser um estudo apolítico da verdade, a epistemologia atenta para a maneira com que as relações de poder estabelecem quem é considerado confiável e por que o é. (Collins, 2019, p.140)

Assim, para Collins “o nível epistemológico é importante porque determina quais questões são dignas de serem investigadas, quais abordagens interpretativas serão utilizadas para analisar as evidências e qual será a finalidade do conhecimento daí derivado.” (2019, p. 141)

Ao questionar uma pseudoneutralidade que envolve a epistemologia científica, Collins aposta em uma epistemologia feminista negra que, segundo ela:

é fundamentada por uma base experimental e material, a saber, experiências coletivas e visões de mundo correspondentes que mulheres negras estadunidenses consolidaram a partir de sua história peculiar. As condições históricas de trabalho das mulheres negras, tanto na sociedade civil negra quanto no exercício do trabalho remunerado, ensejaram uma série de experiências que, uma vez compartilhadas e transmitidas, conformaram a sabedoria coletiva do ponto de vista das mulheres negras. Além, disso uma gama de princípios para avaliar as reivindicações de verdade encontra-se à disposição daquelas que compartilharam tais experiências. Tais princípios sedimentam uma sabedoria das mulheres negras de caráter geral e consolidam, adicionalmente, o que eu chamo aqui de epistemologia feminista negra. (p. 147)

Ao estabelecer uma distinção entre conhecimento e sabedoria, a autora defende essa última como legítima para a validação de verdade reconhecida entre as sociedades negras. A sabedoria está vinculada a experiência enquanto o conhecimento é um saber indireto, baseado em livros e não em vivências. Davi Kopenawa, foi lembrado nessa interlocução: “os brancos são muito engenhosos, mas carecem de sabedoria” (Natiele Rosa de Oliveira, IFMG, membra do grupo de estudos).

A função do conhecimento científico é classificar, nomear, separar, referenciar. Todas essas estratégias reunidas garantem a sua validação e circulação. Enquanto, da perspectiva proposta por Collins, a epistemologia negra é um tipo de conhecimento que deve ser compreendido de maneira completa, holística, dentro da sua singularidade na diferença, como uma árvore em uma floresta.

Assim, como para bell hooks (1967), que propõe uma abordagem holística do conhecimento ao praticar uma pedagogia engajada, defendendo a educação como prática para a liberdade. hooks propõe lidar com o conhecimento conectado com as próprias vivências dos sujeitos que o produz. A tendência do pensamento científico é separar de maneira muito rígida o sujeito do conhecimento e as experiências vividas pelas pessoas, partindo de um espectro reduzido de narrativas sobre o passado.

Mas, a proposta de Collins vai além de ampliar as evidências sobre o passado, para ela trata-se de uma epistemologia feminista negra por se estruturar em características que lhe são fundamentais:

- a) A *experiência*: A experiência vivida por homens e mulheres negras como um critério de significação muito mais relevante do que qualquer outro critério que a academia possa vir a validar;
- b) O *diálogo*: O uso do diálogo é que vai garantir se a validação de conhecimento é legítima ou não. A importância das narrativas, não apenas como forma de se expressar, mas como método, de produção de conhecimento e avaliação da validação do conhecimento;
- c) A *ética do cuidado*: que sugere que a expressividade pessoal, as emoções, a empatia são centrais no processo de validação do conhecimento. A noção de singularidade individual, é que diferencia cada um em sua essência, em seu espírito, como uma colcha de retalhos, singular em sua diferença.
- d) A *ética da responsabilidade pessoal*: a noção de que as ideias têm autoria e que a identidade do autor é fator relevante. A apresentação de um construto tido como conhecimento é conduzida simultaneamente a avaliação dos valores, da ética e do caráter do indivíduo.

Essas quatro características, segundo ela, são herdadas das experiências de comunidades africanas da qual descendem essas mulheres. Na perspectiva do feminismo negro de Collins, a narrativa jamais deve ser dissecada ou interpretada, como se faz na academia, porque para fazer sentido ela deve ser compreendida e para ser compreendida ela tem que estar inserida em todo o seu contexto, desde quem fala, como fala, as palavras utilizadas, os gestos, os olhares, a audiência, todos os aspectos devem ser interpretados de maneira completa, para formar, assim, a compreensão.

Nesse sentido, o papel da memória é central pois, quando esse conhecimento experimental é esquecido, ele simplesmente desaparece, a sua manutenção depende desse eterno rememorar, da roda de conversa, do ensinamento ao pé de ouvido, da repetição ritualizada. A máxima popular:

“conhecimento ninguém te tira” é colocada em xeque nesse tipo de abordagem, tendo em vista a centralidade do papel da memória: “o conhecimento é retirado quando deixa de ser narrado, rememorado, propagado, tendendo ao esquecimento e ao desaparecimento”, segundo Natiele Rosa de Oliveira.

Essa máxima é comungada por Ailton Krenak (1999), Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo) (2019), ou mesmo na escrita transgressora de Luiz Rufino (2019, p.27) “há morte somente no esquecimento”. As histórias escritas pelo colonialismo devem ser lidas porque não acreditamos nela e as histórias da “diáspora africana” devem ser narradas pelas vias da diáspora africana, o que implica em utilizar todas as características de aprendizagem de coletivos e comunidades com os quais estamos em diálogo.

A liberdade transgressora da escrita de Luiz Rufino nos indicou outras possibilidades de fazer circular uma abordagem pluriepistêmica. Rufino, subverte a linguagem acadêmica, contaminando-a com a poesia e a linguagem das ruas, vinda da copeira, do candomblé e do jongo. Sua escrita traz a vitalidade da narrativa de um pensamento rebelde que não se enclausura no hermetismo acadêmico.

Exú é colocado no centro dessa narrativa, encarnando o caráter da desordem – esculhambando com essa lógica colonial. Exú é movimento, é transformação. Para Rufino a rua é a escola. A educação é como uma flexa apontada para o futuro, mas que, carrega em si mesma, tanto a potência transgressiva e rebelde, como também as forças conservadoras da sociedade, é preciso direcionar essa flexa.

O arquétipo de Exú aponta para um mundo de pluralidades, inacabamentos e entrecruzamentos. Mãe Mirelli de Oxóssi, nos lembra que: “quando abrimos os braços em pé, somos também uma encruzilhada”. Assim, a noção de cruzo, aponta para a nossa própria noção de inacabamento, fundamentando-se nos atravessamentos das zonas fronteiriças, entre o certo e o errado, transgredindo os limites do que é tacitamente aceito como ético. A mobilização dos saberes a partir da noção de cruzo acentua os conflitos e a diversidade como elementos necessários a todo processo de produção do

conhecimento, apontando para a própria pluriversidade que compõe a nação brasileira.

Essa ideia de inacabamento, está presente em Paulo Freire, mas também em Patrícia Hill Collins(2019) e em Nilma Lino Gomes (2017), como humanos, vamos nos fazendo e refazendo nas experiências das lutas que travamos pelo caminho, nos constituindo, mas, ao mesmo tempo, nunca nos tornando totalmente acabados. Essa ideia de conhecimento a partir da experiência é central em toda a bibliografia que percorremos até aqui.

Nessa trajetória também sedimentamos essa percepção de que os conceitos devem ser plurais para caber diferentes possibilidades de experiências e arranjos, uma vez que as comunidades com as quais estamos em diálogo são também plurais dentro de suas singularidades. Nesse debate, Ailton Krenak, nos lembra que são diferentes as relações e reações diante do “encontro”.

Na leitura que fizemos em Nilma Lino Gomes nos aproximamos de uma pedagogia produzida nos e pelos movimentos sociais no Brasil. Assim, como em Collins, Gomes propõe a distinção entre conhecer e saber ao dialogarmos com uma aprendizagem baseada na experiência de sujeitos imersos no movimento negro, considerado por ela como um movimento educador. Para ela, o movimento negro no Brasil vem reeducando a nossa percepção sobre o que é beleza, sobre o que é saber, sobre o que é experiência, no sentido de construção de saberes emancipatórios. Todas essas transgressões nos levam a uma ampliação da ideia de ética, de estética, de política, de educação etc.

Um amplo debate foi aberto em nossas discussões sobre a necessidade de descolonização dos currículos nas universidades brasileiras. Nos aproximamos das discussões de José Jorge de Carvalho em sua luta pela descolonização dos currículos, ao propor uma pluriepistemologia para o ensino acadêmico a partir de experiências bem-sucedidas praticadas nos “Encontros de Saberes”. Contudo, nos alerta, devemos nos afastar das possibilidades de exotização desses grupos, ao incluirmos de maneira apenas efêmera e esporádica esses diferentes sujeitos do conhecimento em nossas práticas. Ao contrário, eles devem estar integrados de maneira completa a toda a estrutura e desenvolvimento da proposta.

Nilma Lino Gomes, admite que à medida que há uma expansão dos direitos dos negros, a partir de suas lutas, há também um encolhimento no espaço de brancura e isso leva ao acirramento das disputas. A luta se torna mais tensa e mais evidente.

Esse campo de disputas se apresenta bem delineado a partir das versões da BNCC, e na proposta vencedora, aprovada em 2017. Sirlene Barbosa, da comunidade Quilombola Puris e Calindó, no Norte de Minas Gerais, membra do grupo e egressa do MESPT, relata sobre o silenciamento que recobre as trajetórias de seu próprio povo nos materiais didáticos que chegam em sua comunidade. A ausência de suas histórias diz muito sobre a escola oferecida nos contextos quilombolas e indígenas e a importância de ressaltar essas presenças para preparar os jovens para liderar.

Acreditamos que a abordagem pluriepistêmica possa contribuir para que os sujeitos se apropriem do conhecimento histórico a partir de uma linguagem política mais adequada para pensar sobre as suas próprias experiências. Ampliando, assim, o seu repertório político.

Considerações

Enfim, o debate tem nos levado a propor narrativas sobre o passado que leiam as histórias do Brasil a partir de uma perspectiva plural, uma perspectiva diferente do que a hegemônica e que consigamos deslocar esses conhecimentos para além da universidade. Nosso desafio é reconhecer as alianças históricas que foram construídas entre povos sujeitos e coletivos para pensarmos a História do Brasil de maneira ampla.

Essas reflexões nos possibilitam reconhecer quais desigualdades nos incomodam diante das visibilidades que nos são dadas e quais as ausências e silenciamentos queremos transformar em presenças no Ensino de História do Brasil. Essa seleção, com certeza, não será uma tarefa fácil diante do cenário de apagamentos.

Concordamos com Nilma Lino Gomes, não queremos construir teorias pessimistas que acabam nos imobilizando. Apostamos na possibilidade de reversão do contexto de “espera sem esperança” para o contexto de “espera

com esperança”, alinhando com a noção de utopia ativa, a utopia vista como realismo desesperado. O pluralismo e a diversidade de pensamentos na escola é uma questão urgente.

Referências

Ailton Krenak. **O Eterno Retorno do Encontro**. Originalmente publicada em *A outra margem do Ocidente*, (org. Adauto Novaes, Funarte/ Cia. das Letras, 1999.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução. In.: **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2019.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In.: BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2019, p. 79-106

COLLINS, Patrícia Hill. Epistemologia feminista negra. In.: BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2019, p. 139-170.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra: Rio de Janeiro. (15ª. Ed.)

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1967.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.

REIS, José Carlos. **História & Teoria da História: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. Ed. FGV: Rio de Janeiro. (3ª. Ed.; 7ª. Reimpressão)

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019, 164 p. (Capítulos: Intérprete do Mundo; Povo de Rua: praticar espaços e cuspir antidisciplinas)

SANTOS, Antônio Bispo dos. As Fronteiras entre o saber sintético e o saber orgânico. In.: OLIVA, Anderson; et all. **Tecendo Redes Antirracistas :Áfricas, Brasis e Portugais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 23-35. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

WALSH, Catherine (org.). **Pedagogias decoloniais:** práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013



Realização:



Associação Brasileira de Ensino de História



UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO



Programa de
Pós-graduação
em História

Apoio:



PROF**HISTÓRIA**
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

